



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Carla Cunha Rodrigues

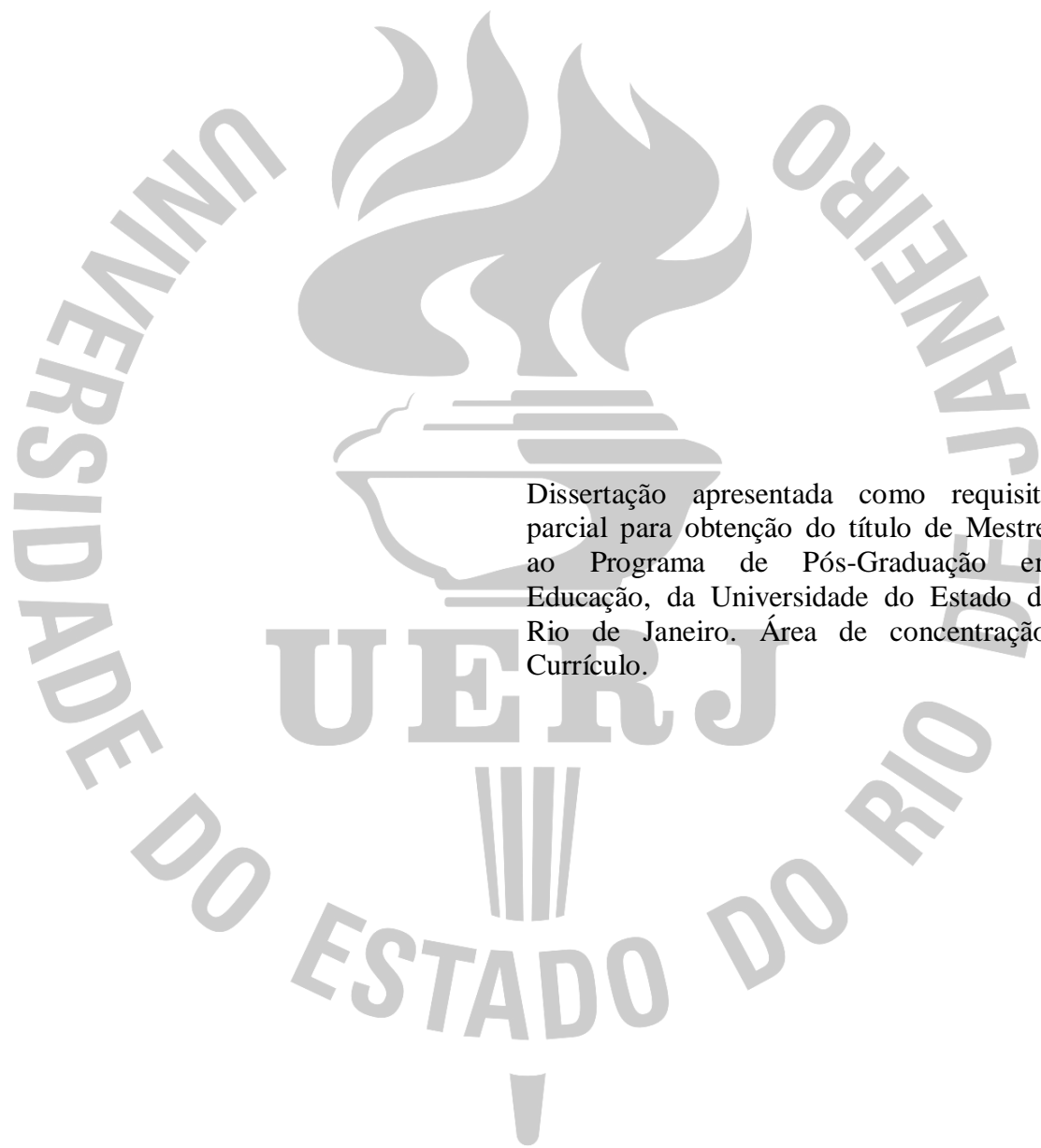
**Significações da diferença nos discursos do ensino contemporâneo de
Artes Visuais**

Rio de Janeiro

2013

Carla Cunha Rodrigues

Significações da diferença nos discursos do ensino contemporâneo de Artes Visuais



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Orientadora: Prof^{fa}. Dr^a. Miriam Soares Leite

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

Rodrigues, Carla Cunha.
Significações da diferença nos discursos do ensino contemporâneo de Artes Visuais / Carla Cunha Rodrigues. – 2013
183f.

Orientador: Miriam Soares Leite
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
1. Diferença – Teses. 2. Artes Visuais – Significação – Teses. I. Leite, Miriam Soares. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

Autorizo, apenas para fins acadêmico e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Carla Cunha Rodrigues

Significações da diferença nos discursos do ensino contemporâneo de Artes Visuais

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo.

Aprovada em: 27 de Agosto de 2013.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Miriam Soares Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Roberto Conduru
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Freitas
Faculdade de Letras da PUC-Rio

Rio de Janeiro

2013

DEDICATÓRIA

À minha avó Maria, com todas as
maravilhas do mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me guiado com tranquilidade até o fim desta jornada.

Aos meus pais, Nádyá e Jadeildo, pela insistência em uma educação de qualidade, por terem acreditado e confiado em mim, pelo amor e pela segurança que me permitiram passar esses anos longe de casa. Aos meus irmãos, Hugo e Bruno, e minhas cunhadas, Carla e Mari, que sempre foram meus companheiros e que me deram apoio, de forma direta e indireta, em todas as horas. Aos meus primos e tios pelo permanente incentivo e pelos momentos de renovação quando era possível ir a Recife recarregar as baterias. À minha avó Luiza pelas orações e pela vibração com cada etapa vencida nesse processo. À minha sobrinha Lua pela companhia (nem sempre tão silenciosa) nas tardes de escrita e pelas tantas perguntas sobre “esse texto que não tem fim e que crianças não entendem”. À minha família do Rio: tia Zezé e todos os meus primos queridos, pelo apoio e pela acolhida incondicional nessa minha aventura longe de casa.

Às florzinhas do nosso grupo de pesquisa: Larissa Rios, Carla, Kelsiane, Priscila, Izabella, Mariana, Magui, Larissa Ribeiro, Viviane e Raquel, por tudo o que construímos e compartilhamos, pelas tardes sempre tão agradáveis e aconchegantes, que me renovavam e acolhiam em alguma espécie de ninho. Aos meus amigos do ProPEd: Thais, Luciana, Bonnie, Talita, Érika, Fernando, Sérgio, Cassandra, Roberta, Marize e Hugo, pela dedicação em manter unido esse grupo de amigos e profissionais, dos quais tenho muito orgulho. Aos professores do ProPEd, pelas maravilhosas aulas que me fizeram descobrir novos caminhos na Educação.

À professora Tânia e ao Felipe, pela ajuda com o *WordSmith Tools*. À professora Betânia, pelos boletins impressos do Instituto Arte na Escola.

A Eduardo, que, já tendo passado por uma dissertação, foi sempre muito compreensivo e paciente, principalmente nos últimos meses, me chamando atenção quando necessário e vibrando comigo a cada página escrita, a cada capítulo terminado.

Agradeço de modo especial à professora Miriam, por ser o exemplo de dedicação compromisso, responsabilidade e ética, com seu trabalho e com seus alunos. Pela confiança, pelo imenso apoio à minha vida acadêmica e profissional, pelo cuidado e pela orientação sem a qual esse trabalho não seria possível. Obrigada por permitir esse encontro, que me trouxe tantos aprendizados e mudou minha maneira de ver a vida.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi problematizar as significações da noção de diferença afirmadas em discursos do ensino contemporâneo de artes visuais. Para tanto, foram investigados, em um conjunto de textos oriundo dos espaços da academia, da didática e da política, as tentativas de fixar significações em torno da diferença, bem como os deslocamentos e a disseminação de sentidos operados acerca desta noção. Foi realizada uma análise textual de um conjunto de 370 documentos, do período de 2008 a 2012, quais sejam: trabalhos acadêmicos, boletins jornalísticos e documentos curriculares oficiais. A análise deste material foi viabilizada com o auxílio do programa *WordSmith Tools*, trazido do campo da linguística, que permitiu verificar informações quantitativas sobre o *corpus* empírico e facilitou a identificação, a localização e a visualização de ocorrências dos termos de interesse da pesquisa em larga dimensão espaço-temporal, a fim de construir uma investigação qualitativa potencializada por este recurso. Foram alvos desta análise as inscrições *diferença*, *diversidade*, *pluralidade*, *interculturalidade* e *multiculturalidade*, abordadas a partir de um referencial pós-estruturalista, que problematiza as questões da linguagem. Busquei dialogar com as proposições de Jacques Derrida acerca da noção de *différance* e de texto enquanto tecido, que ultrapassa os limites da escritura, e com o posicionamento de Homi Bhabha sobre a diferença cultural e sua noção de enunciação. Percebi que, com maior força, reafirmam-se os sentidos identitário e cultural da diferença; no entanto, colocam-se também significações que naturalizam e essencializam os conteúdos da diferença em construções culturais, assim como enunciações onde a diferença é desestabilizada, por fazer parte de um processo de construção atravessada por relações de poder. Foi identificado também um distanciamento entre os discursos da academia e os discursos da política e da didática no campo do ensino de artes visuais, em relação à presença e à ausência de determinadas discussões sobre a diferença. Por fim, a análise que apresento sustenta a impossibilidade de um fechamento de sentido em torno da diferença, apontando para a fluidez da sua significação, que delineaia movimentos multidirecionais de atribuição de sentidos.

Palavras-chave: diferença, significação, discurso, artes visuais.

ABSTRACT

The objective of this research was to question the meanings of the notion of difference stated in speeches of contemporary visual arts teaching. To this end, in a set of texts coming from the spaces of academia, teaching and politics, attempts to fix meanings around the difference, as well as the displacement and the dissemination of meaning operated on this notion were investigated. We conducted a textual analysis of a set of 370 documents from the period of 2008-2012, namely: scholarly, journalistic reports and official curriculum documents. The analysis of this material was made possible with the help of the program WordSmith Tools, brought by the field of linguistics, which has shown quantitative information about the empirical corpus and facilitated the identification, location and viewing of occurrences of the terms of interest of the research in large-scale space-time in order to build a qualitative research enhanced by this feature. The targets of this analysis were the inscriptions of difference, diversity, plurality, multiculturalism and interculturalism, addressed from a post-structuralist framework, which discusses the issues of language. I looked to engage with Jacques Derrida's propositions about the notion of *différance* and text as tissue, which exceeds the limits of writing, and the positioning of Homi Bhabha on cultural difference and its notion of enunciation. I realized that, with greater force, the sense of identity and cultural difference are reaffirmed; however, meanings that naturalize and emphasise the contents of the difference in cultural constructions are also put up, as well as utterances where the difference is destabilized by part of a construction process traversed by power relations. A gap between the discourses of the academy and the discourses of politics and teaching in the field of teaching visual arts in relation to the presence and absence of certain discussions about the difference was also identified. Finally, the analysis presented argues the impossibility of a sense of closure on the difference, pointing to the fluidity of its significance, which outlines multidirectional movements of assigning meanings.

Keywords: difference, meaning, speech, visual arts

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Wordlist – Dados estatísticos (s) gerais.....	72
Tabela 2 – Quadro comparativo entre lista de palavras mais frequentes.....	73
Tabela 3. Wordlist - Quantidade de textos em que ocorrem os termos (T) e percentual (%).....	77
Tabela 4. Wordlist - Número de ocorrências (N) e percentual em relação ao corpus (%).....	79
Tabela 5 - Lista de concordância – dispersão entre os textos.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAP	Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CCCS	<i>Centre for Contemporary Cultural Studies</i>
DBAE	<i>Discipline Based Art-Education</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
EC	Estudos Culturais
ECA/USP	Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo
EUA	Estados Unidos da América
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
INSEA	<i>International Society of Education Trough Art</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAC-USP	Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Ou do que pode ter me trazido até aqui.....	10
1. ABORDANDO DISCURSIVAMENTE A DIFERENÇA.....	17
1.1. A centralidade da cultura e os Estudos Culturais.....	17
1.2. Identidade e diferença sob a perspectiva cultural.....	21
1.3. Diferença cultural e educação.....	24
1.4. Diferença, significação e pós-estruturalismo.....	28
2. ARTICULANDO DISCURSOS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	34
2.1. Compreender uma trajetória.....	34
2.2. Discursos da técnica.....	36
2.2.1. A renovação da academia.....	40
2.3. Discursos da expressão.....	44
2.3.1. Lugar de expressão é na Escolinha de Arte.....	48
2.4. Discursos do conhecimento.....	51
2.5. Discursos da diferença.....	55
3. CONSTRUINDO UMA ANÁLISE.....	59
3.1. Discursos e análises.....	61
3.2. Análise textual.....	65
3.3. <i>Corpus</i> empírico.....	66
3.4. Diálogos com a linguística computacional: <i>WordSmith Tools</i>	69
3.5. Preparação do <i>corpus</i> de análise.....	70
4. A DISSEMINAÇÃO DA DIFERENÇA.....	72
4.1. Desenhando o <i>corpus</i> de análise.....	72
4.2. Listas de palavras.....	73
4.3. Termos de busca.....	75
4.4. Sobre a presença dos termos nos <i>corpora</i>	76
4.5. Sobre a densidade dos termos nos <i>corpora</i>	78
4.6. Localizando as diferenças.....	80

4.7. Listas de concordância.....	82
4.8. <i>Signifixações</i>	82
4.8.1. Diferença e identidade.....	82
4.8.2. Diferença e filosofia.....	84
4.8.3. Qualificações da diferença.....	91
4.8.4. Diferença e diversidade.....	94
4.8.5. Significações positivas da diferença.....	98
4.8.6. Multiculturalidade e interculturalidade.....	101
4.8.7. Diferença e inclusão.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
BIBLIOGRAFIA.....	117
APÊNDICE A.....	121
APÊNDICE B.....	149
APÊNDICE C.....	167
APÊNDICE D.....	178
APÊNDICE E.....	181
APÊNDICE F.....	182

INTRODUÇÃO: Ou do que pode ter me trazido até aqui

Questões acerca da diferença cultural vieram se tornando bastante frequentes em meus estudos, desde os meus anos na graduação, não somente por meio de leituras sobre arte, cultura e educação, mas especialmente pelos contextos em que estive durante esse período. Nos últimos oito anos, fui aluna em três instituições universitárias distintas: enquanto graduanda regular do curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas¹, em Recife (Brasil), pela Universidade Federal de Pernambuco; enquanto graduanda intercambista do curso de *Bellas Artes*, em Salamanca (Espanha), pela *Universidad de Salamanca*; e enquanto pós-graduanda do curso de Mestrado em Educação, no Rio de Janeiro (Brasil), pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Essas três experiências acadêmicas me inseriram em contextos culturais, socioeconômicos, políticos e geográficos bem distintos, o que, de certa maneira, se relacionou e vem se relacionando com os modos de significação e de identificação de um *eu* e de um *outro* nesses diversos cenários.

Todos esses contextos sempre me exigiam e seguem exigindo, em alguma medida, negociação. Negociar com as significações que eu faço de mim mesma - com minhas identificações culturais; com as que faço do outro - diferente; com as significações que o outro, nesses diversos contextos, faz de mim e, ao mesmo tempo, dele mesmo.

São inquietações que se tornaram ainda mais fortes quando, com dois meses de mudança para o Rio de Janeiro e diante das minhas primeiras turmas do ensino fundamental, tive a responsabilidade de pensar e construir os currículos da disciplina de Artes Visuais em uma escola particular no subúrbio da cidade. Quem eram aquelas crianças e adolescentes? Quais escolhas didático-pedagógicas poderiam tornar a minha disciplina mais interessante para eles? O que eles já conheciam? Que ideias eu tinha sobre ser criança ou adolescente? Que ideia eu tinha sobre ser criança ou adolescente no Rio de Janeiro? O que eles pensavam sobre ter uma professora que não viveu sua infância e adolescência na cidade onde eles estavam? Como trabalhar em sala de aula processos de identificações culturais, tendo alunos e professor vivido experiências bem distintas que podem levar a diferentes processos de significação? Como e o que planejar para turmas que, apesar de compartilhar de algumas significações, mostrava-se bastante heterogênea?

¹ Esta nomenclatura foi substituída com a reforma curricular de 2011 e o curso hoje é designado *Licenciatura em Artes Visuais*.

A falta de experiência profissional somou-se ao fato de ter chegado havia pouco tempo de outra região do país e ainda estar tentando buscando um diálogo inicial com novas maneiras de falar, novas relações sociais, novas formas de significação etc. A questão cultural foi se tornando central nas minhas reflexões sobre a experiência pedagógica e logo compreendi a impossibilidade de construção de um currículo sem considerar a questão da cultura.

Foi na busca de respostas para estas questões que o projeto desta dissertação foi sendo construído: ao mesmo tempo em que dava início à minha trajetória profissional enquanto docente da educação básica, começava o curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, inserida na linha de pesquisa *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*. No grupo de pesquisa da professora Miriam Leite, minhas leituras foram se aproximando de estudos do pós-estruturalismo², o que me fez lançar um novo olhar sobre as compreensões de sujeito, de cultura e de currículo que trazia das minhas experiências anteriores.

Instigada pelas minhas experiências pessoais de inserção em diferentes latitudes e pela multiplicidade de construções culturais vivenciadas com meus alunos, passei a me interessar em pensar como as questões da multiculturalidade se faziam presentes do currículo escolar de artes visuais. O caráter multicultural das sociedades era, havia pelo menos uma década, tema corrente na literatura de ensino de arte visuais (BARBOSA, 2003, 2010; CHALMERS, 2010; MASON, 2001; RICHTER, 2003), bem como em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, como aponta Candau (2008, entre outros), os multiculturalismos são vários e as políticas que os orientam também. Segundo a autora, existem diferentes formas, e até antagônicas, de se responder às mesmas questões da pluralidade das construções culturais, o que, para mim, reafirmava a pertinência do tema e sua investigação no campo específico do ensino de artes visuais.

O entusiasmo inicial pela questão multicultural me levou ao contato com os estudos sobre identidade e multiculturalismo de Stuart Hall³ (1997; 2011; 2006). Hall argumenta sobre a importância das questões da cultura e da linguagem nos processos de construção de identificações, coletivas ou individuais, e de significação da realidade. O

² Movimento ligado a teorias acerca da linguagem e dos processos de significação, que opera deslocamentos em relação ao paradigma estruturalista, construindo um novo pensamento filosófico e uma nova perspectiva epistemológica.

³ Grande teórico das questões da cultura, Stuart Hall nasceu na Jamaica e foi professor da Universidade de Birmingham e da *Open University*, no Reino Unido.

posicionamento do autor dialoga com teorizações pós-estruturalistas, que buscam questionar a estabilidade das significações, pondo em xeque a possibilidade da existência de algum elemento positivo que possa garantir o fechamento de uma significação e afirmando que é através das relações de alteridade que esse processo se realiza.

No campo do ensino de artes visuais, recentes estudos têm buscado dialogar com questões da diferença cultural, como afirma Barbosa (2010, p. 11), na introdução do livro *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*: “nos últimos anos, o esforço para entender a Arte/Educação ou o ensino da Arte em relação à cultura em que se insere gerou estudos muito significativos.” Os estudos sobre os quais fala a autora estão, de maneira geral, centrados na questão da “experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados” (ibid., p. 12).

É possível compreender, segundo a autora, que tem se privilegiado, nos estudos contemporâneos sobre o ensino de arte, os processos de construção de significados, que se dão por meio da experiência e são atravessados pela dimensão cultural. Atualmente, afirmar que a multi/interculturalidade é um dos princípios orientadores desse campo não costuma causar nenhum estranhamento ou conflito, pois este parece já ser um aspecto consolidado no ensino de Artes Visuais do século XXI.

No livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Ivone Richter⁴ (2003, p. 88) aponta que a “característica principal [da educação multicultural] reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, em vez de um problema”. Mais adiante enfatiza que “a educação multicultural e intercultural deve familiarizar os alunos com as realizações de culturas não dominantes, de maneira a colocá-lo em contato com outros mundos, e levando-o a abrir-se para a riqueza cultural da humanidade” (ibid., p. 90). Na mesma obra, Azevedo (2003, p. 97) defende que “o maior desafio de uma pedagogia multicultural é aprender a lidar com a diversidade”.

Observa-se hoje a disseminação tanto do debate sobre diferenças culturais no campo educacional quanto dos termos empregados para denominar tais discussões e propostas político-pedagógicas. Como afirma Hall (2011, p. 49)

⁴ Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Dedicou suas pesquisas às relações entre ensino de arte e cultura.

“O termo ‘multiculturalismo’ é hoje utilizado universalmente. Contudo, sua proliferação não contribuiu para estabilizar ou esclarecer seu significado. Assim como outros termos relacionados – por exemplo, ‘raça’, etnicidade, identidade, diáspora – o multiculturalismo se encontra tão discursivamente enredado que só pode ser utilizado ‘sob rasura’. Contudo, na falta de conceitos menos complexos que nos possibilitem refletir sobre o problema, não resta alternativa senão continuar utilizando e interrogando esse termo.”

Richter (*ibid.*, p. 86) alega que, apesar da consagração da denominação multiculturalidade, “atualmente, utiliza-se também o termo ‘interculturalidade’, que implica em uma inter-relação de reciprocidade entre culturas”. A autora reconhece que, embora ainda que considere esse último o termo mais adequado para se referir ao diálogo entre construções culturais, hoje essas denominações são muitas vezes usadas como sinônimos. O mesmo posicionamento é tomado por Candau (2006; 2008), que advoga o uso do termo interculturalidade, embora reconheça que o uso de multi/pluri/transculturalidade também seja empregado para referir-se às questões da diferença cultural. Não é difícil encontrar, na literatura sobre cultura e educação, discussões sobre multiculturalidade/multiculturalismo que se afinem com o que é proposto pelas autoras como interculturalidade.

Da mesma maneira, disseminam-se discussões sobre diferença, diversidade e pluralidade culturais, que, de maneira geral, também vêm sendo utilizadas como sinônimos nos debates sobre perspectivas multi/interculturais. Sob o mesmo argumento da instabilidade da significação e da existência de termos correlatos, resalto a distinção que Bhabha (2003) faz quando afirma que as expressões diferença cultural e diversidade cultural apontam para caminhos distintos: diversidade seria a cultura coisificada, o objeto de conhecimento, em perspectiva que secundariza as questões de poder que atravessam essa discussão; e diferença seria o processo de enunciação da cultura, o processo de construção cultural, que se reconhece como tempo-espço de disputa por poder social.

Concordo com o argumento do autor, mas resalto que, da mesma maneira que interculturalidade/multiculturalidade, esta não é uma classificação consensual: é possível encontrar tanto o uso do termo diferença no sentido de diversidade, conforme proposto por Bhabha, quanto o uso da inscrição diversidade no sentido de diferença. Nas minhas experiências de pesquisa durante os últimos dois anos, percebi que, apesar de se buscar uma definição mais adequada para as preocupações relativas à diferença cultural no ensino de arte (BARBOSA, 1991; RICHTER, 1998, 2003; AZEVEDO, 2003), na literatura de ensino de arte, pouco se questiona, acerca dos sentidos atribuídos a ela e pouco se questiona sobre a fluidez desses sentidos.

Orientada por esse posicionamento de Bhabha, defendo que quando se fala em interculturalidade, em diálogos entre culturas, o que está em jogo não é a diversidade, e sim a diferença cultural. No diálogo intercultural, operam as significações de um “eu”, que é construído em relação a um “outro”, e as significações que esse “eu” constrói sobre um “outro”. Trago ainda a crítica de Rizve (apud CHALMERS, 2010, p. 250-251), ao enfatizar que:

“O principal problema com essa abordagem [da diversidade] é que ela não define ‘o outro’ em termos relacionais, de maneira que pudesse referir-se à posição de fala. Em vez disso, naturaliza ‘o outro’ em representações supostamente tidas como objetivas. Essa abordagem oculta questões de discriminação.”

Dado o meu interesse em discutir questões da diferença cultural no campo do ensino de arte, optei pela abordagem discursiva proposta pelas teorias pós-estruturalistas, que dão centralidade aos processos de construção de identidades e significações por meio da linguagem, sem, contudo, desconsiderar as dimensões tradicionalmente identificadas como de ordem material. O diálogo com autores do pós-estruturalismo tem apontado novas possibilidades de questionamentos, novos pontos de vista (DIAS, 2010; BUTLER, 2008; LEITE, 2012; HERNANDEZ, 2006; entre outros), porque propõe leituras que, ao questionar a significação do seu próprio objeto de pesquisa, podem trilhar novos caminhos.

Para pensar como os estudos sobre e a partir da cultura chegam à escola e, mais especificamente, ao ensino de artes visuais, busco dialogar com os estudos pós-coloniais⁵ sobre cultura, identidade e produção cultural de Stuart Hall. Enfatizo a sua discussão acerca dos processos de identificação cultural, do descentramento da noção de sujeito e da centralidade da cultura na explicação e na constituição da realidade e da sociedade como um todo. Ainda nos estudos pós-coloniais, tento me apropriar da noção de discurso enquanto enunciação carregada de hibridismo e ambivalência, proposta por Homi Bhabha⁶, ressaltando a indeterminação da linguagem, para pensar as relações de identificação e diferenciação culturais enquanto construções discursivas que, atravessadas por relações de poder, colonizam – no sentido de subalternização – os sentidos enunciados pelos discursos.

⁵ Campo de estudo que busca reler os processos de colonização, reescrevendo a partir de uma perspectiva diaspórica, que questiona, entre outras coisas, noções de identidade cultural.

⁶ Nascido na Índia, Homi Bhabha estudou na Inglaterra e atualmente é professor do *Humanities Center* na *Harvard University*, nos Estados Unidos.

Dessa forma, proponho nesta pesquisa problematizar as significações articuladas em torno da noção de diferença inscritas em enunciações contemporâneas sobre o ensino de artes visuais. Procuo privilegiar os processos de significação e as tentativas de fixação de determinados sentidos nesse contexto. Compreendo, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, que os significados não estão dados na realidade, mas são, pelo contrário, construídos socialmente por meio de uma linguagem deslizando, não transparente, e que os processos de significação são atravessados por relações de poder, sendo os sentidos, portanto, arbitrários e provisórios. Desse modo, distancio este trabalho epistemologicamente de um paradigma essencialista ou representacional da linguagem, afastando, por consequência, qualquer noção de busca de verdade absoluta em relação ao que vai ser apresentado nesta pesquisa.

Para tanto, tento me apropriar de discussões filosóficas de Jacques Derrida acerca da linguagem e da diferença para pensar os processos de significação e de fixação de sentidos e identidades, considerando a fluidez da linguagem e entendendo-a enquanto processo com suas dimensões histórica, social e cultural, atravessado pela *différance*. A noção de *différance* em Derrida contribui para demarcar o posicionamento epistemológico com o qual abordo o processo de significação de um ensino contemporâneo de artes visuais, buscando explorar que sentidos podem ser construídos e/ou que sentidos estão sendo excluídos em torno da noção de diferença, posto que as questões da diferença compõem o conjunto das reflexões sobre ensino de artes visuais na atualidade.

Trago para esta pesquisa também estudos realizados por autores do campo do ensino de artes visuais como Ana Mae Barbosa, Ivone Richter, Raimundo Martins, Fernando Hernandez, que abordam tendências contemporâneas do ensino de artes visuais, orientadas por princípios como interdisciplinaridade, interculturalidade e arte como conhecimento, pensando o ensino de arte a partir das suas relações com a cultura, com a linguagem e com os processos mais gerais de significação no social.

Configura-se como objetivo da pesquisa, portanto, analisar as formas como a diferença vem sendo significada em enunciações acerca do ensino escolar de artes visuais, constituindo, como *corpus* empírico, um conjunto de produções textuais localizadas em três espaços/tempos discursivos distintos – da academia, da didática e da política. Com um recorte temporal dos últimos cinco anos, de 2008 a 2012, serão analisados: os trabalhos publicados nos anais das reuniões da Associação Nacional de

Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); os Boletins trimestrais do Instituto Arte na Escola; bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Essas produções têm articulado, principalmente com a força que ganha na década de 80 o movimento Arte/Educação, noções de um ensino de artes visuais denominado pós-modernista, que vêm respondendo de alguma maneira às questões da diferença. Através da interlocução teórica com as perspectivas do pós-estruturalismo e, mais especificamente, com a noção de *différance*, conforme proposta por Derrida, realizo uma análise textual com foco nas significações da diferença que vem sendo percebidas no contexto dessas produções.

1. ABORDANDO DISCURSIVAMENTE A DIFERENÇA

1.1. A centralidade da cultura e os Estudos Culturais

O intercâmbio cultural não foi um fenômeno surgido na modernidade, pois os encontros entre culturas já ocorriam desde que o homem fora obrigado a se deslocar de um espaço a outro em função de sua alimentação e proteção. O que vemos, ao longo do século XX, com a revolução no campo das tecnologias da informação e comunicação, é uma compressão do tempo-espaço nas relações da sociedade e a intensificação, nunca antes vista, das trocas culturais. Não é difícil perceber o quanto a facilidade de acesso aos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação tem operado mudanças nos modos de pensar e agir dos sujeitos, nos processos de identificação, dos micro aos macroespaços, através da ampliação de redes de possibilidades que agora se apresentam, transformando relações entre o local e o global.

A globalização, enquanto fenômeno, põe em discussão as questões do particular e do universal, operando como pano de fundo para pensarmos as questões da identidade cultural na atualidade. Apesar de sermos, possivelmente, levados a pensar em um processo de homogeneização causado pelo acesso quase total de todos a tudo, concordo com Hall (1997) quando segue na direção contrária, acreditando na formação de alternativas híbridas, que unem o novo e o velho em novas identificações locais e globais, podendo ocorrer em ritmos diferentes em diferentes localidades.

Diante da crescente percepção do impacto que tem o aspecto cultural sobre a vida em sociedade, consolida-se, no decorrer da década de 1960, uma revolução do pensamento em relação às noções de cultura. Para além dos artefatos produzidos por um determinado grupo ou indivíduo da sociedade, do que melhor foi pensado e feito ou do que seria realmente representativo de uma civilização, da erudição, amplia-se o entendimento de cultura, conferindo-lhe um sentido antropológico e sociológico mais contemporâneo, que entende a cultura enquanto “um sistema de significações” que envolve “todas as formas de atividade social”, incluindo “atividades artísticas e intelectuais” bem como todas as “práticas significativas” (WILLIAMS, 2000, p. 13).

Defendendo a centralidade da cultura, Hall (1997) aponta seu poder analítico e explicativo em relação à vida social, ressaltando não somente o seu caráter substantivo, em relação às práticas, instituições e relações culturais na sociedade, como também seus

aspectos epistemológicos, relacionados às questões de conhecimento, das transformações que a cultura opera na compreensão e explicação da realidade.

Ao conceber a cultura como prática de significação, há um deslocamento de foco dos objetos ou artefatos para a produção de sentidos. Práticas até então afastadas ou banidas da esfera cultural dominante tornam-se objeto de estudo, deslocando e questionando a legitimidade cultural, os estabelecimentos de hierarquias entre formas e práticas sociais através de opostos binários como cultura superior/inferior, de elite/de massa, erudita/popular, entre outros. Entram em discussão as dimensões histórica e social da cultura, que constroem significados e localizam determinadas práticas em posições mais ou menos privilegiadas de poder.

“[...] a concepção de *Cultura* [...] transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido.” (COSTA, 2000, p. 108)

Essa reorientação vem sendo entendida como a *virada cultural* (HALL, 1997), estabelecendo discussões acerca de uma nova noção de cultura, que só pode ser compreendida através de um novo posicionamento em relação à linguagem – a *virada linguística* -, invertendo a lógica representacional da linguagem e adotando uma postura antirrealista e antiessencialista, na qual, segundo o autor, a linguagem ocupa “uma posição privilegiada na construção e circulação do significado” (ibid. p. 9), ou seja, na constituição do que entendemos como realidade. Desse modo, a cultura é compreendida como um sistema de significação, que recorre à linguagem para dar sentido às experiências dos sujeitos e através do qual identidades e subjetividades vão sendo construídas. Hall (ibid.) aponta ainda para a relação que a cultura mantém com os aspectos políticos e econômicos, pois eles também se constituem cultural/linguisticamente, o que marca as práticas sociais de forma geral. É importante destacar que o que autor defende é que toda prática social carrega em si uma dimensão cultural, ou seja, uma dimensão de significado que é atribuído socialmente, mas sem propor qualquer tipo de reducionismo cultural ou perspectiva idealista.

A crescente atenção dada à noção de cultura, aos processos de identificação e significação e ao seu impacto sobre a vida em sociedade está diretamente relacionada, entre outros aspectos, ao desenvolvimento dos Estudos Culturais – um novo campo do

conhecimento articulado por um grupo de pesquisadores do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, em 1964, que posteriormente expandiu-se para outras partes do mundo (ESCOSTEGUY, 1998). Entre os pioneiros desse novo campo de estudo, estão Richard Hoggart⁷, Raymond Williams⁸ e Edward Thompson⁹. Essas três publicações, embora não tivessem o propósito de fundar um novo campo de pesquisa, são apontadas como “seminais e de formação” e “constituíram a cesura da qual – entre outras coisas – emergiram os Estudos Culturais”, segundo Stuart Hall (2011 p. 125), diretor do CCCS entre 1968 e 1979. As obras pioneiras desses autores configuram um movimento inicial dos EC, focado em compreender as relações entre sujeitos e estruturas sociais, buscando, para isso, entender como e que significados as classes trabalhadoras incorporam em suas culturas.

Na década de 1970, considerada a fase de maior desenvolvimento dos estudos culturais, sob a direção de Stuart Hall, os EC estavam mais focados nas discussões sobre a linguagem, por meio de intensos diálogos com o pós-estruturalismo, para o qual a linguagem ocupa lugar de destaque na construção e na circulação dos significados, inserindo o que costumamos chamar de realidade nos sistemas de significação, nos jogos da linguagem. Segundo a concepção epistemológica pós-estrutural, uma coisa, na sua materialidade, não tem sentido em si; é preciso incluí-la em um sistema de linguagem para que adquira significado e materialidade.

Tendo a cultura, seus significados e suas práticas como objetos de investigação, os Estudos Culturais buscam, de uma forma geral, articular suas dimensões antropológicas, históricas, sociológicas, linguísticas e políticas. Configurando um novo campo interdisciplinar, os EC dialogam de diferentes formas com questões vindas, por exemplo, do estruturalismo, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, do feminismo, do pós-colonialismo – questões estas que se aproximam, por meio do que Hall (1997) chama de mudança *epistemológica* no campo da cultura. O seu poder explicativo sobre a vida social, as relações que mantém com os aspectos políticos, sociais e econômicos, conferem-lhe esse papel constitutivo na compreensão e na análise de todas as práticas, instituições e relações sociais, configurando o que o autor nomeia como *a centralidade da cultura* na contemporaneidade.

A ampliação tanto das fronteiras, enquanto espaços de diálogo e perspectivas teóricas, quanto dos focos de interesse, levou os EC a percorrerem distintos caminhos

⁷ Autor de *Os usos da literatura* (1958).

⁸ Autor de *Cultura e Sociedade* (1958).

⁹ Autor de *A formação da classe operária inglesa* (1963)

em diferentes países (Estados Unidos, Canadá, Austrália) e continentes (Ásia, África e América do Sul). A entrada na América Latina pode ser localizada mais recentemente, na segunda metade da década de 1980, confluindo com o período de lutas políticas pela democratização nas sociedades latino-americanas, e caracterizando uma entrada diretamente relacionada aos movimentos sociais (TURA, 2005, p. 121). Embora as demandas pela diferença na educação escolar já estivessem presentes em diferentes regiões da América Latina, desde as primeiras décadas do século XX, na forma de reivindicações por um ensino bilíngue em localidades indígenas (CANDAU, 2000), é através do desenvolvimento dos Estudos Culturais que estas e outras demandas chegam à academia.

No contexto do ensino de artes visuais, Ana Mae Barbosa representou, na década de 1980, importante papel para a introdução de uma perspectiva cultural no ensino de artes visuais. Embora não seja fácil encontrar referências diretas às proposições teóricas de autores expoentes dos estudos culturais, Barbosa (2012, p. 319) revela¹⁰ o quanto seu “entusiasmo pelas discussões e pesquisas que ocorriam no CCCS foi enorme” durante o período em que esteve em Birmingham, na Inglaterra, por ocasião do seu primeiro pós-doutorado, no ano de 1982, na *University of Central England*.

O livro publicado por Barbosa em 1991, *A imagem no ensino da arte*¹¹, apresenta, ainda que em sua fase inicial, a *Proposta Triangular para o Ensino da Arte*, que busca construir uma prática educativa em arte que fosse mais democrática e estivesse focada na experiência estética. Desse modo, propunha, a partir da leitura da obra/imagem, contextualização da obra/imagem e da produção artística, uma maneira de proporcionar experiências estéticas que abordassem de maneiras semelhantes tanto obras de arte da cultura dita erudita quanto das chamadas culturas populares, da cultura de massas, e pondo em discussão as relações local-global.

O reconhecimento da centralidade da cultura no ensino de artes visuais é narrado como uma preocupação com a “herança artística e estética dos alunos” (BARBOSA, 2003, p. 24) com o “compromisso com a diversidade cultural” (ibid., p. 19), por meio da discussão sobre interculturalidade (RICHTER, 2003; MASON, 2001) e, mais atualmente, e com os estudos sobre cultura visual (HERNANDEZ, 2000, 2006; MARTINS, 2006; MARTINS & TOURINHO, 2011, 2012).

¹⁰ A autora também informa que Richard Hoggart esteve na USP para ministrar um curso por meio de um convite seu. No entanto, dão detalhes quanto ao período ou conteúdo do curso.

¹¹ Hoje em sua 8ª edição (2010).

1.2. Identidade e diferença sob a perspectiva cultural

Diversos estudos (CANCLINI, 1997; HALL, 1997), especialmente durante as duas últimas décadas, têm defendido a ideia de que a cultura é regulada e, simultaneamente, regula os modos de vida em sociedade. Dessa forma, as relações entre cultura e mercado, cultura e produção/consumo de bens, de imagens, de conhecimento, de práticas são abordadas são temas caros aos pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista.

Segundo Hall (1997), identificações e subjetivações são constituídas pela cultura, de modo discursivo e dialógico. O autor sugere que essas construções vão se dando a partir de diálogos e negociações entre o que nos é apresentado pelos discursos da cultura e o nosso desejo – também construído social e dialogicamente – de responder aos apelos feitos pelos significados destes discursos e entre as significações que buscamos fixar nos nossos discursos e seus efeitos na cultura/no social.

As discussões da perspectiva cultural afetam o campo de estudos sobre identidade na pós-modernidade (Hall, 1997), na medida em que apontam para a necessidade de se perceber que a noção de identidade única e imóvel, do homem moderno e racional, foi fragmentada, descentralizada, e agora é entendida como composta por várias identidades que podem ser, inclusive, contraditórias. Identidades culturais de classe, gênero, etnia, nacionalidade, raça, orientação sexual caracterizam o sujeito pós-moderno, que passa a ser concebido como móvel e provisório, afirmando-se pela diferenciação em relação a outras identidades em movimentos multidirecionais e instáveis.

Ao longo das últimas duas décadas, questões da identidade e da diferença ganham força e complexidade no campo pedagógico, por meio da problematização da educação a partir da teoria cultural que se desenvolve em diálogo com os Estudos Culturais, os estudos pós-coloniais e sob a perspectiva pós-estruturalista. Entre outros, autores como Costa (2008), Leite (2010, 2012), Veiga-Neto (1995; 2000) e Macedo (2004; 2006) têm orientado suas pesquisas no sentido de aprofundar a interlocução entre esses campos de estudos.

Entendendo que identidade e diferença são interdependentes, inseparáveis, para a perspectiva pós-estrutural, *ser* “alguma coisa” implica, necessariamente, em *não ser* “outras coisas”, ao mesmo tempo em que, somente é necessário se afirmar ser “uma

coisa” (erudito, por exemplo), porque existem outros que não são “essa coisa” (popular, por exemplo). De uma maneira geral, podemos ser levados a conferir uma positividade à identidade e uma negatividade à diferença, e, por extensão, que, nessa relação binária, a identidade seria o termo originário, a norma; e a diferença, uma espécie de derivação, um desvio.

Para Costa (2008, p. 491), identidades e diferenças se estabelecem simbólica e discursivamente: são “produzidas nas tramas da linguagem e da cultura, resultando de atos de fala, de enunciados linguísticos que as instituem”. Os processos de significação da identidade e da diferença, bem como da classificação hierárquica de práticas sociais, vale ressaltar, são atravessados por relações de poder envolvendo diversos grupos assimetricamente posicionados. Como afirma a autora:

“É o poder de nomear, descrever, demarcar, classificar e hierarquizar que define a identidade e estigmatiza a diferença. No jogo de forças de sistemas que se organizam por oposições binárias, um dos polos é sempre o positivo, o privilegiado, instituindo-se assim como a ‘norma’. Quem tem o poder de instituir a norma – a identidade – impõe aos ‘outros’ – a diferença” (ibid. p. 491).

Esses *outros* são, portanto, produzidos discursivamente nas narrativas das instituições estabelecidas, como a política, a economia, a geografia, o bem-estar social, os meios de comunicação de massa, a medicina e, entre outras, a educação. São os atrasados, os subdesenvolvidos, os pobres, os populares, os desvios, os indisciplinados, os problemáticos, os desatentos.

Sendo conformados de atos de linguagem, não podem ser entendidas, portanto, fora do sistema de significação que lhes atribui sentidos. No entanto, os sistemas de significação, tal como proposto pelo pós-estruturalismo (DERRIDA, 2008; JOHNSON, 2001; PETERS, 2000, CULLER, 1997), se configuram como estruturas instáveis, indeterminadas, porque operam a partir de relações (sempre instáveis) de diferenças (idem) e não a partir de termos positivos – os elementos que compõem os sistemas não carregam em si nenhuma positividade, são sempre efeitos da diferença em relação a outros elementos, por sua vez, também instáveis. Como nem tais elementos de oposição, nem tampouco as relações que com eles se estabelecem têm conteúdo objetivo, identidades e significados só podem ser fixados de modo precário e contestado.

No próximo subtítulo, abordo as questões que envolvem a perspectiva pós-estruturalista na discussão das questões de identidade, mas, por enquanto, gostaria de me deter nas relações entre identidade e diferença a partir da ótica cultural, pensando

como essas questões vão chegando ao campo do ensino de arte e como se colocam para esta pesquisa.

No contexto brasileiro de redemocratização nos anos oitenta, intensificam-se as discussões acerca da cultura e das identidades culturais e percebe-se que os movimentos sociais ganham força e obtêm mais espaço dentro das universidades. Estudos sobre as questões de gênero, de raça, classe social, religião, juventude, entre outros, proliferam-se ou têm início a partir dos debates em relação aos direitos à igualdade, mas também à diferença, bandeira que ganha força a partir desse período.

Na década de 1990, no contexto internacional do ensino de arte, Graeme Chalmers (apud RICHTER, 2003) teve bastante impacto e aceitação entre os arte/educadores norte-americanos. O autor descreve como os programas de arte/educação podem promover o cruzamento de fronteiras culturais, reconhecer a diversidade racial e cultural, reforçar a autoestima na herança cultural dos alunos e abordar questões do etnocentrismo, estereótipos, discriminação e racismo. Chalmers (1996) ainda examina as implicações, para o ensino da arte, do enfoque em temas amplos como as funções da arte, conceitos de qualidade e valores estéticos para se pensar as relações interculturais.

Conforme mencionado, no Brasil, a arte/educadora Ana Mae Barbosa, desde o final dos anos 1970, vem dedicando seus estudos a uma nova perspectiva de ensino da arte. A tendência denominada pela autora de *pós-modernista* tem um “compromisso com a diversidade cultural”. A autora considera fundamental para o ensino da arte “a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (BARBOSA, 2003, p. 24).

A autora, em vários de seus livros, ao tratar do tema, aponta para os festivais de arte que ocorriam na década de 1980, especialmente os de Ouro Preto, como espaços de trocas culturais entre a universidade e as expressões artísticas de artesãos locais. Tais festivais muito contribuíram para a discussão sobre a diferença cultural no campo da arte, que mais tarde passou a orientar políticas de caráter multicultural no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo de 1987 a 1993, nas quais se procurava incluir “a cultura visual do povo, como os lateiros, os carnavalescos, os pintores de placas de bar etc.” (BARBOSA, 2010, p. 15).

A Proposta Triangular para o ensino de arte é constituída em meio a esse movimento em busca da valorização das diferenças culturais. Em um primeiro

momento, esteve mais focada nas diferenças de classes, sendo ampliada depois para as questões de gênero, religião, sexualidade, etnia etc. E, neste sentido, as políticas educativas desenvolvidas em museus e escolas vão sendo orientadas no sentido de buscar um maior diálogo entre culturas, em níveis locais e globais.

No entanto, longe de ser um campo homogêneo, estudos têm apontado que os termos usados para a denominação de políticas multiculturais (HALL, 2011; MCLAREN, 2000; CANDAU, 2008; entre outros), em seus mais diversos âmbitos, trazem em si uma polissemia que não permite o desenvolvimento de uma discussão mais aprofundada sobre o tema sem que haja uma problematização dos sentidos de cultura, identidade e diferença que são enunciados por esses discursos. Quando se fala em “diferença cultural” são diversos os interesses que se relacionam com a sua defesa e, portanto, não são os discursos idênticos ou congruentes necessariamente. As respostas para esta mesma questão podem variar de modo considerável e implicam posicionamentos políticos distintos.

Diante dos conflitos encontrados no tratamento dado ao tema, considero fundamental a distinção que faz Bhabha (2003) sobre *diversidade cultural* e *diferença cultural*, já anunciada na introdução desta dissertação. Para o autor, “a diversidade cultural é um objeto epistemológico” (...), “é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas” (p. 63), que opera com noções de conteúdos e costumes pré-dados, de culturas reificadas e identidade coletiva única, o que permitiria o diálogo, o intercâmbio entre culturas. A diferença seria, então, “um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou *sobre* a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (p.63, grifos do autor).

No entanto, esta diferenciação proposta por Bhabha não se encontra difundida nos discursos mais popularizados sobre a questão da diferença cultural, sendo possível encontrar referências a esta questão também por meio do termo diversidade. O uso dos termos como sinônimo pode estar associado a uma não desestabilização da própria noção de diferença, o que é esperado em perspectivas que não problematizem as questões da linguagem e/ou tenham posições políticas às quais não interessam tais questionamentos.

1.3. Diferença cultural e educação

Os estudos sobre a diversidade/diferença cultural surgem, em diferentes locais: através de reivindicações por um ensino bilíngue para povos indígenas na América Latina; através de preocupações e discussões para responder às diversidades culturais produzidas pelo acesso das massas à escolarização e pela imigração do pós-guerra, especialmente na Europa; e através do movimento negro pela igualdade de oportunidades e direito à diferença nos Estados Unidos (CANDAU, 2000).

No entanto, no interior deste campo de discussão que vem se desenvolvendo mais globalmente nas últimas décadas, é possível perceber conflitos e diferentes orientações quanto aos sentidos atribuídos à cultura, à diferença, ao diálogo e à própria noção de inter/multiculturalismo. Fala-se em diferença cultural, pluralidade cultural, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, entre outros termos que podem apontar caminhos bastante distintos.

Algumas das diferentes respostas dadas à mesma pergunta acerca da interação entre diferentes construções culturais são apontadas por Hall (2011): multiculturalismo *conservador*, ao assimilar as minorias diferentes às tradições e costumes da maioria; multiculturalismo *liberal*, ao integrar os diferentes grupos culturais como iguais na sociedade dominante sob uma cidadania individual universal, permitindo práticas culturais específicas em domínio privado; multiculturalismo *comercial*, ao resolver a diferença entre os indivíduos e grupos nas relações de mercado e no consumo privado, sem questionar desigualdade de poder e riqueza; multiculturalismo *corporativo*, ao administrar as diferenças culturais das minorias, de modo a não incomodar os interesses dominantes; e multiculturalismo *crítico* ou *revolucionário*, ao questionar a origem das diferenças, criticando a exclusão social, cultura e política.

No Brasil, Candau (2008), da mesma maneira, refere-se a três perspectivas, que considera fundamentais: multiculturalismo *assimilacionista*, que, assumindo as posições hierárquicas existentes na sociedade, defende a integração dos desprivilegiados à cultura hegemônica, por uma questão de direito à igualdade; multiculturalismo *diferencialista*, que, em oposição à perspectiva anterior, busca o reconhecimento das diferenças, de modo a garantir que as diversas identidades culturais tenham seu espaço-tempo de expressão, isolados entre si (guetificados) a fim de conservar uma suposta matriz identitária; e a perspectiva *intercultural* ou multiculturalismo *interativo*, que tem como principal característica “a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” (CANDAU, 2008, p. 51), considerando-se as questões de poder que se colocam nesse processo. A autora assume

uma perspectiva não essencialista das culturas e das identidades culturais, definindo-as como produções históricas que estão em constante processo de elaboração e reelaboração.

Macedo (2006b) argumenta sobre as relações entre a educação e os projetos que lidam com as diferenças culturais. Sem negar a necessidade de interação, a autora critica, em diálogo com Bhabha (2003), as perspectivas de diálogo e tradução presentes em projetos liberais, conservadores e multiculturais, por tratarem a diferença como diversidade e a cultura como um repertório de sentidos partilhados. Macedo (id.) expõe, portanto, a tensão existente entre a incomensurabilidade entre as culturas e a necessidade de articulação entre elas. Esta tensão se apresenta também ao se pensar o ensino de Artes Visuais, particularmente em sua tendência mais contemporânea, com a ideia da cultura visual.

No ensino de arte, desde os anos 80, as discussões acerca da cultura, da diversidade cultural e do diálogo intercultural vêm se tornando princípios de uma perspectiva de ensino denominada pós-modernista¹² que tem como princípios orientadores a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a aprendizagem de conhecimentos artísticos através do ler, do contextualizar e do fazer (pilares da proposta triangular).

Entre esses princípios, a interculturalidade tem sido alvo de frequentes discussões quando se fala em ensino de arte. Duas recentes publicações organizadas por Barbosa (2003; 2010) têm partes ou capítulos exclusivamente dedicados ao tema da interculturalidade, que vem sendo tratada em termos de diversidade – conforme a diferenciação feita por Bhabha -, de diálogo entre culturas reificadas. Conforme afirma Richter (2003):

“Atualmente utiliza-se o termo ‘interculturalidade’, que implica em uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos” (p. 86).

“A educação multicultural, vista dessa forma, envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos ou invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as culturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência” (p. 88).

¹² Essa denominação está relacionada ao Modernismo, movimento artístico do final do século XIX e início do século XX, que trouxe a renovação da cena artística da época e também uma série de estudos acerca da criatividade, da espontaneidade, da livre expressão artística.

Nos trechos acima, fica evidente a necessidade que o campo do ensino de artes visuais atualmente tem em relação ao estabelecimento de diálogo intercultural. No entanto, ressalto que os sentidos produzidos por essas culturas em diálogo, por mais que, no momento de cruzamento das fronteiras estejam se alguma maneira estabilizados, estão em permanente construção.

Esta é a crítica apontada por Chalmers¹³ (2010, p. 255) quando analisa, em seu texto *Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturais visuais, educação e multiculturalismo crítico*, algumas mudanças necessárias: “Nós, arte/educadores, em geral mudamos da visão do multiculturalismo de ‘contaminação’ para pensá-lo como ‘celebração’ (e espero que eu tenha tido pequena participação nisso). Mas agora precisamos ir além.”. O autor defende a necessidade de um deslocamento nas abordagens educativas *transculturais*, ressaltando a importância de se reconhecer a condição híbrida das sociedades atuais e aponta para uma noção de que “culturas são simultâneas e diferentes internamente e estão em constante mudança” (ibid., p. 258).

Na perspectiva pós-moderna de ensino de artes visuais, hoje, vemos a inserção de um campo transdisciplinar focado na questão da visualidade. São os estudos de Cultura Visual, que têm buscado compreender práticas ligadas à visualidade a partir da perspectiva cultural, em grande diálogo com os estudos culturais e aproximando-se das discussões do pós-estruturalismo.

Os estudos de Cultura Visual têm se apropriado da abordagem discursiva para pensar a visualidade. Sardelich (2006) reitera a afirmação de Nicholas Mirzoeff¹⁴ de que a cultura visual não enfatiza as imagens em si. Mais do que isso, está focada na visualidade como um lugar onde significados são criados e discutidos, ou seja, em toda experiência cotidiana do visual, que vão além das imagens produzidas pelo meio artístico. O que está em questão não são os signos que constroem os discursos visuais, mas os efeitos que as significações e as identificações, que vão sendo construídas, modificadas e comunicadas pela cultura através da visualidade, podem ter sobre o social.

¹³ Esta publicação refere-se ao livro *Celebrating Pluralism. Art, Education, and Cultural Diversity* (1996), que não foi traduzido para o português. No entanto, este artigo que o revisita faz parte do livro *Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais*, organizado por Ana Mae Barbosa em 2005, que em 2010 já estava em sua 3ª edição e tem 131 citações registradas no Google Acadêmico em 05/08/2013. Pode-se supor, dessa maneira, que este artigo tenha um impacto muito maior entre os arte/educadores brasileiros do que o primeiro.

¹⁴ MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.

1.4. Diferença e significação no pós-estruturalismo

A perspectiva com a qual busco compreender a questão da centralidade da cultura no ensino de Artes Visuais está ancorada nas discussões que se iniciam com os EC, em especial com sua matriz pós-estruturalista, dos “pensadores da diferença” (NASCIMENTO, 2004). O pós-estruturalismo vem sendo caracterizado como “um modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita” (PETERS, 2000, p.28), que alcança discussões na linguística, na sociologia, na antropologia, na psicanálise, na educação, ou seja, no campo das ciências humanas e sociais em geral. Podemos dizer que o pós-estruturalismo é uma complexa trama formada de muitas e diferentes correntes, movimento de pensamento que compreende formas diversificadas de prática crítica, tendo como ponto central da discussão os processos de construção de identificações e significações. Portanto, conforme Peters (ibid.) adverte, torna-se perigoso supor qualquer ideia de homogeneidade ou unidade para esta inclinação filosófica, que, observada sua vasta gama de possibilidades de interlocução com os mais diversos campos do conhecimento, concluo ser uma base teórico-metodológica de grande potencialidade para a pesquisa em educação.

Privilegio, nesta pesquisa, discussões filosóficas desenvolvidas pelo pós-estruturalismo francês, do qual foi Jacques Derrida um dos seus teóricos mais expoentes. Corroborando com a leitura de diversos autores, compreendo o pensamento pós-estruturalista francês enquanto um movimento de continuidade ou ampliação, em certa medida, do estruturalismo, mas principalmente de rupturas e contestações. O pós-estruturalismo traz “uma crítica [...] feita a partir de seu interior: isto é, ele volta alguns dos argumentos do estruturalismo contra o próprio estruturalismo” (STURROCK apud PETERS, 2000, p. 28), apontando inconsistências fundamentais em sua base. Sturrock sugere um tipo de correção ou de reorientação que o “pós” opera no “estruturalismo”.

Vinculado à chamada virada linguística, o estruturalismo fundamenta-se na centralidade da linguagem em relação à vida em sociedade e sugere um modelo linguístico que permita uma análise científica e objetiva da linguagem enquanto um sistema de diferenças, no qual não há termos positivos. Essa perspectiva de linguagem, conforme proposta por Ferdinand Saussure, sendo relacional e diferencial, estremecia os pressupostos modernos e humanistas de essência e representação, apontando para a natureza arbitrária do signo. Segundo Saussure (apud PETERS, 2000), a relação entre significante e significado é totalmente arbitrária, argumento que justifica que diferentes línguas tenham diferentes significantes para um mesmo significado (ou conceito). O

estruturalismo introduz a noção de sistema linguístico, onde toda análise se fundamenta nas relações entre os termos e não nos termos como entidades independentes, visando a descobertas de leis que estruturam tais sistemas.

De acordo com a leitura feita por Peters (ibid., p.38), teorias estruturais e pós-estruturais sustentam, em alguns aspectos, uma relação de contiguidade, direcionando fortes críticas

“aos pressupostos ‘universalistas’ da racionalidade, da individualidade, da autonomia e da autopresença que estão subjacentes ao sujeito humanista. [...] O pós-estruturalismo, tal como o estruturalismo, cultiva uma forte suspeita relativamente à ideia de autoconhecimento, característica do hegelianismo, sugerindo que as estruturas sócio-culturais exercem um papel importante na formação da autoconsciência.”

As duas perspectivas, como já foi comentado acima, compreendem a cultura enquanto um sistema de significação que, por meio da linguagem, dá sentido às experiências dos sujeitos, e através do qual identidades e subjetividades vão sendo construídas. Dessa forma, a linguagem, a cultura e o social estão intimamente relacionados e atravessados por esses processos de significação. Como sugere du Gay (apud HALL, 1997), “o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação”.

No entanto, enquanto o estruturalismo propõe um megaparadigma cientificista e totalizante que se pretendia universalmente válido para abordar todos os aspectos da atividade humana, pensando o sistema linguístico como diferença entre termos fixos que compõem tal sistema, o pós-estruturalismo entende que não há nada próprio ao significante que possa lhe garantir a estabilidade de um significado. Partindo da perspectiva estruturalista de Saussure, na qual a atribuição de significado a um determinado significante se dá a partir da sua diferença em relação a outros significantes, os pensadores da diferença vão além, na medida em que compreendem que essa estrutura de significação diferencial e relacional não é fixa, por não serem fixos os sentidos de cada um dos significantes presentes no jogo das diferenças (DERRIDA apud NASCIMENTO, 2004). Podemos dizer que o estruturalismo substituiu uma noção de essência positiva, calcada na identidade do significante, por uma noção de essência diferencial, que seria capaz de estabilizar e estruturar o sistema de significação.

É aqui que situo a noção de *différance*, conforme proposta por Derrida (1991). *Différance* é o termo que o autor usa para falar do jogo das diferenças que não se estrutura em um único sistema, de um jogo que está em constante movimento

multidirecional, afastando qualquer possibilidade de essencialismo ou de fundacionalismo no processo de significação, e lhe atribui um caráter histórico e social, sempre contingente.

Différance (grafada com *a*) é antes de tudo uma subversão da lógica fonocêntrica, que hierarquiza a fala e a escrita, pelo fato de que, na língua francesa, *différance* e *différence* têm a mesma sonoridade, sendo distinguíveis somente através da escrita. Essa noção também sintetiza o movimento instável da significação, o duplo movimento de ser simultaneamente diferente/aquilo que não é e de ser diferente/sempre diferido, adiado. Conforme nos explica Johnson (2001, p. 38), *différance* “é um processo, um movimento que institui diferença enquanto, ao mesmo tempo, a mantém em reserva, retardando sua apresentação ou operação.” O neologismo é derivado do verbo francês *différer*, que pode abarcar dois sentidos: retardar, adiar, protelar (temporal) e ser outro, não ser o mesmo, ser diferente, dessemelhante (espacial). A essa dupla entrada, Derrida (1991, p. 40) acrescenta o sufixo *ance* e nos chama atenção apontando que “é necessário meditar sobre o fato de, no uso da língua francesa, a terminação em ‘*ance*’ permanecer indecisa *entre* o ativo e o passivo”, ela remete a uma voz média, nem ativa, nem passiva, que tanto guarda a marca do elemento passado com qual se relacionou, quanto deixa sua marca no elemento futuro, é tanto produzida quanto produtora de diferenças.

Compreendo, portanto, com Derrida, que todo signo só é capaz de significar alguma coisa quando se opõe a outro signo, através da sua constante diferenciação e do constante adiamento da sua significação plena, um processo de diferimento infinito, já que o referente também tem estabilização precária. *A différance*

“é o que faz com que o movimento da significação seja apenas possível se cada elemento dito ‘presente’, aparecendo na cena da presença, se relacionar com outra coisa diferente dele próprio, guardando em si a marca do elemento passado e logo se deixando escavar pela marca de sua relação com o elemento futuro’. *A différance* interrompe a referência ao presente absoluto como fundamento último da significação, que só pode ser entendida como um processo de remissões – impossível de serem interrompidas num significado transcendental” (NASCIMENTO, 2004, p. 56).

É a *différance*, portanto, que garante a estrutura instável dos sistemas linguísticos e o que permite que as significações envolvidas nos processos de produção da identidade e da diferença sejam também fluidas, provisórias e nunca encerradas em si mesmas. Desse modo, podemos chegar às noções de identidade e diferença como *processos de identificação e diferenciação*, apontando para sua condição instável e

indeterminada, tal como a linguagem; para o dinamismo e a fluidez das estruturas a partir das quais esses processos vão sendo construídos; para o adiamento infinito da sua finalização, do seu fechamento.

No entanto, apesar de compreendermos o seu estado de fluxo, percebemos também movimentos no sentido contrário, de tentar fixar determinados significados para identidades e diferenças nos discursos de grupos sociais. Não pretendemos negar que fixações aconteçam, ao contrário, fixações são necessárias (inevitáveis?) e são mais ou menos instáveis a partir das relações de poder que as atravessam, no entanto, a impossibilidade de um fechamento total de sentido é o que garante que não exista qualquer tipo de essência capaz de dar um significado último a uma determinada identidade ou diferença.

Para pensar como pode ser entendida a prática de significação nesta perspectiva, trago a discussão pós-colonial de Homi Bhabha (2003). O pós-colonialismo pode ser entendido como uma tentativa de repensar a estrutura epistemológica das ciências humanas, alicerçada dentro de uma discursividade ocidental colonialista (alicerçada por binarismos do tipo aqui/lá, dentro/fora, colonizador/colonizado, antes/depois etc.), ou seja, é a empreitada por uma nova leitura da colonização, uma nova forma de significar as relações e as experiências na sociedade, uma possível recusa ao que foi estabelecido discursivamente, tendo em vista a pluralidade de leitura e a contestação na noção de verdade, desenvolvidas por Nietzsche e explorada, posteriormente, pelos pensadores da diferença.

O que o pós-colonialismo propõe está diretamente relacionado à *différance*. Compreendendo que as inscrições ou as marcas da colonização são tão presentes nos colonizados quanto nos colonizadores, Bhabha (*ibid.*) opera um deslocamento em relação às formas de pensar a luta política. O autor fala em *negociação* no lugar de *negação*, do ponto de vista de que, no de acordo com o pensamento pós-colonial, em qualquer luta política, seus elementos antagônicos ou contraditórios são obrigados a reconhecer o Outro que se quer dominar. Esta negociação é o que garante que não existam identidades ou posições de sujeito puras, essencialmente opostas, na medida em que, para se constituir enquanto elemento dessa disputa, as identificações precisam se relacionar com a diferença. Colonizador não existe sem colonizado, ou seja, a alteridade entre os elementos também os compõe.

“O ‘Outro’ deixou de ser um termo fixo no espaço e no tempo externo ao sistema de identificação e se tornou uma ‘exterioridade constitutiva’ simbolicamente marcada, uma posição marcada de forma diferencial dentro da cadeia discursiva” (HALL, 2011, p. 109).

Bhabha (2003, p. 55) aponta para uma dimensão híbrida da luta política, das estratégias de dominação que, por meio do discurso, enunciam posições de sujeito, buscando fixar relações de identidades e alteridades. Híbrida, pois os elementos “não são *nem o Um (...) nem o Outro, mas algo a mais*, que contesta os termos e territórios de ambos”. A relação de oposição binária não mais se sustenta pela autoridade ou pureza identitária já contestada. Segundo argumenta Hall (2011 p. 102), “as diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecem profundas. Mas nunca operaram de forma absolutamente binária, nem certamente o fazem mais.” Esclarecendo a forma como a *différance* atua no pensamento pós-colonial, Hall (ibid.) prossegue no seu argumento:

“É precisamente essa ‘dupla inscrição’ – que rompe com as demarcações claras que separam o dentro/fora do sistema colonial, sobre as quais as histórias do imperialismo floresceram por tanto tempo – que o conceito ‘pós-colonial’ traz à tona. Consequentemente, o termo ‘pós-colonial’ não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ela relê a ‘colonização’ como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural [onde o global e o local remodelam um ao outro] – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou ‘global’ das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. Seu valor teórico, portanto, recai precisamente sobre sua recusa de uma perspectiva do ‘aqui’ e ‘lá’, de um ‘então’ e ‘agora’, de um ‘em casa’ e ‘no estrangeiro’.”

Por meio de leituras do pós-colonialismo, busco compreender a prática de significação a partir das noções de discurso e enunciação, conforme propostas por Bhabha (2003). Considerando o não fechamento dos sentidos, é impossível pensar em uma estrutura fixa de significação (tal como no estruturalismo), havendo somente centros provisórios que decorrem das articulações que podem se desfazer em novas articulações. Neste sentido, o que há são discursos, que, ao serem enunciados, interrompem o fluxo das diferenças, tentando produzir fechamentos de significação, ou seja, fixando sentidos, ainda que momentaneamente. No entanto, esse mesmo centro abre-se, no exato momento em que foi fixado, a novas possibilidades de sentidos, o que torna a significação, paradoxalmente, ao mesmo tempo impossível e necessária.

Numa disputa por sentidos, portanto, os significados, além de não se originarem de posições de fixas e pré-determinadas de sujeito, estão o tempo todo sendo construídos. Os processos de significação somente se dão no Bhabha chama de Terceiro Espaço,

“que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo” (BHABHA, 2003, p. 68).

O Terceiro Espaço cria uma ambivalência constituinte da enunciação, que permite dois modos de representação contraditórios e agonísticos, articulando duas dimensões, duas temporalidades: uma pedagógica, vinculada à tradição, aos traços de sentidos partilhados – a continuidade; e uma performática, vinculada ao seu potencial de criar novos sentidos – a ruptura. Compreende que este Terceiro Espaço, o entre-lugar ao qual se refere Bhabha, está relacionado à noção de *indecidível* em Derrida, que não é nem passado nem futuro, mas é ambos e nenhum deles.

Na mesma direção, ao falar sobre a noção de cultura com a qual opera, Bhabha (ibid.) a define como prática de enunciação ou fluxo cultural, compreendendo a não existência de uma fixidez primordial nos sentidos ou símbolos de uma cultura. Segundo o autor, a leitura – dos símbolos de uma cultura, por exemplo – já é em si uma enunciação, porque envolve processos de negociação e reapropriação. Para o autor, na verdade, os sentidos e símbolos estão sempre sendo produzidos em processos de hibridização, nunca propriamente reproduzidos. Dessa forma,

“o sentido do enunciado não é, literalmente, nem um nem o outro. Essa ambivalência é enfatizada quando percebemos que não há como o conteúdo da proposição revelar a estrutura de sua posicionalidade, não há como deduzir esse contexto mimeticamente do conteúdo” (BHABHA, 2001, p. 66).

Dessa forma, compreendo que todas as significações e seus sistemas culturais não existem fora desse espaço paradoxal e ambivalente da enunciação. Enfatizando a fluidez da linguagem, a inexistência de estruturas fixas capazes de determinar os sentidos em última instância, fica garantida a possibilidade de existirem sempre outras interpretações, outras tradições em negociação.

É com esse olhar que busco compreender a trajetória do ensino de artes visuais no Brasil e os sentidos sempre negociados nos discursos dos diferentes espaços-tempos. Neste trabalho, apresento, portanto, mais uma possibilidade de significar os discursos que constituem tradições neste campo e, mais especificamente, como esses discursos significam a noção de diferença.

2. ARTICULANDO DISCURSOS DO ENSINO DE ARTES VISUAIS

A inserção da denominação *Arte* na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394, de 1996, no seu art. 26, § 2º – demarca uma mudança efetiva, com significativas rupturas e algumas continuidades, na maneira de conceber e ensinar Artes Visuais na contemporaneidade. Mudanças que começaram a ser gestadas no início do século XX, ainda que pontualmente, com as concepções modernistas sobre livre-expressão e estudos sobre a criação infantil, e ganharam fôlego quando se inicia o processo de redemocratização nos anos 1980 e já se encontra estabelecido o debate sobre a Arte-Educação.

Barbosa (2010) observa que os discursos curriculares presentes na atualidade do ensino de Artes Visuais, para justificar suas escolhas políticas e pedagógicas, têm se baseado fundamentalmente nos conceitos de Arte/educação, que foram sendo construídos e consolidados ao longo do século XX. Neste sentido, apresento aqui uma leitura de como determinados marcos históricos ocorridos no interior do próprio campo da arte e do seu ensino, e mesmo fora dele, podem ter influenciado na construção dos sentidos mais contemporâneos de ensino de Artes Visuais.

2.1. Compreender uma trajetória

Pesquisar sobre a trajetória do ensino de Artes Visuais no Brasil me conduziu a perceber que houve e ainda há diferentes orientações com relação às suas finalidades, à formação de professores, à prática de sala de aula, em relação às políticas curriculares oficiais e às perspectivas filosóficas, estéticas e pedagógicas que o fundamentam.

Nas primeiras décadas do século XX, inicia-se um movimento importante de transformação no ensino da arte, intensificado nos últimos quarenta anos, em busca da legitimação da arte como um campo do conhecimento na educação escolar. Nesse período, vem se disputando a definição do que seria ensinar e aprender arte no âmbito da educação escolar. Amplia-se o foco na atividade e/ou na técnica para o estudo da história da arte e abre-se espaço para a apreciação estética e crítica na sala de aula, tendo, neste contexto, o movimento Arte/educação um papel fundamental.

Nos anos 70, o mercado editorial no ensino de artes ganha força e é possível perceber, a partir da análise de publicações de livros e artigos, algumas transformações pelas quais tem passado o campo do ensino de artes visuais desde então. Entre os diversos estudos que vêm sendo realizados ao longo das últimas décadas, a pesquisa apresentada na 30ª Reunião Anual da ANPEd, sobre as tendências do ensino de arte na educação escolar (SILVA & ARAÚJO, 2007), analisou uma série de estudos sobre história e fundamentos do ensino de arte publicados entre 1975 e 2005¹⁵. Os resultados da pesquisa apontaram para três grandes tendências: 1. Ensino de Arte Pré-Modernista, ligado à técnica, do período da colonização ao início do século XX; 2. Ensino de Arte Modernista, ligado à expressão, a partir do início do século XX; 3. Ensino de Arte Pós-modernista ou Pós-moderno, ligado ao conhecimento, a partir de meados da década de setenta. Orientada por esta classificação, busco, então, construir uma leitura sobre esta trajetória, atenta aos marcos que podem me trazer subsídios para uma interpretação de como este campo se apropria da discussão sobre a diferença.

A classificação usada por Silva & Araújo tem como referência o Modernismo, por considerá-lo um grande momento de ruptura tanto na produção artística quanto no campo de ensino de arte, e o argumento de Barbosa (1975, p. 44), quando afirma que “na realidade, nossa primeira grande renovação metodológica no campo da Arte-Educação se deve ao movimento de Arte Moderna de 1922”. A autora se refere à ideia da livre expressão, surgida no Expressionismo, e que, no campo educacional, se contrapunha ao tradicional ensino da técnica.

Trago essa estrutura de classificação, buscando ressignificá-la de maneira não linear, a partir de aspectos mais fortemente identificados em cada tradição do ensino de artes visuais (a técnica, a expressão e o conhecimento) e não a partir da denominação temporal originalmente proposta pelos autores, dado que aponto para a presença simultânea e híbrida dessas tendências nos dias atuais. Desse modo, entendo que discursos produzidos a partir dessas diferentes concepções vêm buscando – ao longo dos últimos quarenta anos principalmente – fixar sentidos acerca do ensino de artes visuais. Se, como afirma Homi Bhabha (2003), as fixações de sentidos, embora parciais e provisórias, realizam-se por meio de enunciações, entendo que as disputas pela significação se dão, entre outros, nos discursos de pesquisadores, professores e profissionais da área de artes visuais.

¹⁵ Os estudos selecionados para análise foram os de Azevedo (2000; 2003; 2005), os de Barbosa (1984; 1975; 1998a; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2005), o de Efland (2005), o do INEPE (1980), o de Jogodzinski (2005), os de Richter (2002; 2003), o de Rizzi (2002) e o de Varela (1986).

2.2. Os discursos da técnica

A defesa de um ensino de artes visuais que privilegia a questão da técnica e do desenvolvimento de habilidades artísticas é atribuída com frequência às práticas educativas em artes durante o período colonial brasileiro. Nesse contexto, é fundamental distinguir, por serem atividades com objetivos e necessidades diferenciadas, as práticas de ensino voltadas para a formação de artistas daquelas direcionadas para a educação formal. No entanto, as duas modalidades de ensino compartilham concepções filosóficas, artísticas e pedagógicas semelhantes, que vão compor o discurso em questão.

No início no século XVI, por volta de 1549, chega ao Brasil a Companhia de Jesus¹⁶ por meio das Missões Jesuíticas. Os missionários, liderados por Manuel da Nóbrega, tinham como principal objetivo propagar e reforçar a fé católica pelo mundo e, aqui no Brasil, particularmente, catequizar os índios e manter os colonos fiéis ao catolicismo, por meio da atividade educativa. O trabalho desses "soldados" era guiado pelo *Ratio Studiorum*, que buscava ordenar as instituições de ensino de uma maneira única, visando a permitir uma formação uniforme para os colégios da Ordem Jesuítica em qualquer lugar do mundo (NASCIMENTO, 2011).

No entanto, a situação encontrada nas terras brasileiras exigiu algumas adaptações das normas do *Ratio*, que fora proposto apenas para os ensinos de nível secundário, que incluía o curso de Humanidades, e de nível superior, que incluía os estudos de Ciências ou Teologia, para formação de sacerdotes. As demandas coloniais por mão de obra qualificada para a construção das casas, igrejas, fazendas, aldeias, vilas e dos próprios colégios, levou à introdução do ensino profissional por meio das Artes e Ofícios, apesar da falta de preparo dos membros da Companhia para os trabalhos manuais.

Dessa forma, ocorriam nas oficinas de artesãos o ensino de técnicas artísticas, com a finalidade de formar entalhadores, escultores, construtores, pintores, ourives etc.,

¹⁶ A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da Igreja Católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a reforma protestante, pode ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Seu objetivo era tentar deter o grande avanço protestante da época, e para isso utilizou-se de duas estratégias: por meio da educação dos homens e dos índios; e por intermédio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.

para garantir a formação de mão de obra qualificada e especializada em obras civis, que constituiriam a base patrimonial da colônia.

O fluxo de artistas europeus, vindos principalmente de Portugal em um primeiro momento, contava com leigos e religiosos, que buscavam importar para as terras coloniais cânones e padrões estéticos do estilo barroco que se faziam presentes nas produções artísticas europeias da época. Traziam em suas bagagens moldes, anotações, oratórios, esculturas religiosas em madeira ou pedra, bem como desenhos e projetos de construções religiosas e militares que iriam servir como modelos para as futuras obras na colônia.

Aos poucos, aos artistas foram se somando os auxiliares, necessários para execução de determinadas obras e/ou para o preparo de materiais. Dessa maneira, formaram-se gradativamente as corporações de artistas, as oficinas nas quais trabalhavam conjuntamente artífices e artistas-artesãos. O processo de ensino que acontecia nas oficinas seguia um modelo de formação de mão de obra caracteristicamente medieval, configurando uma perspectiva tradicional de ensino, baseada na imitação, por parte dos aprendizes, de procedimentos e formas realizados pelos artistas mais experientes, prevalecendo, portanto, a força do exemplo.

A formalização do ensino artístico profissional, naquele contexto brasileiro, esteve presente sob a denominação *Artes e Ofícios* que, alinhada a um pensamento filosófico-teológico das escolas medievais, compreendia as artes liberais, que dependiam de uma elaboração mental – pintura, escultura, arquitetura e engenharia – e os ofícios mecânicos, que eram exercidos pelos artesãos e hierarquicamente desvalorizados dentro dessa estrutura de organização educacional (ibid.). As noções de conhecimento e beleza se relacionavam diretamente à perspectiva teológica, que valorizava as formas produzidas e guiadas por um raciocínio dito de origem divina e onde a criação artística tinha o sentido de uma espécie de virtude criativa deixada por Deus. Os artistas e artesãos se aproximavam de Deus, portanto, através de suas criações, que seguiam modelos das sagradas escrituras e do catolicismo.

O ensino de Artes e Ofícios, com o objetivo de formar profissionais qualificados que atendessem às demandas de uma colônia em construção, foi apenas uma das adaptações às quais o programa de educação trazido pelos jesuítas da Companhia foi submetido. Além da incorporação do ensino profissional, houve também a institucionalização do ensino elementar, com classes de ler, escrever e contar, devido ao

analfabetismo generalizado da colônia. A princípio, o plano de estudos da Ordem não previa o ensino das primeiras letras, pois este deveria se fazer ainda em ambiente doméstico, ficando a cargo dos colégios somente o considerado ensino secundário, de Humanidades. No entanto, esta não era a realidade encontrada nas circunstâncias coloniais.

O jesuitismo, ao se instalar neste novo território, terminou por transfigurar uma

“[...] outra ordenação do saber, articulada antes da chegada dos colonizadores, de tessitura milenar, cujas analogias estavam fundadas em uma visão auto-reflexiva da própria cultura e alimentada pela tradição e pelo parentesco. Tratava-se de um conjunto de saberes que estabelecia um outro tipo de relação, distinta da europeia.” (NASCIMENTO, 2011, p. 29)

E, dessa forma, colaborou para a construção de um processo pedagógico que rompeu, progressivamente, com a integração da educação à vida social indígena e produziu uma separação cada vez maior entre o mundo dos adultos e o das crianças, através da adoção de espaços fechados para o processo educativo.

Ainda na leitura de Nascimento, o jesuitismo no Brasil pode ter colaborado para estabelecer, além da valorização de saberes desconectados da vida cotidiana, uma hierarquização de diferentes infâncias, de acordo com a posição social e econômica dentro da colônia, o que teria contribuído para que se fixassem alguns sentidos em discursos sobre a arte e seu ensino ainda hoje circulantes. Como, por exemplo, a ideia de que a arte estaria ligada a uma elite cultural.

Registra-se que o processo educativo eclesiástico ocorria fundamentalmente através da leitura de textos religiosos. Dado o complexo contexto do encontro de dois sistemas culturais com línguas distintas e a necessidade de uma educação catequética, o ensino da doutrina cristã entre as populações indígenas somente teve seu início possibilitado devido à elaboração de uma gramática da língua tupi por José de Anchieta. Dessa forma, a conversão dos indígenas à fé católica ocorreu de maneira bilíngue (em tupi e em português).

A alfabetização acontecia nas chamadas casas de bê-a-bá, criadas antes mesmo dos colégios. Nelas a denominada infância de bronze¹⁷ ou barro – que compreendia as crianças indígenas e mamelucas, além de alguns grupos de órfãos vindos de Portugal aos cuidados dos sacerdotes – tinham classes de ler, escrever e contar, que, para os jesuítas não se separavam da catequese. No período da manhã, faziam trabalhos

¹⁷ Nascimento (2011) se apropria, em seu texto das nomenclaturas ouro, prata e bronze, utilizadas por Varela & Alvarez-Uria (1991) para se referirem à hierarquização presente em sistemas educacionais. Referência: VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. *Arqueologia de La Escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

agrícolas e atividades de artes e ofícios à tarde: trabalhar era condição para que pudessem comer.

Nas casas, o teatro e a música eram utilizados ludicamente como instrumento no processo de aprendizagem, aproveitando e atendendo às inclinações indígenas para a música, a dança e o uso da linguagem oral. A música instrumental e o canto orfeônico eram ensinados de forma complementar para os alunos que demonstravam algum tipo de talento para tais atividades e que auxiliariam a realização das missas.

As atividades de artes e ofícios tinham lugar em ateliês especializados, onde se encontravam instrumentos e ferramentas necessários para sua execução. Seguindo os princípios escolásticos, os jesuítas ensinavam fazendo uso de estampas religiosas como modelos para pinturas e esculturas.

“A habilidade imitativa dos guaranis diante de um modelo era muito valorizada pelos padres. A promoção do artífice a oficial ou mestre dependia, inclusive, da capacidade de copiar perfeitamente o modelo. A capacidade imitativa era [...] um sinal de distinção e de conversão.” (ibid., p. 42)

Além de sempre buscar articular os modelos das estampas europeias e os temas religiosos na produção dos objetivos artístico-religiosos, para ser um bom docente das oficinas de artes e ofícios, aos mestres jesuítas também era cobrada a habilidade, como se pode perceber, da polivalência em artes visuais, teatro e música.

Os colégios foram criados posteriormente às casas, no momento em que já havia uma mínima estrutura na colônia. Neles estudavam os filhos dos colonizadores portugueses e dos donos de engenho, que eram educados para a ocupação de cargos governamentais e funções religiosas, bem como para aprimorar a vocação religiosa dos que queriam seguir os estudos em programas da Igreja católica fora da colônia. Eram, simultaneamente, instituições que congregavam o ensino das primeiras letras com o ensino de gramática e retórica - humanidades.

“Consistia no ensino da linguagem verbal, na memorização e no formalismo. Abrangia três atividades básicas: preleção, repetição e aplicação. O teatro era uma técnica de ensino auxiliar, servindo para reforçar a imitação e a competição.” (ibid., p. 38)

No topo da pirâmide que estruturava a relação entre a infância e o ensino de arte encontrava-se a Infância de Ouro: Formação Educacional e Catequética “Especial”, dedicada à formação dos filhos dos nobres, os infantes, os quais, além dos deveres cristãos, do latim, da gramática e das obras clássicas, aprendiam desenho e como distinguir e apreciar bons pintores.

Pondero que os sentidos enunciados em práticas cotidianas podem alimentar e fortalecer discursos, produzindo efeitos de realidade. Desse modo, o espaço ocupado pela arte nos currículos da classe média e das mais favorecidas pode ter colaborado para a difusão de discursos considerados pelo arte/educadores como equivocados (BARBOSA, 1999): que a arte seria opcional ou até desnecessária para a educação popular, especialmente entre as camadas mais pobres, para quem funcionaria como uma atividade colaborativa para as disciplinas; e também que seria um conhecimento indispensável na formação da elite, sustentando um caráter nobre, distinto e erudito à arte.

Dessa maneira, é possível pensar em uma articulação entre alguns discursos presentes na contemporaneidade do ensino da arte e as práticas vivenciadas no período colonial, que configuram as mais antigas experiências em ensino de arte no território brasileiro. Talvez a ideia de que a arte seja desnecessária ou pouco importante na escolarização (principalmente das camadas menos favorecidas econômica e socialmente), bem como a incessante necessidade de se justificar a sua presença no currículo escolar hoje, tenha começado a ser propagada a partir do modo como os jesuítas a tratavam e dos sentidos que se constituíam, a partir dessas diversas práticas. Conforme a ideia de infância se estruturava, a arte poderia ser compreendida como um sinal de distinção e erudição, ou como um recurso instrumental que servia para auxiliar nas atividades consideradas importantes ao processo educativo, ou ainda uma atividade para aqueles que não tinham aptidão para profissões mais importantes – ocupação de cargos governamentais ou religiosos.

2.2.1. A renovação da academia

A hegemonia do sistema educacional implantado no Brasil pela Companhia de Jesus teve seu fim em 1759, através do Alvará Régio do primeiro-ministro de Portugal Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, para quem o domínio dos jesuítas na educação, tanto portuguesa quanto colonial, impedia o desenvolvimento de uma imprescindível mentalidade modernizadora, influenciada pelo Iluminismo. O Alvará expulsou, ao mesmo tempo, os jesuítas de Portugal e de suas colônias, ordenando o fechamento das escolas e dos colégios jesuíticos, que foram substituídos pelas aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que não se articulavam umas com as outras.

Inspirado em ideais iluministas, Pombal acreditava na necessidade de uma profunda reforma educacional, na qual a metodologia eclesiástica dos jesuítas seria substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. Inicia-se naquele período o processo de constituição de um sistema público de educação no Brasil. É possível concluir que este modernizador estava bastante preocupado em utilizar a instrução pública como instrumento ideológico e de renovação.

“Para o ideal iluminista, a nova sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a idéia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender às exigências de uma sociedade em transformação.” (MACIEL & NETO, 2006, p. 471).

No campo da arte, durante o século XVIII, a influência do Iluminismo impunha força ao estilo neoclássico, que negava as formas de arte do barroco, de influência religiosa. Buscou-se desenvolver, através das academias de arte, uma produção artística orientada pelo uso da razão, focada no equilíbrio, na moderação e no idealismo das formas, das cores, da composição. A pintura neoclássica, também denominada acadêmica, coloca o desenho como meio estrutural de uma obra de arte.

Foi buscando modernizar também o ensino da arte que Dom João VI nomeou Manuel Dias de Oliveira, pintor, gravador e escultor, o primeiro professor público de desenho no Brasil. Manuel foi o responsável pela primeira aula pública de desenho de nu com modelo vivo, reconhecendo o papel fundamental do desenho e adotando uma postura artística e de ensino de arte da tradição clássica europeia.

Depois da expulsão dos jesuítas e da vinda da família real para as terras coloniais, em 1808, a educação sofre algumas transformações e o ensino de arte que, apesar de manter uma orientação muito tradicional em relação aos seus métodos de ensino, baseado na imitação, nas regras e na técnica, passa a ter outro espaço dentro das instituições de ensino e outra orientação estética.

Com a vinda da Missão Artística Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas Artes em 1816, a ênfase na técnica do desenho ganha força e a concepção de arte barroca é substituída pela concepção de arte neoclássica. No âmbito da formação profissional, sob orientação neoclássica, o ensino de arte estava essencialmente voltado para o domínio da técnica, para a apreensão de regras, códigos, conceitos e categorias,

através de exercícios de reprodução, como o desenho de modelo vivo ou a produção de retratos.

O que houve com a vinda da Academia Imperial de Belas Artes pode ser entendido como uma forma de colonização tão violenta como foi a vinda dos jesuítas, quando as expressões artísticas nativas foram sendo substituídas por um barroco importado, que, no entanto, foi aos poucos ganhando características muito específicas em relação à sua matriz de origem portuguesa. E, nesse novo contexto, a Academia buscou impor o estilo neoclássico, e aquilo poderia ser considerado o barroco brasileiro foi perdendo seu prestígio no âmbito da produção artística (BARBOSA, 1994).

“Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social.” (BARBOSA, 1995, p. 61).

No período imperial, a educação não era mais uma questão da Igreja e sim do Estado. Dessa maneira, o príncipe-regente permitiu a qualquer pessoa a abertura de escolas primárias, que, na maioria das vezes, funcionavam na própria casa do professor. Os filhos das famílias ricas recebiam em suas casas os professores que lhes ensinariam as primeiras letras.

No entanto, a atividade artística no Brasil daquele tempo não era incluída nas escolas públicas elementares, porque predominou o entendimento de que arte era vocação para artistas ou refinamento para as elites. Desse modo, o ensino de arte no século XIX se dava exclusivamente na Academia Imperial de Belas Artes. O desenho, devido à filiação neoclassicista da instituição, era o principal fundamento da sua metodologia de ensino, no qual se faziam cópias primeiramente de partes do corpo humano, depois, a partir de moldes de gesso e, então, a partir do modelo vivo. A pintura somente era praticada em um estágio posterior, quando o aluno já tivesse domínio sobre o traço, volume, luz, sombra etc., começando pela cópia de algum detalhe de uma pintura e, após muitos exercícios de composição, era permitido criar uma pintura do início ao fim, com retoques suficientes para tirar todas as imperfeições. Conforme Barbosa (1975, p. 41):

“Sua contribuição para a laicização da Arte foi importante, mas não o foi para a sua democratização. Baseando-se no culto à beleza, na crença acerca do dom e em árduos exercícios de cópia, tornou a Arte acessível somente a alguns ‘poucos felizes’. Os aristocratas eram incumbidos de apenas apreciar e comprar, deixando aos artistas estrangeiros o monopólio da criação e a conquista do artista nativo”.

O processo de transição da monarquia para a república no Brasil, entre as décadas de 1880 e 1890, foi marcado pela intensificação das relações com os Estados Unidos. Rui Barbosa foi uma figura política que se destacou como grande organizador do novo sistema político brasileiro, vendo a educação como um caminho basilar para o desenvolvimento e a modernização do país. As suas ideias sobre educação tinham como referência as experiências de países já industrializados, entre as quais vigoravam perspectivas do liberalismo e do positivismo.

A educação pública, nessa nova conjuntura que se desenvolvia, era vista como fundamental para a realização de tais mudanças. Rui Barbosa propôs uma reforma do sistema educacional que buscava combater o ensino jesuítico fortemente marcado pela retórica e pela memorização, defendendo uma educação que preparasse os indivíduos para assumirem seus papéis na sociedade, especialmente no mercado de trabalho, nas fábricas e indústrias que defendia que deviam se desenvolver no país.

O desenho foi incluído no currículo das escolas primárias por ser compreendido como um fundamental instrumento para desenvolver as faculdades mentais que, conseqüentemente, contribuiriam para o desenvolvimento da indústria, ou seja, da fonte de riqueza para os Estados (CUNHA, 2011). Conforme aponta o próprio Rui Barbosa (apud BARBOSA, 1999, p. 43):

“O ensino do desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já mencionado na imensa lição, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália.”

O ensino do desenho era valorizado, então, como um instrumento essencial para o desenvolvimento intelectual, com foco no uso dos sentidos, da percepção. Seu objetivo era exercitar o olhar e a mão, treinando a precisão da observação, do registro. O desenho estava presente no currículo, portanto, como uma linguagem, que poderia servir como instrumento para educar a visão. Fusari e Ferraz (2001, p. 29), ao discutirem sobre a prática do desenho nas escolas nas primeiras décadas do século XX, destacam que “o desenho de ornatos e o desenho geométrico eram considerados ‘linguagens’ úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos”.

Segundo Cunha (2011), o ensino do desenho dividia-se em três segmentos: desenho linear, para educar principalmente a mão; desenho de cópia do natural, para instigar o olhar; e a composição livre, para estimular a imaginação. O exercício das três

modalidades de produção de desenho tinha como objetivo final a realização de uma cópia fiel, fruto de uma visão perfeita e fotográfica. Sobre isso, aponta a autora:

“A incumbência do professor na cópia do natural e na composição livre consistia em corrigir os defeitos dos trabalhos dos alunos; no desenho linear, além desta correção deveria trabalhar no quadro negro e os alunos segui-lo nas ardósias, ou em papel, ou em cadernos. (ibid., p. 103)

Esta prática de educação artística por meio do desenho - além de subordinar a imaginação à observação de uma passiva e quase mecânica, por meio da cópia e da repetição - estava mais vinculada ao conceito de ferramenta, pois o desenho passou a ser utilizado dentro das escolas para auxiliar as demais disciplinas através da criação de esquemas e registros que contribuíssem para a construção das faculdades intelectuais do aluno.

2.3. Os discursos da expressão

A crise gerada pela crescente urbanização e pela industrialização do Brasil do início do século XX provocou uma série de manifestações político-culturais, em defesa de uma nova realidade social, mais cidadã e mais coletiva. Entre elas está a Semana de Arte Moderna de 1922, que trouxe, além da resistência às concepções da arte acadêmica e das influências estéticas das vanguardas artísticas europeias, uma forte carga de denúncia e reflexão sobre o momento vivido.

O Movimento de Arte Moderna no Brasil, marcado emblematicamente pela Semana de Arte Moderna de 22, foi, para a arte e para o ensino de arte, um momento de questionamento, reflexão e renovação. As maneiras de responder a algumas questões tanto sobre a arte quanto sobre o seu ensino, no início do século XX, começaram a sofrer consideráveis modificações. *Qual é o significado da arte? Qual é a finalidade da produção de uma obra de arte? Qual é o papel do artista na sociedade? O que/quem define o que é uma obra de arte? Quem pode apreciar uma obra de arte?*

Como relembra Osinski (2002, p. 57), “os movimentos artísticos de vanguarda [europeia] libertaram de vez o artista de cânones preestabelecidos, valorizando a expressão individual”. Para o artista moderno, a capacidade de invenção, o inesperado, a experimentação, a estética não convencional, antiacadêmica eram valiosos elementos para a produção de uma obra de arte.

Com a expansão e a popularização da fotografia no final do século XIX, a arte acadêmica – canônica e realista – já se mostrava defasada, redundante, com pouco sentido. A produção industrial de tintas com maior validade possibilitou aos artistas saírem de seus ateliês rumo às ruas, para retratar pessoas comuns em seu dia a dia nos cafés e parques, rompendo com normas e princípios acadêmicos, tanto em relação à temática quanto à forma.

O movimento que se delineou, em relação aos paradigmas da arte, no deslocamento da realidade visual externa para a visão e a percepção interna do artista, pode ser percebido também como mola propulsora que introduziu as discussões sobre diferença no campo da arte. Inicialmente centradas nas diferenças psicológicas, procurando privilegiar diferentes formas de perceber a realidade, relacionando-as à individualidade, às experiências dos sujeitos, à criatividade etc., tais questões permearam tanto o terreno da produção artística, quanto o do ensino de arte, através do diálogo com teorias de educação renovadoras.

Na agenda dos movimentos renovadores surgidos neste período, portanto, também estiveram as tentativas de reforma no campo educacional, fortemente influenciadas pelas ideias da Escola Nova. Propunha-se, entre outras coisas, incluir a arte na escola primária a partir da concepção de livre-expressão, posicionando-se contra a prática do ensino do desenho então prevalente – de inclinação técnica e científica puramente - na escola regular.

O interesse pela livre-expressão surgiu ainda no final do século XIX e influenciou inúmeros estudos psicopedagógicos, que investigaram o desenho livre infantil, relacionando-o com o desenvolvimento cognitivo humano. Ainda naquele século foram publicados livros com resultados das primeiras pesquisas sobre psicologia e desenho infantil, como *A Arte da Criança*, de Corrado Ricci (1887); *A Arte e a Poesia da Infância*, de Bernard Perez (1888); e *Estudos da Infância*, de James Sully (1895). Durante todo o século XX, outros autores se destacaram com suas pesquisas sobre a expressão visual infantil e a psicologia: Georges-Henri Luquet, que realizou seus estudos a partir dos desenhos de sua filha, com *Les dessins d'un enfant (Os desenhos de uma criança)*, em 1913; Sylvio Rabello, com *Psicologia do desenho infantil*, em 1935; Piaget e Inhelder, com *A Psicologia da Criança*, em 1968; e Lowenfeld e Brittain, com *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, em 1977 (BREDARIOLLI, 2011, p. 200).

Os estudos realizados contribuíram para um crescente interesse pela expressão infantil, em especial a expressão manifestada espontaneamente, o que possibilitou conferir à livre-expressão o status de metodologia no campo do ensino de arte.

“A ideia da livre-expressão, originada no expressionismo, levou à ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e à ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada.” (BARBOSA, 1975, p. 45).

A experimentação foi a tônica na produção dos artistas da época e também direcionou práticas educativas renovadoras. As noções de experiência consumatória de John Dewey e de desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget tiveram ampla aceitação entre os professores e pesquisadores da área no início do século no Brasil e as investigações sobre desenvolvimento da criatividade e a livre expressão conquistaram espaço informais de educação. No ateliê de Anita Malfatti em São Paulo, eram realizados cursos de arte pra crianças e jovens, e na Biblioteca Municipal de São Paulo e na Universidade do Rio de Janeiro, Mario de Andrade coordenava pesquisas sobre a arte da criança. Coutinho (2011, p. 202) comenta sobre as ações de Anita:

“Anita Malfatti tornou-se professora de desenho em 1928, quando regressa ao Brasil depois de uma temporada de estudos em Paris. Ao verter sua formação ‘moderna’ e ‘expressionista’ para suas aulas, Anita inova a concepção de ensino de desenho vigente, ao considerar os ‘sentimentos’ infantis.”

Ainda conforme a autora, a produção infantil só passou a existir após os movimentos da arte modernista. Foi necessário que Mario de Andrade insistisse na liberação de espaços para a expressão livre da criança, para que ela pudesse exercitar seu grafismo, fazendo vir à tona uma produção até então negligenciada. “O período de liberação modernista foi fundamental para a construção do conhecimento que temos hoje acerca do desenho infantil.” (ibid.)

A perspectiva modernista de ensino de arte buscou conjugar as ideias de uma educação mais democrática com as da psicologia, ambas elaboradas e desenvolvidas desde o final do século XIX, passando a entender a criança como um ser autônomo, diferente do adulto, com suas singularidades, o que permitiu a valorização da individualidade e da criatividade. Nas próprias palavras de Dewey (apud OSINSKI, 2002, p. 60):

“A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. Seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal. Só ele fornece a medida e o julgamento em educação. Todos os estudos se subordinam ao crescimento da criança: só tem valor quando sirvam às necessidades desse crescimento. Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de

conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades [...] Aprender envolve um processo ativo de assimilação orgânica, iniciado internamente.”

Para defensores da livre-expressão, a discussão acerca da noção de liberdade foi bastante relevante e seu debate esteve presente em diversas instâncias ao se pensar no respeito à expressão da criança. No entanto, a liberdade defendida pelos teóricos modernos não se assemelha ao incentivo de uma atividade sem controle por parte do professor. Ela era, antes de tudo, uma liberdade limitada e dirigida, um direito concedido à criança para que ela pudesse expressar o que fosse de seu interesse e o que lhe fosse mais significativo. Segundo Fusari e Ferraz (2001, p. 40):

“a aula de arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno passa ‘exprimir-se’ subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Este ‘aprender fazendo’ o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.”

Nesse contexto, destaca-se a figura do inglês Herbert Read que popularizou a expressão *Educação Através da Arte* com a publicação de seu livro *Education Through Art*, em 1953. As ideias de Read estão na base das diversas teorias sobre Arte-educação. Para o autor, que defendia a arte como fundamento principal para a educação, a consciência, o raciocínio e a inteligência estavam baseadas no desenvolvimento dos sentimentos e emoções subjetivas e nos seus ajustamentos ao mundo objetivo. A finalidade da Arte/educação seria, para Read, portanto, uma educação estética que interferisse positivamente na qualidade da compreensão e do pensamento, bem como no desenvolvimento da personalidade e do caráter do ser humano.

A Arte/educação vem se constituindo como um campo heterogêneo desde meados do século XX e através da *International Society of Education Through Art* (INSEA – Sociedade Internacional de Educação Através da Arte), criada em 1954 por Herbert Read, e se difundindo por países em diversos continentes. A INSEA busca fomentar a discussão internacional sobre os princípios que norteiam o movimento Arte/educação e articulando discursos que circulam em espaços formais e informais de ensino de arte.

Entre os teóricos que têm grande relevância para o campo, estão Elliot Eisner, nos Estados Unidos; Herbert Read, na Inglaterra; Ana Mae Barbosa, no Brasil; Simone Fontanel-Brassart, na França, entre outros. Para todos esses autores, a Arte-Educação se apresenta como uma complexa proposta, que é composta por uma série de princípios que se complementam ou não, e que podem ser reinterpretados e até nomeados de outra

maneira, dependendo do autor, mas que não podem ser considerados exclusivos ou essenciais a ponto de se chegar a uma definição única do que seria a Arte-Educação.

Examinando produções sobre o tema, é possível delinear algumas noções presentes nos discursos dos principais atores do Movimento Arte-Educação, sem criar uma hierarquia entre elas, visto que, em maior ou menor relevância, todas elas se apresentam de alguma maneira, a depender de quem a propõe. Dessa maneira, assinalo:

- a valorização da expressão artística infantil, porque a criança, através da linguagem simbólica, é capaz de expressar a leitura que faz de si mesma e do mundo, estabelecendo relações com a realidade;
- estruturação de uma ação de ensinar e aprender arte baseada no fazer artístico, na história da arte e na apreciação estética, considerando como indissociáveis as ações de apreciar, produzir e refletir;
- a arte é capaz de intervir no desenvolvimento cognitivo da criança, porque amplia e fortalece a percepção do mundo, sua forma de olhar e entender, por meio da visão, do tato, das relações espaciais, da subjetividade, da visão crítica, da contextualização etc.;
- conhecer teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos permitem que o exercício da criatividade se dê com mais qualidade, criando mais possibilidades de leitura e compressão de significados;
- pensar a arte como produto cultural, repleto de significados, símbolos e estilos, desenvolvendo sensibilidades a leitura e/ou a decodificação de signos artístico-culturais.

2.3.1. Lugar de expressão é na Escolinha de Arte

O movimento de valorização da espontaneidade artística da criança encontra espaço, principalmente, no ambiente de educação informal, e a tendência modernista de ensino de arte ganha fôlego com a criação das Escolinhas de Arte do Brasil em 1948, que se multiplicam pelo país nas décadas seguintes. A proposta das EAB era oferecer cursos de artes para crianças e adolescentes, e de formação de professores para educadores e artistas.

A exploração de variedades de materiais e técnicas foi uma prática dominante nas EAB. Profundamente influenciados pelos estudos de Herbert Read (1982) e Viktor

Lowenfeld e Lambert Brittain (1977), os professores buscavam proporcionar aos seus alunos um largo contato com uma série de materiais, apresentados sequencialmente, de forma a garantir o desenvolvimento expressivo das crianças. A ênfase estava, portanto, mais no processo criativo e nas ações mentais desenvolvidas nas atividades do que no produto.

“[...] os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças. O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, *Desarrollo de la capacidad creadora*, [...], tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda.” (BARBOSA, 2003b, não paginado)

Buscou-se também levar a proposta didático-pedagógica das EAB para o contexto da educação formal, porém, sem grandes conquistas. As Escolinhas tentaram persuadir a escola, por meio de argumentos da Psicologia sobre a importância da livre expressão da criança. No entanto, uma vez que os programas do Ministério da Educação e das secretarias tolhiam a autonomia do professor, aquele parecia um discurso de convencimento no vazio.

As práticas relacionadas à arte, no início do século XX, no âmbito da educação formal, estavam frequentemente estruturadas em atividades com base na cópia, no desenho de observação, no desenho geométrico e, quando se alcançava algum uma renovação, no *laissez-faire* ou no uso da arte como ferramenta ou recurso para o desenvolvimento de conteúdos de outras disciplinas, como a prática do desenho, colagem ou modelagem ao final de uma experiência com algum conteúdo.

O Movimento da Escola Nova, que tem como um de seus líderes no Brasil Anísio Teixeira, tentou efetivar uma renovação na educação e uma renovação ainda mais específica no ensino de arte, através de uma nova epistemologia baseada nas ideias de Dewey, Piaget e Read. No entanto, terminou-se por criar na escola uma prática artística considerada, por muitos autores, equivocada, pois a liberdade de expressão foi perdendo seu sentido artístico e psicológico e foi se transformando em um fazer descontrolado. Como esclarece Barbosa (2003b, não paginado):

“De Dewey a Escola Nova tomou principalmente a ideia de arte como experiência consumatória. Identificou este conceito com a ideia de experiência final, erro cometido não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas *Progressive Schools*. A Experiência consumatória para Dewey é pervasiva, ilumina toda a experiência, não apenas em seu estágio final.”

Dessa forma, a prática artística na escola transformou-se em mecanismo de aprendizagem, em exercício de fixação, servindo às outras disciplinas, sob o argumento

de que “a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados” (ibid.).

O entendimento das funções cognitivas presentes no fazer artístico, de fato, conseguiu proporcionar algum reconhecimento para a Arte no ambiente escolar e romper com alguns padrões estéticos e metodológicos tradicionais, porém, a interpretação dada à experiência consumatória terminou por situá-la como uma disciplina subserviente, sob o argumento da falta de conteúdos próprios da Arte.

Uma renovação nesse cenário só veio a ocorrer após dez anos de funcionamento das EAB em várias cidades do Brasil, quando foi permitida, pelo Governo Federal, a criação das escolas experimentais, em 1958. Por meio dessas escolas, as práticas desenvolvidas pelas Escolinhas foram sendo introduzidas na educação pública, através de convênios com o MEC e com os governos dos Estados de Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, com a finalidade de formar arte-educadores. Nas escolas experimentais, foram retomadas as ideias renovadoras do ensino de arte: foi um momento de busca por novas formas para os currículos, nos quais se multiplicaram não só as práticas da Arte como “livre-expressão”, baseadas no Movimento de Educação Através da Arte, como também práticas reformistas sobre o ensino do Desenho (BARBOSA, 2003b, não paginado).

No entanto, com apenas seis anos, as experimentações sofreram uma drástica diminuição com o início da Ditadura Militar em 1964, apesar de continuarem coexistindo com outras práticas. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, o ensino de arte na escola ganha um novo conceito: a arte passou a compor o currículo obrigatório das escolas fundamentais, através do que se denominou *Educação Artística*. A LDB de 71 propunha uma educação tecnologicamente orientada, de caráter extremamente profissionalizante. Para Barbosa (1999, p. 09), “as artes eram, aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história foram eliminadas do currículo”. É importante salientar que a Educação Artística, de acordo com a reforma de 1971, foi concebida como uma atividade obrigatória, não como uma disciplina, que exigia notas.

A Educação Artística funcionava no sistema de polivalência, no qual o professor lecionava Música, Teatro e Artes Plásticas, ao mesmo tempo. Tentando atingir os objetivos da nova proposta curricular, as atividades desenvolvidas pelos professores que buscassem contemplar ao mesmo tempo as linguagens musicais, plásticas e corporais,

somadas à precariedade ou até à falta de formação especializada, levaram frequentemente a perdas significativa nas especificidades de cada linguagem.

Os guias curriculares, em sua maioria, apesar da orientação recebida em um curso oferecido pela Escolinha de Arte do Brasil, traziam uma grave dissociação entre objetivos e métodos propostos. Listagens de conteúdos e atividades que supostamente deveriam ser desenvolvidas pelo professor dificultavam a prática docente, no sentido de sua autonomia, e deixavam pouco espaço para novas propostas.

Para suprir a demanda por profissionais qualificados, criada pela obrigatoriedade do ensino nas escolas, os cursos de Licenciatura de Educação Artística, criados a partir de 1973, proporcionavam uma formação muito frágil, devido ao curto tempo de duração (em média, dois anos). Não havendo muito tempo para o estudo do desenvolvimento cognitivo, artístico, psicológico das crianças, a formação dos professores ficava limitada, em sua maioria, ao contato com técnicas de expressão nas diversas linguagens.

“As disciplinas da área de concentração pedagógica limitaram-se a um curso de psicologia, didática geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino, a qual se restringiu à informação sobre a legislação educacional. Com esse currículo, pretendia-se formar, em dois anos, um professor que tinha a obrigação de ministrar ao mesmo tempo música, artes visuais e artes cênicas, para alunos da 1ª à 6ª séries e até mesmo de 8ª série.” (RICHTER, 1997, p. 109)

A história da arte e a apreciação artística ainda não tinham lugar nesse currículo e a ênfase no processo e na experiência, nas atividades isoladas com o objetivo de desenvolver o fazer expressivo através de temas ou técnicas artísticas, para muitos autores, favoreceu a predominância de uma “concepção de ensino de arte como lazer, auto expressão e catarse” (SILVA & ARAÚJO, 2007, p. 9), deixando-a longe de qualquer concepção de conhecimento.

2.4. Os discursos do conhecimento

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, iniciam-se as discussões da nova LDB. Sob o argumento de que, para o redirecionamento da educação brasileira, seria necessário recuperar os conteúdos, o ensino de arte, por ser concebido como atividade, passou a sofrer ameaças de ser retirado do currículo. Neste sentido, o processo de mobilização política de educadores e professores de Artes trouxe para o Brasil, de forma mais efetiva, as discussões do Movimento Arte-Educação que já se desenvolviam nos Estados Unidos e na Europa,

desde o início do século. Esta luta política surge no intento de ampliar as discussões sobre a valorização e o aperfeiçoamento do professor, assim como rever e propor novos percursos à ação educativa em Artes, entre eles, o entendimento de que cada área (música, dança, teatro e artes visuais) tem suas especificidades e que a formação docente e prática pedagógica da polivalência são limitadores e dificultadores da ação educativa em arte.

Seria importante também tornar claros os diversos conteúdos da arte na escola e este caminho foi tomado em um simpósio organizado, em 1989, pelo MAC-USP, sobre a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico, que fertilizou as discussões sobre a Arte-Educação e a renovação no campo do ensino de arte. Segundo Barbosa (2003), as renovações no campo se deram a partir de três principais movimentos: 1. reconhecer a importância da imagem no ensino de arte, baseada em diferentes teorias para o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens; 2. reforçar a herança artística e estética dos alunos com base no seu meio ambiente; 3. promover o cruzamento entre as expressões artísticas e culturais das camadas eruditas e populares.

A perspectiva do ensino de arte como conhecimento, fomentada pela ideia da Arte-Educação, propõe que a ênfase esteja na própria arte, não no domínio de técnicas, na expressividade ou na atividade. A aproximação que se busca entre arte e cognição retoma uma preocupação, já presente na tendência modernista e na escola nova, de *como se ensina arte para como se aprende arte*. Esta preocupação vem gerando estudos¹⁸ ao longo das últimas décadas sobre o processo pedagógico em arte e, entre eles, a Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, inspirada na DBAE (*Discipline Based Art-Education*¹⁹), teve ampla penetração entre professores e educadores da área, inclusive em documentos oficiais, como os PCN (1998).

A Proposta Triangular sugere três pilares básicos para a produção de conhecimento em arte: ler obras de arte, contextualizar obras de arte e fazer arte. A leitura da obra de arte, que envolve o despertar, o questionar, o buscar, o descobrir, através do relacionamento sujeito-obra-contexto, propõe-se a desenvolver a capacidade

¹⁸ PILLAR. A. D. (Org.) A Educação do Olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PARSONS. M. J. Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

EISNER. E. The arts the creation of mind. New Haven: Yale University Press, 2002.

¹⁹ Nova proposta para o ensino de Arte nos Estados Unidos baseada em na fusão de quatro campos de estudo: 1. Fazer artístico; 2. Leitura da obra de Arte; 3. Apreciação crítica; e 4. História da Arte.

crítica e interpretativa dos alunos. Neste sentido, são abandonados os julgamentos de certo ou errado e são adotados critérios avaliativos para as interpretações como pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência etc. Não se busca mais descobrir “as intenções do artista”, mas as possibilidades de fruição que a obra nos traz. A ação de contextualização coloca o sujeito em contato direto com a história da arte, localizando a obra no espaço-tempo, nas concepções estéticas presentes entre povos e períodos. Para além da história, também é possível estabelecer relações de interdisciplinaridade com outros campos do conhecimento, como a psicologia, a tecnologia, a ecologia, as ciências sociais, políticas etc., principalmente, ao se ter como objeto de estudo a arte contemporânea, na qual a delimitação de fronteiras entre as linguagens, os temas, as técnicas etc., torna-se uma desafiante tarefa. A produção da arte permite ao aluno se comunicar através da criação de imagens, processo que envolve conhecer os materiais com os quais é possível trabalhar, saber escolhê-los, usar a criatividade, a espontaneidade, o domínio técnico, entre outros aspectos.

As contribuições de Ana Mae, assim como as de outros arte/educadores, foram indispensáveis ao movimento de reconceitualização do ensino da arte na escola, durante a década de 1980. A perspectiva da alfabetização nas linguagens artísticas (que envolve os processos de ver, aprender, interpretar, julgar e praticar) impulsionou o processo de afirmação da arte como forma de conhecimento humano, nas suas mais variadas linguagens.

A ação política dos arte-educadores foi igualmente importante para efetivar a presença da arte na LDB 9394/96 (BARBOSA, 1999), que mantém e assegura sua obrigatoriedade na Educação Básica, sob a denominação de *ensino de arte*. No artigo nº 26, §2º, está previsto que: “O ensino da arte constituirá um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Os PCN, lançados em 98, retiraram o caráter da polivalência da disciplina e passaram a considerar a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança como linguagens artísticas autônomas dentro do ensino de arte. Paralelamente, nas universidades, os cursos de graduação em Educação Artística passaram a ter licenciatura plena em uma dessas habilitações específicas.

Em 2005, a pedido da Federação de Arte-Educadores do Brasil – FAEB, o Ministério da Educação modificou, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a nomenclatura da área de conhecimento “Educação Artística” para “Arte”, passando a ser lecionada com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes

Visuais, Dança, Música e Teatro – ficando, portanto, em consonância com as especificidades dos PCN.

Organizados por modalidades/linguagens artísticas, os PCN-Arte não especificam em que anos ou séries elas devem ser trabalhadas, sugerindo que “a critério das escolas e respectivos professores, [...] os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.” (BRASIL, 1998, p.62-63)

Quanto ao posicionamento teórico-metodológico para o componente curricular Ensino de Arte, o documento adotou a Abordagem Triangular, elaborada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa e já mencionada neste capítulo. Os três eixos norteadores, portanto, para o processo de ensino-aprendizagem em arte são a produção, a fruição e a reflexão, compreendendo a arte como um campo de estudo com conhecimentos próprios, ou seja, a arte como uma construção social, histórica e cultural.

Na perspectiva dos PCN-Arte, ao longo do ensino fundamental, espera-se que os alunos sejam capazes de, entre outras habilidades:

“experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), de modo que os utilize nos trabalhos pessoais, identifique-os e interprete-os na apreciação e contextualize-os culturalmente; identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais” (BRASIL, 1998e, p.48).

O documento dos PCN, além das Áreas de Conhecimento (onde se encontra o Ensino de Arte), é composto também pelos Temas Transversais, entre os quais se encontram as questões relativas à Pluralidade Cultural. Nos PCN-Arte, defende-se o pluralismo no ensino de arte, e, desse modo, expõem diferentes concepções de cultura e defendem a tolerância cultural com o objetivo de:

“[...] promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural em arte e em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos da aprendizagem; enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários (do ponto de vista do poder) como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; examinar a dinâmica de diferentes culturas e os processos de transmissão de valores; desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo

tipo de opressão; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas.” (BRASIL, 1998e, p.42).

Percebe-se, a partir das propostas expostas nos documentos “um maior compromisso com a cultura e com a história”, no sentido de se acrescentar à livre-expressão a livre interpretação da obra de arte; a intenção de “influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da arte; “o compromisso com a diversidade cultural”, com o objetivo de construir conhecimento sobre identidades culturais locais e globais e estabelecer relações entre elas, entre outras mudanças. (BARBOSA, 2003, p. 17).

Nesta concepção de ensino de artes visuais orientada por discursos que defendem um ensino de arte focado na construção de conhecimento, percebe-se a forte presença da dimensão cultural. A cultura, nestes discursos, parece assumir um sentido mais sociológico, relacionada diretamente às questões da identidade e da diferença entre indivíduos e grupos. Essa discussão, defendendo, tem contribuído para a construção de novos sentidos neste campo de ensino.

2.5. Os discursos da diferença

As discussões acerca da cultura e das identidades culturais, intensificadas com a redemocratização do país nos anos 80, trouxeram ao campo do ensino de arte, segundo Barbosa (2003, p.24), “a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”. A autora afirma que a diversidade cultural é um compromisso que a Arte/educação pós-moderna busca enfatizar.

A discussão sobre multiculturalismo no campo das Artes Visuais chega ao Brasil através de autores como June McFee (EUA), Graeme Chalmers (EUA) e Rachel Mason (Inglaterra). Suas concepções sobre metodologias, cultura, identidade, diferença e diversidade tornam-se referências em estudos e publicações de autores brasileiros, como Ana Mae Barbosa (ECA/USP) e Ivone Mendes Richter (UFSM), sobre pluralidade e cruzamento de fronteiras culturais e suas relações com o ensino contemporâneo de Artes Visuais.

No que se refere a metodologias, June McFee foi uma das primeiras arte/educadoras a tratar da questão da diversidade de construções culturais quando apresentou a *perception-delineation theory* (1964), na qual, segundo a autora, através de

uma visão antropológica do ensino de arte, a percepção do aluno varia de acordo com o contexto cultural no qual está inserido. Sua teoria, baseada nos conceitos de perceber e delinear (esboçar, traçar), descreve um processo dividido em quatro etapas: 1. Preparação para perceber o mundo visual; 2. Ser afetado pelo ambiente; 3. Organizar a informação que recebe; e 4. Encontrar ou criar símbolos para expressar suas respostas. Para a autora, criar símbolos é delinear e cada aluno passa por esse complexo processo de diferentes modos, cabendo ao professor observar a individualidade de cada um.

Ana Mae Barbosa, enquanto diretora do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC/USP), realizou uma experiência denominada “Estética de Massas”, de 1987 a 1993, que consistia em uma série de exposições, ao menos uma por ano, sobre códigos estéticos das minorias. Esta ação de encontro entre diferentes construções culturais foi uma tentativa de dar voz a grupos e identificados marginalizados, em um museu, um espaço expositivo comumente destinado às formas de arte mais hegemônicas e elitistas. Um projeto realizado, segundo a autora, “contra o desejo dos historiadores tradicionais de arte e curadores da Universidade, mas muito bem aceito pelos antropólogos e muitos críticos de arte” (BARBOSA, 1998, p.81).

A experiência iniciou-se com a exposição *Carnavalescos* (1987), quando foram colocadas dentro do museu alegorias de escolas de samba dos carnavais carioca e paulista. Seguiu com *Estética do Candomblé*, em 1988, na qual cinco instalações que interpretavam esteticamente um orixá foram montadas por cinco artistas eruditos diferentes, resultando numa simbiose entre arte erudita e arte popular. Em 1989, *Combogós, Latas e Sucatas: Arte Periférica* trouxe, através da instalação, a preocupação estética dos trabalhadores da construção civil em suas atividades cotidianas. Na quarta exposição, *Arte e Minorias*, artistas eruditos foram convidados para trabalhar na interpretação de códigos negros e indígenas. Destacam-se também *Mulheres em Diálogo, Civilidade da Selva: Mitos e Iconografia Indígena na Arte Contemporânea e Representações Estéticas da Mata nas Artes e Ciências* (1991).

Algumas discussões sobre culturas, diferenças e relações interculturais no ensino de Artes estão presentes no livro intitulado *Celebrating Pluralism – Art Education and Cultural Diversity* (1996), no qual Chalmers descreve como os programas de arte/educação podem promover o cruzamento de fronteiras culturais, reconhecer a diversidade racial e cultural, reforçar a auto-estima na herança cultural dos alunos e abordar questões do etnocentrismo, estereótipos, discriminação e racismo. Chalmers

ainda examina as implicações, para o ensino da arte, do enfoque em temas amplos como as funções da arte, conceitos de qualidade e valores estéticos, para se pensar as relações de diferença cultural.

Ainda sobre as relações interculturais, Rachel Mason, em *Por uma arte-educação multicultural* (2001), discute sobre a importância de uma abordagem que busque romper as fronteiras culturais, com professores de arte/educação em diversos contextos geográficos e educacionais, como Tóquio (Japão), São Paulo (Brasil), Estocolmo (Suécia), Londres (Inglaterra) e Taipei (Taiwan). Segundo Mason, sendo a sociedade global culturalmente diversa, é importante para os alunos entrarem em contato com perspectivas que outras culturas têm sobre arte, para, desse modo, compreenderem e reconhecerem tanto sua própria cultura como as demais.

Em *A Imagem no Ensino da Arte*, Barbosa (1991) salienta a ideia, afirmada também por Paulo Freire (2004), de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu ambiente, tomando o devido cuidado para evitar a criação de guetos culturais e a não valorização de outras culturas. Neste sentido, através de estudo acerca do universo cultural e estético da comunidade na qual a escola está inserida, o professor pode atuar de maneira mais eficiente levando os alunos a conhecer a composição étnica e social da comunidade escolar, sua heterogeneidade e suas semelhanças e diferenças.

A educação estética, por meio da compreensão sensível-cognitiva de códigos culturais, pode ser concebida como porta de entrada para a compreensão da riqueza cultural das sociedades. Ana Mae defende que a escola é uma instituição capaz de proporcionar essa educação cultural, pois nela já reside a diversidade cultural brasileira. Seria, segundo a autora, um “lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e a formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos” (Barbosa, 1991, p. 33).

Em *Tópicos Utópicos* (1998) a autora enfatiza o trabalho de artistas pertencentes a grupos minoritários no campo das Artes Visuais, que por muito tempo foram negligenciados na História da Arte. Ela vem destacar o papel de artistas mulheres como Anita Malfatti e Tarsila do Amaral; de doentes mentais, como Arthur Bispo do Rosário; da cultura indígena e africana na iconografia brasileira etc. A autora insiste na importância da inserção de estudos sobre estas minorias nas escolas e argumenta que a multiculturalidade

“não é apenas fazer cocar no dia dos Índios, nem tão pouco fazer ovos de Páscoa ucranianos, ou dobraduras japonesas, ou qualquer outra atividade clichê de outra cultura. O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora, na sala de aula, acerca das culturas compartilhadas pelos alunos, tendo em vista que cada um de nós participa no exercício da vida cotidiana de mais de um grupo cultural.” (Barbosa, 1998, p. 93)

Richter (1999, p. 35) buscou debater em estudos sobre diversidade cultural questões da estética do cotidiano no ensino de Artes Visuais. A autora argumenta que o cruzamento e as trocas culturais podem ser realizados a partir das concepções estéticas trazidas pelos alunos, fortemente influenciadas por padrões femininos e também decorativos. Sobre algumas experiências realizadas, a autora relata: “Utilizando-se uma abordagem etnográfica, registraram-se valores estéticos presentes na comunidade escolar, como subsídio para a compreensão do universo cultural dos alunos”. O objetivo dessas experiências era buscar uma ponte entre os códigos culturais presentes na comunidade e os códigos de outras culturas, proporcionando uma educação em arte sob uma perspectiva intercultural, ampliando o universo estético e artístico dos estudantes.

Os autores e propostas acima destacados evidenciam em seus discursos a preocupação em debater questões de identidade, cultura e diferença no campo do ensino de artes visuais. Considerei importante expor seus posicionamentos, apesar de não dirigir críticas ou problematizar diretamente os sentidos articulados em suas propostas. Não interessa, nesta pesquisa, questionar as significações atribuídas por esses autores especificamente à questão da diferença. Interessa, sim, discutir essa atribuição de sentidos no âmbito mais coletivo e menos autoral; no entanto, os destaques feitos evidenciam o peso da questão neste campo e a multiplicidade de caminhos da discussão sobre a diferença.

3. CONSTRUINDO UMA ANÁLISE

Conforme já explicitado, a análise que busco desenvolver nesta investigação está focada nas significações de noções de *diferença* enunciadas em discursos do ensino contemporâneo de Artes Visuais. Assumindo, com Derrida, a disseminação de sentidos que marca a linguagem, interessa-me perceber iterações²⁰ de sentido, ou seja, as repetições, com possibilidades de deslocamento, em determinados espaços enunciativos desse campo de ensino. Desse modo, as buscas não foram restritas ao termo diferença, abrangendo também outras inscrições que se aproximam dessa noção, como diversidade, pluralidade, interculturalidade e multiculturalidade. Mas também destaco que é de meu interesse apontar potencialidades metodológicas em relação às ferramentas que utilizo na construção desta pesquisa.

Pretendo problematizar um conjunto de textos que constituem o *corpus* de análise, com ajuda de ferramentas de linguística computacional (que apresentarei e explicarei mais detalhadamente adiante), buscando construir um estudo que responda às questões específicas desta pesquisa, mas que também aponte possibilidades de estudos futuros, dado o caráter experimental da metodologia desta investigação.

Para a realização deste estudo, trago como material de análise um conjunto heterogêneo de textos produzidos em três espaços-tempos: da academia, que inclui a produção científica de professores e pesquisadores da área de Ensino de Artes Visuais no Brasil; das políticas públicas, que inclui documentos curriculares oficiais de nível nacional; e da didática, que inclui produções voltadas para a formação de professores e para a prática escolar. Foram selecionados, respectivamente: anais das reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ambas no período de 2008 a 2012; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e os Boletins do Instituto Arte na Escola, do período de 2008 a 2012.

Os textos que formam o *corpus* de análise não foram selecionados por serem representativos dos discursos circulantes sobre o ensino de Artes Visuais, pois não estou operando aqui com noções de universalismo ou de representatividade, o que localizaria

²⁰ A iterabilidade é uma noção discutida por Derrida, a partir da leitura de Austin (*How to do things with words*, 1975), que se refere à possibilidade de repetição de um signo na ausência não somente de seu referente, mas também na ausência de seu significado ou intenção.

este trabalho mais próximo de uma perspectiva realista da linguagem e do conhecimento. Os critérios utilizados para esta seleção foram outros, considerando, com Derrida (2005) e Bhabha (2003), as noções de fluxo de significação, de texto enquanto tecido e construção de sentido. Dada a impossibilidade de se identificarem todas as inscrições que participam dos processos de construção de sentido de interesse da pesquisa, os textos trazidos para esta análise configuram alguns entre os diversos contextos de enunciação possíveis do ensino de arte, ou seja, outros materiais poderiam ter sido eleitos, como depoimentos, entrevistas, diários de campo, artefatos didático-pedagógicos etc., como caminhos para entender também formas de significar a diferença nesse campo de ensino. Destaco, nesta pesquisa, as produções textuais nos âmbitos já enumerados, por entender que são instâncias que, em suas dimensões performáticas, têm considerável poder de gerar efeitos de realidade.

O recorte temporal dos textos selecionados para a análise tem extensão relativamente limitada, porque não interessa, neste estudo, realizar uma investigação de dimensões históricas, nem perceber possíveis mudanças ao longo do tempo. Prefiro privilegiar as produções mais recentes, visto que o foco está nos discursos contemporâneos no ensino de artes visuais. Realizo um recuo de cinco anos, com o objetivo conservar a atualidade da produção dos enunciados dos textos, sobretudo no caso dos trabalhos publicados nos anais das reuniões da ANPAP e da ANPEd. Os documentos curriculares oficiais têm sua contemporaneidade garantida enquanto documentos em vigor, independentemente do ano de sua primeira publicação.

Os textos vêm, portanto, de diferentes espaços de enunciação, com características bem específicas: os anais da ANPAP e da ANPEd trazem produções de sujeitos que pesquisam na academia em nível de graduação e pós-graduação sobre o ensino de artes visuais e endereçam seus discursos, em geral, para seus pares; os documentos curriculares oficiais enunciam discursos de um sujeito-Estado, que normatizam e têm poder legislador sobre o ensino de arte; já os boletins do Instituto Arte na Escola são construções de pesquisadores e/ou professores do campo e se destinam aos docentes que atuam no ensino de artes (não somente das visuais), visto que o foco de suas publicações está na formação dos professores e na prática educativa.

Construir uma análise do material selecionado para esta pesquisa foi uma tarefa desafiadora, não somente pelo objeto de estudo em questão, mas também pela perspectiva com a qual busco dialogar. Tentando me aproximar de uma epistemologia antiessencialista e pós-fundacionalista, não pretendo *descobrir/revelar* qualquer coisa que possa explicar *o sentido verdadeiro* dos discursos nos textos, visto que os sentidos

estão sendo sempre construídos, elaborados a cada processo de leitura-escrita. Da mesma maneira, não se pretende defender que os sentidos enunciados nos textos sejam verdadeiros ou falsos, tampouco representativos de um discurso do ensino contemporâneo de Artes Visuais, dada a sua heterogeneidade constitutiva.

Procuro, sim, entender os sentidos de *diferença* que são enunciados nessas produções, sempre os considerando enquanto “signifixações”²¹ (LEITE, 2010), ou seja, fixações momentâneas de fluxos de sentidos. Estou concebendo esse conjunto de textos, portanto, como enunciações que buscam afirmar e reforçar sentidos de diferença por meio de iterações que, ainda que instáveis e precárias, sempre abertas a novas leituras-escritas, criam efeitos de verdade no contexto em que se situam.

3.1. Discursos e análises

Derrida (1991, p. 203) desenvolve a noção de texto enquanto tecido, um tecido tramado por fios que, entrelaçados, possibilitam múltiplas camadas de leitura. Para além do texto escrito, o autor defende sua posição:

“O conceito de texto que eu proponho não se limita nem à grafia, nem ao livro, nem mesmo ao discurso, menos ainda à esfera semântica, representativa, simbólica, ideal ou ideológica. O que eu chamo de 'texto' implica todas as estruturas ditas 'reais', 'econômicas', 'históricas', sócio-institucionais, em suma, todos os referenciais possíveis”.

Interpretar um texto é, então, tramar um tecido com fios extraídos de outros tecidos-textos. Essa é uma noção que se aproxima do que Kristeva (2005) nos apresenta como *intertextualidade*: a ideia de que um texto é um conjunto de enunciados, retirados de outros textos, que se cruzam e se relacionam, construindo um mosaico de citações sem origem definida.

Bhabha (2003), quando desenvolve sua noção de enunciação, também dialoga com a noção de intertextualidade para defender o hibridismo e a ambivalência dos discursos e a noção de fluxo de sentidos. Para o autor, assim como o discurso é prática de enunciação, que envolve processos de significação, a sua noção de leitura também implica enunciação, em um movimento ativo no qual o leitor, parafraseando Derrida (2005), toca no texto, tomando-o entre as mãos, e acrescenta alguns novos fios.

²¹ Esse neologismo foi registrado por Arnaldo Antunes, na música “O que swingnifica isso?” (do álbum *O silêncio*, lançado pela BMG em 1996) e vem sendo utilizado pela autora para se referir às fixações provisórias dos sentidos.

Nesta pesquisa, trabalho com a noção de texto como tecido, de fluxo de significação, entendendo esse tecido-texto como discurso, como prática de enunciação/significação, que afeta ao mesmo tempo em que é afetada pelo cultural. Escolho, portanto, alguns fios desses entrelaçados, aqueles que parecem gerar mais impacto nos processos de significação em foco, para construir minhas camadas de leitura, adicionando outros fios e ciente da impossibilidade de puxá-los todos.

Operar esse conjunto de textos a partir de uma noção de discurso poderia me conduzir, de uma maneira quase “lógica”, a trabalhar sob a perspectiva da análise do discurso. Ora, se o chamo de discurso, por que não analisá-lo à luz dessa abordagem que tem grande tradição e força enquanto recurso heurístico em diversos campos, inclusive além da linguística? Para responder a esta questão, considero importante, primeiramente, problematizar a denominação *análise do discurso*. De que análise e que discurso estaríamos falando?

Como aponta Soage (2006, p. 46), a análise do discurso, na década de 1960, estava preocupada em identificar as regras que orientam a produção de textos escritos e orais no campo da linguística. Na contemporaneidade, no entanto, algumas tendências têm se ocupado de estudos na sociologia, na antropologia, na psicologia, nas ciências políticas etc., devido a “*una mayor conciencia de la importancia del papel del discurso en la formación y reproducción de las instituciones que enmarcan nuestra existencia*”.

Concordo com Maingueneau (1995), quando, destacando as diversas nuances que a análise do discurso adquire, faz uso do plural para intitular a edição n° 117 da revista *Langages*²²: *Les Analyses du discours*. O autor aponta para a heterogeneidade de tradições científicas e intelectuais, para a variedade de escolas, de tipos de *corpus* e de pontos de vista sobre o objeto de investigação que se abrigam sob tal denominação. É importante destacar que o posicionamento tomado pelo autor refere-se ao contexto francês somente, o que deixa ainda mais evidente a multiplicidade de tendências em análise do discurso, já que seu desenvolvimento também se deu em outras localidades²³.

David Howarth (2000), professor da Universidade de Essex, na Inglaterra, enumera algumas noções de discurso e diferentes formas de trabalhar com análise do discurso. Inicia seu argumento tratando da importância que o conceito de discurso ganha nas ciências sociais contemporâneas, da explosão para além do campo da

²² De 1966 a 2006 a *Langages* teve 164 edições, todas disponíveis online pelo endereço: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/lgge>.

²³ (1) *Centre for Theoretical Studies in the Humanities and Social Sciences*, em Essex – Inglaterra. (University of Essex); (2) *Centro de Estudios del Discurso*, em Barcelona – Espanha. (Universidad Pompeu Fabra – UPF; Universidad de Barcelona – UB; e Universidad Autónoma de Barcelona – UAB)

linguística, e aponta alguns fatores que contribuem para que a noção de discurso e a análise do discurso chegue aos campos da sociologia, antropologia, psicanálise, história, estudos pós-coloniais, ciência política, teoria política, entre outros.

Destaco, entre os fatores apresentados pelo autor, que o desenvolvimento de novas abordagens se deve ao declínio do enfoque positivista nas ciências sociais e aos impactos causados pela virada linguística, o que propiciou mudanças em relação às noções de discurso. Enquanto alguns entendem que o discurso se restringe a uma única frase ou, no máximo, na conversação entre duas pessoas, para outros, o discurso pode significar o sistema social com um todo, constituindo o mundo social e político.

Fairclough (2001, p. 31) apresenta outro panorama das perspectivas de análise do discurso, fazendo uso de duas grandes categorias, que podem contribuir para o esclarecimento do que aqui se considera como discurso. Na primeira, estão as abordagens não críticas (SINCLAIR e COULTHARD, 1975; LABOV e FANSHEL, 1977; POTTER e WETHERELL, 1987), as quais, de maneira geral, concebem o discurso apenas como produto da língua. São perspectivas que incluem: *A análise de conversação*, de Sinclair e Coulthard, com foco na apreciação das estruturas no diálogo – como ele começa, como termina, como se introduz, se mantém ou se muda um tema, como se dá a narração de um acontecimento etc.; *análise de entrevistas psicoterapêuticas*, de Labov e Fanshel, observando o "estilo" deste discurso em particular; e a *análise de discurso* com foco nas relações entre forma e conteúdo, a partir de uma perspectiva de psicologia social, de Potter e Wetherell.

Na segunda categoria proposta por Fairclough (2001, p. 46-47), estão as abordagens críticas (FOWLER et al, 1979; PÊCHEUX, 1982), que, de maneira geral, buscam relacionar aspectos da

“análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria linguística funcionalista associada com Michael Halliday (1978, 1985) e conhecida como ‘linguística sistêmica’”.

Entre os autores dessa perspectiva, Michel Pêcheux, junto com seus colaboradores, é nome reconhecido no campo de análise do discurso. Seu trabalho é fortemente influenciado pela teoria marxista, em particular pela noção de ideologia, de Althusser. Para Pêcheux, nas palavras de Fairclough (2001, p. 52), “a linguagem é uma forma material de ideologia fundamentalmente importante”. Discurso aqui está relacionado à natureza ideológica do uso linguístico, no sentido marxista do termo.

As perspectivas de análise do discurso influenciadas pelo pós-estruturalismo e pelo pós-marxismo apresentam, segundo Howarth (2000), noções mais abrangentes de

discurso, concebendo as estruturas sociais como sistemas de significação inerentemente ambíguos, incompletos e contingentes. O autor aponta que Derrida desenvolve uma percepção de discurso como texto ou escritura, onde não há um significado dado e fixo para ser evidenciado, e no qual, nestas condições, se estrutura toda a experiência humana e social. Para Foucault, ainda segundo Howarth, o discurso é prática que forma sistematicamente os objetos sobre os quais se fala, interessando analisar as conexões e as relações de poder que se estabelecem entre as atividades e instituições não discursivas e as práticas discursivas. Já Laclau e Mouffe, em teorização que dialoga com as proposições de Derrida, entendem que os discursos constituem os sistemas simbólicos, nos quais se inclui a materialidade da ordem social e, por conseguinte, que à análise do discurso cabe examinar a sua construção e o seu funcionamento histórico e político.

Mazière (2007, p. 9-10), mesmo afirmando a evidente diluição e a paisagem acidentada que em que se insere a análise do discurso, resultado da multiplicidade de configurações que pode adquirir, aponta um núcleo de princípios sólidos, ao menos em relação às tendências francesas:

“ela configura os enunciados a analisar em *corpora* construídos, geralmente heterogêneos, segundo um saber assumido, linguístico, histórico, político e filosófico; ela propõe interpretações que constrói levando em conta dados de língua(s) e de história, tomando em consideração as capacidades linguísticas reflexivas dos sujeitos falantes, mas também recusando pôr na fonte do enunciado um sujeito enunciator individual que seria ‘senhor em sua própria casa’.”

Busquei até aqui apresentar algumas questões a respeito da análise do discurso, apontando para a dificuldade de se rotular uma investigação desse modo, sem antes problematizar aspectos das suas apropriações possíveis, devido à sua grande expansão e incorporação pelos diversos campos do conhecimento. Como já comentado acima, discurso tem sido significado de maneiras diversas, o que nos conduz a caminhos muito diferentes de pesquisa e análise. E nem todos a uma análise de discurso, dentro das tradições aqui comentadas.

Acredito que não seria preciso nomear a análise que busco construir nesta investigação como análise do discurso. A noção de discurso sobre a qual venho argumentando ao longo do texto, apoiada nas noções de enunciação e de fluxo de significação (BHABHA, 2003) e de texto como tecido (DERRIDA, 2005), não me permite a filiação às perspectivas que vêm historicamente sendo chamadas de análise do discurso, sem que façam importantes ressalvas. Não pelas qualidades das propostas, mas pelo objeto, pelos objetivos e pelas escolhas teórico-metodológicas desta pesquisa.

Portanto, embora conceba o texto como discurso, entendo ser mais preciso adotar a expressão *análise textual*, e explicitar o foco nos movimentos de significação da noção de diferença, em que busco evidenciar os contornos que delineiam os sentidos de diferença presentes nos textos.

3.2. Análise textual

A questão da nomenclatura e da operacionalização desta análise liga-se diretamente às discussões e aos diálogos que busco estabelecer com Bhabha e Derrida nesta dissertação. Portanto, primeiramente destaco que mantenho o uso do termo análise, porém me afasto da perspectiva cartesiana de uma análise objetiva, baseada em uma racionalidade matemática e na possibilidade de acesso a um real pré-existente.

Utilizo a denominação análise textual, porque não faço distinções entre texto e discurso, compreendendo que os dois termos denominam as *práticas de significação* que constituem o objeto da minha reflexão. O texto não é tomado aqui, portanto, como produto de um sistema de representação e sim como a própria produção de sentidos, como processo de significação.

Nesta perspectiva, vale ainda ressaltar outras noções: o sujeito, o significado e o real. Com Bhabha (2003) e Hall (2006), defendo a noção de produção discursiva do sujeito, que é sempre provisório, híbrido, ambíguo e contraditório, porque também o é o sistema de significação na qual está inserido. Essa noção de sujeito desmonta a ideia de um sujeito que seja definido pelo seu posicionamento em uma estrutura social, que se determina por meio de binarismos opostos e hierarquizados, ou que possa ser caracterizado por um conjunto de ideias compartilhadas por determinado grupo social.

Como entender os sujeitos enunciadorees – pesquisadores, professores e poder público – nos textos? Nenhum deles é representante de uma identidade ou pode garantir uma determinada significação no texto: se a própria identificação (HALL, 2006) desses sujeitos é híbrida, provisória e contraditória, também serão híbridos, provisórios e contraditórios os discursos por eles enunciados.

Compreendo também que os sentidos enunciados no texto existem no momento da sua referência, ou seja, no momento de sua enunciação. Trago a crítica de Derrida ao *significado transcendental*, originário, homogêneo, pré-existente. O autor não nega a existência do significado ou que exista a referência a um sentido, no entanto, nos alerta da necessidade de estar “sob permanente vigília crítica [...] a pretensão de que o sentido

referido já lá estivesse, plenamente presente e dado a si mesmo, antes da própria referência” (DUQUE-ESTRADA, 2002, p. 19).

Assim como não há sentido anterior à referência, não há realidade anterior ao discurso. O discurso não representa, o discurso constrói a realidade à qual se refere por meio da linguagem, constrói efeitos de realidade, produz identificações e subjetivações. É o discurso que produz os significados aos quais se refere. Portanto, a partir deste argumento, entendo que os textos produzem sentidos de diferença, por meio de significações que são afirmadas nos seus enunciados, num entrelaçado de fios que forma as tramas desses tecidos/sentidos. Afasto-me, desse modo, da ideia de que exista uma realidade que seja acessível por meio da linguagem, da ideia de um discurso que esteja entre o sujeito e uma realidade.

A análise textual que proponho constrói-se, portanto, sobre as noções de texto como discurso, no sentido derridiano de tecido, e de enunciação com Bhabha (2003). Concretiza-se como uma investigação dos contornos de sentidos da prática de significação, focando nas enunciações que afirmam sentidos em torno da noção de diferença nesse conjunto de textos.

3.3. *Corpus empírico*

Encontramos diversas definições do que pode ou não ser um *corpus*, bem como em relação às formas de uso e aos objetivos de uma análise que utilize *corpus* (SANTOS, 2008; SARDINHA, 2004; FAIRCLOUGH, 2001; MAZIÈRE, 2007), dado que as diferentes teorias da linguagem implicam diferentes visões e modos de uso em relação aos *corpora*.

Uma descrição inicial e bem abrangente seria a apontada por Diana Santos²⁴ (2008, p. 45): “um corpo²⁵ é uma coleção classificada de objetos linguísticos para uso em Processamento de Linguagem Natural/Linguística Computacional/Linguística”.

No campo da Linguística, vem se desenvolvendo, desde a década de 1980, uma área de estudos que se ocupa da coleta e da análise eletrônica de *corpus*, denominada na língua inglesa de *corpus linguistics*. Este é um campo relativamente novo e polêmico,

²⁴ Pesquisadora formada pela Universidade Técnica de Lisboa, em Portugal, trabalha, desde 1987, com processamento de língua natural. Lançou as bases e colabora com o projeto Linguateca desde os anos 2000. (<http://www.linguateca.pt/>)

²⁵ A autora, de nacionalidade portuguesa, opta por traduzir o termo *corpus* para o português.

que utiliza ferramentas da informática para realização de processamento automático de textos. A polêmica à qual me refiro se relaciona às próprias definições deste campo de estudo, atravessada pela discussão que envolve uma linguística onde o *corpus* seria o objeto – linguística *de corpus* – e uma linguística onde o *corpus* seria uma ferramenta – linguística *com corpus* (SANTOS, 2008). Este distanciamento aponta, portanto, para maneiras diferentes de ver um *corpus*, bem como para formas diferentes de se situar no campo da linguística.

A definição mais corrente da Linguística *de Corpus* no Brasil é a de uma área que

“ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador.” (SARDINHA, 2004, p. 3)

Nesta perspectiva, um *corpus* poderia ser definido da seguinte maneira:

“Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extenso em amplitude e profundidade, de maneira que sejam *representativos da totalidade do uso linguístico* ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a *descrição e análise*.” (SANCHEZ, 1995, p. 8-9 apud SARDINHA, 2004 – grifos meus)

Para Sanchez, bem como para Sardinha, a função de um *corpus* seria representativa, ou seja, o *corpus* seria concebido como uma *amostra típica* ou representativa da totalidade de uma determinada prática. Portanto, quanto mais extenso for o corpus, mais representativo ele pode ser. No entanto, o tamanho não seria o único critério a ser observado. Embora não trate diretamente da polêmica em torno da linguística *de/com corpus*, Fairclough (2001) defende que um *corpus* deve refletir adequadamente a diversidade da linguagem e que, para isso, é necessário conhecer a população da qual a amostra provém. À Linguística *de Corpus* caberia encontrar padrões possíveis de ocorrência que caracterizariam determinada língua, gênero discursivo ou construções culturais, por exemplo.

Entendo, dessa forma, que as noções de *corpus* propostas por Sanchez, Sardinha e Fairclough se afastam da perspectiva de linguagem com a qual busco dialogar nesta pesquisa. Concordo que um *corpus* se caracteriza por ser um conjunto de textos selecionados e organizados de acordo com um objetivo previamente estabelecido. No entanto, assumindo a não objetividade em relação à linguagem e ao discurso, com

Derrida (2008) e Bhabha (2003), seria incoerente afirmar que os textos selecionados são representativos de determinada prática, pois estaria assegurando a possibilidade de ter acesso à sua totalidade e, logo, a existência de uma estrutura fechada.

Também me distancio da ideia de que o *corpus* produz dados que podem ser usados para a descrição. Uma descrição implica, pela significação tradicionalmente atribuída, uma separação entre o sujeito que descreve e o objeto descrito, uma ação que envolve a linguagem enquanto ferramenta de comunicação. Implica a ideia da existência de um real objetivo ao qual se tem acesso e é possível descrever via linguagem.

Entender o texto sob a perspectiva derridiana implica em olhar para o *corpus* de uma maneira diferente. A ideia de disseminação e da impossibilidade de controle total dos sentidos no texto, de um sistema aberto, descentrado, de uma significação sempre incompleta, contingente, dependente do contexto, conduz a um entendimento, junto com Mazière, de que

“O *corpus* não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso. Sua construção supõe renunciar ao sonho de uma interpretação fechada garantida por uma leitura explicitada em proveito de uma leitura-escrita e de uma ‘política de interpretação’ que se basearia na avaliação das ‘forças de interpretação’ em uma conjuntura.” (MAZIÈRE, 2007, p. 61)

O posicionamento da autora, embora faça distinção entre o que chama de interdiscurso e intradiscurso, também aponta para a ideia de texto proposta por Derrida (2005). Ao assumir o rompimento das fronteiras do texto escrito, a posição de Mazière se afina à noção de disseminação, a partir da qual Derrida compreende que o texto está sujeito a dispersões e deslocamentos de sentidos.

Busco me aproximar também do posicionamento de Santos (2008, p. 46-47), em relação à linguística *com corpus*. Para a autora, conforme já comentado acima, “um corpo não é o objeto de estudo do que em inglês se chama *corpus linguistics*, mas sim a ferramenta, o utensílio com que se faz linguística, [...] o corpus é um utensílio para estudar a língua (ou literatura ou cultura)”.

De que maneira se pode compreender, a partir dessas considerações, o *corpus* construído para esta pesquisa? Como já mencionei, foram selecionados textos produzidos em determinados espaços-tempos de enunciação do campo de ensino de Artes Visuais, embora outros pudessem ter sido contemplados e outro *corpus* se construiria. É um *corpus* com recorte temporal determinado pelo critério de

contemporaneidade e sua extensão se define, não por se pretender universal ou representativo, mas por possibilitar o contato com diferentes espaços de enunciação e, possivelmente, com diferentes maneiras de significar noções de diferença, objeto desta pesquisa. Um *corpus* que não pode ser descrito em termos finais, pois é inerentemente aberto à interpretação.

Assim como nos estudos de linguística o objeto de análise não é o *corpus*, mas, sim, é a língua ou a linguagem, nesta investigação, o objeto de análise não é o conjunto de textos selecionados. Meu objeto de estudo são as noções de diferença: realizo o que venho chamando de análise textual, com objetivo de investigar as significações que são atribuídas à noção de diferença, no contexto do ensino de artes no Brasil contemporâneo.

3.4. Diálogos com a linguística computacional: WordSmith Tools

O WordSmith Tools²⁶ é uma entre as diversas ferramentas que vêm sendo utilizadas nesta área da linguística, que apresenta uma crescente produtividade em locais como Reino Unido, Noruega, Suécia, Dinamarca, Portugal, Estados Unidos e Brasil (SARDINHA, 2004). Por ser um campo relativamente recente e em expansão, parte das pesquisas que vêm se desenvolvendo têm caráter experimental e visam tanto à construção de *corpora* e o seu uso para o estudo da linguagem, de línguas naturais²⁷, para a elaboração de dicionários, estudos de tradução etc., quanto ao desenvolvimento de novas tecnologias para o trabalho com *corpora* eletrônico.

O programa WS é uma ferramenta da linguística computacional utilizada para processar *corpora* eletrônicos e opera por princípios como ocorrência (ou a falta dela), recorrência e co-ocorrência de palavras ou expressões em conjuntos de textos. Um recurso que permite o processamento automatizado de grande quantidade de textos, reorganizando a estrutura textual de maneira a proporcionar outra entrada, a qual se tornaria inviável de forma manual.

²⁶O WST é um *software* criado em 1996 por Mike Scott, da Universidade de Liverpool, na Inglaterra. Ele integra um conjunto de ferramentas e utilitários que permitem verificar frequência e ocorrência de palavras ou colocados de palavras em *corpora*, gerar palavras-chave, além de, entre outras possibilidades, retirar partes indesejadas dos textos, organizar os arquivos, inserir e retirar etiquetas. Inicialmente, o WST era composto por programas independentes; tempos depois, os programas foram reunidos num conjunto integrado, conhecido por 'suíte'. Hoje, possui um grande número de usuários no mundo todo, inclusive no Brasil, onde os cursos, oficinas e palestras sobre seu funcionamento se multiplicam.

²⁷ Utiliza-se a expressão 'natural' em oposição à linguagem de máquina.

As três ferramentas que estruturam o software são: *Wordlist*, que gera uma lista com todas as palavras do(s) arquivo(s) selecionado(s) e pode estar organizada por frequência (f) ou por ordem alfabética (a) e constrói também um quadro geral estatístico (s) sobre informações (número de letras, palavras, palavras diferentes, frases, períodos etc.), tanto do conjunto de textos selecionados (overall), quanto de cada um individualmente; *Concord*, que cria listas de concordâncias de termos específicos selecionados na busca e os apresenta na parte do texto em que ocorrem, além de informar a lista de arquivos onde o termo aparece, a quantidade de vezes que ocorre e elencar os termos colocados que aparecem próximos à palavra de busca; e *Keywords*, que gera palavras-chave do corpus de análise a partir de um corpus de referência.

É importante salientar que os diálogos entre uma abordagem discursiva da educação e a linguística computacional são bastante recentes e experimentais, por isso considero fundamental discutir também os ganhos metodológicos desta apropriação. A necessidade desta discussão envolve, de maneira mais específica, a mobilização de uma ferramenta que averigua padrões de ocorrência, para estudos de línguas, com base em uma abordagem quantitativa, por um campo predominantemente direcionado por perspectivas qualitativas e baseado em interpretações assumidamente subjetivas.

3.5. Construindo o *corpus* de análise

Para o processamento automático dos textos pelo *WordSmith*, os arquivos selecionados devem estar em formato TXT²⁸. Após a seleção dos textos que farão parte da análise, esta é, em geral, a primeira etapa de uma investigação com corpus. E nesta pesquisa não foi diferente, sendo necessário utilizar um programa para conversão²⁹ dos arquivos, que tinham o formato original em PDF, DOC e uma minoria em JPEG, porque haviam sido digitalizados, o que exigiu a utilização da ferramenta tecnológica OCR³⁰ – *Optical Character Recognition*.

Com os arquivos em formato TXT, foi preciso realizar uma limpeza para retirar a numeração de páginas e os cabeçalhos, por não interessarem à minha investigação. Foram mantidas as notas de rodapé e as referências bibliográficas, por serem

²⁸ Há quatro diferentes codificações de arquivos com extensão txt – ANSI, Unicode, Unicode big endian e UTF-8. Para o uso do WordSmith Tools 3, os arquivos devem estar na codificação ANSI.

²⁹ Há vários softwares, pagos e gratuitos, que realizam a conversão de arquivos PDF ou DOC para TXT. Foi utilizado, nesta pesquisa, o *pdf2txt*, uma ferramenta gratuita encontrada na internet para download.

³⁰ Foi utilizado o OCR online no endereço <http://www.ocrconvert.com/>

consideradas importantes pra uma investigação de caráter experimental (apesar de ser orientada por uma pergunta mais específica) e por também serem consideradas partes dos discursos construídos e postos em análise. Em seguida, estabeleci nomenclaturas³¹ que seriam utilizadas para identificar cada subcorpus e cada arquivo que compõe os subcorpora.

³¹ Assim como o *WordSmith 3* exige a codificação ANSI dos arquivos em TXT para que reconheça corretamente as palavras dos textos, para esta mesma versão, os nomes dos arquivos não devem exceder o total de oito caracteres, para evitar que o aplicativo identifique, por exemplo, o arquivo *nomedoautor2013.txt* como *nomedo~1.txt*.

Dessa forma, os arquivos do corpus ANPAP (subcorpora1 – 291 arquivos) foram denominados *PAP1201.txt*, *PAP1145.txt*, *PAP0820.txt* e assim por diante – sendo 12, 11 e 08 a referência ao ano de publicação (2012, 2011 e 2008) e 01, 45 e 20 o número ordenador em relação à quantidade de textos publicados naquele ano. No corpus ANPEd (subcorpora2 - 57 arquivos) a denominação passa a ser *PED1207.txt*, *PED0912.txt*, seguindo a mesma lógica de identificação do ano e do número ordenador. No corpus Boletins (subcorpus3 – 19 arquivos), os arquivos recebem a inscrição *BOL53.txt*, *BOL54.txt* etc. sendo a numeração a identificação da edição de cada boletim. E por fim, o corpus Documentos (subcorpus4 – 3 arquivos), recebem as denominações *DCN98.txt* (publicação em 1998), *PCN1e2.txt* (1° e 2° ciclos) e *PCN3e4.txt* (3° e 4° ciclos).

4. A DISSEMINAÇÃO DA DIFERENÇA

4.1. Desenhando o *corpus* de análise

Utilizando a ferramenta *WordList* e observando o conjunto de corpora³² e cada subcorpora separadamente é possível construir um quadro com informações estatísticas e bem gerais sobre o corpus investigado.

O número total de textos que compõem o corpus total de análise é de 370. O corpus está dividido em quatro subcorpora: ANPAP (subcorpus1 - 291 textos), ANPEd (subcorpus2 – 57 textos), Boletins (subcorpus3 – 19 textos), Documentos (subcorpus4 – 3 textos), que poderão ser analisados enquanto um conjunto, bem como comparados entre si. De início, é importante considerar que no subcorpora1 – ANPAP – concentra-se a maior parte dos arquivos que compõem o conjunto desta análise, por ser um evento específico da área de arte e ter uma média de 60 trabalhos publicados por ano no eixo de Ensino de Arte. Ao contrário das reuniões anuais da ANPEd, que, composta por 24 GTs, apresenta uma média de 12 trabalhos por encontro no GT Educação e Arte. Por isto, é esperado que o subcorpus1 apresente, em números absolutos, maiores resultados em relação aos demais corpora, conforme mostra a tabela abaixo.

	TOTAL (corpora)	ANPAP (subcorpus1)	ANPEd (subcorpus2)	Boletins (subcorpus3)	Documentos (subcorpus4)
Files (Arquivos)	370	291	57	19	3
Bytes (Caracteres)	10.982.808	7.900.738	2.066.770	565.161	450.139
Tokens (Palavras)	1.699.843	1.224.689	321.719	87.592	65.843
Types (Tipos de palavras)	56.005	47.442	24.810	9.851	6.698
Type/Token Ratio	3,29	3,87	7,71	11,25	10,17
Standardised Type/Token	45,76	54,92	45,66	45,82	43,57

Tabela 1 – *Wordlist* – Dados estatísticos (s) gerais.

O corpus total de análise é formado por 1.699.843 palavras, o que caracteriza um corpus relativamente grande, apresentando uma variedade de 56.005 palavras diferentes. Conforme comentado acima, o subcorpus1 apresenta números de caracteres (*bytes*), de palavras (*tokens*) e de tipos diferentes de palavras (*types*) mais elevados que os

³² A lista completa com o nome dos arquivos e as identificações de seus conteúdos encontra-se no apêndice I.

subcorpora restantes. Existe uma relação direta entre o tamanho do corpus (quantidade de palavras) e a variedade de formas diferentes de palavras encontradas, ou seja, quanto mais palavras no texto, maior a possibilidade de encontrar tipos diferentes.

4.2. Listas de palavras

A ferramenta *Wordlist*, além de apresentar dados estatísticos sobre os elementos que compõem os corpora, permite identificar todos os significantes que compõem o corpus selecionado para a análise, por meio da construção de uma lista de palavras, que pode estar classificada por ordem de frequência (f) ou por ordem alfabética (a). Operando pelo princípio da ocorrência e recorrência, a *Wordlist* torna-se importante para uma investigação exploratória, por permitir perceber a alta ou a baixa frequência de determinados léxicos, as possíveis ausências, elementos que também podem ser relevantes em uma análise discursiva.

Na lista de palavras construída a partir do conjunto total de corpora estão indicados 56.005 significantes. Eliminando preposições, pronomes, verbos e advérbios (de, a, e, que, o da, do, em, se, para uma, um, como, com, é, as), *arte* é a primeira palavra, com 13.430 ocorrências, como já era de se esperar, já que é este o tema principal de todas as produções selecionadas na elaboração deste corpus. Em seguida, encontra-se *educação*, com 5.941 ocorrências. A mesma tendência se repete ao se tomar os subcorpora individualmente: arte e educação estão entre as ocorrências mais frequentes.

	Total	Subcorpus1	Subcorpus2	Subcorpus3	Subcorpus4
01	17. arte	19. arte	18. arte	09. arte	10. arte
02	28. educação	28. educação	30. educação	20. escola	24. alunos
03	36. artes	30. artes	36. formação	23. ensino	25. educação
04	38. ensino	38. ensino	39. experiência	24. educação	29. aluno
05	41. formação	44. visuais	42. ensino	25. professor	32. ensino
06	47. forma	45. pesquisa	43. forma	26. alunos	35. conhecimento
07	48. escola	46. formação	44. professores	29. professores	36. dança
08	50. pesquisa	47. cultura	45. mundo	33. avaliação	37. professor
09	51. professores	48. forma	46. corpo	34. artes	38. conteúdos
10	52. visuais	51. imagens	52. vida	40. formação	41. aprendizagem
11	53. alunos	54. processo	53. artes	42. projeto	42. música
12	54. cultura	58. desenho	55. estética	43. trabalho	46. artística
13	55. processo	59. professores	56. sentido	44. dança	48. formas
14	56. imagens	60. visual	61. conhecimento	46. professora	49. diferentes
15	59. professor	61. trabalho	63. pesquisa	49. processo	51. artísticas

Tabela 2 – Quadro comparativo entre lista de palavras mais frequentes.

Considero importante, pelo caráter experimental desta investigação e pelos dados construídos e observados acerca deste corpus de análise, deter um pouco de atenção em uma interpretação mais geral do material de análise. Observando as maiores ocorrências, entre os tipos palavras mais significativas do ponto de vista de uma análise discursiva, no conjunto e nos corpora individualmente, percebe-se a alta recorrência de termos como ensino, formação, professores, trabalho, escola, cultura, cultural, imagens, alunos, conhecimento.

Os termos teatro, dança e música apresentam alta recorrência nos subcorpus1 e subcorpus2, localizados entre as primeiras 55 posições (no caso dos Boletins) e nas primeiras 63 posições (no caso dos Documentos). Já no corpus ANPAP, música ocupa a posição 424, teatro a 980 e dança a 1459. No corpus ANPEd, música está na posição 408, dança na 552 e teatro na 680. A diferença entre as ocorrências desses termos pode ser explicada pela especificidade em Artes Visuais dos subcorpus1 e subcorpus2, enquanto os subcorpus3 e subcorpus4 são compostos por textos que tratam das quatro linguagens dentro do campo geral de Artes.

De modo individual, a *Wordlist* do subcorpus1, composto por trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões anuais da ANPAP, no eixo de ensino de arte, apresenta entre os 100 léxicos mais recorrentes: cultura, imagens, espaço, alunos, desenho, relação, sentido, experiência, produção, crianças, formação etc.

Observando as 100 ocorrências mais frequentes no subcorpus2, de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, no GT Educação e Arte, estão presentes termos como: formação, conhecimento, experiência, mundo, pesquisa, imagens, crianças, cultura, prática, relação, espaço.

No conjunto de Boletins do Instituto Arte na Escola, subcorpus3, ao se construir a lista de palavras, ficaram evidentes, entre as primeiras cem ocorrências, os significantes: avaliação, formação, cultura, proposta, curriculares, conhecimento, projeto, trabalho, aprendizagem, conteúdos, entre outros.

Já a *Wordlist* do subcorpus4, composto por três Documentos Curriculares Oficiais - DCN; PCN – Artes 1º e 2º ciclos; PCN – Artes 3º e 4º ciclos – apresenta, entre suas cem palavras mais recorrentes: conteúdos, aprendizagem, produção, criação, apreciação, desenvolvimento, avaliação, atividades, curriculares, experiência, estética, propostas.

Ao realizar uma interpretação comparada entre as ocorrências mais frequentes nos subcorpora, percebo que há uma maior aproximação entre as enunciações da ANPAP e da ANPEd, que configuram discursos vindos da academia e apresentam

resultados de pesquisas sobre o ensino de arte; e entre os Boletins do Arte na Escola e os Documentos Curriculares Oficiais, que tematizam mais especificamente sobre a prática educativa, os processos de ensino-aprendizagem e a formação do professor de Artes.

No entanto, somente com essas informações de caráter quantitativo em relação à ocorrência alta ou baixa de determinado termo nos corpora não é possível atribuir qualquer tipo de relação de implicação para tais aproximações ou distanciamentos. Por outro lado, esses dados de ocorrência nas listas de palavras mostram-se interessantes para levantar algumas questões, que somente podem ser respondidas após uma interpretação qualitativa, o que pode ser feito a partir das linhas de concordâncias construídas pelo programa, que permitem a visualização da palavra em questão na sua situação de ocorrência, em uma frase, um período ou um parágrafo.

Portanto, a partir dos dados quantitativos gerados pelo programa, caberiam questões como: há algum tipo de distanciamento em relação às preocupações dos espaços da academia e da didática ou da política educacional? Sendo aluno(s) e professor(es) termos com altos números de frequência, como são delineados os valores e papéis atribuídos a esses dois sujeitos nestes espaços de enunciação? Sob que perspectivas de conhecimento vêm sendo significadas as práticas educativas em Artes? Quais, entre esses espaços, têm privilegiado mais discussões sobre cultura? Não me ocuparei em responder tais questionamentos aqui nesta pesquisa, no entanto, ficam aqui apontados outros direcionamentos possíveis para futuros estudos, e como sinais da potencialidade desta ferramenta para a pesquisa educacional.

No subtítulo seguinte, buscarei direcionar os questionamentos para as questões da diferença, a partir de dados gerados por buscas mais específicas, tendo em vista as perguntas desta pesquisa.

4.3. Termos de busca

Para problematizar as noções de diferença enunciadas nas produções textuais selecionadas, que compõem o *corpus* desta pesquisa, foi necessário considerar tanto a presença de inscrições que afirmam noções de diferença – o que inclui ela própria e outros termos correlatos – quanto a própria fluidez de sua significação: as variações de valores semânticos, suas qualificações, seus usos etc. Termos como diversidade, pluralidade, interculturalidade e multiculturalidade também podem atuar como vetores

de significação da diferença. No entanto, é preciso observar como os discursos que compõem o *corpus* de análise operam com os sentidos enunciados em todas essas inscrições.

Quero argumentar, desse modo, que apenas observar a presença ou a ausência quantitativa do termo diferença e de seus correlatos não se mostra suficiente para a discussão que busco construir, pois essa informação, embora possa indicar em linhas gerais a densidade do termo em relação ao conjunto problematizado, nada me diz a respeito das maneiras de significar a diferença. Isto porque, concordando com Derrida, um termo não pode ser interpretado por si mesmo, e sim através da sua relação com outros termos que compõem o sistema de significação no qual está inserido. Portanto, torna-se necessário observar também sua presença qualitativa, buscando articular os sentidos enunciados, por meio da exploração dos termos colocados, ou seja, das inscrições por meio das quais se articulam os sentidos de diferença no texto.

Nesta etapa, busquei identificar e eleger termos que podem articular sentidos de diferença que interessam a esta pesquisa. Fiz uso de dois critérios: a observação das escolhas lexicais comumente feitas quando se pretende discutir questões da diferença cultural, da construção identitária e dos processos de diálogo na contemporaneidade; e a frequência significativa destes léxicos na lista de palavras gerada pela ferramenta *WordList*. Os termos são: *diferença(s)*, *diversidade(s)*, *pluralidade(s)*, *interculturalidade e multiculturalidade*. São termos que articulam sentidos de diferença e modos de lidar com a mesma, sendo os dois últimos expressões que certamente afirmam sentidos de diferença em relação à cultura e a sociedade. A disseminação de sentidos nos três primeiros termos é facilmente observável mesmo antes de um mergulho investigativo nos textos, por serem termos mais genéricos, abrangentes, articulando sentidos que estão além das preocupações desta investigação, como "fazer a diferença", por exemplo.

A investigação qualitativa das noções de diferença foi sendo elaborada por intermédio dos dados construídos a partir das ferramentas *Wordlist* (lista de palavras) e *Concord* (listas de concordância), disponibilizadas pelo *WordSmith*.

4.4. Sobre a presença dos termos nos textos

Na tabela abaixo, construída a partir das informações geradas pela ferramenta *Wordlist*, aponto, em números absolutos e em percentuais, a quantidade de textos em

que os termos aparecem ao menos uma vez, no conjunto total e em cada corpus individualmente.

Termo	Total 370 textos		ANPAP 291 textos		ANPEd 57 textos		Boletins 19 textos		Documentos 3 textos	
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%
Diferença(s)	213	57,5	161	55,3	37	64,9	13	68,4	2	66,6
Diversidade(s)	145	39,1	113	38,8	16	28,0	13	68,4	3	100
Pluralidade(s)	47	12,7	36	12,3	9	15,7	2	10,5	2	66,6
Interculturalidade	18	4,8	11	3,7	6	10,5	1	5,2	-	-
Multiculturalidade(s)	11	2,9	10	3,4	1	1,7	-	-	-	-

Tabela 3 - *Wordlist* - Quantidade de textos em que ocorrem os termos (T) e percentual (%).

O termo diferença(s) está presente em 57,5% dos textos, ou seja, em mais da metade do conjunto total de textos a palavra aparece pelo menos uma vez. O caso se repete em todos os subcorpora, chegando a atingir 68,4% do total de textos dos Boletins do Instituto Arte na Escola. Já a palavra diversidade(s), que aparece em 39,1% do corpus total, ocorre em todos os textos do subcorpora4, referente aos documentos curriculares, apresenta outra vez um alto percentual de presença nos textos dos Boletins, mas já nos subcorpora da ANPAP e da ANPEd sua presença encontra-se em menos de 40% e 30%, respectivamente, dos textos com compõem cada um deles.

Esse tipo de dado, em relação à quantidade de textos em que ocorrem os termos, pode ser relevante para observar no corpus a quantidade e até identificar os textos que possivelmente abordam o tema ou não. Mas é importante perceber que a quantificação de textos em que a palavra é enunciada apresenta poucas contribuições para a discussão sobre como se aborda o tema em questão no corpus. Isto porque, no caso desta investigação, por exemplo, o termo diferença(s), apesar de estar presente em 213 dos 370 textos, ocorre somente uma ou duas vezes em 152 textos. Uma alta taxa de frequência só é observada em sete textos, que apresentam de 11 a 29 ocorrências. Ou seja, é provável que a diferença seja um dos temas em discussão somente nesta pequena parcela do corpus. Ou até mais do que isso, como já comentado anteriormente: é possível que o termo diferença, bem como outros termos correlatos, tenha, em diversos casos, outros significados, bem mais triviais, sem relação com os sentidos que interessam a esta pesquisa.

No entanto, ainda que a presença do termo não implique no desenvolvimento de uma discussão em torno dele, afirmações *do* e *sobre* o termo podem estar sendo feitas

quando este é enunciado. E são estas afirmações que serão questionadas e discutidas aqui, a despeito de ser ou não um tema priorizado no texto.

4.5. Sobre a densidade dos termos nos corpora

Com a ferramenta *Wordlist* é possível apontar a densidade de uma palavra no corpus, por meio da relação entre o seu número de ocorrências e o tamanho do corpus em questão. Aqui interessa observar e comparar as ocorrências e as densidades entre os termos em um mesmo corpus e as densidades de cada termo entre os subcorpora. Essas informações podem ser úteis para a formulação de hipóteses e questionamentos iniciais sobre as escolhas lexicais e os sentidos articulados nos textos.

Conforme mostro, na tabela abaixo, as palavras diversidade(s) e diferença(s) são as mais frequentes entre as destacadas, representando um percentual significativo³³ em relação às totalidades dos corpora, variando de 0,02% a 0,07%. Os demais termos apresentam frequências muito baixas ou nenhuma e não chegam a compor 0,01% dos corpora, com exceção de pluralidade, no subcorpora4, que atinge 0,02%.

É interessante observar a recorrência dos termos diferença(s) e diversidade(s) em cada um dos corpora individualmente. Nos subcorpora 1 e 2, a inscrição diferença tem mais frequência do que diversidade, enquanto nos subcorpora 3 e 4 a relação se inverte: diversidade apresenta mais ocorrências que diferença. Considerando-se a distinção que faz Bhabha (2003) entre diferença, como um processo de significação atravessado por relações de poder, e diversidade, como uma categoria, um dado substantivo que tende a mascarar as questões da desigualdade, esta divergência poderia sinalizar algum distanciamento em relação às formas de significação da diferença entre os discursos da academia e os da pedagogia e da política.

No entanto, não se trata de uma distinção de amplo conhecimento e aceitação social, o que impede de concluir e afirmar que os discursos da academia estejam mais alinhados a uma significação da diferença enquanto processo de enunciação, que envolve linguagem e poder, ou que, no âmbito da política e da didática, os discursos da diferença não dispensem um olhar para tais questões. É possível, por outro lado, considerar essa divergência como dado para o levantamento de uma hipótese, baseada no argumento de Bhabha (ibid.): há um distanciamento entre os corpora no que diz

³³ Nesta análise, o percentual mais alto de um significante – excluindo artigos, preposições, conjunções - em relação à totalidade do corpus é identificado no subcorpus3 (Boletins), com o termo ARTE, que apresenta 1,40%.

respeito às relações diversidade-diferença? Levantado tal questionamento, é necessário recorrer aos textos para uma verificação facilitada pelo programa.

Termo	Total		ANPAP		ANPEd		Boletins		Documentos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diferença/s	589	0,03	446	0,03	98	0,03	18	0,02	27	0,04
Diversidade/s	350	0,02	241	0,02	32		28	0,03	49	0,07
Pluralidade/s	70	-	45		15		2		12	0,02
Interculturalidade	30	-	19		10		1		-	
Multiculturalidade/s	16	-	15		1		-		-	

Tabela 4. *Wordlist* - Número de ocorrências (N) e percentual em relação ao corpus (%).

Interculturalidade e multiculturalidade, palavras que certamente se remetem às questões da diferença/diversidade em relação à cultura e à sociedade, ocorrem em menor frequência, entre os cinco termos. Essas duas inscrições são enunciadas nos corpora ANPAP e ANPEd de modo mais significativo em relação aos corpora Boletins e Documentos, neste último não sendo registrada qualquer ocorrência.

Mas é preciso observar também que pluralidade, o terceiro termo mais frequente tanto no total de corpora quanto em cada um separadamente, apresenta um índice significativo no subcorpus4 (Documentos). É possível que esta alta ocorrência esteja atrelada ao tema transversal Pluralidade Cultural, proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

De certa maneira, o termo pluralidade cultural está próximo das noções de multiculturalidade e interculturalidade no que concerne à dimensão descritiva da multiplicidade de construções culturais, no entanto, não é possível garantir que sejam empregados de maneiras semelhantes. Trago este argumento considerando que, na literatura, enquanto multiculturalismo e interculturalismo costumam ser termos que envolvem discussões sobre o reconhecimento, o respeito e a valorização de grupos minoritários e discriminados, pluralidade com frequência aparece em textos onde se naturalizam as desigualdades geradas a partir das diferenciações e tende a folclorizar determinadas construções culturais.

Porém, enfatizo a impossibilidade de tomar esta tendência como regra, sendo possível, até aqui, apenas levantar o questionamento sobre como as enunciações desses três termos tratam a questão da diferença: elas naturalizam ou folclorizam as diferentes construções culturais, subalternizando as questões de poder que envolvem os processos de diferenciação, ou não?

Ainda outras questões podem ser levantadas a partir dos dados até aqui produzidos. Nos 19 textos que compõem o *corpus* Boletins, em três textos distintos, pluralidade é mencionada duas vezes e interculturalidade apenas uma, respectivamente, não havendo menção à multiculturalidade. Seriam, portanto, as questões da diferença em cultural na sociedade pouco discutidas nos Boletins? Ainda outras perguntas são possíveis: as inscrições interculturalidade e multiculturalidade operam com significações distintas da diferença? Há deslizes de sentidos entre os dois termos nos corpora investigados?

Os questionamentos desta investigação, apesar de contarem com o auxílio de uma dimensão quantitativa, requerem uma exploração qualitativa dessas ocorrências encontradas, sejam elas altas ou baixas. As informações quantitativas não oferecem subsídios suficientes para uma interpretação das noções de diferença inscritas nos textos investigados, pois isto seria tomar os significados como dados antes mesmo da enunciação. Ao considerar que os sentidos das palavras são relacionais e construídos em articulação com outros elementos do discurso, no momento da enunciação, é necessário ir aos textos, por meio das listas de concordância, a fim de observar com maiores detalhes as palavras em seus contextos de uso.

4.6. Localizando as diferenças

Realizando a busca, no conjunto total de corpora, pelo termo *diferença**³⁴ - que alcança todas as ocorrências para diferença e diferenças – a ferramenta *Concord* (C) apontou um total de 589 entradas, sendo 307 para a expressão no singular e 282 para a forma no plural. Verificou-se com a opção *plot*, ferramenta que gera uma tabela de dispersão, que as ocorrências estão presentes em 213 textos³⁵, do total de 370 que compõem o conjunto analisado. Isso significa que em 157 produções textuais os termos diferença ou diferenças não são enunciados, porém, ainda é possível que outros termos correlatos se coloquem neste conjunto. Percentualmente falando, isto aponta para a ocorrência do significante diferença, em sua forma singular ou plural, em 57,5% do corpus.

DIFERENÇA* (Concordância - Localização)

³⁴ No *WordSmith*, o asterisco (*) funciona como uma espécie de coringa, que substitui as possíveis variações além do termo pesquisado. A busca por *idade gera resultados para idade, cidade, qualidade, quantidade etc. A busca por flor* gera resultados para flor, flores, floricultura, florista etc.

³⁵ Ver anexo II – diferença*: localização (dispersion plot)

N	File	Words	Hits	per 1,000	Título
1	pap0844.txt	3.992	29	7.26	Matizes de Identidade e Diferença: Questões de Pesquisa e Ensino de Artes Visuais
2	pap1168.txt	5.787	32	5.53	Educação da Cultura Visual e diferença cultural: interpretações do VT publicitário Birdman (Coca-cola)
3	pap1167.txt	3.938	20	5.08	Detalhes envolvidos na inclusão
4	ped1201.txt	4.623	11	2.38	Artifícios e princípios na formação de professores: estética digital e modos de fazer
5	pap0943.txt	3.397	8	2.36	Imagem e Invisibilidade: a leitura tátil de ilustrações em relevo
...
78	pcn1e2.txt	26.515	13	0.49	Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – 1º e 2º ciclos
...
99	pcn2e3.txt	34.197	14	0.41	Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte – 2º e 3º ciclos
...
209	ped1010.txt	6.350	1	0.16	Pixação como Trabalho de Conclusão de curso (TCC): corajosos investimentos filosóficos para o ensino da arte
210	ped1205.txt	6.369	1	0.16	Da Pedagogia como Artes às Artes da Pedagogia
211	ped1108.txt	6.374	1	0.16	Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância
212	ped1210.txt	6.442	1	0.16	A Arte e a formação em Herbert Marcuse: possibilidade de ruptura com a sociedade unidimensional
213	pap1205.txt	6.950	1	0.14	Performances culturais intermediáticas: você tem fome de quê? Consumo de sinais

Tabela 5 - Lista de concordância – dispersão entre os textos.

Observa-se, de acordo com a tabela acima, que as frequências mais altas da inscrição diferença/s, em relação a cada texto em particular, estão no subcorporal (ANPAP). Entre os três primeiros colocados estão trabalhos sobre identidade e diferença, cultura visual e inclusão, que apresentam entre 20 e 32 ocorrências e provavelmente têm a diferença como um tema em discussão.

Lembro que, para efeito de comparação do peso do termo em relação ao texto em questão, visto que nesta análise trabalha-se com textos em tamanhos diferentes, precisam ser observadas também as relações (per 1000) entre o número de vezes em que o termo ocorre no texto (hits) e o número total de palavras (words).

Como se observa acima, nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a palavra diferença é enunciada diversas vezes, mas o seu índice *per* 1000 é baixo por conta da extensão do texto. Sendo o foco desta pesquisa as significações da noção de diferença, o peso que este termo e seus correlatos têm em relação ao texto, se ele configura um espaço privilegiado de discussão, torna-se pouco significativo.

4.7. Listas de concordância

Concord (C) é a ferramenta do WS que permite a visualização dos termos de busca em linhas de concordância, ou seja, a palavra em seu contexto. Inicialmente, a ferramenta exibe apenas uma linha composta com alguns dos termos que antecedem e sucedem a palavra pesquisada, mas é possível a partir dela ir ao texto e observar sua ocorrência em um maior contexto, como período ou parágrafo completo, por exemplo. Utilizei a ferramenta *Concord* para facilitar o acesso aos termos pesquisados, já que seria praticamente impossível realizar manualmente as buscas entre cinco palavras em 370 arquivos.

A lista de concordância gerada pela busca do termo diferença* localizou as 589 ocorrências que haviam sido identificadas, podendo se apresentar organizadas em ordem alfabética segundo seus colocados da esquerda e/ou da direita, ou seja, os termos que a antecedem ou os que a sucedem. Organizei uma lista inicial a partir do primeiro termo posterior (R1) à palavra de busca, a fim de verificar com mais facilidade possíveis qualificações para diferença/s.

As 589 linhas de concordância foram divididas em alguns agrupamentos, determinados após a construção da lista, de acordo com os conjuntos de ocorrências que se mostravam significativos para a pesquisa. Dessa forma, foram destacadas: diferença e identidade; diferença e filosofia; qualificações da diferença; significações positivas da diferença; diferença e inclusão.

4.8. Signifixações da diferença

4.8.1. Diferença e identidade

São tão inegáveis quanto diversas as relações existentes entre identidade e diferença. De certo seria um contrassenso afirmar que a discussão sobre diferença não

passa diretamente pela discussão sobre identidade. No entanto, o inverso não se constitui necessariamente como um absurdo: nem sempre o debate sobre a identidade incluiu o debate sobre a diferença – conforme já assinalado, a noção de sujeito do iluminismo, por exemplo, defende uma identidade autocentrada, contínua e idêntica, determinada por uma essência e não pelas relações de alteridade como acontece com as concepções de sujeito propostas pela sociologia e pelo contexto da pós-modernidade (HALL, 2006).

A fim de verificar as relações estabelecidas entre as noções de identidade e diferença, foram investigadas as linhas de concordância geradas pela busca do termo *diferença*. Essa busca apontou afirmações no sentido de que, na linha 129, por exemplo, “a identidade é relacional, marcada pela diferença” e sendo assim “a identidade não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença”. Ela só pode ser definida, portanto, nesta perspectiva, a partir das relações com a diferença, sendo uma identidade móvel, multifacetada e, sobretudo, diferencial.

Afirma-se também que a identidade se constitui em um processo de “negociação permanente e multivalente entre as condições materiais, discursos ideológicos e eixos sociais de estratificação fundados na classe, na raça, no gênero, na idade, na origem geográfica e na orientação sexual” (188). Sendo, desse modo, o “sujeito social marcado pela diferença étnica, econômica, política e sexual”.

O valor que a diferença ganha nas discussões da vida social é também afirmado na linha 216, quando se define a diferença como um “conceito tão importante para pensar as culturas, as identidades, as formas de interpretar o mundo e de ensinar”. O enunciador, neste caso, ainda aponta para a relação de interdependência da identidade e diferença: “Ao marcarmos nossas identidades como professores de arte, que outras diferenças podemos obscurecer?”.

No entanto, considero importante destacar aqui que em todos os enunciados em que se afirmam as relações entre identidade e diferença, apesar de se defender a construção de um sujeito a partir das relações de diferença – não reconhecendo, desse modo, qualquer essência capaz de determinar uma identidade – não se pode garantir que os sentidos propostos nos enunciados não compreendam as diferenças como fixas. Esta não parece ser uma questão debatida explicitamente, apesar de se falar, em um dos textos, em “uma negociação permanente e multivalente” (188).

N	Concordance (DIFERENÇA)	File
129	Vale ressaltar, mesmo repetindo, que a identidade é relacional ,	pap1133.txt

	marcada pela diferença e construída tanto simbólica quanto social e culturalmente. Sintetizando essa ideia podemos falar, com Woodward (2000), que “a identidade não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (p. 40).	
134	“as instituições e práticas artísticas não se definem mais, há algum tempo, em termos espaciais, ou seja, não se localizam em um estúdio, museu, ateliê ou galeria. Instalam-se, antes, numa rede discursiva e dirigem-se a um sujeito social marcado pela diferença étnica, econômica, política e sexual. ”	pap1021.txt
188	O sujeito é construído não apenas pela diferença sexual , mas também por muitos outros tipos de diferenças, em uma negociação permanente e multivalente entre condições materiais, discursos ideológicos e eixos sociais de estratificação fundados na classe, na raça, no gênero, na idade, na origem geográfica e na orientação sexual.	pap0904.txt
196	Baudrillard e Guillaume (2000) referem que, no Ocidente, o outro tem se convertido numa obsessão. Trata-se de uma compreensão do outro como sendo o estrangeiro, o imigrante, o marginal, o deficiente, dentre outras denominações. Pensando em termos de oposição entre identidade e diferença supõe-se, então, a referência a um outro, que é percebido como pura alteridade, mas alteridade de fora, do exterior.	pap0844.tx
216	Com essa imagem de rachaduras e vazamentos também trago a ideia de diferença, conceito tão importante para pensar as culturas, as identidades, as formas de interpretar o mundo e de ensinar. Ao marcarmos nossas identidades como professores de arte, que outras diferenças podemos obscurecer? Como me diferencio enquanto professora de arte?	pap1133.txt

4.8.2. Diferença e filosofia

Com o objetivo de identificar no *corpus* discursos que, de maneira mais direta e explícita, buscassem delinear os contornos da diferença, destaquei referências a autores como Peter McLaren e Gilles Deleuze em afirmações que conferem à diferença um caráter não essencialista, como o resultado de uma construção social atravessada por relações de poder. Nessa perspectiva, próxima à desta pesquisa, a diferença também não está estabelecida a priori, ela é movimento de diferenciação, é perene, instável.

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
130	Peter McLaren (2003) destaca que a noção de diferença é um produto da história, da cultura, de embates simbólicos entre grupos que lutam em desigualdade de poder , ou seja, o que está em jogo é justamente o que vem a ser a diferença .	pap1168.txt
133	A diferença é, nessa perspectiva, um sinal do imprevisível, que faz pensar no devir, e que remete ao acontecimento. A diferença não aponta para ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir.	pap0844.txt
586	Assim, na contemporaneidade, a palavra “diferença” e as imagens que se relacionam a ela são lugares políticos estratégicos.	pap1168.txt

156	Deleuze (1988) refere que a diferença toma distância da identidade, da representação e da mesmidade . Para Deleuze (1988) a diferença não reside entre dois pontos que, de acordo com certo princípio de identidade, se diferenciam . Esta visão teria mais a ver com o entremeio , e não com uma suposta oposição entre dois termos, ou dois conceitos.	pap0844.txt
588	Para muitas pessoas, as discussões sobre a “diferença” ganham eco e amplificam-se impulsionadas por transformações profundas e complexas que aconteceram ao longo da chamada alta modernidade. Relacionam-se a esse momento, por exemplo, a urbanização e a perda dos sentidos tradicionais de coletividade até os fluxos tecnológicos, financeiros, midiáticos, ideológicos e étnicos resultantes tanto do desenvolvimento pós-guerra fria quanto do fenômeno da globalização e, conseqüentemente, da fragilização dos Estados-nação e os deslocamentos diaspóricos pós-coloniais .	pap1168.txt

Verificou-se que as definições acima estão localizadas todas no subcorpus1, em dois textos intitulados *Matizes de Identidade e Diferença: Questões de Pesquisa e Ensino de Artes Visuais e Educação da Cultura Visual e diferença cultural: interpretações do VT publicitário Birdman (Coca-cola)*. Considerando o tamanho do *corpus* pesquisado, estas entradas representam uma parcela muito pequena; no entanto, é interessante observar que, ainda que sejam poucas, nas ocasiões em que se busca definir os limites da diferença, percebe-se que há inclinação para uma significação da diferença enquanto uma construção, um processo, um devir.

Entretanto, ainda em outros textos do *corpus* investigado, há referências a essa concepção sob a denominação de *pensamento* da diferença, *filosofia* da diferença, *perspectiva* da diferença, e de seus autores, os *filósofos* da diferença. Ainda que não pareçam pretender formular explicitamente uma noção de diferença, tomam-na como base para um pensamento, um posicionamento epistemológico, operando com vetores de significação muito próximos e atribuindo claramente as autorias de tais posicionamentos.

A ideia da diferença como base de um pensamento parece encontrar mais legitimidade nos espaços da academia, pois não há qualquer referência à diferença como uma perspectiva epistemológica nos textos dos Boletins ou dos Documentos. Todas as ocorrências em relação a esta questão estão em oito textos dos subcorpora ANPAP e ANPEd.

Há referências diretas aos estudos de Deleuze, Guattari, Foucault, Lyotard e Derrida, os quais são denominados “filósofos da diferença” (118, 204), formando esse “grupo” (204) que tem se dedicado à construção de uma perspectiva epistemológica que, a partir de teorizações sobre diferença e linguagem, propõe a radicalização de determinadas construções consolidadas pela modernidade e a ruptura com outros tantos.

No quadro que se segue, são destacados alguns elementos em relação ao modo como a diferença opera nesta perspectiva: contestam-se as fronteiras epistemológicas estabelecidas pela modernidade, bem como a lógica binária que cria classificações hierárquicas, propndo-se tensioná-las ou até dissolvê-las.

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
118	Os chamados filósofos da diferença –entre eles, Deleuze e Guattari, e Foucault- oferecem material reflexivo para a produção de um saber formador que contemple a dissolução das fronteiras epistemológicas estabelecidas na Modernidade.	ped1004.txt
182	O que posso afirmar, no momento, é que há muitos pontos de convergência real e potencial entre a Educação da Cultura Visual, a Teoria Queer, a a/r/tografia e os filmes de Almodóvar. Entretanto, embora converjam, muitas vezes divergem, mas, desse modo, geram uma política de diferença que identifico como uma epistemologia de fronteira que me/nos provoca como artistas/pesquisadores/educadores a localizar as minhas/nossas posicionalidades e temporalidades.	pap0914.txt
204	O chamado grupo dos filósofos da diferença – principalmente, Deleuze e Guattari – constitui um importante material reflexivo para a problematização e produção destes saberes, através do tensionamento das reconhecidas fronteiras epistemológicas estabelecidas na modernidade.	ped1201.txt
212	Ao evitar a polarização entre pichação e grafite , este como o “lado bom da periferia” e aquele como “vandalismo”, propõe-se mostrar a fragilidade das classificações , evitando emitir juízos de valor. Na perspectiva do pensamento da Diferença , com Deleuze, Guattari e a partir dos estudos de Peixoto esta pesquisa articula conceitos do campo da filosofia, da arte e da educação junto às múltiplas formas de expressão das intervenções urbanas.	pap1057.txt

Observa-se uma tentativa de deslocamento da noção de fronteira, que passa do sentido de limite ao de possibilidade. A fronteira não seria mais, portanto, a separação entre o que é e o que não é, entre um Eu e um Outro; ela, pelo contrário, seria o espaço-tempo do posicionamento de “lugares políticos estratégicos” (586). A filosofia ou pensamento da diferença traz uma noção de diferença que não está definida a priori, que não está delimitada em uma identidade, pois ela “não aponta para ninguém, mas cria o permanente movimento de diferir” (133) e que “não reside entre dois pontos que, de acordo com certo princípio de identidade, se diferenciam” (156).

Essas afirmações, muito informadas pelos estudos de Deleuze (1988), se aproximam da noção de terceiro espaço, proposta por Bhabha (2003), ao afirmar que essa visão de diferença “teria mais a ver com o entremeio e não com uma suposta oposição entre dois termos, ou dois conceitos” (156). O sentido de tensionar ou dissolver as fronteiras poderia estar, portanto, na negação de uma diferença fixa que se

coloca em contato, numa relação de oposição provisória, com outras diferenças. Tensionar e dissolver as fronteiras poderia ser, por exemplo, “evitar a polarização entre pichação e grafite, este como o ‘lado bom da periferia’ e aquele como ‘vandalismo’, [propondo] mostrar a fragilidade das classificações” (212).

“Evitar a polarização” para “mostrar a fragilidade das classificações” de saberes, formas de expressão, identificações culturais, produções culturais etc. aponta para a afirmação da instabilidade do conteúdo da diferença, posicionamento defendido pelos diversos teóricos do pós-estruturalismo. Esse argumento relaciona-se diretamente à noção de hibridismo de Bhabha (2003), a partir do qual se entenderia que a relação de oposição criada entre pichação e grafite, no sentido do primeiro ser classificado como vandalismo e o segundo como o lado bom da periferia, não se sustenta por algo que seja próprio ou essencial em cada um. Como diria Bhabha (ibid., p.46), nenhum justifica ou precede o outro necessariamente, “eles existem lado a lado – um tornando o outro possível – como a frente e o verso de uma folha de papel”. E mais adiante o autor nos alerta:

“É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou ‘pureza’ inerentes às culturas são insustentáveis” (ibid., p.67)

Na linha 182, fala-se em uma “política de diferença”, que o enunciador identifica como “epistemologia de fronteira”. É ela que permite que os elementos “Educação da Cultura Visual, a Teoria Queer, a a/r/tografia e os filmes de Almodóvar” sejam colocados em situação de diálogo, num contexto de convergências e divergências simultâneas. É ela também que provoca nossas localizações de posicionalidades e temporalidades em um espaço de negociação, no entremeio, onde as diferenças serão construídas de maneira ambivalente e híbrida e estarão sempre sujeitas a repetições, traduções e deslocamentos (ibid.).

Essa política da diferença se relaciona também com a “invenção de novos sentidos” e aponta para a multiplicidade e dissolução das relações hierárquicas que ordenam e classificam por uma lógica binária, onde um dos termos é sempre a negação, o desvio, o erro, a falta ou o atraso.

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
51	Nesta tessitura, cruzando experimentações artesanais e artísticas, a filosofia da diferença e as políticas de cognição, busquei aqui percorrer a invenção de novos sentidos estéticos no presente da formação.	ped1008.txt
52	Pensar a vida como possibilidade múltipla e viver a diferença como	pap1057.txt

	multiplicidade não reduzida a uma alteridade. Desta forma, uma filosofia na perspectiva da diferença e do múltiplo abre um frágil espaço para respostas possíveis a problemas possíveis num determinado mundo vivido, num horizonte de eventos que vai das ruas para as escolas, das escolas para exposições, das exposições para as ruas.	
62	Pensar a vida como possibilidade múltipla e viver a diferença como multiplicidade não reduzida a uma alteridade. Desta forma, uma filosofia na perspectiva da diferença e do múltiplo abre um frágil espaço para respostas possíveis a problemas possíveis num determinado mundo vivido, num horizonte de eventos que vai das ruas para as escolas, das escolas para exposições, das exposições para as ruas.	ped1003.txt
161	As filosofias da diferença nos autorizam a fazê-lo. Essas filosofias têm nos oferecido – e para muitos pesquisadores, autores, artistas - conceitos que não se articulam hierarquicamente, cuja heterogênese permite a composição de saberes nascidos nos mais distintos berços.	ped1201.txt
208	As chamadas filosofias da diferença – composta pelas filosofias de Foucault, Deleuze e Guattari, Lyotard, Derrida - ofereceram um novo conjunto de conceitos para se pensar as mudanças nas formas de ser e conhecer da atualidade. Ofereceram conceitos não hierárquicos, não fundamentados na representação, conceitos relacionais e rizomáticos, que permitiram uma abordagem capaz de lidar com os modos de perceber, pensar e viver na atualidade.	ped0802.txt
220	Na perspectiva da Diferença, em vez de ordenar e classificar, se pensa por adição e com o múltiplo. Diferentes grupos de autores, anônimos ou reconhecidos pelo sistema de arte, atuando legalmente ou de modo criminoso, contaminam e são contaminados pelo trabalho uns dos outros.	ped1003.txt
221	Na perspectiva da Diferença, em vez de ordenar e classificar, se pensa por adição e com o múltiplo. Diferentes grupos de autores, anônimos ou reconhecidos pelo sistema de arte, atuando legalmente ou de modo criminoso, contaminam e são contaminados pelo trabalho uns dos outros.	pap1057.txt
224	As filosofias da diferença , especialmente o pensamento de Deleuze e Guattari e Foucault, têm me oferecido um importante conjunto de conceitos em sintonia com os movimentos da contemporaneidade, conceitos não hierárquicos e relacionais, para transitar entre os campos da arte, da educação e da filosofia.	ped1004.txt

Os enunciados acima apontam para uma noção de diferença por meio da qual se torna possível operar com conceitos ou categorias de maneira relacional e não hierárquica. Há referências à ideia de rizoma, proposta por Deleuze e Guattari, que busca quebrar com qualquer ideia de linearidade, gênese, estrutura, derivação. Pensando a diferença como categoria não hierarquizante, onde qualquer elemento é capaz de afetar e ter afetado por qualquer outro, com mais ou menos intensidade, abre-se espaço para se pensar uma epistemologia que “em vez de ordenar e classificar, se pensa por adição e com o múltiplo” (221). É possível afirmar, dessa maneira, que a heterogeneidade, a multiplicidade e o devir são marcas inscritas nessa noção de diferença.

Entendo que, nesta perspectiva, não se pretende negar ou findar as relações de poder que atravessam a construção do conhecimento. Antes de tudo, me parece que o objetivo de perspectivas orientadas pela noção de diferença ou *différance* (DERRIDA, 2008) é desnaturalizar e questionar, assinalando a condição híbrida, ambivalente e provisória dessas relações e negando, sim, noções deterministas e fundacionalistas.

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
13	No entanto, uma concentração no campo cultural pode restringir a busca dos sentidos de uma obra aos determinantes temporais e espaciais. Na tentativa de fugir a esses determinismos, o pensamento da diferença conceitua o que vem a ser uma obra de arte: “a arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 228).	pap1185.txt
167	Nossos estudos sobre formação docente residem no enfoque sobre os modos de fazer das práticas estéticas digitais atuais e das filosofias da diferença para praticar, pensar e intervir na formação, a partir da íntima relação entre produção de conhecimento e de subjetividade .	ped1201.txt
184	Os chamados filósofos da diferença são alguns daqueles que aceitaram o desafio de pensar a transformação do saber e dos modos de vida pós Maio de 68. Especialmente Foucault e Deleuze problematizaram os modos de funcionamento da subjetividade atual , quer dizer, indagaram as formas e condições de visibilidade e dizibilidade do que nos passa individual e coletivamente .	ped0802.txt
211	fomento da relação entre prática pedagógica e prática de pesquisa, apoiadas na Filosofia da Diferença , abordagem das práticas estéticas atuais como território privilegiado de problematização dos modos de produção (subjetivos, epistemológicos, docentes) na contemporaneidade;	ped1004.txt
232	Nesse caso, criar é romper com o pensamento pronto, pré-concebido, de pretensão universalista. Um dos movimentos da arte é desmanchar os clichês, quebrar convenções e criar para além dos limites dos códigos das representações fechadas. Ainda assim, o problema não são os clichês em si, porque, na perspectiva da diferença, não se pensa na ordem do ser, mas em devires . Nesse caso, o problema colocado é uso que se faz dos clichês.	pap1185.txt
579	Pintura, literatura, cinema e música são apropriados pelo ‘pensamento da diferença’ , participando (assim como a ciência) de alguns de seus conceitos mais férteis e inquietantes como os de devir, diferença, multiplicidade e estilo, onde subjaz a criação .	ped0802.txt

Nos enunciados acima, há referências ao modo como as filosofias da diferença pensam o sujeito e a subjetividade. Na linha 13, é possível perceber o reconhecimento da dimensão subjetiva na busca pelos sentidos em uma obra de arte, como “tentativa de fugir a esses determinismos” espaciais e temporais, conferidos aqui, ao “campo cultural”. Nas linhas que seguem, afirma-se a “íntima relação entre produção de conhecimento e de subjetividade” (167) e como esta última atua nas “formas e condições de visibilidade e dizibilidade do que nos passa individual e coletivamente”

(184). Se a produção do sujeito é um movimento permanente de um vir a ser que, em contato com o outro, é incapaz de se estabilizar de maneira definitiva, torna-se impossível qualquer tipo de planejamento ou controle sobre as formas de criar e interpretar, condicionadas pela subjetividade. A diferença assegura, portanto, de acordo com as enunciações destacadas acima, a criação, a transformação do saber, a multiplicidade, “a invenção de novos sentidos” (51).

Na tabela abaixo, enuncia-se como a diferença enquanto filosofia tem contribuído para pensar “a complexa situação dos processos de formação docente, mediante as (...) transformações sociais na contemporaneidade” (46), para os “modos de fazer e pensar da atualidade, para indagar os processos de subjetivação no campo da educação e, mais especificamente, na formação de professores” (121). Enfatizam, desse modo, algumas das potencialidades dessa perspectiva de pensamento para discussões contemporâneas nas áreas de educação e arte.

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
46	As filosofias da diferença e as práticas estéticas atuais têm demonstrado uma enorme capacidade de contribuição para a complexa situação dos processos de formação docente, mediante as citadas transformações sociais na contemporaneidade.	ped1201.txt
121	Parte das perguntas que fazem as filosofias da diferença (especialmente, os filósofos Deleuze e Guattari, e Foucault) e as práticas estéticas atuais aos modos de fazer e pensar da atualidade, para indagar os processos de subjetivação no campo da educação e, mais especificamente, na formação de professores.	ped1004.txt
174	A equipe de pesquisadores-propositores se propõem afrontar este problema através de um método de trabalho específico, a cartografia, proposto no âmbito das filosofias da diferença por Gilles Deleuze.	ped1004.txt
260	Para estender os conceitos implicados na colocação destas questões ao campo da filosofia é tomado como aporte o artigo de Paola Zordan no dossiê, Arte com Nietzsche e Deleuze (2006, p. 261-272) e outros estudos do pensamento da diferença .	pap1185.txt
295	Qual a relevância de se relacionar, numa pesquisa sobre formação docente, campos do conhecimento tão distintos em seus fundamentos, como podem ser a as ciências da educação, a arte contemporânea e as filosofias da diferença ?	ped1004.txt

Com estas observações, é possível, no mínimo, alcançar algumas pistas acerca do questionamento levantado anteriormente sobre o provável distanciamento entre os discursos vindos da academia e os oriundos da didática e da política. De fato, parece haver, sim, um distanciamento entre os discursos no sentido de que nos *corpora* ANPAP e ANPEd há referências a teorizações da diferença como um caminho epistemológico, que põe em discussão a própria noção de diferença e que se distancia de

suas noções mais popularizadas, enquanto nos *corpora* Boletins e Documentos, não há uma só referência à diferença como uma linha de pensamento ou uma perspectiva.

Desse modo, concluo que a discussão sobre a diferença enquanto pensamento filosófico e posicionamento epistemológico, entre os discursos aqui explorados, está presente apenas nas enunciações da academia, concentrando 28 ocorrências em dez textos diferentes nos últimos cinco anos. Sendo esta uma perspectiva bastante atual e de diálogo recente com o campo da educação, pode-se inferir que a academia tem buscado se apropriar e desenvolver novas formas pensar a educação e as questões a ela relacionadas.

A ausência dessa discussão nas enunciações da política e da didática pode indicar um caminho relativamente distante, mas não menos relevante, em relação ao que tem se procurado discutir – ou ao menos introduzir – na academia em relação à noção de diferença.

4.8.3. Qualificações da diferença

Examinando as 589 linhas de concordância³⁶ geradas pela busca do termo diferença*, encontra-se um conjunto espesso de 40 entradas que qualificam a/s diferença/s como cultural/is. Desse total, 11 estão localizadas em um único texto³⁷ dos anais da ANPAP (34 entradas). As demais estão distribuídas nos anais da ANPEd (2 entradas) e nos Documentos (4 entradas); no *corpus* dos Boletins do Instituto Arte na Escola, não há qualquer referência que qualifique a/s diferença/s como cultural/is.

O peso que a cultura parece assumir nas articulações de noções de diferença nesses discursos é grande, pois essa foi a qualificação mais recorrente para diferença encontrada no corpus, seguidas de referências ao social (12), ao gênero (12), ao sexo (6), à etnia (6), ao indivíduo (5), entre outras menos frequentes. É possível afirmar, a partir da alta taxa de co-ocorrência de *diferença cultural*, que o campo do ensino de artes visuais evidencia sensibilidade ao peso e à centralidade da cultura nas questões da diferença.

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
---	--------------------------	------

³⁶ Ver apêndice II – diferença*: lista de palavras (*wordlist*)

³⁷ Texto *Educação da Cultura Visual e diferença cultural: interpretações do VT publicitário Birdman (Coca-cola)*, de autoria de Raimundo Martins (UFG) e Pablo Petit Passos Sérvio (UFG), apresentado na 20ª Reunião da ANPAP, em 2011.

15	se relacionam com a idéia de diferença cultural a partir das imagens	pap1168.txt
16	sobre como tratar de preconceito e diferença cultural entre religiões na	pap1168.txt
17	creditavam valor positivo para a diferença cultural algumas respostas	pap1168.txt
18	ados de uma pesquisa que discute o tema diferença cultural através do	pap1168.txt
19	Visuais da UFG. Palavras-chave: Diferença cultural , Educação da Cult	pap1168.txt
20	discussão sobre a importância da diferença cultural , tema que é um	pap1168.txt
21	de Coca-cola focando o tema diferença cultural . Com uma diversidade	pap1168.txt
22	DA CULTURA VISUAL E DIFERENÇA CULTURAL : INTERPRE	pap1168.txt
23	Ai eu me pergunto: "Será que é uma diferença cultural ?". Foi import	pap1168.txt
193	central de ensinar sobre e a través da diferença social e cultural ; - A	pap1161.txt
303	gógica. Cultura essa que olhe para as diferenças culturais e sociais, e	pap0909.txt
304	contamina pelas multidentidades e pelas diferenças culturais e artística	pap0905.txt
305	generalizou como modo de designar diferenças culturais num contexto	pap0955.txt
306	mudanças políticas no país. As diferenças culturais que aqui no Brasil	pap1167.txt
307	mocrática e social, ao valorizar as diferenças culturais de cada sujeito	pap0811.txt
308	como universais, elidem as diferenças culturais ou as especificida	pap0955.txt
309	ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas	ped0805.txt
311	um ensino da Arte na qual as diferenças culturais sejam vistas como	pap1009.txt
312	acerca da inclusão. Sobre as diferenças culturais presentes no ambien	pap1167.txt
314	pelas multiidentidades e pelas diferenças culturais e artísticas, e ent	pap1109.txt
315	São abordados aspectos sobre as diferenças culturais , étnicas, de gêner	pap1167.txt
316	diversidade da arte, o respeito às diferenças culturais , de gênero, etnia	pap1007.txt
317	discriminação baseada em diferenças culturais , de classe social,	pcn3e4.txt
318	contextos específicos como etnias, diferenças culturais , de costumes e	pcn3e4.txt
319	qualquer discriminação baseada em diferenças culturais , de classe soc	pcn1e2.txt
320	visuais levando em consideração as diferenças culturais , de gênero e	ped1106.txt
321	as transformações históricas e as diferenças culturais ", portanto, não "	pap1115.txt
322	o respeito e a valorização das diferenças culturais "; "Valorização da c	pap0965.txt
403	a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas , expressas	pcn3e4.txt
428	uma cidade a partir das suas diferenças geográficas, culturais , sociais	pap1135.txt
429	trabalha no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais .	pap0911.txt
430	trabalha no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais .	pap1010.txt
437	gem social, que possuem diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais	pap0852.txt
489	econômicos que delineiam nossas diferenças sociais e culturais . Assim	pap0845.txt
494	education, Autism. Entre todas as diferenças sociais, culturais , de sexo	pap0852.txt
496	fundamental num país onde as diferenças socioculturais são imensas e	pap1054.txt
497	procedimentos didáticos no respeito às diferenças socioculturais e em	pap1203.txt
498	favorece não só o reconhecimento das diferenças socioculturais , mas,	pap1054.txt
584	estes sugeridos pelas alunas, a " diferença cultural " demonstrou-se extr	pap1168.txt
585	angústia pautaram as conversas sobre " diferença cultural " que se dera	pap1168.txt

A temática da diferença não configura uma questão inédita, no campo da educação e das artes visuais mais especificamente. Outros caminhos já foram trilhados pela teoria pedagógica, de modo que a qualificação cultural, que hoje é hegemônica em relação à diferença, já foi precedida de outras, que dialogam com dimensões diversas da sociedade, como psicológica e a econômico-social.

O movimento da Escola Nova, já no início do século XX, por meio das teorias propostas por autores como Rousseau, Montessori, Dewey, Piaget, Lowenfeld (no campo das artes visuais), entre outros, introduziu no pensamento pedagógico, de

maneira mais efetiva, as discussões sobre especificidades do desenvolvimento infantil, que levou a criança a um processo de diferenciação em relação ao adulto. Esse processo de diferenciação, destacando a dimensão psicológica, esteve focado nos aspectos da subjetividade, da individualidade, da cognição, dos interesses e do ritmo de aprendizagem de cada aluno etc.

Compartilho com Candau e Leite (2006, p.126) da opinião de que “os aportes da psicologia favoreceram, portanto, uma importante produção sobre a diversificação dos processos de ensino-aprendizagem do ponto de vista do indivíduo, reconhecendo os diferentes modos e ritmos de aprender”.

Outra dimensão ganha força a partir da década de 1960, por meio do desenvolvimento de abordagens sociológicas na educação. Focados em refletir sobre o fracasso escolar que afetava as populações em situações socioeconômicas menos favorecidas, as quais começavam a ingressar no sistema escolar, os teóricos da Nova Sociologia da Educação estavam interessados em estudar o cotidiano escolar. Pode-se afirmar que a principal tarefa da NSE foi combater a ideia do déficit cultural que era atribuída aos alunos oriundos das camadas populares e que supostamente impediria uma passagem de sucesso pelo processo de escolarização. A dimensão cultural emerge nessa discussão, deslocando a deficiência atribuída ao aluno para a estrutura social vigente, que mantém escolas voltadas para os grupos mais favorecidos da sociedade (ibid.).

Paulo Freire, ainda antes de a NSE ganhar força no Brasil, já havia posto em discussão, ainda na década de 1950 no nordeste brasileiro, a questão da diferença cultural. Freire defendia a valorização do universo cultural dos alunos e alunas nos processos educativos de alfabetização para adultos, focando em aspectos particulares de seus cotidianos, objetivando a superação e a ascensão em relação à classe social. Esta perspectiva de diferença cultural ligada diretamente aos aspectos socioeconômicos teve grande aceitação e foi tema de debate no campo educacional brasileiro especialmente a partir dos anos 80. A noção de cultura predominante nesta perspectiva refere-se ao conjunto de conhecimentos e criações artísticas das sociedades, hegemônicas ou não. A restrição desta abordagem estaria, no entanto, na maior ênfase dada à dimensão de classe social em relação à diferença, atrelando a construção das identidades aos aspectos socioeconômicos dos contextos nos quais estão inseridos os indivíduos (ibid.).

Atualmente a questão da diferença cultural tem proposto também outras discussões, para além da dimensão psicológica individual ou da identidade cultural de classe, propondo rever as próprias compreensões de cultura e de identidade. O que se observa hoje, portanto, é uma ampliação do debate sobre a diferença, que nas últimas

décadas tem privilegiado, no campo educacional, o foco na cultura e na identidade. Isso contribui para o desenvolvimento de um campo de estudo bastante heterogêneo, onde diferença cultural pode incluir questões de gênero, religião, classe social, sexualidade, localização geográfica, economia, política, inclusão, psicologia e tantas outras. Todas elas são diferenças culturalmente construídas, ou seja, construídas dentro de um sistema de significação.

A referência ao cultural, no entanto, não se restringe ao termo diferença, sendo encontrada também nas buscas por diversidade*, em 53 enunciações, e por pluralidade*, em 17 ocasiões. Observa-se, dessa forma, que no campo do ensino de artes, nos discursos das instâncias pesquisadas, as alusões às diferenças culturais aparecem sob as inscrições diferença/s cultural/is, diversidade/s cultural/is e pluralidade cultural. É preciso observar, portanto, se os sentidos enunciados essencializam/folclorizam as diferenças ou as concebem enquanto construções culturais provisórias que, apesar de se fixarem em determinados espaços e/ou períodos, estão sempre sujeitas a deslocamentos e traduções.

4.8.4. Diferença e diversidade

Observando a tabela 4, verificou-se que no *corpus* ANPAP, predominam as expressões diferença e diversidade; nos discursos veiculados pela ANPEd, os dois termos apresentam baixa ocorrência; nos Boletins, prevalece a inscrição diversidade e não há referência à cultura³⁸ quando se trata de diferença; por fim, nos Documentos, há o predomínio dos termos diversidade e pluralidade. Mas que sentidos de diferença e de cultura podem estar articulados nessas expressões? Diferença, diversidade e pluralidade são utilizadas como sinônimos?

Buscando operar com a proposição de Bhabha (2003) acerca da diferença cultural, tomo-a não como traços biológicos, características naturais, tradições culturais, hábitos internalizados ou cristalizados, e, sim, como os significados construídos sobre esses elementos. Na busca realizada pela lista de palavras construída a partir de todo o conjunto de *corpora*, verificou-se que em torno da discussão sobre diferença cultural são articuladas tanto noções de diferença quanto de diversidade e em alguns casos esses

³⁸ Verificada por meio de consulta à lista de concordância (*Concord*) gerada a partir do subcorpus3 (Boletins), para o termo *diferença*.

termos são usados como sinônimos. Na tabela abaixo, destaco passagens a partir das quais se evidenciam a instabilidade que envolve esta noção.

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
423	<p>Dica de professor</p> <p>"Trabalhar a arte inserindo a lei que prevê o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas é um grande desafio. Através das obras de Candido Portinari as crianças hoje enxergam a si mesmas e as <u>diferenças</u>, respeitam a diversidade étnico-cultural e vivem uma infância sem racismo!"</p> <p>(...) A proposta triangular de Ana Mae Barbosa norteou todo o processo criativo e permitiu que os alunos se aproximassem dos personagens das obras de Candido Portinari. Eles perceberam e valorizaram a si mesmos e as características afrodescendentes retratadas em suas produções, através de desenhos, pinturas, recortes e colagens, instalações, dramatizações, telas vivas e brincadeiras.</p> <p>(...) Apresentar o continente africano, através de imagens, pessoas, indumentárias, costumes e culinária; Mostrar obras de Candido Portinari, produzir releituras da obra (Menina sentada, exemplo) comentando suas características e as <u>diferenças étnico-raciais</u> presentes em nossa sociedade;</p>	bol67.txt
442	<p>A exclusão da qual me refiro, está diretamente relacionada a <u>diferenças nas características de cada um</u>, onde aquele que se encontra em fase adiantada, na puberdade onde começam a aparecer os primeiros pêlos, por exemplo, é bombardeado por apelidos que objetivam fazê-lo sentir-se diminuído, excluído, „fora dos padrões?"</p>	pap1167.txt
514	<p>A referida autora é bastante pontual quando fala sobre as diferenças, afirmando que Somos diferentes de fato e queremos ser, agora, diferentes de direito, na escola e fora dela. Pautamo-nos pelo direito de ser, sendo diferente.</p>	pap1167.txt
537	<p>As obras de arte podem também contribuir para ampliar as dimensões da compreensão dos alunos sobre a sexualidade humana, quando documentam ações de homens e mulheres em diferentes momentos da história e em culturas diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientação Sexual, outra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o aprofundamento de conceitos e a formação da opinião particular de cada um.</p>	pcn1e2.txt
N	Concordance (DIVERSIDADE*)	File
10	<p>Em comum entre as novas referências, a ideia de mostrar a infinita diversidade cultural e artística do mundo atual.</p> <p>(...) Ele conta que a ideia é focar o ensino em uma arte mais contemporânea e que o primeiro passo do trabalho de reorientação curricular foi perguntar aos professores: o que você gostaria de ter no currículo? "Os professores responderam que queriam indicações de novos artistas, mais arte popular e indígena. Eles querem sair da visão eurocêntrica e machista e contemplar mais a diversidades no currículo", afirma. Com o título "Um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de identidades",</p> <p>(...) O documento pressupõe "levar os sujeitos a experimentarem manifestações culturais de segmentos sociais minoritários, como o universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, da classe</p>	bol55.txt

	trabalhadora e dos sujeitos com necessidades especiais , extrapolando as aprendizagens para além do universo branco, masculino e europeu, de classe alta, que tradicionalmente dominaram os temas de focos de estudo da arte."	
35	"O SESI se empenha cada vez mais em incentivar o professor a despertar no aluno o conhecimento desta imensa diversidade cultural brasileira ", afirmou. (...) Melina Rizzo, da comissão avaliadora, diz que a professora Gilmária conseguiu recuperar nos alunos a identidade cultural do povo africano e indígena . "A gente só respeita uma cultura quando a gente conhece e se apropria desta cultura", diz. Para Patrícia dos Santos, mãe da aluna Grazielle, o projeto transformou a vida da filha. "Teve muita diferença na vida dela. Ela aprendeu a aceitar a raça dela. Ela achava que, por ser negra, não tinha boniteza. Mas o projeto ensinou que ela é negra, sim, tem beleza natural e pode ser feliz do jeito dela ".	bol56.txt
345	A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, em um plano diferenciado da informação discursiva. Ao observar uma dança indígena, um estudante morador da cidade estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que apenas uma explanação sobre os ritos nas comunidades indígenas . E viceversa. (...) Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. (...) • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais ; (...)O tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida. Na sala de aula interrelacionam-se indivíduos de diferentes culturas que podem ser identificados pela etnia, gênero, idade, locação geográfica, classe social, ocupação, educação, religião .	pcn3e4.txt

Nas ocorrências acima expostas, utilizaram-se as inscrições diferença e diversidade, articulando noções que apontam para as características que marcam identificações de indivíduos ou coletivos, ou seja, no caráter múltiplo da sociedade. Por exemplo, quando se afirma: “as diferenças étnico-raciais presentes em nossa sociedade” (423); “mostrar a infinita diversidade cultural e artística do mundo atual” (10); “conhecimento desta imensa diversidade cultural brasileira” (35) e a necessidade de se “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país” (345). É

possível afirmar que este caráter múltiplo da sociedade é enunciado, de maneira geral, sob as inscrições diferença e diversidade.

Há uma referência à biodiversidade quando se enuncia “as diferenças nas características de cada um” referindo-se à “puberdade onde começam a aparecer os primeiros pêlos” (442). Essa é uma afirmação que naturaliza a diferença e a aproxima da possibilidade de ser “diferente de fato” (514), de se “transitar pelas diferenças” (537), não a considerando enquanto construção e não assumindo as relações de poder que envolvem este processo.

E observaram-se, também, fixações da diferença por meio de referências a grupos identitários como indígena (10, 35, 345), africano (35), “afrodescendentes” (423), “feminino, homossexual, afro-brasileiro” (10). Ainda a categoria “popular” (10) enfatiza a fixação da diferença e construção de identidades sujeitas a processos de subalternização.

Abaixo destaco outros trechos que já ressaltam as questões de poder, por meio do reconhecimento da desigualdade e da discriminação que envolve as crianças negras (306) na escola, por exemplo. Afirma-se também que “valorizar as diferenças culturais” ajuda a “aprender a olhar para a diversidade”, envolvendo a construção de uma nova perspectiva que torna a prática pedagógica um “ato político” (307).

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
306	<p>As <u>diferenças culturais</u> que aqui no Brasil são numerosas servem como ponto de partida para a discussão acerca da inclusão. (...) As crianças negras são consideradas menos capazes do que as brancas. (...) As crianças negras são as principais atingidas neste contexto, pois em vez de terem sua cultura resgatada e valorizada dentro do ambiente escolar, são por ele massacradas. Esta constante desqualificação da criança negra poderá acarretar uma dificuldade na aceitação de sua própria cultura. (ROSA, 2005, p. 59)</p>	pap1167.txt
307	<p>Os Estudos Culturais possibilita uma nova perspectiva cultural para a educação no momento em que se fundamenta numa prática educativa democrática e social, ao valorizar as <u>diferenças</u> culturais de cada sujeito integrante do processo educativo, ajudando no ato de aprender a olhar para a diversidade.</p> <p>O ponto estratégico dos Estudos Culturais está baseado nas relações entre cultura, conhecimento e poder e o estudo dessas relações é que estaria possibilitando para a educação, e para a formação de professores, uma nova perspectiva cultural e a construção de um novo olhar sobre ela. A prática pedagógica torna-se um ato político, e não de transmissão de conhecimentos e o professor deixa de ser quem apenas professa o seu saber. Assim, eles trazem para o campo da educação uma visão de conhecimento que rompe com as perspectivas disciplinares e aposta em um trabalho mais amplo, onde, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003, p.54), “questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma</p>	pap0811.txt

	articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”.	
334	As obras de arte que apresentam relações humanas existem nas mais variadas formas: pintura, gravura, escultura, canções sobre heróis e heroínas, cinema, peças de teatro. Por meio da apreciação dessas obras os alunos podem refletir e expressar-se sobre <u>diferenças sexuais, diferenças de atitudes, valores e inter-relações humanas.</u>	pcn3e4.txt
444	“O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe?”, “Existem atributos masculinos e femininos?”, “Como se expressam nas obras observadas?”. Poderia observar como as crianças experimentam e expressam esses atributos corporalmente, como dão significados, na sua faixa etária, às diferenças sexuais, como representam essas diferenças nas suas atitudes, conversas e produções artísticas.	pcn1e2.txt

Entre as ocorrências acima expostas, observa-se que na linha 444, não se definem a priori as diferenças entre menino, menina, pai, mãe, atributos femininos e masculinos, destacando que essas diferenças vão ser significadas pelas crianças “nas suas atitudes, conversar e produções artísticas”. Da mesma maneira, 334, ao falar sobre as relações humanas, o enunciador confere aos alunos o poder de “refletir e expressar-se sobre diferenças sexuais, diferenças de atitudes, valores e inter-relações humanas”, o que me leva a perceber que neste caso a diferença também parece ser desnaturalizada e entendida como fazendo parte de um processo de construção.

Nesse quadro, é possível afirmar que, entre os discursos aqui selecionados, percebem-se significações fluidas em relação à noção de diferença, que pode ser definida como variedade de características que compõem as sociedades atuais, pode ser naturalizada por meio de traços biológicos e pode estar inscrita em grupos identitários. No entanto, também é correto assinalar que outras significações, que questionam e desestabilizam os conteúdos da diferença, também compõem estes discursos.

4.8.5. Significações positivas da diferença

Nos projetos democráticos que visam a combater as desigualdades e discriminações geradas pela hierarquização das diferenças culturais, parece ser uma tendência o deslocamento que se realiza em torno da diferença, no sentido de tirá-la do lugar do desvio, da falta. A partir da *Wordlist* gerada pelo programa WS a partir do conjunto total de subcorpora, destaco enunciações nas quais são apontados argumentos nesse sentido.

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
---	--------------------------	------

309	Precisamos de um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo , diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida.	ped0805.txt
460	É necessário romper com os estigmas das diferenças para ativar a riqueza efervescente , o inquietante abismo, a crise do absoluto, ditada pelo defensor obsessivo de uma identidade modelo, e abrir a escuta para a turbulenta profusão das diferenças.	pap0844.txt
533	Larrosa e Skliar (2002) sugerem propostas pedagógicas baseadas no diálogo, na harmonia, na empatia, não para terminar com as diferenças, mas para manter a tensão entre elas , compreendendo que é da tensão que emerge a criação de algo novo e a possibilidade de uma nova ordem, que subverte o caos.	pap0844.txt
535	Tais redes, qualquer que seja seu sentido, não são um novo sistema de hierarquias, mas, antes, um espaço de máxima visibilidade das diferenças, não apenas orientado para a mudança, mas também interessado na democratização das instituições culturais ".	pap0804.txt

É interessante observar que a necessidade de “romper com os estigmas das diferenças” (460) não implica em um processo de homogeneização. Não se pretende “terminar com as diferenças” e sim “manter a tensão entre elas” (533). Esse rompimento – que vejo como um deslocamento no valor da diferença, que passa de algo negativo, que subalterniza e discrimina, para algo positivo – é o que ativa a “riqueza efervescente, o inquietante abismo, a crise do absoluto, ditada pelo defensor obsessivo de uma identidade modelo” (460). É também este rompimento que cria “um espaço de máxima visibilidade das diferenças, não apenas orientado para a mudança, mas também interessado na democratização das instituições culturais” (535).

A suspeita de uma tendência à positivação da diferença é confirmada como um movimento também hegemônico nos *subcorpora* investigados. Foram identificadas 66 ocorrências neste sentido, conforme mostro nos destaques abaixo a partir das linhas de concordância para os termos diferença/s, diversidade/s e pluralidade, distribuídas entre os quatro *corpora*: ANPAP (40 referências – 0,032%³⁹), ANPEd (1 referência – 0,003%), Boletins (8 referências – 0,091%) e Documentos (17 referências – 0,25%).

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
60	em atenção, curiosidades, respeito pela diferença e paciência. O	bol60.txt
63	baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença	pap0955.txt
198	pensamento crítico e o respeito à diferença também são temas present	pap0927.txt
257	dispensável abertura para a aceitação da diferença . Formando educado	pap0928.txt
316	diversidade da arte, o respeito às diferenças culturais, de gênero, etnia	pap1007.txt

³⁹ A fim de verificar o peso dessas referências, calculei manualmente o índice *per 1000*, por meio da relação entre o total das ocorrências em cada subcorpus e o número total de palavras (Tokens) respectivamente.

322	promover o respeito e a valorização das diferenças culturais”;	pap0965.txt
329	respeitar e reconhecer as diferenças de cada aluno, o professor	pap0852.txt
344	diferentes espaços e respeitando estas diferenças e sujeitos que dela	pap1009.txt
348	compreensão do que somos, respeitando as diferenças e amenizando	pap0922.txt
354	promoção do reconhecimento das diferenças e respeito à diversidade	ped0912.txt
355	respeitando as diferenças e desfrutando da riqueza que a variedade	pap0922.txt
356	tendo como princípios o respeito às diferenças e a interculturalidade.	pap1002.txt
357	é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um,	pap0936.txt
363	a respeitar e a crescer com as diferenças e as semelhanças individuais	pap0812.txt
364	flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia	pcn1e2.txt
380	resultado, o respeito pelas diferenças entre as habilidades de cada	pcn1e2.txt
389	trabalhada), o respeito pelas diferenças entre as habilidades de cada	pcn3e4.txt
394	sobre os negros. Temos que respeitar as diferenças entre as pessoas”,	bol53.txt
421	Valorizar as diferenças é desafio que se impõe à sociedade	pap1167.txt
422	as dificuldades que a não aceitação das diferenças étnicas causam.	pap0937.txt
492	tem como política o reconhecimento das diferenças sociais advindas	pap1155.txt
497	procedimentos didáticos no respeito às diferenças socioculturais e em	pap1203.txt
498	favorece não só o reconhecimento das diferenças socioculturais, mas,	pap1054.txt
510	a igualdade social, o respeito às diferenças , a interação das característi	pap0852.txt
511	Disso depende a aceitação das diferenças , a força de criação implícita	pap0844.txt
530	uma dinâmica de aceitação de diferenças , em uma postura ética e solid	pap0844.txt
544	seu bojo tanto a aceitação das diferenças , quanto questionamentos	pap0844.txt
548	mantendo-se o respeito às diferenças , tornam-se ferramentas que co	pap0821.txt
551	têm dificuldade, aceitando as diferenças , valorizando o trabalho em gr	pcn1e2.txt
554	no seu núcleo a convivência com estas diferenças . A arte nesta	pap0905.txt
555	alunos terão ao conviver com as diferenças . Ainda sobre a formação	pap1167.txt
567	respeitando e considerando as diferenças . Neste sentido, os materiais	pap1002.txt
571	para o desenvolvimento do respeito e reconhecimento de diferenças .	pcn3e4.txt
N	Concordance (DIVERSIDADE*)	File
8	Interação e reconhecimento da diversidade cultural (diferentes crença	pcn3e4.txt
13	mas antes, reconhece que a diversidade cultural deve ser considera	bol57.txt
20	que ferem o reconhecimento da diversidade cultural e a autonomia e	pcn3e4.txt
21	alunos no reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pessoal.	pap1144.txt
29	com a valorização e o respeito pela diversidade cultural e com a livre	bol54.txt
32	o reconhecimento oficial da diversidade cultural dos povos através	pap1170.txt
43	assim como no reconhecimento da diversidade cultural. Contamos	pap1144.txt
106	reconhecendo e valorizando a diversidade de nossa formação cultural	pap1170.txt
142	Reconhecimento da diversidade de sentidos existentes nas imagens	pcn3e4.txt
154	ao respeito e a valorização da diversidade de pensamento e cultura	pap1056.txt
173	ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultura	pcn1e2.txt
175	ensino da área de modo que acolha a diversidade do repertório cultural	pcn3e4.txt
179	ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural	pap0936.txt
210	se respeitar e de se valorizar a diversidade e a singularidade de cada	pap0960.txt
225	valorizando e respeitando a diversidade estética, artística e de gênero	pcn3e4.txt
226	passaram a respeitar e a valorizar a diversidade estética. A professora	bol64.txt
231	grupos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural	pcn3e4.txt
233	costumes e tradições, valorizando a diversidade étnico-cultural. Perc	bol67.txt
237	reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana desta nação	dcn98.txt
238	parte da aceitação da diversidade humana, valoriza as pessoas	pap0812.txt
239	direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade	pap0918.txt
268	mas de reconhecimento de uma diversidade racial e, principalmente,	pap1155.txt
270	culturas e épocas, o aluno valoriza essa diversidade sem preconceitos	pcn3e4.txt
271	o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos	pcn3e4.txt
296	Reconhecendo as imagens, em sua diversidade , e a multiplicidade de	pap1054.txt

301	todos, que respeite e valorize a diversidade , é necessário propiciar	pap0812.txt
302	II- o acolhimento e o trato da diversidade , III- o exercício de atividade	pap0837.txt
311	propostas que valorizam e respeitam a diversidade , que permitem o	pap0812.txt
338	é preciso respeitar e valorizar as diversidades culturais. É importante	bol49.txt
341	sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas	dcn98.txt
342	culturas negras ao reconhecer as múltiplas diversidades étnicas que	pap1155.txt
345	procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais,	pcn3e4.txt
N	Concordance (PLURALIDADE*)	File
8	linguagens artísticas, valorizando a pluralidade cultural e respeitando	bol51.txt

Buscando identificar os verbos mais utilizados neste movimento de positivação da diferença, destacam-se: respeitar, reconhecer, valorizar e aceitar. Ainda outros são utilizados como: acolher, conviver, crescer e considerar. O uso frequente desses verbos sinaliza um duplo movimento e explicita a ambivalência que envolve a questão da diferença: se por um lado ele enfatiza e reforça a importância da diferença e o seu sentido profícuo para a vida em uma sociedade democrática, por outro sinaliza a condição de subalternização, discriminação, hostilidade, intolerância da diferença.

O que gostaria de argumentar, neste ponto, se relaciona diretamente com o item que se segue: ainda que nos discursos se naturalizem possíveis diferenças entre arte erudita e arte popular, por exemplo, quando se buscam contextos de valorização, reconhecimento, respeito e aceitação dessa arte popular, são denunciadas, de maneira explícita ou não, as relações de poder que sustentam essas diferenças.

O que se observa, a partir daqui, são as variedades de projetos, que apontam para caminhos diferentes e até antagônicos de pensar e agir a partir das diferenças e das questões de poder que as atravessam. Neste sentido, identifico, em concordância com Candau (2008), três grandes tendências de políticas que buscam lidar com as questões da diferença, comumente denominadas multiculturalismo/interculturalismo: uma que busca assimilar as diferenças, sem mexer nas estruturas de poder que as sustentam (assimilacionista); uma que busca garantir direitos sociais e o direito à diferença, criando espaços para a conservação das raízes culturais (diferencialista); e outra que, rompendo com as visões essencialistas de cultura e identidade, promove espaços de diálogo de modo a desnaturalizar as relações de poder e desconstruir discriminações e injustiças (interculturalista).

4.8.6. Multiculturalidade e interculturalidade

Na lista de palavras construída pelo WS, multiculturalidade é o termo com menos ocorrências entre os investigados, apresentando somente 16 ocorrências em 370 textos, não chegando a representar 0,01% de ocorrências. Desse total, 15 estão entre os anais da ANPAP e 1 nos anais da ANPEd. Não há referências ao termo nos subcorpus Boletins ou Documentos. Já o termo interculturalidade aparece 31 vezes, distribuídas em 18 textos: 11 do subcorpus ANPAP, 6 do subcorpus ANPEd e 1 do subcorpus Boletins. No conjunto dos documentos curriculares oficiais, outra vez, não há nenhuma ocorrência para a inscrição interculturalidade. Percebe-se, desse modo, a presença das duas inscrições nos discursos da academia e, pode-se dizer, que nas enunciações da didática e da política investigadas não se discute a questão da diferença por meio desses termos.

A inscrição interculturalidade é enunciada quase o dobro de vezes que multiculturalidade, o que pode sinalizar que o primeiro termo, atualmente, esteja conseguindo articular com mais força a discussão acerca da diferença cultural. No entanto, podem existir – e é provável que sim – outros motivos para o uso maior do termo. Os dois termos certamente podem articular sentidos diferentes de cultura e diferença, mas é preciso observar com atenção os enunciados, considerando que as distinções entre eles, assim como entre diferença e diversidade, são bastante fluidas.

A multiculturalidade, conforme já discutido nos capítulos anteriores, vem sendo amplamente debatida não somente no campo educacional, e diversas noções e termos adjetivos já foram e continuam sendo articulados em torno desta expressão. O uso universal e a sua disseminação (DERRIDA, 2005) não contribuem em nada para sua estabilização. Sob rasura ou não, hoje convivemos também com outros termos mais recentes, que buscam de alguma forma aprimorar os sentidos do debate acerca da multiplicidade de construções culturais como a interculturalidade.

Nas ocorrências abaixo, para o termo multiculturalidade, observam-se noções de diferença que se aproximam do que foi proposto por Paulo Freire e pela Nova Sociologia da Educação. Argumentando sobre a caracterização da educação em arte, o enunciador localiza os “códigos dos diferentes grupos”, que fazem a “multiculturalidade brasileira”, em relação às “classes sociais” (2). Observo que, no texto, a noção de cultura pode estar apontando para um processo de fixação de identidades, ao promover a ênfase na “herança artística e estética dos alunos” (2) a fim de reforçar suas identidades.

N	Concordance (MULTICULTURALIDADE*)	File
2	Segundo Barbosa (1994, p. 33), a educação em arte “[...] deve exercer o princípio democrático de acesso à informação de todas as classes sociais, propiciando-se na <u>multiculturalidade</u> brasileira uma aproximação de códigos culturais dos diferentes grupos. ”. Dar ênfase à herança artística e estética dos alunos, com base em seu meio ambiente, pode promover uma valorização cultural reforçando suas identidades.	pap1140.txt
3	Na cibercultura e nos diversos ambientes sociais ocidentais, piercings, tatuagens, trajes caracterizados, cabelos coloridos ou cortados geometricamente podem ser exemplos de ritos de iniciação que coadunam com a diversidade e a <u>multiculturalidade</u> cada vez mais engendrada pelos adolescentes desse início do século XXI.	pap1173.txt
5	A <u>multiculturalidade</u> crítica , proposta por Rosa (2004) permeou os projetos, ampliando os olhares dos professores que revisitaram a cultura local e descobriram artistas locais contemporâneos, entendendo que ao incluir a vida e a obra desses artistas nos projetos aproximariam-as de seus estudantes. (...) Os professores, ao incluírem em seus projetos obras e biografias dos artistas contemporâneos brasileiros Adriana Varejão, Bispo do Rosário, Eduardo Wolf de Oliveira, Walter Firmo, Iberê Camargo, Rogério Medeiros, Ivens Machado, os Gêmeos e Fábio Sampaio, Possibilitaram uma educação em arte multicultural.	pap1140.txt
11	Efland assevera que a <u>multiculturalidade</u> reflete o “ecletismo de la vida contemporânea en un mundo en el que las teconologías de los médios de comunicción y otras fuerzas dispersan las dimensiones del tiempo y del espacio” (2003, p.57).	pap1173.txt
16	...é constituído por <u>multiculturalidades</u> que se concretizam em modos diferenciados de pensar, sentir, ver e agir. Modos estes que, quando inter-relacionados se complementam, se nutrem e disponibilizam várias oportunidades de reorganização	pap0938.txt

Observam-se, da mesma maneira, enunciações da multiculturalidade que articulam sentidos de diferença que podem estar bem próximas da noção de diversidade (BHABHA, 2003), mais restrita à dimensão descritiva. Na linha 3, por exemplo, a multiculturalidade adolescente do início do século XXI está associada aos “piercings, tatuagens, trajes caracterizados, cabelos coloridos ou cortados geometricamente”; na linha 11, o argumento de Efland afirma que a multiculturalidade reflete o ecletismo da vida cotidiana; e na 16, ela concretiza “modos diferenciados de pensar, sentir, ver e agir”. Nesse sentido, parece que os sentidos enunciados aqui, lançam sobre a multiculturalidade um olhar que equaliza as diferenças e as toma de forma horizontal.

Por fim, na linha cinco, fala-se em uma “multiculturalidade crítica” que amplia os olhares no sentido de articular o local, que abrigava artistas contemporâneos encobertos, com o global – nomes consagrados como Adriana Varejão, Bispo do Rosário e os Gêmeos. O enunciador parece reconhecer que esse grupo de artistas contemporâneos locais é invisibilizado dentro da hierarquia artística, no entanto, é possível compreender, de acordo com o que é colocado, que apenas juntando as expressões locais com as globais, foi possível articular uma educação em arte

multicultural. As relações de poder são reconhecidas, mas, no entanto, suas bases não parecem ser problematizadas.

Sigo defendendo que quando se fala em multiculturalidade, nos textos investigados, se articulam noções de diversidade, que em si representam rupturas, reformulações, ressignificações em relação a alguns aspectos da modernidade e de um pensamento mais tradicional, no entanto, tendem a silenciar hierarquias e buscam o reconhecimento das diferenças sem a problematização das relações de poder.

4	[...] pesquisas sobre o ensino da arte/educação nos anos 5 de 1990, chegando à conclusão de que aquela década fora presidida pelos princípios pós-modernos de multiculturalidade como reconhecimento das diferenças e interculturalidade como utopia (BARBOSA, 2008: p. XII).	pap0945.txt
8	Do ponto de vista da multiculturalidade e do trato da diversidade, os currículos de arte de modo geral fogem pouco ao tradicional.	pap0945.txt
9	Nesse sentido, observa-se que o moderno modelo em vigor , muito provavelmente, passará por uma reformulação profunda. Temas colocados em discussão, tais como: educação continuada e ao longo da vida, produção coletiva de conhecimento, sociedade da informação, equipes interdisciplinares, multiculturalidade e diversidade, entre outros, o colocam em xeque.	pap1173.txt
12	Vivenciamos um momento em que uma nova epistême se configura: a epistême da complexidade , trazendo consigo uma outra visão de mundo, solicitando novas posturas de educadores, pesquisadores, artistas-pesquisadores, estudantes e cidadãos. Nesse novo olhar, buscase a valorização do sensível, do campo dos afetos, da multiculturalidade , da não-linearidade.	pap1049.txt

Observando mais detalhadamente nas linhas de concordância para o termo, verifica-se que deste total de 31 ocorrências, 15 são referentes a bibliografias, sendo 14 somente ao livro *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais* (2003), de Ivone Mendes Richter. Este alto número me ofereceu algumas pistas sobre a construção dos discursos em torno desta noção: considerando a presença dessa produção nas referências bibliográficas, ao observar as ocorrências ao longo dos textos, facilmente se identificam o diálogo e as apropriações feitas de seus argumentos. Destacada esta questão, argumento que as enunciações sobre interculturalidade, que afirmam sentidos de diferença, nos *corpora* investigados podem estar fortemente orientadas pelas proposições de Richter (2003).

N	Concordance (INTERCULTURALIDADE*)	File
11	Para superar tais preconceitos , diz o documento, é preciso adotar a Arte/Educação contemporânea, "permeada do princípio da interculturalidade que aponta para a interação/inter-relação entre diversas culturas ".	bol55.txt

21	O termo é empregado como uma opção ao multicultural ou à pluralidade cultural, por representar melhor a idéia de reciprocidade. O termo interculturalidade é colocado por VALENTE (Apud RICHTER, 2003, p. 20).	pap0939.txt
24	Ao discutir as tal terminologia, Richter (2003, p.19) diz que o termo interculturalidade “ seria, portanto, o mais adequado a um ensinoaprendizagem em artes que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. ”	pap1007.txt
29	Entretanto, é preciso não incorrer no equívoco de apenas trazer informações de várias culturas para educação sem observar e promover processos de inter-relação entre os valores culturais. [...] Dessa forma, Richter (2003) prefere o termo interculturalidade para abordar uma educação que considere a inter-relação entre os diferentes códigos culturais presente em uma mesma cultura.	ped1106.txt
31	Conforme Richter (2003, p. 19), “atualmente, vem sendo utilizado o termo ‘ interculturalidade ’, que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas ”.	pap1007.txt

O sentido mais facilmente identificável e menos contestável nas enunciações da interculturalidade está relacionado à questão da interação entre as diferentes construções culturais. Este pode ser considerado um aspecto bastante generalista, pois é capaz de articular diversas noções de interculturalidade, afinal, esta “inter-relação” (11, 24, 31) pode se dar de maneiras distintas. A questão do diálogo, que vem sendo cada vez mais defendida por autores que discutem a questão das diferenças culturais, nem sempre aponta para os mesmos caminhos. É possível dialogar para a transformação, assim como também é possível “dialogar” sem que se saia do lugar, a depender de como se compreendem os elementos que se relacionam nesse diálogo.

Na perspectiva da diferença cultural, proposta por Bhabha (2003, p. 20),

“Os termos do embate cultural, sejam através de antagonismos ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide fixa da tradição.”

Compartilho com Candau (2008, p. 53) da impossibilidade de caminhar ao se propor um diálogo onde as diferenças, atravessadas por campos de força, sejam naturais, estáveis e próprias.

‘A "naturalização" é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar.’

A interculturalidade (CANDAU, 2006, 2008, entre outros), de maneira geral, tem buscado desconstruir, no sentido de tornar explícitas, as relações de poder que dão

sustentação a preconceitos, discriminações e estereótipos entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes. Considero este movimento fundamental, pois é ele quem vai buscar desestabilizar os conteúdos e as certezas da alteridade, desconfiar do absoluto e denunciar as condições de construção das diferenças.

N	Concordance (INTERCULTURALIDADE*)	File
5	Os conceitos embutidos nas obras estão afinados com a concepção de uma escola como lugar para (trans)formação do sujeito e para construção do saber, que vislumbra as revisões dos campos de força e de poder em direção a equidade de gênero, a interculturalidade e a diversidade.	ped1007.txt
6	A Abordagem Triangular, o Multiculturalismo, a Interculturalidade e a Cultura Visual têm enfocado o diálogo entre diferentes criações tanto da arte como do cotidiano. Diálogo como uma conversa, que implica reconhecimento de outros pontos de vista e vontade de entendê-los , concebendo que “ as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições, e de que todas as modalidades de transmissão de cultura implicam, portanto, algum poder de dominação ”. (RICHTER, 2003, p. 17)	pap1007.txt
13	...os campos de conhecimento das poéticas visuais e da interculturalidade exigem de nós a investigação constante e a revisão de nossos pressupostos para que o pensamento se mantenha ativo e presente .	pap0813.txt
22	Estabelecer um diálogo entre concepções tão distintas de arte não significa submeter-se a essas visões, nem tampouco dominá-las. A visão dicotômica entre dominante e dominado não serve ao modelo de interculturalidade .	pap0939.txt

Nos enunciados acima destacados estão explícitas as preocupações com as relações hierárquicas por meio da compreensão de que “as relações culturais supõem relações de poder, desigualdades, contradições” (6). Também se destaca a dimensão transformadora que a interculturalidade pode operar mediante “revisões dos campos de força e de poder” (5) e da “investigação constante e a revisão de nossos pressupostos para que o pensamento se mantenha ativo e presente” (13). A problematização e a desconstrução de dicotomias (22) tornam-se fundamentais para uma noção de interculturalidade que busque um diálogo entre as diferenças favorável à construção de uma sociedade mais justa, menos opressora.

N	Concordance (INTERCULTURALIDADE*)	File
10	...chegando à conclusão de que aquela década fora presidida pelos princípios pós-modernos de multiculturalidade como reconhecimento das diferenças e interculturalidade como utopia (BARBOSA, 2008: p. XII).	pap0945.txt
12	A aproximação das reflexões sobre a diversidade artística depende desse relativismo do conceito de “arte”, que varia de acordo com momentos históricos e diferentes contextos . Ressalta-se que a interculturalidade³⁴ não é só étnica , mas, como aconteceu nesta pesquisa, refere-se a um uso da arte relacionado com as questões de gênero, ou com outros	pap0939.txt

	elementos provenientes da trajetória de vida e do imaginário cultural dos amadores da arte.	
16	o papel do estágio curricular e da prática de ensino nos cursos de formação dos arte/educadores; o princípio da <u>interculturalidade</u> na formação dos professores de artes;	ped0809.txt
28	Considerando os Princípios Norteadores da Arte e Inclusão (BRASIL, 2002), os projetos e programas desenvolvidos tanto no ambiente escolar quanto fora deles devem nortear ações voltadas à Arte e à Inclusão, tendo como princípios o respeito às diferenças e a <u>interculturalidade</u> . Ainda neste mesmo documento, a educação intercultural compreende o conhecimento de competências em vários aspectos culturais, com vistas a reconhecer a semelhança entre os grupos, em vez de evidenciar as diferenças, promovendo o diálogo (BRASIL, 2002, p.13). Ela envolve a inter-relação e a interação de diferentes culturas mediante trocas e experiências .	pap1002.txt
30	Richter (2003) reflete sobre a <u>Interculturalidade</u> no ensino das artes a partir do questionamento da visão etnocêntrica de cultura e conteúdos de artes visuais .	ped1106.txt

A interculturalidade vem se tornando no ensino de arte um princípio (16, 28), e até uma “utopia” (10), que busca relativizar, questionar, problematizar, desestabilizar identidades e significados, por meio do “questionamento da visão etnocêntrica de cultura e conteúdos de artes visuais” (30), como um elemento que põe em as diferenças em movimento.

No entanto, ao observar a linha 28, percebe-se uma significação da interculturalidade que parece articular sentidos mais próximos daquele que no corpus se identificou mais fortemente como multiculturalismo, onde culturas e diferenças são reificadas. Neste caso, o enunciador define o diálogo como forma de desenvolver “competências em vários aspectos culturais, com vistas a reconhecer a semelhança entre os grupos, em vez de evidenciar as diferenças”. A noção de interculturalidade proposta parece ver a diferença como um complicador do diálogo, que é pensado a partir da interação entre as semelhanças. O ‘despir-se’ parece fundamental para esta perspectiva de interculturalidade, que se aproxima do que Candau (2008) define como perspectiva assimilacionista.

4.8.7. Diferença e inclusão

Nos corpora investigados, ao se observar as ocorrências da inscrição diferença, foram encontradas discussões acerca da sua relação com processos de exclusão e inclusão das pessoas com deficiência. É interessante perceber que o debate sobre a

diferença é trazido para este campo da inclusão com o objetivo de ressignificar a deficiência, buscando rever as próprias noções de deficiência e normalidade.

Destaco na linha 1 a defesa de “uma integração que não se fundamente na adaptação à normalidade”. Nessa mesma direção, na linha 12, se aponta que: “se a diferença é tomada como parâmetro, não tomamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que as sustentam.” Logo abaixo se enuncia que a compreensão da inclusão por meio da diferença, propicia que “vejamos a nós mesmos como sujeitos enredados na diferença, pondo em relevo as nossas próprias deficiências” (238).

N	Concordance (DIFERENÇA*)	File
1	Defende-se uma integração que não se fundamente na adaptação à normalidade (aos videntes e à cultura visual), mas no esforço da sociedade em se adaptar à <u>diferença</u> (adaptação dos conteúdos de uma cultura visual para o usufruto das pessoas cegas). Nesse ponto de vista, o desenho precisa ser realizado de uma forma que se adapte ao contexto perceptivo das pessoas cegas.	pap0816.txt
126	“se a <u>diferença</u> é tomada como parâmetro, não tomamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que as sustentam.”	pap1167.txt
129	A palavra <u>diferença</u> é exaustivamente usada em uma tentativa de aceitar e reconhecer como natural da criança autista a negação do toque, do olhar, da afetividade.	pap0852.txt
145	Valorizar as diferenças é desafio que se impõe à sociedade atual e como diz Mantoan: “assegurar o direito à diferença na escola é ensinar a incluir e, se a escola não tomar para si esta tarefa, a sociedade continuará perpetuando a exclusão nas suas formas mais sutis e mais selvagens”.	pap1167.txt
213	Para Mantoan (2004), “a inclusão remete à consideração da <u>diferença</u>, como um valor universal, que é disponível a todos – desde os elementos de um dado grupo étnico, religioso, de gênero, à humanidade como um todo.”	pap1167.txt
238	uma compreensão alteritária de que as formas com que os cegos e as pessoas com baixa visão respondem ao mundo e aos outros, propiciam que vejamos a nós mesmos como sujeitos enredados na <u>diferença</u>, pondo em relevo as nossas próprias deficiências.	ped1103.txt

O que parece ser proposto nesses argumentos é que se reveja aquilo que é comumente denominado deficiência, à luz da diferença. Essa é uma proposição que nos leva a desnaturalizar as relações hierárquicas e de desigualdades que atravessam a questão da deficiência. Pensando em termos de diferença, a deficiência seria a discriminação autorizada, que marca o deficiente com uma diferença que o subalterniza. Pensando em termos de diferença, fica claro que a falta de visão é uma diferença muito mais hierarquizante do que a falta de habilidade com a tesoura, por exemplo. Por essa

lógica, a falta de habilidade com a tesoura configura tanta deficiência quanto a falta de visão, ou seja, o que está em jogo são os pesos atribuídos a cada diferença e que podem ou não transformá-la em deficiência.

Dessa forma, ressalta-se, com o argumento de Maria Teresa Mantoan, que a “diferença como um valor universal, que é disponível a todos – desde os elementos de um dado grupo étnico, religioso, de gênero, à humanidade como um todo” (213). É desse modo que o direito à diferença se encontra, mais uma vez, com o direito à educação, de modo que “assegurar o direito à diferença na escola é ensinar a incluir”.

Considero importante destacar ainda a localização dessa discussão nos corpora investigados. As ocorrências identificadas acerca das relações entre diferença e inclusão encontram-se em sua maioria no subcorpus ANPAP, com alguma presença no subcorpus ANPEd. No entanto, nos Boletins ou Documentos não foi encontrada nenhuma ocorrência em torno dessa discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segura de que chego ao término desta escrita, mas não ao fim das possibilidades de exploração da pesquisa, enfatizo que as considerações que buscarei desenvolver aqui não dão conta de todas as questões da significação da diferença no ensino contemporâneo de artes visuais. Não foi essa a pretensão desta investigação. Seu objetivo era discutir sentidos atribuídos à diferença em um conjunto de produções textuais deste campo de ensino. Considerando o conjunto de textos como um grande tecido, no qual camadas se sobrepõem e se entrelaçam de maneira complexa e permanente, apresento aqui – parafraseando Derrida (2008) – mais uma camada, tecida com os fios desses tecidos-textos que escolhi puxar nesse momento.

Não foi objetivo desta pesquisa tampouco revelar a verdade sobre os sentidos atribuídos a diferença nesses contextos, pois esta seria tarefa impossível. As possibilidades de leituras, sempre precárias e provisórias, sim, constituem o cenário das interpretações aqui realizadas. Foi esse o posicionamento que aprofundei e defendi nos meus estudos durante o mestrado: as significações são contingentes, são instáveis e não encerram um sentido em si mesmas. O reconhecimento da não transparência da linguagem, da sua dimensão performática e da possibilidade de iteração de sentidos me colocou novas questões e me proporcionou trilhar caminhos ainda pouco explorados no campo de pesquisa em artes visuais.

No campo do ensino de artes visuais, recentes estudos têm buscado dialogar com questões da diferença cultural. Tem se privilegiado, nesses estudos, os processos de construção de significados, que se dão por meio da experiência e são atravessados pela dimensão cultural (BARBOSA, 2011). Desse modo, afirmar que a multiculturalidade ou a interculturalidade são princípios orientadores desse campo não causa nenhum estranhamento ou conflito, pois este parece já ser um aspecto consolidado no ensino de Artes Visuais do século XXI.

No entanto, a disseminação de discussões sobre a multiplicidade de construções culturais não contribuiu para a estabilização ou condensação de um sentido para a questão da diferença. O caminho parece ser contrário: quando mais se discute, mais sentidos vão sendo articulados em torno dessa noção, o que justifica a pertinência desta pesquisa que buscou investigar possíveis significações da diferença nos discursos do ensino de artes visuais dos últimos cinco anos.

Foram reunidos para a análise textos de três espaços discursivos: da academia, com os anais da ANPAP e da ANPEd; da didática, com os Boletins do Instituto Arte na Escola; e da política, com os DCN e PCN. Esses são três espaços bem específicos do campo do ensino de artes visuais, que agrega grupos heterogêneos que, como se suspeitou, encontram diferentes formas de discutir as questões da diferença.

A pesquisa teve como principal ferramenta metodológica o programa *WordSmith Tools*, trazido do campo da linguística e que permitiu o trabalho com um conjunto grande de textos. Ao todo compuseram o corpus investigativo 370 textos com tamanhos, formatos e objetivos variados, divididos em quatro subcorpora: ANPAP, 291 textos; ANPEd, 57 textos; Boletins, 19 textos; e Documentos, 3 textos. Busquei conjugar a dimensão quantitativa dos dados gerados pelo programa, seu modo de entrada nos textos e a dimensão qualitativa das interpretações realizadas a partir das idas mais facilitadas aos textos. Foi possível, desse modo, alcançar um largo espaço-tempo de enunciação, em uma busca mais específica e detida nas afirmações da diferença.

Foram investigadas nos textos as ocorrências da inscrição *diferença*, mas também de termos correlatos como *diversidade*, *pluralidade*, *interculturalidade* e *multiculturalidade*, por também serem enunciações que articulam noções de diferença. As ocorrências geradas pelas listas de concordância foram divididas em categorias, a partir daquilo se mostrava significativo, em termos quantitativos e qualitativos, para esta pesquisa de caráter exploratório, a saber: diferença e identidade; diferença e filosofia; qualificações da diferença; significações positivas diferença; diferença e inclusão.

Na categoria diferença e identidade, defende-se a construção de um sujeito a partir das relações de diferença – não reconhecendo, desse modo, qualquer essência capaz de determinar uma identidade. Percebe-se nas enunciações sobre esta questão uma ideia de identidade relacional e diferencial (HALL, 1999), o que aproxima esses discursos do posicionamento defendido por mim com base pensamento pós-estruturalista. No entanto, a fluidez do conteúdo dessas diferenças, que marcam a identidade, não é uma questão debatida explicitamente, o que impossibilita a garantia de uma noção de diferença que se aproxime da *différance*.

A ideia da diferença como base para um pensamento ou posicionamento epistemológico também foram afirmadas nos corpora investigados. No entanto, essa perspectiva de diferença parece ter encontrado legitimidade apenas nos espaços da academia (ANPAP e ANPEd), pois não há qualquer referência à diferença nesse sentido

nos textos dos Boletins ou dos Documentos. Identificada como filosofia da diferença, essa perspectiva põe em discussão, antes de tudo, a própria noção de diferença que, nesse contexto, não está definida a priori, não tem conteúdo fixo, se constrói discursivamente a partir das relações com o outro, criando campos de força. A delimitação da diferença dessa maneira torna possível o questionamento e a desconstrução da noção de fronteira enquanto limite e distanciamento para a compreensão de fronteira como espaço-tempo de negociação, onde são produzidas as diferenças. Possibilita também a contestação da lógica binária que cria classificações, hierarquizações e preconceitos, autorizando a discriminação e a opressão do diferente.

Sendo esta uma perspectiva bastante atual e de diálogo recente com o campo da educação, pode-se inferir que a academia tem buscado se apropriar e desenvolver novas formas pensar a educação e as questões a ela relacionadas. Este fato parece sinalizar um distanciamento deste campo, no que concerne ao desenvolvimento mais específico de uma discussão acerca do pensamento filosófico da diferença, das discussões nos campos da didática e da política.

Observando as qualificações atribuídas à diferença, ficou evidente o peso que a cultura assumiu atualmente nas articulações de noções de diferença. A qualificação cultural foi mais recorrente, seguida de referências à diferença social, de gênero, de sexo, de etnia, individual, entre outras menos frequentes. É possível afirmar, a partir da alta taxa de co-ocorrência de *diferença cultural*, que o campo do ensino de artes visuais evidencia sensibilidade ao peso e à centralidade da cultura nas questões da diferença. Observou-se ainda que a qualificação cultural tem igual peso nas enunciações dos termos diversidade e pluralidade.

Neste trabalho, busquei operar com a proposição de Bhabha (2003) acerca da diferença cultural, tomo-a não como traços biológicos, características naturais, tradições culturais, hábitos internalizados ou cristalizados, e, sim, como os significados construídos sobre esses elementos. Tenho consciência, porém, que a distinção que o autor propõe entre diferença cultural e diversidade cultural não está em consonância com o entendimento mais popularizado das questões da diferença, no qual com frequência os termos são usados como sinônimos.

Entre os discursos selecionados, percebe-se a presença mais hegemônica de uma significação da diferença amplamente disseminada ao longo das últimas décadas que, embora não esteja mais restrita à classe social, tende a ser naturalizada e pode ser definida como variedade de características que compõem as sociedades atuais. Essa

significação aponta para uma noção mais próxima da diversidade cultural e em diversos trechos é possível perceber o intercâmbio realizado entre as inscrições diferença e diversidade, usada como sinônimos. No entanto, ainda que em menor quantidade, em algumas ocorrências as diferenças são desnaturalizadas e fazem parte de um processo de construção apontando para uma significação da diferença com conteúdos desestabilizados.

Nos mais diversos contextos, os debates sobre a diferença estão atravessados por questões de valoração. Os conflitos, as demandas e as políticas, por exemplo, envolvem necessariamente um processo de valoração da diferença, seja para torná-la algo negativo, que vai pelo caminho contrário, que foge à norma, seja para torná-la algo positivo, que precise ser celebrado, valorizado, reconhecido.

Nos discursos investigados observa-se como um movimento hegemônico a tendência à positivação da diferença. Pode-se afirmar que as enunciações buscam operar um deslocamento no valor da diferença, que passa de algo negativo, que subalterniza e discrimina, para algo positivo, que necessita respeito, aceitação. Diferença é vista como sinônimo de riqueza: quanto mais diferenças visíveis, mais ricas e mais democráticas são as instituições culturais.

É essa positivação da diferença que favorece o surgimento de políticas que buscam encontrar caminhos que levem a uma sociedade mais justa e democrática. As discussões sobre multiculturalidade e interculturalidade permeiam, hoje, os discursos do ensino de artes visuais, ainda que de maneira bastante heterogênea. Pondero, no entanto, para outro distanciamento em relação aos espaços da academia e os da didática e da política: as inscrições interculturalidade e multiculturalidade somente são enunciadas nos subcorpora ANPAP e ANPEd, sinalizando que, ainda que esses temas sejam abordados nos espaços da didática e da política, nos textos selecionados para a análise não são discutidos sob estas denominações.

Analisando as ocorrências das duas inscrições no conjunto de corpora, pude verificar que os sentidos enunciados em torno da multiculturalidade apontam para duas noções da diferença: uma que a toma de forma horizontal, equalizada, apontando para um processo de naturalização e fixação de identidades; outra que aponta para a alteridade em um sentido mais fluido, não determinada, lança um olhar provisório e sempre aberto a outras possibilidades. Em torno da noção de interculturalidade ficaram explícitas as preocupações com as relações hierárquicas, de desigualdade e

contradições, destacando a dimensão transformadora que a interculturalidade pode acionar, ao problematizar e desconstruir dicotomias.

Desse modo, afirmo que, embora possam estar muito próximas nos textos analisados, multiculturalidade e interculturalidade operam com significações distintas da diferença. Defendo que quando se fala em multiculturalidade são, geralmente, articuladas noções de diversidade. Essas noções, em si, representam rupturas, reformulações, ressignificações, no entanto, tendem a silenciar hierarquias e buscam reconhecer e valorizar as diferenças sem problematizar as relações de poder. Por outro lado, quando se fala em interculturalidade, ainda que em alguns casos se naturalizem as construções culturais que estão em interrelação ou diálogo, a diferença é abordada a partir dos campos de força que as atravessam.

A última categoria destacada nesta análise assinala as relações entre diferença e inclusão. O debate sobre a diferença é trazido para o campo da inclusão com o objetivo de ressignificar a deficiência, buscando rever as próprias noções de deficiência e normalidade e deslocando aquilo que é comumente denominado deficiência para o domínio da diferença. Essa proposta de deslocamento opera com noções próximas a de *différance*, buscando a não fixação de identidades, a não definição apriorística da deficiência.

Considero importante argumentar também que essas discussões acerca da diferença e da inclusão estão presentes apenas nos conjuntos de textos da academia (ANPAP e ANPEd), apontando, outra vez, para um distanciamento entre os discursos circulantes neste espaço e os discursos circulantes no campo da didática e da política em artes visuais. Estes discursos, como já visto anteriormente, se distanciam em outros debates sobre a diferença: do mesmo modo que a discussão sobre diferença na inclusão, a diferença enquanto posicionamento epistemológico e a multi/interculturalidade só estão presentes nos discursos vindos da academia, nas enunciações de pesquisadores do campo do ensino de artes visuais.

Não é possível precisar aqui um motivo que explique este distanciamento, isso exigiria outra investigação. Porém, me parecem pontos a serem considerados: o constante fluxo e o conseqüente poder de renovação de discursos presentes na área acadêmica, o caráter investigativo dos discursos dos pesquisadores que publicam nos dois eventos aqui citados e o fato de o debate sobre a inclusão a partir da diferença e a filosofia da diferença serem recentes no campo do ensino de artes visuais.

Quanto à apropriação feita do campo da linguística, do programa *WordSmith Tools*, argumento primeiramente que o fato de ser uma nova ferramenta utilizada na pesquisa sobre ensino de artes visuais já consiste em si ganho para o campo. Afinal, corroborando com o que foi enunciado em textos aqui analisados, a diversidade tem seu valor positivo. Porém, buscando avaliar os ganhos reais dessa ferramenta bastante recente no campo educacional, pondero: as ferramentas *Wordlist* (lista de palavras) e *Concord* (concordância) foram fundamentais para a realização dessa pesquisa pela quantidade de textos investigados. A *Wordlist* permitiu verificar quantitativamente informações sobre o corpus empírico, mais especificamente, o peso de determinados termos nos conjuntos selecionados. Por meio da ferramenta *Concord*, modificou-se a entrada nos textos, facilitando a identificação das ocorrências, sua localização e visualização em relação ao conjunto. São ferramentas de caráter quantitativo e o organizacional que potencializam a investigação qualitativa, no sentido de permitir um maior alcance em relação à dimensão espacial e temporal do material empírico.

Ressalto e concordo, ainda, com o posicionamento de Santos (2008) a respeito da Linguística *com corpus*. Nesta investigação, que teve como objeto de estudo as significações da diferença, os corpora selecionados foram os meios pelo quais foi possível verificar iterações de sentido acerca desta noção. Destaco ainda a existência de outra ferramenta da linguística, similar ao programa *WordSmith Tools*. O Corpógrafo é uma ferramenta gratuita, em língua portuguesa, desenvolvida pelo projeto Linguateca e encontra-se disponível em <http://www.linguateca.pt/Corpografo/>, para uso em plataforma Linux e Windows (*online*).

Concluo que, tomando os posicionamentos de Bhabha e Derrida, nos discursos do ensino contemporâneo de artes visuais, a noção de diferença articula significações de forma multidirecional. Não há um consenso, os sentidos afirmados apontam para caminhos contraditórios, onde a diferença pode ser natural e pode construída social e culturalmente; pode ser sinônimo de biodiversidade e pode ser o que subalterniza e discrimina; pode ser o oposto da identidade e ao mesmo tempo dela dependente, entre outros não explorados. Os deslizamentos de sentidos observados em torno da noção de diferença reafirmam o meu posicionamento em relação à linguagem e não permitem o esgotamento das questões em torno da diferença. Porém, alguns sentidos são menos disputados nesses contextos: a noção de que a identidade está marcada pela diferença, a noção de que a diferença é cultural, ou seja, é construída e se caracteriza pela sua relação com a cultura.

Por fim, ressalto a possibilidade de que as conclusões desta análise estejam próximas das de outras análises que se desenvolvam por caminhos metodológicos que não discutam a instabilidade da linguagem, no entanto, não são precisamente as mesmas: mesmo que apontem conclusões próximas e pertinentes, os caminhos trilhados nesta investigação são necessariamente distintos. Ao operar com a perspectiva da *différance*, duvidando desde sempre da existência de um significado estável para a diferença, acredito ter alcançado um ganho tanto epistemológico quanto político.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, n. 0, out, 2003b. Acesso em: <http://www.revista.art.br/>
- _____. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Cultrix, 1999.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- BREDARIOLLI, R. A liberdade como Método: um Projeto Moderno em Ação “pioreira” de ensino da Arte no Museu de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CHANDA, J. Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CANDAU, V. M^a. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr, 2008, p.45-56.
- CANDAU, V. M^a. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____. & MOREIRA, A. F. (orgs). *Multiculturalismo. Diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CANDAU, V. M^a (org). *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- _____. (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHALMERS, G. Seis anos depois de Celebrando o Pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- COSTA, M. C. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

- COUTINHO, Rejane Galvão. Mário de Andrade e os Desenhos Infantis. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CUNHA, Fernanda Pereira. A Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- CULLER, J. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica do pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos. 1997.
- DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- _____. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. *Margens da Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.
- DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Derrida e a escritura. In: _____ (Org.). *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. 132 p.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.
- HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham UK: Open University Press, 2000, 166p.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à semântica*. 2ª edição. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MAINGUENEAU, Dominique, Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Gabriel de Ávila Othero.
- MAINGUENEAU, D. & COSSUTTA, F. L'Analyse des discours constitutants. *Langages*, n. 117, p. 112-125, 1995.
- ESCOSTEGUY, A. C. *Uma introdução aos Estudos Culturais*. Porto Alegre: Revista FAMECOS, n. 9, dez, 1998, p. 87-97.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- _____. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A. 2006.
- HERNANDEZ, F. *Elementos para uma génesis de um campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada e la representación*. Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. V. 4, n. 1 e 2 (2006) Goiânia-GO: UFG, FAV, 2006.

JOHNSON, C. *Derrida: a cena da escritura*. São Paulo: UNESP, 2001.

LEITE, M. S. *Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular*. Revista teias (UERJ. Online), v. 11, p. 2, 2010.

LEITE, M. S. *Desconstruir a juventude nas políticas educacionais: questões de identificação e controle*. Anais do V Jubra – Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira. Recife: UNICAP, 2012.

LOWENFELD, Viktor & BRITAIN, Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, 11, 285 – 296, 2006;

_____. *Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura*. Educação em foco, Juiz de Fora, v. 8, n. 2-3, 2004.

MARTINS, R. (Org.) ; TOURINHO, Irene (Org.) . *Culturas das imagens - desafios para a arte e para a educação*. 1. ed. Santa Maria (RS): Editora UFSM, 2012. v. 1. 360p .

MARTINS, R. (Org.) ; TOURINHO, Irene (Org.) . *Educação da Cultura Visual - conceitos e contextos*. 1. ed. Santa Maria - RS: Editora da UFSM, 2011. v. 3. 230p .

MASON, R. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MAZIÈRE, Francine. 2007. *Análise do discurso: história e práticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

McFEE, J. K. *Preparation for Art*. São Francisco: Wadsworth Publ. Co., 1964.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

NASCIMENTO, Evando. *Derrida*. Filosofia Passo-a-passo 43. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

OSINSKI, D. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

READ, H. *Educação pela Arte*. Martins Fontes (2001)

RICHTER, I. M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. *Multiculturalidade e Interdisciplinaridade*. In: BARBOSA (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

RIZZI, M. C. de S. *Caminhos metodológicos*. In: BARBOSA (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- SILVA, E. M. ; ARAÚJO, C. M. Tendências e concepções do ensino da Arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da arte/educação. *Anais 27ª ANPED*. 2007.
- SANTOS, Diana. Corporificando algumas questões. In: TAGNIN, Stella E. O. & VALE, Oto Araújo. *Avanços da linguística de corpus no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 2008.
- SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para o prática educativa. *Educar*. n. 27, p. 203-219. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.
- SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus: Histórico e Problemática. *D.E.L.T.A.*, vol. 16, n.º 2, 2000, p. 323-367.
- _____. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- SOAGE, Ana. *La Teoría del Discurso de la Escuela de Essex en su contexto teórico*. Universidad Complutense de Madrid. info/circulo. 2006.
- TURA, L. A propósito dos Estudos Culturais. In: *Sociologia para educadores 2*. Rio de Janeiro: Quarter, 2005.
- VEIGA-NETO, A. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) . *Crítica pós-estruturalista e Educação*. 1. ed. Porto Alegre (RS): Sulina, 1995.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

APÊNDICE A – Lista de arquivos

1. ANAIS ANPAP

Pap0801.txt

Imagens digitais: fluxos clandestinos em instituições escolares anacrônica

Alice Fátima Martins (FAV/UFG) Rogéria Eler (FAV/UFG)

Pap0802.txt

O Cinema como Mediador na Educação da Cultura Visual

Dra. Alice Fátima Martins (FAV/UFG) Mestranda Adriane Camilo Costa (FAV/UFG)

Pap0803.txt

Considerações sobre a imagem cinematográfica e o Ensino das Artes Visuais - proposições para o Ensino Médio

Aline Nunes da Rosa – UFSM/RS Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM/RS

Pap0804.txt

Entre Culturas: matrizes populares

Ana Mae Barbosa, USP, UAM

Pap0805.txt

Desenho Animado e Gênero:

Masculinidades em Bob Esponja1

Analice Dutra Pillar (FACED/UFRGS)

Pap0806.txt

ARTE ÉTNICA EM CIRCULAÇÃO: APRENDIZADO, PRODUÇÃO E CONSUMO DAS PÊSSANKA

Analu Steffen, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Pap0807.txt

ARTES PLÁSTICAS E EDUCAÇÃO: A DIMENSÃO FORMATIVA DA ERRÂNCIA NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

Angela Pohlmann (UFPEL) Sandra Richter (UNISC)

Pap0808.txt

"A lousa mágica" (1) - repensando uma experiência no Ensino das Artes Visuais

Angélica D'Avila Tasquetto – UFSM/RS Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM/RS

Pap0809.txt

Arte/Educadores do Rio Grande do Sul: trajetórias vivenciais ao longo da carreira.

Prof. PhD Ayrton Dutra Corrêa - UFSM

Pap0810.txt

“QUERO APRENDER A DESENHAR!” O DESENHO INFANTIL A PARTIR DOS 8 ANOS

Camilla Carpanezi La Pastina Mestranda em Artes Visuais- CEART- UDESC. Professora da Faculdade Educacional da Lapa (FAEL/EADCON).

Pap0811.txt

ENTRE TERÇOS, LADAINHAS E FLORES: UMA ROMARIA NO ENSINO DA ARTE?

Carla Farias Souza - UFSM

Ana Luzia Ruschel Nunes- UFSM

Pap0812.txt

ALUNOS CEGOS E ARTES VISUAIS: INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Carolina dos Santos Maiola – FURB Fabiana Maciel Jacobus Boos - FURB Tatiana dos Santos da Silveira – FURB

Pap0813.txt

CRUZAMENTOS DE CÓDIGOS CULTURAIS E ESTÉTICO: um olhar sobre a tecelagem artesanal

CAROLINY PERERA; UFU. HELIANA OMETTO NARDIN; UFU.

Pap0814.txt

A formação do artista no Brasil: uma problemática em formação?
Cayo Honorato, doutorando, FE/USP

Pap0815.txt

DESENHO E VIDA: ARTE E EXISTÊNCIA EM PROCESSO
Prof. Dr. César Cola – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. João Porto – Arte Educador – Universidade Federal do Espírito Santo

Pap0816.txt

Imagens que comunicam aos dedos: a fabricação de desenhos táteis para pessoas cegas
Dannyelle Valente Doutoranda, Université Paris 1, Panthéon – Sorbonne

Pap0817.txt

Victor Meirelles em Jogo
Débora da Rocha Gaspar
UNIVALI / Faculdade Estácio de Sá / CA-UFSC

Pap0818.txt

ARTES – GRAVURA E AVALIAÇÃO SIGNIFICATIVA
Profa. Dra. Edna de Jesus Goya Faculdade de Artes Visuais da Universidade federal de Goiás

Pap0819.txt

O ARTISTA/PROFESSOR NO CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS DA UDESC
Profª Ms. Elaine Schmidlin – UDESC Profª Ms. Sandra Maria Correia Fávero – UDESC

Pap0820.txt

OFICIALIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO MUNICÍPIO DE JOÃO
PESSOA/PB EM CONSONÂNCIA COM AS DIRETRIZES ATUAIS: uma articulação entre gestão
pública e pesquisa acadêmica
Erinaldo Alves do Nascimento Dep. de Artes Visuais (UFPB)

Pap0821.txt

O sujeito sustentável - Cultivando relações com alunos da EJA
Fernando Santos de Aquino Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Pap0822.txt

NA CIRANDA DA ARTE CAPIXABA: DIÁLOGOS, BRINCADEIRAS E LEITURA DE IMAGENS
Profa. Dra. Gerda M. Schütz-Foerste PPGE/UFES Profa. Ms. Érika Sabino de Macedo UCL/ES Profa.
Ms. Priscila de Souza Chisté SEMED/Vitória/ES Financiamento: FACITEC

Pap0823.txt

CORPO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE BRINCADEIRAS E SUBJETIVIDADES
Getulio Chartier, mestrando em Cultura Visual, FAV-UFG Irene Tourinho, Professora Titular, FAV-
UFG

Pap0824.txt

INTERAÇÕES ENTRE ALUNOS E LIVRO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE
DIALOGADA
Gisele Costa, mestranda em Cultura Visual, FAV-UFG Irene Tourinho, professora titular da FAV-UFG

Pap0825.txt

Ensino da Arte e Razão Instrumental : uma relação a partir da instauração do tecnicismo na educação
brasileira.
Josélia Schwanka Salomé Doutoranda em Artes – UNICAMP Professora Pesquisadora – UTP

Pap0826.txt

PENSANDO A CONSTRUÇÃO DA CULTURA SEXUAL – POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM
DO TEMA POR MEIO DO ENSINO DA ARTE.
Juzelia de Moraes Silveira – UFSM/RS

Pap0827.txt

Prática Pedagógica Como Prática Cultural
Leda Guimarães Universidade Federal de Goiás

Pap0828.txt

Currículo do Curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM/RS
Leila Adriana Baptaglin – UFSM/RS Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM/RS

Pap0829.txt

A Obra de Arthur Bispo do Rosário Dentro de uma Perspectiva de Educação Voltada para a Compreensão Crítica

Lílian Lacerda de Carvalho Mestranda da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Pap0830.txt

Os Modos da Moda: cerzindo os estudos culturais
Lívia Marques Carvalho Liana Chaves Universidade Federal da Paraíba

Pap0831.txt

Imagem em Relev: primeiros apontamentos sobre ilustração tátil em livros para crianças cegas
Márcia Cardeal

Pap0832.txt

“Supondo que nossos olhos são são e nunca vêm nem de menos nem de mais...”
Irene Tourinho, Professora Titular, FAV-UFG

Pap0833.txt

AS TERAPIAS E A ARTE: UM OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE ARTES PLÁSTICAS E A SAÚDE.
Professor Dr. Isaac Antonio Camargo - Departamento de Arte Visual Universidade Estadual de Londrina – PR

Pap0834.txt

Artificações, Inquietações e Experimentações em Sociologia da Arte
João Gabriel L. C. Teixeira, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.

Pap0835.txt

A IMAGEM DA MODA E A CULTURA VISUAL COMO PROPOSIÇÕES PARA A DOCENCIA EM ARTES VISUAIS
Jociele Lampert (UDESC/CEART e ECA/USP)

Pap0836.txt

SOBRE A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO HOMEM
Jorge Anthonio e Silva – Professor de Teoria do Conhecimento e Comunicação, na UNISO Universidade de Sorocaba - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura.

Pap0837.txt

A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE
Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – CEAD e PPGAV/CEART - UDESC
cristina@udesc.br

Pap0838.txt

A Máscara e a Face: “proposta de instrumento de mediação e análise crítica” de uma obra de arte em educação não-formal.
Maria Helena Rosa Barbosa Mestranda do PPGAV/ UDESC Arte-educadora do MASC

Pap0839.txt

Sobre o desenho infantil e o nível cognitivo de base
Maria Lúcia Batezat Duarte, UDESC

Pap0840.txt

Desenho Infantil: uma estratégia de integração e interação social
Marice Kincheski Fassina Mestranda em Artes Visuais, UDESC

Pap0841.txt

Cinco proposições para pensar a formação inicial em Artes Visuais
Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM/RS

Pap0842.txt

As manifestações do sensível de uma cidade.

Moema Martins Rebouças, Profa. Dra. da Universidade Federal do Espírito Santo Adriana R. Magro,
Doutoranda da Universidade Federal do Espírito Santo Maria Nazareth Bis Pirola, Ms. pela Universidade
Federal do Espírito Santo

Pap0843.txt

Arte e Conhecimento: reflexões a partir da produção imagética em torno da Ciência
Moises Lucas, doutorando em Educação na Universidade de Brasília, UnB.

Pap0844.txt

Matizes de Identidade e Diferença: Questões de Pesquisa e Ensino de Artes Visuais
Prof. Dra. Neli Klix Freitas Universidade do Estado de Catarina/UEDESC

Pap0845.txt

CENAS CONTEMPORÂNEAS DA CULTURA VISUAL: quando instabilidade e incerteza nos ajudam
a pensar a educação
Raimundo Martins, Professor Titular, FAV-UFG

Pap0846.txt

VISÕES DE CIDADE: Fotografia das paisagens urbanas

Raúl Yépez Collantes Mestrando em Cultura Visual FAV-UFG Maria Elizia Borges (Orientadora)
ANPAP/FAV-UFG

Pap0847.txt

O Tema na Obra de Arte: Percepção de Artistas Visuais

Profª Drª Regina Lara, Universidade Presbiteriana Mackenzie

Pap0848.txt

Mediação Cultural: Uma estratégia performática para a exposição Yoko Ono

Rejane Galvão Coutinho – IA/UNESP, Arteducação Produções

Guilherme Nakashato – FAMEC, Arteducação Produções

Camila Serino Lia – FAMEC, Arteducação Produções

Tatiana Arantes, Arteducação Produções

Pap0849.txt

ARTE CONTEMPORÂNEA E ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BÁSICA: A DIFÍCIL TAREFA E OS
DESAFIOS DE SE PENSAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS.

Ronaldo Alexandre de Oliveira;

Carla Juliana Galvão Warken;

Maria Irene Pellegrino de O. Souza;

Maria Carla Guarinello de Araujo Moreira; V

anessa Tavares da Silva.

Universidade Estadual de Londrina – Departamento de Arte Visual.

Pap0850.txt

MEDIAÇÕES CONSTRUTIVAS COM AS MÁSCARAS DE MAZAGÃO: INTERAÇÕES POSSÍVEIS
ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA VISUAL

Ronne F. Carvalho Dias, Mestrando em Cultura Visual, FAV-UFG Raimundo Martins, Professor Titular,
FAV-UFG

Pap0851.txt

Interações entre a arte das crianças e a produção de arte adulta

Rosa Iavelberg Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Pap0852.txt

O autismo, a arte e o ensino regular: uma convivência possível?

Rosana Soares Mestranda do PPGAV-CEART, UDESC Orientadora Profª Dra. Neli Klix Freitas

Pap0853.txt

A arte e seu ensino e a formação de sujeitos complexos: uma abordagem a partir da ergonomia cognitiva
Roseli Amado da Silva Garcia – EGC - UFSC Dr. Francisco Antônio Pereira Fialho - EGC – UFSC

Pap0854.txt

FOTOGRAFIA E AUTO-IMAGEM: QUESTÕES DE IDENTIDADE EM UMA ESCOLA GUARANI
Sandra Regina Ramalho e Oliveira - UDESC Andréa Eichenberger – Université Paris VII

Pap0855.txt

Formação continuada em artes visuais: perspectivas legislativas, educacionais e epistemológicas
Sicília Calado Freitas – UFPB
Elane Teles Carneiro - UFPB
Fabricia Cabral de Lira Jordão - UFPB
Thais Catoira – UFPB

Pap0856.txt

FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E ENSINO DE ARTE: SITUAÇÕES PERCEBIDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR
Sônia Tramujas Vasconcellos Faculdade de Artes do Paraná

Pap0857.txt

O Feminismo e a Arte Contemporânea - Considerações.
Claro que arte não tem gênero, mas artistas têm.
Talita Trizoli Professora Substituta no DEART/UFU e pesquisadora do Núcleo de Pintura e Educação da UFU.

Pap0858.txt

ABORDANDO O PROCESSO CRIATIVO DOCENTE ATRAVÉS DAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS.
Vanessa Freitag – UFSM/RS

Pap0859.txt

Educação do Sensível em Artes Visuais: modelando o barro e (re)significando o corpo
Profa. Ms. Viviane Diehl – UNOESC* Profa. Dra. Graciela Ormezzano – UPF**

Pap0860.txt

Formas e articulações dimensionais do espaço
Agda Carvalho Senac São Paulo e Centro Universitário Belas Artes de São Paulo
Luisa Paraguai Universidade de Sorocaba, UNISO

Pap0901.txt

CONTRATOS NA FOTOGRAFIA: A LEMBRANÇA ESCOLAR – PARECER E SER
Adriana Rosely Magro Larissa Fabricio Zanin Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo

Pap0902.txt

ARTE CONTEMPORÂNEA E PÚBLICO CEGO: QUAIS AS RELAÇÕES POSSÍVEIS?
Adriane Cristine Kirst PPGAV – UDESC Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva PPGAV – UDESC

Pap0903.txt

ANGELUS NOVUS E O ANJO DA HISTÓRIA: NARRATIVAS FÍLMICAS E UMA CERTA ESTÉTICA DA DESTRUIÇÃO
Alice Fátima Martins (FAV/UFV – PACC/UFV)

Pap0904.txt

A IMAGEM CINEMATOGRAFICA E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL EM ARTES VISUAIS
Aline Nunes da Rosa /UFSM Marilda Oliveira de Oliveira /UFSM

Pap0905.txt

ARTE DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS: O COMPUTADOR COMO FERRAMENTA E HIPERFERRAMENTA DIGITAL ART IN THE CONTINUED FORMATION OF PROFESSORS OF VISUAL ARTS: THE COMPUTER AS TOOL AND “HIPERFERRAMENTA”

Ana Luiza Ruschel Nunes Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pap0906.txt

O ENSINO DO DESENHO: THEODORO BRAGA E A ESCOLA BRASILEIRA DE ARTE

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa – USP - São Paulo

Pap0907.txt

EFEITOS DE HUMOR EM BOB ESPONJA

Analice Dutra Pillar FACED/UFRGS

Pap0908.txt

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES E EDUCAÇÃO DA UFES

Andreia Weiss Larissa Fabricio Zanin Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo

Pap0909.txt

A FORMAÇÃO-AÇÃO DO PEDAGOGO – ANOS INICIAIS E AS ARTES VISUAS: UMA REFLEXÃO

Andréia Weiss Doutoranda PPGE/UFES

Ana Luiza Ruschel Nunes Profª. Drª. do Curso de Licenciatura em Artes Visuais Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Pap0910.txt

GRAVURA NÃO-TÓXICA: UMA EXPERIÊNCIA NO ATELIÊ DE GRAVURA EM METAL DA UNIVERSIDADE (UFPe)l

Angela Pohlmann (UFPEL)

Pap0911.txt

ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM ESCOLAS RURAIS: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA PENSAR A MEMÓRIA DOCENTE

Angélica D'Avila Tasquetto – UFSM/RS Ayrton Dutra Corrêa – UFSM/RS

Pap0912.txt

PERCURSOS HISTÓRICOS E DESIGUALDADES GEOGRÁFICAS NOS CURSOS SUPERIORES BRASILEIROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Anna Rita Ferreira de Araújo – UFG

Pap0913.txt

TRAJETÓRIA ARTÍSTICA DE ALPHONSUS BENETTI

Dr. Ayrton Dutra Corrêa – UFSM

Pap0914.txt

UMA EPISTEMOLOGIA DE FRONTEIRAS: MINHA TESE DE DOUTORADO COMO UM PROJETO A/R/TOGRÁFICO

Belidson Dias Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes Universidade de Brasília, UnB

Pap0915.txt

SINGULARIDADE, IDENTIDADE, ARTE E INFÂNCIA

César Cola – Dr. Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Pap0916.txt

O MUSEU DE ARTE COMO PEDAGOGIA CULTURAL

Clarice Pinto Ben – ULBRA

Pap0917.txt

ENSINO DA ARTE, FORMAÇÃO DOS SENTIDOS E LEITURA DA IMAGEM: REFLEXÕES SOBRE O QUE PARECE EXPLICADO

Consuelo Alcioni B. D. Schlichta Professora do Departamento de Artes - SCHLA - UFPR Mestre em Educação e Doutora em História – UFPR

Pap0918.txt

O ESTADO DA ARTE DAS TESES ACADÊMICAS QUE ABORDAM ARTE E INCLUSÃO SOCIAL: UM RECORTE DE 1998 A 2008 NO BRASIL.

Cristiane Higuera Simó, Profª Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Pap0919.txt

O ARTISTA PLÁSTICO D. J. OLIVEIRA – OS MURAI E A E A COMUNICAÇÃO COM A CIDADE

Edna de Jesus Goya Faculdade de Artes visuais/Universidade Federal de Goiás

Pap0920.txt

PROPOSTAS POÉTICAS A PARTIR DO ACERVO DA PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO

EDUARDO MOSANER JR Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

NORBERTO STORI Universidade Presbiteriana Mackenzie

PETRA SANCHEZ SANCHEZ Universidade Presbiteriana Mackenzie

Pap0921.txt

EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPB

Erinaldo Alves do Nascimento Professor do Departamento de Artes Visuais – UFPB Coordenador do

Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (DAV/UFPB)

Eliane Honorata da Silva Licenciada em Artes Plásticas pela UFPB Participante do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (DAV/UFPB)

Mary Tacyana Alves Clemente Estudante da Licenciatura em Artes Visuais – UFPB Participante do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (DAV/UFPB)

Pap0922.txt

O MACHISMO EM IMAGENS

Evaldo Miranda de Araújo Estudante da Licenciatura em Educação Artística – UFPB Participante do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (DAV/UFPB)

Pap0923.txt

LEITURA DE IMAGENS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: INFÂNCIA E ESTANHAMENTO NOS PROCESSOS DE CRIAÇÃO

Gerda Margit Schütz Foerste Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro de Educação/PPGE

Fernanda Monteiro Barreto Camargo Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro de Educação/PPGE

Pap0924.txt

FORMAÇÃO DOCENTE E ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA
Gilvânia Maurício Dias de Pontes FACED/UFRGS

Pap0925.txt

O ENSINO DA ARTE CONTEMPORÂNEA POSSIBILITANDO MUDANÇAS NOS MODOS DE PERCEPÇÃO DA ARTE

Greice Cohn Profª Colégio Pedro II Coord. Pedagógica do Pólo Arte na Escola/UFRJ

Pap0926.txt

EQUILÍBRIO INSTÁVEL: O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO SER E A CRIAÇÃO EM ARTE

HELIANA OMETTO NARDIN Universidade Federal de Uberlândia

Pap0927.txt

COMITÊ DE EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS: UMA ANÁLISE DAS QUESTÕES DE PESQUISA DA ANPAP 2008

Irene Tourinho, FAV/UFG

Pap0928.txt

ARTE, EDUCAÇÃO E PROJETO AMBIENTAL: DIÁLOGOS ATRAVÉS DA CERÂMICA

Isabela Frade – PPGARTES/ART/UERJ Fátima Branquinho – PPMA/EDU/UERJ

Pap0929.txt

A ARTE NA ESCOLA E O CONHECIMENTO DO SENSÍVEL

Josélia Schwanka Salomé – UTP

Pap0930.txt

NATUREZA-VIVA: A CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC/PPGAV Karin Zapelini Orofino – UDESC/PPGAV

Pap0931.txt

ARTE CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO ESCOLAR: AUSÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

Kelly Bianca Clifford Valença - Universidade Federal de Goiás

Pap0932.txt

BRICOLAGENS METODOLÓGICAS E ARTÍSTICAS NA CULTURA VISUAL

Laila Loddi, Mestranda em Cultura Visual, FAV- UFG Raimundo Martins, Professor Titular, FAV – UFG

Pap0933.txt

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NA PERSPECTIVA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Laylla Zanin Baumgarten (UEL) Ronaldo Alexandre de Oliveira (UEL) Carla Juliana Galvão Alves (UEL)

Pap0934.txt

GAMEART COMO PROPOSTA DE PROGRAMA EDUCATIVO

Leci Augusto e Lisa Minari Hargreaves Universidade de Brasília

Pap0935.txt

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A REPERCUSSÃO DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE ARTES VISUAIS/LICENCIATURA- 2004

Leila Adriana Baptaglin - UFSM/RS Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM/RS

Pap0936.txt

A ARTE QUE CABE NA PALMA DA MÃO: OUTROS OLHARES, OUTRAS HISTÓRIAS EM IMAGENS, (RE) CONHECENDO E REVELANDO O BAIRRO DE PLATAFORMA EM SALVADOR-BA

Lilian Quelle Santos de Queiroz Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação - UFBA Vladimir Santos Oliveira Mestrando em Artes Visuais da pela Escola de Belas Artes – UFBA

Pap0937.txt

VÁRIAS ETNIAS, UMA NAÇÃO: DIÁLOGO INTERCULTURAL NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS DE ARTE/EDUCAÇÃO

Lívia Marques Carvalho-UFPB Ilson Roberto Moraes Saraiva-CPD

Davi Querino da Silva-UFPB Universidade Federal da Paraíba-UFPB Casa Pequeno Davi-CPD

Pap0938.txt

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE EDUCADORES EM ARTE: POSSIBILIDADES DE RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCISCONI, Lourides Aparecida. (Prof. de Ed. Infantil e Pós-Graduanda em Artes Visuais)

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. (Prof. Dr. Universidade Estadual de Londrina)

Pap0939.txt

AMADORES DA ARTE: MULTIPLICIDADE DE CONCEPÇÕES DE ARTE

Luciana Mourão Arslan Professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia

Pap0940.txt

DESENHO PARA VIAJANTES: O VIÉS DA PERCEPÇÃO NO ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE EM TURISMO

Ludmila Vargas Almendra – CEFET-RJ/Petrópolis

Pap0941.txt

INTERFACES TECNOLÓGICAS: OPERAÇÕES DE SIGNIFICAÇÃO NO ESPAÇO

Luisa Paraguai Universidade de Sorocaba/UNISO

Pap0942.txt

CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS IMAGÉTICAS DIGITAIS

Andréia Machado Oliveira Informática na Educação – UFRGS Universidade de Montreal Mafalda Roso

Colégio Marista Rosário Colégio Marista Ipanema

Roxane Miranda Colégio Marista Rosário

Pap0943.txt

IMAGEM E INVISUALIDADE: A LEITURA TÁTIL DE ILUSTRAÇÕES EM RELEVO
Márcia Cardeal Mestranda em Artes Visuais Universidade do Estado de Santa Catarina - CEART –
UDESC Orientação: Prof^ª.dr^ª. Maria Lúcia Batezat Duarte

Pap0944.txt

DESENHO INFANTIL E INVISUALIDADE: FATORES EDUCACIONAIS E COMUNICATIVOS
Maria Lúcia Batezat Duarte Mari Ines Piekas

Pap0945.txt

OS PROCESSOS ARTÍSTICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE NOS DIZ A ESCOLA?
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva CEAD/PPGAV – UDESC crisrina@udesc.br

Pap0946.txt

TRANSDISCIPLINARIDADE: UM EXERCÍCIO PRÁTICO ENTRE AS ARTES VISUAIS E A
ARQUITETURA
Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos. CUML/RP

Pap0947.txt

A PALAVRA E O DESENHO INFANTIL: UM ESTUDO DO DESENHO NA SURDEZ PROFUNDA
Maria Lúcia Batezat Duarte, UDESC Liane Carvalho Oleques, UDESC

Pap0948.txt

DESIGN E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM PANORAMA NACIONAL PARA A INSERÇÃO DO
DESIGN NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.
Maria Teresa Lopes, Mestre – UFPE – teresa.designer@gmail.com
Solange Galvão Coutinho, Ph.D – UFPE - solangecoutinho@globo.com

Pap0949.txt

CAMINHO DAS PEDRAS: UMA RECONSTRUÇÃO DO OLHAR E DA EXPERIÊNCIA NO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE ROUPAS
Maristela Novaes, FAV/UFMG Irene Tourinho, FAV/UFMG Rita Andrade, FAV/UFMG

Pap0950.txt

O QUE FALO E PRODUZO DA MINHA CIDADE
Moema Martins Rebouças PPGE/UFES

Pap0951.txt

CRIAÇÃO COMO IDENTIDADE E IDENTIDADE COMO CRIAÇÃO: AS INFLUÊNCIAS DAS
NOVAS MÍDIAS NA REPRESENTAÇÃO ADOLESCENTE
Moises Lucas

Pap0952.txt

MUNDO DIVERSO: TRANSVERSALIDADES DA ARTE NA SALA DE AULA
Paulo César Antonini de Souza Mestrando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar

Pap0953.txt

ARTE INFANTIL: DO PRÉ- SIMBOLISMO AO ABSTRACIONISMO
Rosa Iavelberg Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Rafaela
Gabani Trindade Mestranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Pap0954.txt

IMPLICAÇÕES DA IDÉIA DE CRISE PARA A COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA VISUAL
Raimundo Martins Faculdade de Artes Visuais – UFG

Pap0955.txt

ENSINO DE ARTE NUMA VISÃO ANTROPOLÓGICA E SOCIOLÓGICA
Raquel Mello Salimeno de Sá Professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal de
Uberlândia/UFU

Pap0956.txt

QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE MEDIADORES CULTURAIS

Rejane Galvão Coutinho Instituto de Artes – UNESP

Pap0957.txt

NO TEMPO DOS AFETOS ROUBADOS: EXPERIÊNCIA DE MONTAGEM, MONITORIA E
RELAÇÃO PÚBLICO/OBRA COMO EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Robson Xavier da Costa DAV/UFPB – GPAAEV/UFPB – PPGAU/UFRN Rosângela Xavier da Costa
GPAAEV/UFPB - PPGCR/UFPB Jacqueline Alves Carolino GPAAEV/UFPB - PPGSS/UFPB

Pap0958.txt

PRODUÇÕES DE SENTIDO EM BOB ESPONJA CALÇA QUADRADA

Rosana Fachel de Medeiros Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pap0959.txt

PERCEPÇÃO, CIDADE E ENSINO DE ARTE: RESIGNIFICANDO OLHARES E O ESPAÇO
VIVIDO

Rosane Satie Koguishii (Graduada em Artes Visuais - Prof. Sistema Público Estadual - Londrina, PR)

Ronaldo Alexandre de Oliveira Prof. Dr.) (Universidade estadual de Londrina - PR)

Pap0960.txt

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA INTERAÇÃO PEDAGÓGICA DA ARTE EM
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ÁREA DE CONDUTAS TÍPICAS

Rosanny Moraes de Moraes Teixeira Neli Klix Freitas

Pap0961.txt

MULHERES, ARTES VISUAIS E DOCÊNCIA: QUAL A RELAÇÃO DESTAS ESCOLHAS?

FIAMONCINI, Rosina S. de Franceschi FURB - Universidade Regional de Blumenau

Pap0962.txt

DIÁRIO DE BORDO: ESTABELECEENDO AS BASES DA PESQUISA

Ruth Rejane Perleberg Lerm Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da
FACED/UFRGS

Pap0963.txt

A COMPLEXA BUSCA PELA TRANSDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE

Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC Sandra Conceição
Nunes, mestranda em Artes Visuais, PPGAV/UDESC

Pap0964.txt

DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESAFIO DA ARTE CONTEMPORÂNEA
MADDALOZZO, SHEILA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB SILVA,
CAUANA da PROFESSORA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA REDE ESTADUAL

Pap0965.txt

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOÃO PESSOA- PB

Sicília Calado Freitas- UFPB/UFRJ

Erinaldo Alves do Nascimento - UFPB

Thaís Catoira Pereira – UFPB

Elane Teles Carneiro – UFPB

Pap0966.txt

A POÉTICA DO OLHAR: A IMAGEM DO TRABALHADOR RURAL NA PINTURA DE CANDIDO
PORTINARI E NA FOTOGRAFIA DE SEBASTIÃO SALGADO NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM

SILVIA ROSA MARQUES PAULO E.E Prof.ª Zipora Rubinstein

NORBERTO STORI Universidade Presbiteriana Mackenzie

PETRA SANCHEZ SANCHEZ Universidade Presbiteriana Mackenzie

Pap0967.txt

UM ESTUDO DAS CATEGORIAS ALUNO E JOVEM COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ARTE

Sônia Tramujas Vasconcellos Faculdade de Artes do Paraná

Pap0968.txt

MEMÓRIA E REFLEXÃO: A BIOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTO DE (AUTO) FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE

Sumaya Mattar Moraes Prof^a. Dr^a. do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Pap0969.txt

TOQUE ATIVO: UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSVERSALIDADE DO SISTEMA HÁPTICO NA POÉTICA VISUAL DO CEGO

Suzana Maranhão de Azevedo Mello Arte Educadora e Artista Plástica Licenciada pela Universidade Federal de Pernambuco

Pap0970.txt

MARIO PEDROSA: ARTE E EDUCAÇÃO

Vera L. Pletisch Mestranda no PPGArtes/UERJ

Pap0971.txt

A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO ESPÍRITO SANTO: DA “EBA” ESCOLA DE BELAS ARTES, 1951 AO CENTRO DE ARTES/UFES, 1971

Moema Martins Rebouças, Profa. Dra. da Universidade Federal do Espírito Santo Vera Lúcia de Oliveira Simões, Doutoranda da Universidade Federal do Espírito Santo

Pap0972.txt

O CONTEXTO E A MEDIAÇÃO DA RECEPÇÃO NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Vera Rodrigues de Mendonça Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Pap0973.txt

ENTRE TEXTOS E IMAGENS: VIRAÇÕES DE UM DIÁRIO DE PESQUISA

Wolney Fernandes de Oliveira, Mestre em Cultura Visual, FAV-UFG

Pap1001.txt

ESPAÇO ESCOLAR: ROTINA E ACONTECIMENTO

Adriana Magro Doutoranda do PPGE/UFES Moema Martins Rebouças Professora do PPGE/UFES

Pap1002.txt

ENSINO DE ARTE E INCLUSÃO: OS DESAFIOS DO CONHECIMENTO

Adriane Cristine Kirst – PPGAV – UDESC Cristiane Higuera Simó – PPGAV – UDESC Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – CEAD – PPGAV – UDESC

Pap1003.txt

A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE NA AÇÃO INDIVIDUAL/COLETIVA ENTRE DOIS TERRITÓRIOS – SIMBÓLICO E FÍSICO.

Prof. Dr. Alexandre Silva dos Santos Filho Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá Profa. Msc. Rejane Cleide Medeiros de Almeida Universidade Federal do Pará/Campus de Marabá

Pap1004.txt

E O CATADOR DE PAPELÃO CONSTRUIU UM CINEMA...

Alice Fátima Martins (FAV/UFG, PACC/FCC/UFRJ, FAPERJ)

Pap1005.txt

POSSÍVEIS QUE SE ANUNCIAM: AFETOS ENTRE NARRATIVAS FÍLMICAS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Aline Nunes da Rosa/UFMS Marilda Oliveira de Oliveira/UFMS

Pap1006.txt

O SINCRETISMO NAS IMAGENS MÓVEIS: DVD “O UNIVERSO DA ARTE – FAYGA OSTROWER”

FROTA, Ana Laura Rolim da - Membro do GEARTE/UFRGS

Pap1007.txt

CONTÁGIOS ENTRE ARTE E MÍDIA NO ENSINO DA ARTE

Analice Dutra Pillar FACED/UFRGS

Pap1008.txt

MURAL DE UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ANÁLISE: DISCURSO QUE SE ABRE À LEITURA SEMIÓTICA

Andréia Weiss Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFES

Larissa Zanin Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES

Maria Amélia Dalvi Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES

Pap1009.txt

AS ARTES VISUAIS E O CONTEXTO CULTURAL MEDIADO PELA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO FORMADO NO CURSO DE PEDAGOGIA NAS MODALIDADES PEDAGOGIA DA TERRA E PEDAGOGIA/EAD

Andréia Weiss Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES FAPES

andreiaweiss@yahoo.com.br

Pap1010.txt

ENSINO DAS ARTES VISUAIS EM ESCOLAS RURAIS: A MEMÓRIA DOCENTE COMO PROBLEMATIZADORA

Angélica D'Avila Taschetto – UFSM/RS Ayrton Dutra Corrêa – UFSM/RS

Pap1011.txt

UMA QUESTÃO DE POLÍTICA CULTURAL: MULHERES ARTISTAS, ARTESÃS, DESIGNERS E ARTE/EDUCADORAS

Ana Mae Barbosa USP, Anhembi Morumbi, expert OEI anamae@uol.com.br

Pap1012.txt

PARÓDIAS E PRECARIIDADES NAS DES(TRUÇÕES) DE FELIPE SOBREIRO

Belidson Dias Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília

Pap1013.txt

MEDIAÇÃO EDUCACIONAL E SISTEMA DA ARTE

Cayo Honorato, FE/USP

Pap1014.txt

O ENSINO SUPERIOR DE ARTES PLÁSTICAS EM GOIÁS A ESCOLA GOIANA DE BELAS ARTES – EGBA

Edna de Jesus Goya Faculdade de Artes Visuais/ Universidade Federal de Goiás

Pap1015.txt

POR QUE PAROU? PAROU POR QUÊ? UMA PESQUISA COM OS DISCENTES “EVADIDOS” DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPB.

CLEMENTE, Mary Tacyana Alves (GPEAV/DAV/UFPB)

DANTAS, Izis Ludmila França (GPEAV/DAV/UFPB)

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do (GPEAV/DAV/UFPB)

TANURE, Shirley Moreira (GPEAV/DAV/UFPB)

Pap1016.txt

GOMBRICH E A ARTE DE RECONSTRUÇÃO DO REFERENTE A DESCRIÇÃO DE PINTURAS: UMA POSSIBILIDADE DE ARTE/EDUCAÇÃO

Fabiana Marchezi, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo SP.

Pap1017.txt

ESTRANHAMENTO COMO CATEGORIA ESTÉTICA EM ARTE

Gerda Margit Schütz Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro de Educação/PPGE

Fernanda Monteiro Barreto Camargo

Universidade Federal do Espírito Santo/ Centro de Educação/PPGE

Pap1018.txt

MEDIADORES E PROFESSORES-MEDIADORES: A EXPERIÊNCIA DA 7ª BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL

Gabriela Bon PPGEdu/UFRGS

Pap1019.txt

A EXPERIÊNCIA DOCENTE E A EXPRESSÃO DE SI

Gilvânia Maurício Dias de Pontes Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFRGS

Pap1020.txt

RETOMANDO UM TEMA DELICADO: AVALIAÇÃO E ENSINO DE ARTE

Irene Tourinho Faculdade de Artes Visuais-UFG

Pap1021.txt

O CÍRCULO - ATIVANDO A PRODUÇÃO PLÁSTICA FEMININA NA VIA UERJ / MANGUEIRA

Isabela Frade - PPGARTES/UERJ Joice Henck - IC/IART/UERJ

Pap1022.txt

OBJETOS ATORES E HIERARQUIA DE SABERES NAS PRÁTICAS CRIATIVAS E LABORAIS DA CERÂMICA FLUMINENSE

Isabela Frade – PPGARTES/UERJ Fátima Branquinho – PPGMA/UERJ

Mariana Esser Drumond – EDU/UERJ Maria Lúcia Sirena – EDU/UERJ

Joice Henck- IART/UERJ

Pap1023.txt

ENTRE TERRITÓRIOS – CULTURA VISUAL E DISPOSITIVOS RELACIONAIS: REFLEXÕES PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Profª Dra. Jocielle Lampert (UDESC) Francis Albrecht Pedemonte, Leonardo Lima da Silva, Maximilian Tommasi (UDESC)

Pap1024.txt

ENSINO DA ARTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE OBJETIVOS REAIS E PROMULGADOS

Josélia Schwanka Salomé Universidade Tuiuti do Paraná

Pap1025.txt

DESESTRUTURANDO O OLHAR: A EXPERIMENTAÇÃO EM UM PASSEIO PELO INVISÍVEL

Júlio César Riccó Plácido da Silva PPGAV – IASP/UNESP

Pelópidas Cypriano de Oliveira PPGAV – IASP/UNESP

Pap1026.txt

UM OLHAR SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DA SEXUALIDADE NO ÂMBITO ESCOLAR

Juzelia de Moraes Silveira/CTISM/UFSM

Pap1027.txt

REGIMES DE VISIBILIDADE NA FOTOGRAFIA ADOLESCENTE

Larissa Fabricio Zanin Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Espírito Santo

Pap1028.txt

DESLOCAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.

Leda Guimarães, Faculdade de Artes Visuais - UFG.

Pap1029.txt

DESENHO E PALAVRA: ANALISANDO O DESENHO DE UMA CRIANÇA COM SURDEZ PROFUNDA

Liane C. Oleques UDESC

Pap1030.txt

DE OLHO NO PERO VAZ: OFICINA DE FOTOGRAFIA DIGITAL NO BAIRRO DA LIBERDADE EM SALVADOR-BA

Lilian Quelle Santos de Queiroz Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFBA

Vladimir Santos Oliveira Mestrando em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFBA

Pap1031.txt

O ESTUDO DA IMAGEM ARTÍSTICA A PARTIR DA ABORDAGEM DA GEOGRAFIA SOCIAL E CULTURAL

Luciana Ferreira, Artista Plástica e professora Assistente de Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

Pap1032.txt

UM ESTUDO SOBRE ‘ELEMENTOS DE DESENHO’ USADOS NA CONSTRUÇÃO DE ESQUEMAS GRÁFICOS INFANTIS

Mari Ines Piekas UDESC/Brasil

Pap1033.txt

O MUSEU DA XILOGRAVURA DE CAMPOS DO JORDÃO: ESPAÇO DE SABERES NA ARTE DA GRAVURA

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima Professora do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP BLANCO, Maria Cristina Mestranda pela Escola de Comunicações e Artes da USP

Pap1034.txt

OBJETOS PEDAGÓGICOS PARA ENSINAR ARTE A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva – CEAD- PPGAV – UDESC

Pap1035.txt

O PROJETO ARTE NA ESCOLA (PÓLO JOÃO PESSOA) EM DISCUSSÃO: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO USUÁRIO

LIMEIRA, Maria do Socorro Costa (GPEAV/UFPB) PESSOA, Adriana do Canto (GPEAV/UFPB e PMJP) SANTOS, Josilene Balbino dos (GPEAV/UFPB e PM de Alhandra) NASCIMENTO, Erinaldo Alves do (GPEAV/DAV/UFPB)

Pap1036.txt

SOBRE LINGUAGEM, CÓDIGOS, E ENSINO DE DESENHO PARA CRIANÇAS INVISUAIS - TRÊS HISTORINHAS GEOMÉTRICAS

Maria Lúcia Batezat Duarte, UDESC

Pap1037.txt

ESPELHO CONVEXO: AUTORRETRATO DE RACHEL KORMAN

COSTA, Maria Luiza Calim de Carvalho FAAC/UNESP

Pap1038.txt

A TERRITORIALIDADE EM UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE REALIZADA NO ENSINO FUNDAMENTAL ATRAVÉS DO SENSO DE LUGAR NO APRENDIZADO DA ARTE

Maria Regina Montenegro Leite E.E. Ana Macieira de Oliveira Norberto Stori Universidade Presbiteriana Mackenzie

Pap1039.txt

A VEZ E A VOZ DOS FERAS: PERFIL, EXPECTATIVAS E NECESSIDADES DOS ESTUDANTES “CALOUROS” DA LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA UFPB

CÂMARA, Roberto Andrade (GPEAV/DAV/UFPB)

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do (GPEAV/DAV/UFPB)

OLIVEIRA, Maria Rosicely Fausto de (GPEAV/DAV/UFPB)

Pap1040.txt

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE A ARTE/EDUCAÇÃO E A SUA RELAÇÃO COM O DESIGN NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS LICENCIATURAS

Lopes, Maria Teresa, Mestre em Design da Informação, Universidade Federal de Pernambuco

teresa.designer@gmail.com Coutinho, Solange Galvão, Ph.D, Universidade Federal de Pernambuco

solangecoutinho@globo.com

Pap1041.txt

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL SINCRÉTICO: ARTICULAÇÃO DE IMAGENS NA CONSTITUIÇÃO DA REALIZAÇÃO GLOBAL

Marília Forgearini Nunes

Pap1042.txt

ATENÇÃO E CRIAÇÃO DE SIGNIFICADOS NO CINEMA: ESPECTADOR E PRÁTICA SOCIAL

CUNHA, M.C.O (FAV/UFG – FAPEG)

Pap1043.txt

ARTE NO CADERNO DO ALUNO PARA ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO: FENDAS DE ACESSO PARA ARTE E CULTURA?

Mirian Celeste Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie-UPM (coordenação); Ana Carmen G. Nogueira, UPM; Ariclaudio Francisco da Silva, SEE-SP; Bruno Fischer Dimarch, PUC-SP; Daniela de Souza Martins, SEESP; Estela Pereira Batista Barbero, UPM; Daniela Onodera, UPM; Fabiano Ramos Torres, USP; Francione Oliveira Carvalho, Universidade Estácio/ SP; Gisa Picosque, Rizoma Cultural; Jorge Wilson da Conceição, UPM; Lívia Regina Costa Serrano, SEE-SP; Maria Celina Barros Mercurio Bonfanti, Universidade de Sorocaba; Maria José Falcão, Universidade Sorocaba; Maria Lucia Bighetti Fioravanti, USP; Maria de Lourdes Souza Fabro, UFSCAR e Faculdade Barretos; Maristela Rodrigues, Instituto de Artes/Unesp; Pio de Sousa Santana, Instituto de Artes da UNESP/SP; Rita de Cássia Demarchi, UPM; Sílvia Regina Gregoris, UPM; Solange Utuari, Unicsul.

Pap1044.txt

O DESENHO DA CRIANÇA E O IMAGÉTICO MÓVEL URBANO

César Pereira Cola PPGE/UFES Moema Martins Rebouças PPGE/UFES

Pap1045.txt

ACONCHEGOS ENTRE ARTE E IMAGEM, CULTURA E ENSINO

Raimundo Martins Faculdade de Artes Visuais – UFG

Pap1046.txt

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CULTURA DA PESQUISA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES MEDIADORES

Rejane Galvão Coutinho Instituto de Artes / UNESP

Pap1047.txt

A INDISCIPLINA NA GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Renato Torres. Docente do Curso de Artes Visuais da Universidade Tuiuti do Paraná.

Pap1048.txt

LENDO IMAGENS MÓVEIS: APONTAMENTOS SOBRE INFÂNCIA E ADULTEZ CONTEMPORÂNEAS EM BOB ESPONJA CALÇA QUADRADA

Rosana Fachel de Medeiros Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pap1049.txt

PROJETO LINHA DO ABRAÇO: INTERMEDIações E NOVAS TECNOLOGIAS

Roseli Amado da Silva Garcia Doutoranda em Mídias do Conhecimento -PPGEGC– UFSC, Professora Assistente da Universidade Católica do Salvador – UCSAL

Pap1050.txt

SINCRETISMO EM DIÁRIO DE BORDO DE JOSÉ BESSA: A DIAGRAMAÇÃO COMO PROCEDIMENTO DE INSTAURAÇÃO DA SINCRETIZAÇÃO ENTRE LINGUAGENS.

Ruth Rejane Perleberg Lerm Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFRGS

Pap1051.txt

VISUALIDADES: MEMÓRIA E CULTURA VISUAL

Sainy Coelho Borges Veloso Faculdade de Artes Visuais - FAV Universidade Federal de Goiás- UFG

Pap1052.txt

DA ARTE DE COMER À ARTE COMIDA: SENTIDOS DANDO SENTIDO

Sandra Regina Ramalho e Oliveira Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC

Pap1053.txt

NATUREZA-VIVA: UMA EXPERIÊNCIA EXPOSITIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA PROPONDO APROXIMAÇÕES COM A ARTE CONTEMPORÂNEA

Karin Zapelini Orofino, PPGAV/UEDESC Sandra Conceição Nunes, PPGAV/UEDESC Sandra Regina Ramalho e Oliveira, PPGAV/UEDESC

Pap1054.txt

ACULTURA, ETNOGRAFIA E IMAGEM NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
Sicília Calado Freitas UFPB/ UFRJ

Pap1055.txt
JAKOBSON, DUCHAMP E O ENSINO DE ARTE
Terezinha Losada UNIRIO / CCHS / DID

Pap1056.txt
DIÁLOGOS NO ENSINO DE ARTE: O PROJETO “INTEGRAÇÃO 275” NO NÚCLEO DE ARTE
CONTEMPORANEA DA PARAÍBA
Elane Teles – UERJ. Thaís Catoira – PPGCI/UFPB. Marta Penner – UFPB.

Pap1057.txt
INTERVENÇÕES URBANAS, ARTE E ESCOLA: EXPERIMENTAÇÕES E AFECTOS NO MEIO
URBANO E ESCOLAR
Valdemar Schultz Mestrando do PPGEDU - FACED – UFRGS

Pap1101.txt
INTER RELAÇÕES ENTRE O ESPAÇO ESCOLAR E A ARTE
Adriana Magro – UFES

Pap1102.txt
RETRATO E AUTORRETRATO: ENTRE O SER ARTISTA E O SER PROFESSOR
Adriano de Souza Bueno – UEL Ronaldo Alexandre de Oliveira – UEL

Pap1103.txt
CARTOGRAFIAR VISUALIDADES E BRICOLAMENTOS AFETIVOS: POSSIBILIDADES PARA
PENSAR A DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS
Aline Nunes da Rosa - UFG
Alice Fátima Martins – UFG

Pap1104.txt
CONVERSAS SOBRE IMAGENS TÉCNICAS, JOGADORES LIBERTÁRIOS E O DIREITO DE
BRINCAR
Alice Fátima Martins - UFG/ UFRJ Noeli Batista dos Santos – UFG

Pap1105.txt
PORTAL L: ENTRE-LUGARES, (DES)ENCONTROS POSSÍVEIS
Alice Fátima Martins – UFG
Aishá Terumi Kanda - SE/GDF
Manoela dos Anjos Afonso – UFG
Tatianny Leão Coimbra – UFG

Pap1106.txt
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: O OBJETO CULTURAL COMO FONTE PRIMÁRIA PARA O
CONHECIMENTO CRÍTICO
Alice Registro Fonseca – UFU

Pap1107.txt
METAMORFOSE NA DIMENSÃO COMUNICATIVA DA ARTE
Ana Beatriz Barroso – UnB

Pap1108.txt
A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM VÁCUOS LOCACIONAIS: A ARTE PÚBLICA COMO RECURSO
EDUCATIVO
Ana Christina Hebe Lima Oseki – UNESP

Pap1109.txt
LUGARES E LUGARES VIRTUAIS: A ARTE DIGITAL NA CONTEMPORANEIDADE
Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG
Sandra Borsoi – UEPG

Pap1110.txt

ARTE/EDUCAÇÃO :O INTERNACIONALISMO DOS ANOS TRINTA

Ana Mae Barbosa – USP/ Universidade Anhembi Morumbi

Pap111.txt

APONTAMENTOS PARA LEITURA DE DESENHOS ANIMADOS E VIDEOARTES

Analice Dutra Pillar – UFRGS

Pap112.txt

MEMÓRIAS E NARRATIVAS VISUAIS: O DIÁRIO DE PROFESSOR PARA PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE

Angélica D'Avila Taschetto – UDESC

Pap113.txt

ARTE PARA O PÚBLICO: COMÉDIA OU TRAGÉDIA DA MEDIAÇÃO?

Cayo Honorato – USP

Pap114.txt

GAMEDUCA: CRIAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DA ARTE

Christus Menezes da Nóbrega – UnB

Tiago Barros Pontes e Silva – UnB

Vera Pugliese – UnB

Lisa Minari – UnB

Talita Ferreira – UnB

Pap115.txt

A LEITURA DA IMAGEM NO ENSINO DA ARTE E A PERSISTÊNCIA DA RELEITURA

Consuelo Alcioni B. D. Schlichta – UFP

Pap116.txt

O ESPAÇO EM BRANCO COMO LUGAR FORMATIVO OU ENTRE-LUGARES DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS: SOBREJUSTAPOSIÇÕES, DESVIOS E TERRITORIALIDADES

Cristian Poletti Mossi - UFSM Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM

Pap117.txt

POÉTICA VISUAL DO FEMININO NA EDUCAÇÃO: A IDENTIDADE FEMININA ADOLESCENTE

Daysa Darcin Alsouza – UEL

Roberta Puccetti – UEL

Pap118.txt

OS DESENHOS ANIMADOS DA NOSSA INFÂNCIA: RELAÇÕES DE MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA

Dianni Pereira de Oliveira – UFES

Pap119.txt

O ARTISTA CRÍTICO: GUIDO VIARO E DOIS RETRATOS DE BAKUN

Dulce Regina Baggio Osinski – UFPR

Pap120.txt

GRAVURA COMERCIAL OU APLICADA EM GOIÁS: DOCUMENTAL, PUBLICITÁRIA E DE ILUSTRAÇÃO

Edna de Jesus Goya – UFG

Pap121.txt

NARRATIVAS DE VIVÊNCIAS EM ARTE E CULTURA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA BÁSICA DA UFPB

Erinaldo Alves do Nascimento - UFPB

Adriana Carla de Aquino - UFPB

Ana Cláudia Lopes Assunção - UFPB

Teresinha Maria de Castro Vilela – UFPB

Pap122.txt

TRILHAS DO OLHAR: LUGARES DE APRENDER ARTE

FABÍOLA CIRIMBELLI BÚRIGO COSTA – Colégio de Aplicação UFSC M^a CRISTINA
DIEDERICHSEN – UFSC SHEILA MADDALAZZO – Colégio de Aplicação UFSC

Pap1123.txt

MENINOS DOS SINAIS E A ARTE DE INVENTAR O COTIDIANO: PERSONAGENS HOSTIS OU HOSTILIZADOS NA GRANDE CENA DA(S) CIDADE(S)

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco/
FAINTVISA Clarissa Martins de Araújo – UFPE

Pap1124.txt

MODELO VIVO: A NOVA VELHA HISTÓRIA II

Fernando Augusto dos Santos Neto – UFES

Pap1125.txt

MEDIAÇÃO PROFISSIONAL EM INSTITUIÇÕES MUSEAIS DE PORTO ALEGRE:
APONTAMENTOS PRELIMINARES

Gabriela Bon – UFRGS

Pap1126.txt

OS ESTRANHOS NA CASA DE LOS BABYS

Gilvânia Maurício Dias de Pontes – UFRGS

Pap1127.txt

DOBRA(NDO) COM(O) SUBJETIVAÇÃO: INVENÇÃO DE SI NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES-PROPOSITORES DE ARTE

Glauco Ferreira –UFSC

Pap1128.txt

ARTE CONTEMPORÂNEA E ENSINO DA ARTE: APROXIMAÇÃO, INTERAÇÃO E
REVERBERAÇÕES

Greice Cohn – Colégio Pedro II

Pap1129.txt

DEPOIS DA MANZUÁ: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARTE COMUNITÁRIA

Hamilton Freire Coelho –UFPB Lívia Marques de Carvalho – UFPB

Pap1130.txt

INTERAÇÕES ENTRE LINGUAGENS VISUAIS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA

Helene Paraskevi Anastasiou - UDESC

Neli Klix Freitas – UDESC

Pap1131.txt

O QUE AS COLEÇÕES DE IMAGENS DOS PROFESSORES DE ARTES VISUAIS DE GOIÂNIA
DIZEM DELES?

Henrique Lima Assis – UNICAMP

Pap1132.txt

“FAÇA ARTE, CRIANÇAS!” AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA
BÁSICA DA UFPB

Erinaldo Alves do Nascimento - UFPB

Roberto Andrade Câmara - UFPB

Idália Beatriz Lins Sousa- UFPB

Pap1133.txt

QUESTÕES INSISTENTES, DEMANDAS TEMÁTICAS E PISTAS REFLEXIVAS

Irene Tourinho – UFG

Pap1134.txt

AS MÁQUINAS DE VISÃO E A EDUCAÇÃO DO OLHAR – TRANSBORDAMENTOS E
INCONTINÊNCIAS VERSUS ENQUADRAMENTOS E VELADURAS

Alessandra Caetano – UERJ Isabela Frade – UERJ

Pap1135.txt

APROXIMAÇÃO A DISTÂNCIA: O PARADOXO COMUNAL DAS REDES NO CAMPO DA ARTE
Ana Maria Alvarenga - UERJ Isabela Frade - UERJ Joice Henck – UERJ

Pap1136.txt

AINDA MAIS ESTES - ASPECTOS PROCESSUAIS NA OBRA DE ANA MARIA MAIOLINO
Clarice Rangel - OCE/ UERJ Elane Carneiro – UERJ Isabela Frade – UERJ Letícia Saraiva - OCE/ UERJ

Pap1137.txt

BÔNECAS ABAYOMI E DUCHAMP: REFLEXÕES MULTICULTURAIS A PARTIR DE UM
CURRÍCULO INCLUSIVO
Janine Alessandra Perini - UDESC Larissa Antonia Bellé – UDESC

Pap1138.txt

DA MEDIAÇÃO CULTURAL AOS MECANISMOS DE AVALIAÇÃO O LUGAR DA EDUCAÇÃO
EM MUSEUS DE ARTE
Júlia Rocha Pinto – UNESP

Pap1139.txt

PRODUÇÃO DISCURSIVA DE GÊNERO, CADERNOS DE RECEITAS CULINÁRIAS E PRÁTICA
DOCENTE
Juzelia de Moraes Silveira – UFG

Pap1140.txt

AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: ESPAÇOS MULTICULTURAIS
Katyúscia Sosnowski – UDESC

Pap1141.txt

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: REGIMES DE INTERAÇÃO NOS VÍDEOS DO ENSINO À
DISTÂNCIA
Larissa Fabricio Zanin – UFES

Pap1142.txt

ACARTOGRAFANDO REPRESENTAÇÕES DOCENTES NO ESPAÇO WWW
Leda Guimarães – UFG
Alexandre Guimarães – UFG

Pap1143.txt

APREENSÃO DE SENTIDO E SIGNIFICADO NA PRODUÇÃO GRÁFICA DE UMA CRIANÇA
SURDA
Liane Carvalho Oleques – UDESC

Pap1144.txt

NOVAS TERRITORIALIDADES E IDENTIDADES CULTURAIS: O ENSINO DE ARTE E AS
TECNOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS
Lucia Gouvêa Pimentel – UFMG

Pap1145.txt

ARTE CONTEMPORÂNEA, INQUIETUDES E FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA A DOCÊNCIA
Luciana Gruppelli Loponte – UFRGS

Pap1146.txt

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA CIDADE: UMA LEITURA A PARTIR DA ESTÉTICA
PRAGMÁTICA
Luciana Mourão Arslan – UFU

Pap1147.txt

O JOGO E A ARTE COMO PRÁTICA EDUCATIVA EM UM SISTEMA DE ATIVIDADE
Luciana Padilha Cardoso – UFPE

Pap1148.txt

PSICOLOGIA E ENSINO DE ARTES
Luiza Helena da Silva Christov – UNESP

Pap1149.txt

REPERTÓRIO VISUAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS
Marcelo Forte - UFG

Pap1150.txt

O DESENHO INFANTIL E OS OBJETOS DO MUNDO: CONSTRUINDO UM MÉTODO DE
ENSINO NO ÂMBITO DA INVISUALIDADE
Mari Ines Piekas – UDESC

Pap1151.txt

MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS DO MUNICÍPIO DE SERRA: DIÁLOGOS COM O
ENSINO DA ARTE NA INFÂNCIA
Maria Angélica Vago-Soares – UFES

Pap1152.txt

CRIANÇAS E DESENHOS: LEITURA DAS IMAGENS EM DIÁLOGO COM KANDINSKY
Maria Christina de Souza Lima Rizzi - USP Margarete Barbosa Nicolosi Soares – USP

Pap1153.txt

POÉTICA DE PROFESSOR: PRODUÇÕES ESTÉTICO/ARTÍSTICAS COMO FUNDAMENTO
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE
Maria Cristina Alves dos Santos Pessi – UDESC
Natalia Ilza Vicente – UDESC

Pap1154.txt

A REALIDADE AUMENTADA EM MUSEOLOGIA
André Luis Marques da Silveira - UFRGS
Maria Cristina Villanova Biazus - UFRGS

Pap1155.txt

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS SOBRE ARTE AFRO-BRASILEIRA: UMA CONTRIBUIÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE
Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - UDESC Janine Alessandra Perini – UDESC

Pap1156.txt

DESENHO INFANTIL E VISUALIDADE - UMA CONCEPÇÃO DE ESQUEMA GRÁFICO E DE
ESQUEMA GRÁFICO TÁTIL-VISUAL
Maria Lúcia Batezat Duarte – UDESC

Pap1157.txt

HORIZONTES POSSÍVEIS EM DERIVAS CARIOCAS
Maria Lucia Vignoli Rodrigues de Moraes – UERJ

Pap1158.txt

PERCURSOS INTERTEXTUAIS NA OBRA DE HERMAN BRAUN-VEGA
Maria Luiza Calim de Carvalho Costa – UNESP

Pap1159.txt

A JANELA DE UMA SALA DE AULA COMO INSTRUMENTO POSSIBILITADOR DE
EXPERIÊNCIA VISIVA E DA NOÇÃO DE LUGAR DURANTE A DOCÊNCIA DE ARTE NO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA
Maria Regina Montenegro Leite - E.E. Carlos José Ribeiro Norberto Stori - Universidade Presbiteriana
Mackenzie

Pap1160.txt

DESENHAÇÃO – UM ESTUDO O DESENHO INFANTIL COMO FONTE DE MÚLTIPLAS
POSSIBILIDADES NO ENSINO FUNDAMENTAL
Marice Kincheski Fassina – UDESC/ PMC - SME Curitiba

Pap1161.txt

A PERSPECTIVA DA CULTURA VISUAL, O ENDEREÇAMENTO E OS DIÁRIOS DE AULA
COMO ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL EM ARTES VISUAIS
Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM

Pap1162.txt

LIVRO DE IMAGEM: A LITERATURA INFANTIL COMO EXPERIÊNCIA DE LEITURA DA IMAGEM

Marília Forgearini Nunes – UFRGS

Pap1163.txt

APRESENTAÇÕES DE SI: A DISCURSIVIZAÇÃO EM UM FÓRUM

Moema Martins Rebouças - UFES

Letícia Nassar Matos Mesquita – UFES

Pap1164.txt

O QUE SE SABE DO DOCENTE EM ARTE NO ESPÍRITO SANTO?

Myriam Fernandes Pestana Oliveira - UFES Soraya Mitsy Pereira Hamasaki – UFES

Pap1165.txt

BRICOLAGEM – PROCEDIMENTO ARTÍSTICO E METODOLÓGICO

Paula Carpinetti Aversa – UNESP

Pap1166.txt

O QUE AS CRIANÇAS PENSAM SOBRE O ACESSO AOS MUSEUS

Paula Hilst Selli – UNESP

Pap1167.txt

DETALHES ENVOLVIDOS NA INCLUSÃO

Priscyla Raquel da Silva – UDESC

Pap1168.txt

EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E DIFERENÇA CULTURAL: INTERPRETAÇÕES DO VT PUBLICITÁRIO BIRDMAN (COCA-COLA)

Raimundo Martins – UFG Pablo Petit Passos Sérvio – UFG

Pap1169.txt

MIQUEL BARCELÒ E A CRIAÇÃO DO PAINÉL CERÂMICO “MAR DE TIERRA”

Regina Lara Silveira Mello – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Pap1170.txt

QUESTÕES SOBRE MEDIAÇÃO E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Rejane Galvão Coutinho – UNESP

Pap1171.txt

IMAGENS NO TEMPO: RE – (A)PRESENTAÇÕES DE UMA “EXPERIÊNCIA DE JULHO” EM HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Rita Luciana Berti Bredariolli – UNESP

Pap1172.txt

IMAGENS DA ARTE, EDUCAÇÃO E DA VIDA: A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO

Ronaldo Alexandre de Oliveira – UEL

Pap1173.txt

DO NOT DISTURB: EM BUSCA DE UM ESPAÇO PARA ADOLESCER

Rosana de Castro – UnB

Pap1174.txt

ANÁLISE SEMIÓTICA: O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO EM DIÁRIO DE BORDO DE JOSÉ BESSA

Ruth Rejane Perleberg Lerm – IF-Sul/ UFRGS

Pap1175.txt

NOVOS DESENVOLVIMENOS DA SEMIÓTICA: ASPECTOS DO PENSAMENTO DE ERIC LANDOWSKI

Sandra Regina Ramalho e Oliveira – UDESC

Pap1176.txt

RUMO A UMA ESTÉTICA FOTOGRÁFICA DA PERDA E DO SIMULACRO
Sandrine Allain, UDESC

Pap1177.txt

SUBJETIVIDADES E UTOPIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA GRAVURA NA UFPE
Sebastião Pedrosa – UFPE

Pap1178.txt

ENSINO DE ARTE PARA ALÉM DA ESCOLA: UM ESTUDO DAS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA CASA PEQUENO DAVI
Shirley Moreira Tanure – UFPB
Lívia Marques Carvalho – UFPB

Pap1179.txt

O ESPAÇO DA PESQUISA NA DOCÊNCIA EM ARTE
Sônia Tramujas Vasconcellos – UFPR

Pap1180.txt

O LUGAR DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM – AVA NA EaD: O AVA COMO FACILITADOR DESTA MODALIDADE
Soraya Mitsy Pereira Hamasaki – UFES

Pap1181.txt

A DEFLAGRAÇÃO DE PROJETOS CRIADORES NA ARTE E NA EDUCAÇÃO UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA, INVENTIVA, EXPERIMENTAL E INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO
Sumaya Mattar – USP

Pap1182.txt

PROFESSOR/ARTISTA: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS PARA REABITAR OS LUGARES DE EDUCADOR
Tamiris Vaz - UFSM Marilda Oliveira de Oliveira – UFSM

Pap1183.txt

EDUCATIVOS DOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS UMA UTOPIA
Teresinha Maria de Castro Vilela - UFPB
Lívia Marques Carvalho – UFPB

Pap1184.txt

A ARTE DA TRANSFORMAÇÃO: RESÍDUOS, MATERIAIS, PAPÉIS, HISTÓRIAS E VIDAS
Thérèse Hofmann Gatti – UnB

Pap1185.tx

LEITURAS E RELEITURAS EM AULAS DE ARTES VISUAIS PRÁTICAS ESCOLARES E PROCESSOS DE CRIAÇÃO
Valdemar Schultz – UFRGS

Pap1186.txt

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DO FÓRUM GERAL DA DISCIPLINA: PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA ARTE I
Vera Lúcia de Oliveira Simões- UFES

Pap1201.txt

LÍNGUAS DE SINAIS: DA VISUALIDADE À ARTE
Alberto Roiphe - UNIRIO
Etiene Abreu – UNIRIO

Pap1202.txt

AS EXPOSIÇÕES INFANTIS: MODERNISMO E CULTURALISMO
Ana Mae Barbosa Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

e Universidade Anhembi Morumbi

Pap1203.txt

FOTOGRAFIAS DA IMAGINAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO EDUCATIVO EM ARTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO VILA EDUCAÇÃO E ARTE

Carlos Weiner Mariano de Souza – USP

Pap1204.txt

JOHN DEWEY: UMA FRICÇÃO ENTRE O PENSAMENTO REFLEXIVO E A EXPERIÊNCIA

Erick Orloski – UNESP

Pap1205.txt

PERFORMANCES CULTURAIS INTERMIDIÁTICAS

VOCÊ TEM FOME DO QUÊ?

CONSUMO DE SINAIS

Fernanda Pereira Cunha/EMAC/UFG

Pap1206.txt

ARTE VIVA NA VIA UERJ MANGUEIRA - MODELAGEM DE CORPOS E LUGARES DE CONVIVÊNCIA

Isabela Frade – UERJ

Pap1207.txt

PINTURA NA FACHADA: TROCAS E VIVÊNCIAS ENTRE MORADORES E ALUNOS DO JARDIM SÃO MARCOS - CAMPINAS, ATRAVÉS DA INTERVENÇÃO URBANA

Marina Mayumi Bartalini – Unicamp

Pap1208.txt

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA É UMA ALTERNATIVA?

Monique Allain

Pap1209.txt

MAX BILL E A “EDUCAÇÃO ESTÉTICA”: SOBRE A CISÃO ENTRE ARTE E DESIGN NA ESCOLA DE ULM

Natália Quinderé

Pap1210.txt

IMAGENS NARRADAS: EDUCAÇÃO E VIDA EM DUAS (E MAIS) FICÇÕES

Rita Luciana Berti Bredariolli - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, UNESP

Pap1211.txt

VEJA O QUE EU FAÇO COM VOCÊ: OU COMO RECRIAR SIGNOS, ALTERAR SENTIDOS E IDEOLOGIAS NAS IMAGENS MUDIÁTICAS

Sainy C. B. Veloso – FAV/UFG

Pap1212.txt

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL: MOVIMENTOS E DESDOBRAMENTOS

Sidiney Peterson F. de Lima – UNESP

Pap1213.txt

ARTE CONCEITUAL, O ATO CRIATIVO E O ATO PEDAGÓGICO: (ANTI) MODELOS E POSSIBILIDADES DE APROXIMAÇÃO

Silfarlem Junior de Oliveira – UFES

Pap1214.txt

ARTE E PÚBLICO: ACESSIBILIDADE CULTURAL E CIDADANIA

Teresinha Maria de Castro Vilela – UFPB/UFPE

Lívia Marques Carvalho – UFPB/UFPE

Pap1215.txt

A ARTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA
Vinícius Souza de Azevedo – USP

2. ANAIS ANPED

Ped0801.txt

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES NA
FORMAÇÃO CULTURAL DE FUTUROS PROFESSORES
NOGUEIRA, Monique Andries – UFRJ

Ped0802.txt

ARTE E FORMAÇÃO: UMA CARTOGRAFIA DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA ATUAL
FARINA, Cynthia – CEFET-RS

Ped0803.txt

PEDAGOGIA DA PERFORMANCE: DO USO POÉTICO DA PALAVRA NA
PRÁTICA EDUCATIVA
PEREIRA, Marcelo de Andrade – UFRGS – doutorfungo@gmail.com

Ped0804.txt

REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM ARTE E
EDUCAÇÃO MUSEAL A PARTIR DE DIÁLOGOS COM CRIANÇAS
GANZER, Adriana Aparecida – UNESC

Ped0805.txt

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ARTES VISUAIS: UMA PROPOSIÇÃO
POSSÍVEL
SIQUEIRA, Juliano Reis – UFSM

Ped0806.txt

REPRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANO
SILVA, Ariane Franco Lopes* – PUC-SP

Ped0807.txt

INTERLOCUÇÕES ENTRE MASCULINIDADES, CORPOS E ARTE
VITELLI, Celso – ULBRA

Ped0808.txt

ENSINO DA ARTE HOJE: DESAFIOS, SENTIDOS E SINTONIAS
VICTORIO FILHO, Aldo – UERJ

Ped0809.txt

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE ARTES NO
BRASIL: QUAL O ESTADO DO CONHECIMENTO?
SILVA, Everson Melquiades Araújo – UNIVERSO-PE
ARAÚJO, Clarissa Martins de – UFPE

Ped0810.txt

O MÉTODO COMO PASSAGEM: DESVIOS, SAÍDAS E ABERTURA A
OUTROS CAMINHOS NO ENSINO DA ARTE
POHLMANN, Angela Raffin – UFPel

Ped0811.txt

UMA ABORDAGEM SOBRE A INTUIÇÃO NA INSTITUIÇÃO ESCOLA
OLIVEIRA, Andréia Machado – UFRGS – andreiao@cpovo.net
BIAZUS, Maria Cristina Villanova – UFRGS

Ped0901.txt

OCULTAÇÕES E REVELAÇÕES: QUESTÕES METODOLÓGICAS NO USO DA
IMAGEM DA CRIANÇA EM PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA
Magali dos Reis – PUC – Minas

Ped0902.txt

CAMINHOS INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORES(AS)
Maria Cristina dos Santos Peixoto – UENF

Ped0903.txt

AS CONTRAPALAVRAS QUE MOVEM A FORMAÇÃO ARTÍSTICO-CULTURAL
DOS PROFESSORES DA INFÂNCIA
Pricilla Cristine Trierweiller – UFSC

Ped0904.txt

MELODRAMA E IDEAL ASCÉTICO EM NIETZSCHE: PARA PENSAR O MAU-GOSTO
Paola Zordan – UFRGS

Ped0905.txt

OS CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NO
BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E DESIGUALDADES GEOGRÁFICAS
Anna Rita Ferreira de Araújo – UFG

Ped0906.txt

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E MEMÓRIAS DE ESCOLA: UM ESTUDO A PARTIR
DE DEPOIMENTOS POSTADOS EM MEIO DIGITAL
Marita Martins Redin – UNISINOS
Beatriz T. Daudt Fischer – UNISINOS

Ped0907.txt

DAS ÁGUAS ONDE NADA UM TUBARÃO ÀS ESCULTURAS DE GELO
PRODUZIDAS POR CRIANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
Nome do autor: Alessandra Mara Rotta de Oliveira – UFSC

Ped0908.txt

CORPO IMPREGNADO PELA ARTE: IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO
Vanessa Caldeira Leite – UFPel

Ped0909.txt

O DISCURSO DOS PCNS-Arte: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA SOBRE A
FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA EM ARTE
Fernando Lifczynski Pereira – IPA/RS
Luís Henrique Sommer – UNISINOS

Ped0910.txt

MATERIALIDADE DA COMUNICAÇÃO DOCENTE: CONHECIMENTO, USO DE
PALAVRA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA
Marcelo de Andrade Pereira – UFRGS
Gilberto Icle – UFRGS

Ped0911.txt

PIXAÇÕES NA METRÓPOLE: UMA PEDAGOGIA FORA DA LEI.
Gustavo Coelho – UERJ

Ped0912.txt

ARTE NA ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Martha Prata-Linhares – UNIUBE

Ped1001.txt

PERCURSOS DAS ARTES VISUAIS: GEOLOGIA DE UMA DISCIPLINA
Paola Zordan – UFRGS

Ped1002.txt

A ARTE COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO NA ESCOLA WALDORF
Rosely Aparecida Romanelli – UNEMAT

Ped1003.txt

PICHAÇÃO E GRAFITE: REVERBERAÇÕES EDUCACIONAIS

Valdemar Schultz – UFRGS

Ped1004.txt

FORMAÇÃO CONTINUADA E ESTÉTICA DO DESCONTÍNUO. ARTE

CONTEMPORÂNEA E PROFESSORAS DE ARTE

Cynthia Farina – IF-Sul

Ped1005.txt

A POÉTICA NA FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE GASTON BACHELARD

Sueli Teresinha de Abreu-Bernardes – UNIUBE

Ped1006.txt

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE ARTE COMO LÓCUS DE GESTAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE CRIADORA: RELAÇÕES ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO UNIVERSO ARTESANAL

Sumaya Mattar Moraes – USP

Ped1007.txt

POÉTICAS DO FEMININO/FEMINISMO: INTERFACES PARA O ENSINO DE ARTE

Andréa Senra Coutinho – UM

Ped1008.txt

ARTE QUE NOS MOVE: OFICINAS DE FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES

Rosimeri de Oliveira Dias – UERJ

Ped1009.txt

UMA EDUCAÇÃO VISUAL POR ENTRE LITERATURA, FOTOGRAFIA E FILOSOFIA

Alik Wunder – UNESP

Ped1010.txt

PIXAÇÃO COMO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC):

CORAJOSOS INVESTIMENTOS FILOSÓFICOS PARA O ENSINO DA ARTE

Gustavo Coelho – UERJ

Ped1011.txt

(RE)LENDO O ESPAÇO NAS ONDAS IMAGINÁRIAS DO GRAFFITI:

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA ARTE/EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Cláudia Mariza Mattos Brandão – UFPel

Ped1012.txt

FORMAÇÃO DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR EM ARTES VISUAIS NA

MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA: ENTRE A REALIDADE E A

POSSIBILIDADE DE SE CRIAR UMA ESCOLA EM EXPANSÃO

Leda Maria de Barros Guimarães – UFG – FAV

Ronaldo Alexandre de Oliveira – CECA/ ARTE VISUA

Ped1013.txt

A DIMENSÃO PERFORMATIVA DO GESTO NA PRÁTICA DOCENTE

Marcelo de Andrade Pereira – UFSM

Ped1101.txt

A CHINA É AQUI. INDÚSTRIA DA CÓPIA, ENSINO DE ARTE E PRÁTICAS DE SI

Cynthia Farina – CEFET-RS

Ped1102.txt

PARA PENSAR COM A ARQUITETURA - A ESPACIALIDADE

REVOLUCIONÁRIA DE FRANK GEHRY

Marisa Cristina Vorraber Costa – ULBRA e UFRGS

Ped1103.txt

POR UM OLHAR PARA ALÉM DA VISÃO: FOTOGRAFIA E CEGUEIRA

Jefferson Fernandes Alves – UFRN

Ped1104.txt

IMAGEM-ORDEM: OBSERVAÇÕES DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan – UFRGS

Ped1105.txt

JOVENS NO SUBÚRBIO CARIOCA: VIDAS POUCO NARRADAS COMO
SUGESTÕES A COMPREENSÕES PLURAIS DA EDUCAÇÃO E DAS ARTES

Gustavo Rebelo Coelho de Oliveira – UERJ-PROPEd

Ped1106.txt

ARTE NA EDUCAÇÃO: SITUANDO DISCURSOS SOBRE O ENSINO DE ARTE

Gilvania Maurício Dias de Pontes – UFRGS

Ped1107.txt

LYGIA/ PIMENTEL/ CLARK: UMA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA SOBRE
ARTE E EDUCAÇÃO NO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Graça Maria Dias da Silva – UNIGRANRIO

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis – UNIGRANRIO

Ped1108.txt

TARTARUGAS PODEM VOAR: CINEMA, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Glacy Queiros de Roure – UCG

Ped1109.txt

EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM ARTE: CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO
DE JOHN DEWEY PARA A FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR NA
CONTEMPORANEIDADE

Everson Melquiades Araújo Silva – UFPE

Ped1110.txt

FORMAÇÃO ESTÉTICA DO GRANDE PÚBLICO NO MUSEU DE ARTE
CONTEMPORÂNEA: UMA QUESTÃO QUE CONCERNE À PESQUISA EM ARTE
E EDUCAÇÃO

Lisandra Eick de Lima – Universidade de Montreal-CAN

Ped1112.txt

NE PAS TOUCHER AUX OEUVRES: O PRINCÍPIO DA (IN)TANGIBILIDADE DA
OBRA DE ARTE NO CONTEXTO DE SUA EXIBIÇÃO E SUAS (CONTRA)
SIGNIFICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Marcelo de Andrade Pereira – UFSM

Ped1201.txt

ARTIFÍCIOS E PRINCÍPIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ESTÉTICA DIGITAL E
MODOS DE FAZER

Alberto D'avila Coelho – IFSUL-Pelotas

Cynthia Farina – IFSUL-Pelotas

Roselaine Machado Albernaz – IFSUL-Pelotas

Ped1202.txt

INVERTENDO O JOGO: A ARTE COMO EIXO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Márcia Maria Strazzacappa Hernández – FEUNICAMP

Ped1203.txt

DISCURSOS E VALORES DE ALUNOS DE ENSINO BÁSICO SOBRE AS ARTES
VISUAIS: POSSIBILIDADES ÉTICAS DE SEU APROVEITAMENTO NA ESCOLA

Andrea Penteado de Menezes – UFRJ

Ped1204.txt

NARRAÇÃO E EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COLECIONANDO FRAGMENTOS DE RELATOS

Roseane Martins Coelho – UFSM

Ped1205.txt

DA PEDAGOGIA COMO ARTE ÀS ARTES DA PEDAGOGIA

Viviane Castro Camozzato – UERGS

Marisa Cristina Vorraber Costa – ULBRA e UFRGS

Ped1206.txt

CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO - CIAE (RIO DE JANEIRO, 1960 - 1981): UM ESTUDO A PARTIR DOS JORNAIS ARTE&EDUCAÇÃO

Everson Melquiades Araújo Silva – UFPE

Maisa Cristina da Silva – UFPE

Ped1207.txt

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS REPERCUSSÕES NA DOCÊNCIA EM ARTE

Sonia Tramujas Vasconcellos – FAP-UNESPAR e UFPR

Ped1208.txt

O CORPO-EDUCADOR DO ARTISTA-PEDAGOGO E POLÍTICO NA INTENÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Ana Cristina de Moraes – UECE e UNICAMP

Ped1209.txt

NOTAS SOBRE A CRIAÇÃO - ELEMENTOS PARA REPENSAR O ESPAÇO ESCOLAR

Tatielle Rita Souza da Silva – PPGEduc-UFRGS

Ped1210.txt

A ARTE E A FORMAÇÃO EM HERBERT MARCUSE: POSSIBILIDADE DE RUPTURA COM A SOCIEDADE UNIDIMENSIONAL

Juliana de Castro Chaves – UFG

3. BOLETINS – INSTITUTO ARTE NA ESCOLA

Bol49.txt

Boletim 49 – 2008

Bol50.txt

Boletim 50 – 2008

Bol51.txt

Boletim 51 – 2008

Bol52.txt

Boletim 52 – 2008

Bol53.txt

Boletim 53 – 2009

Bol54.txt

Boletim 54 - 2009

Bol55.txt

Boletim 55 – 2009

Bol56.txt

Boletim 56 – 2009

Bol57.txt
Boletim 57 – 2010

Bol58.txt
Boletim 58 - 2010

Bol59.txt
Boletim 59 - 2010

Bol60.txt
Boletim 60 - 2010

Bol61.txt
Boletim 61 - 2011

Bol62.txt
Boletim 62 - 2011

Bol63.txt
Boletim 63 - 2011

Bol64.txt
Boletim 64 - 2012

Bol65.txt
Boletim 65 - 2012

Bol66.txt
Boletim 66 -2012

Bol67.txt
Boletim 67 – 2012

4. DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Dcn98.txt
(*PARECER CNE N° 4/98 - CEB - Aprovado em 29.01.98
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCN1e2.txt
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ARTE
1° e 2° ciclos (1997)

PCN2e3.txt
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ARTE
3° e 4° ciclos (1998)

APÊNDICE B – Lista de Concordância (*Concord*): Diferença*

N	Concordance	Word No.	File
1	no esforço da sociedade em se adaptar à diferença (adaptação dos conteúdos de um	509	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0816.txt
2	ional e a indisciplina no atelier. Essa diferença aponta para uma percepção aten	2.569	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1047.txt
3	s, ou não, no momento da ação. A grande diferença aqui é que após a visita era p	2.50	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0848.txt
4	vo, transfigurador em suas produções de diferença (assim como a infância mesma!)	1.941	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0807.txt
5	o pincel, cor e ferramentas virtuais. A diferença assim, se dá mais na rapidez e	1.840	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0905.txt
6	ramenta pelo viés da arte tecnologia. A diferença assim, entre o desenho ou a pi	4.014	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0905.txt
7	, neste caso, referindo-se não apenas à diferença biológica, mas no entendimento	1.199	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1021.txt
8	o? Quando uma única aula de arte faz a diferença Caminhando para a conclusão,	3.224	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1202.txt
9	gião. São católicos... -Isso pode fazer diferença com o pessoal da agência. – Co	2.210	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1126.txt
10	o em artes visuais que tomam a noção de diferença como eixo principal: (1) Onde	2.547	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
11	como possibilidade múltipla e viver a diferença como multiplicidade não reduzi	4.335	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1003.txt
12	a como possibilidade múltipla e viver a diferença como multiplicidade não reduzi	4.607	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1057.txt
13	a esses determinismos, o pensamento da diferença conceitua o que vem a ser uma	3.056	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1185.txt
14	visual e coordenação neural, sendo esta diferença considerada significativa para	1.066	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0943.txt
15	rofessores se relacionam com a idéia de diferença cultural a partir das imagens	785	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
16	utir sobre como tratar de preconceito e diferença cultural entre religiões na sa	4.508	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
17	porque creditavam valor positivo para a diferença cultural algumas respostas cha	4.689	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
18	ados de uma pesquisa que discute o tema diferença cultural através do VT publici	49	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
19	e Artes Visuais da UFG. Palavras-chave: Diferença cultural, Educação da Cultura	93	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
20	nto na discussão sobre a importância da diferença cultural, tema que é um dos de	341	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
21	rio Birdman de Coca-cola focando o tema diferença cultural. Com uma diversidade	5.134	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
22	DA CULTURA VISUAL E DIFERENÇA CULTURAL: INTERPRETAÇÕES DO VT		c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
23	...] Ai eu me pergunto: "Será que é uma diferença cultural?". Foi importante	4.984	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
24	realidade assim como Nadia e Joseph. A diferença da maioria das crianças, que c	3.266	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1143.txt
25	ura feminina tem pouca ou quase nenhuma diferença da masculina. O papel socializ	1.382	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1160.txt
26	am a intervir em grandes construções de diferença da cultura, o que resultou na	2.534	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
27	odo, grupo focal em 08/10/2007). • A diferença de concepções apresentada pelo	3.431	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0931.txt
28	hecimento. Itinerante, a arte abraça a diferença de todos esses sentidos, brinc	4.376	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1001.txt
29	E porque é semelhante à criação, com a diferença de que ele não necessariamente	986	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1013.txt

agem. Segundo Souza (2006), “existe uma diferença de atitude, no pensar o bidim
 es Deleuze, sua obra pretende retirar a diferença de seu estado de maldição (De
 tre alunos e professores, salientando a diferença de saberes, ou seja: o aluno
 a. A silhueta do objeto é dada pela sua diferença de cor, mas também pelas suas
 alores que pode até expressar uma real diferença de qualidade, a qual é uma ca
 eriência como sendo estética indica uma diferença de caráter qualitativo, ao me
 sombra. A visão dos objetos depende da diferença de cor entre eles e um fundo2.
 A produção contínua do mesmo engendra a diferença (Deleuze,1988). Por sua vez, a
 muitas possibilidades ao professor. "A diferença desta Tecnologia Rizomática é
 sio, 2000, 2004). Quando me refiro a "diferença de cor", incluo as diferenças
 que não corresponde proporcionalmente à diferença do quadro 02. Verifica-se pela
 ue não corresponde proporcionalmente à diferença do quadro 2. Verifica-se pela
 cronía dos movimentos, mas para medir a diferença do comprimento de onda.” (FOCI
 de três fotografos contemporâneos A diferença dos anteriores, os fotografos
 Barcelona: Antrophos, 1996. DELEUZE, E. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro:Gr
 onhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construã
 ecidas na modernidade. As filosofias da diferença e as práticas estéticas atuais
 . _____. Artistagens: filosofia da diferença e educação. Belo Horizonte: Au
 London: Phaidon,2005. DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. São Paulo: Graal,
 o, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que do signo
 ão Paulo. 27 Jun 1999, p. 4-5. _____. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: G
 rtesanais e artísticas, a filosofia da diferença e as políticas de cognição, bu
 forma, uma filosofia na perspectiva da diferença e do múltiplo abre um frágil e
 e precisa se adaptar ao sujeito e à sua diferença e não o contrário. Podemos tra
 estionamentos a respeito do modo como a diferença e o diálogo são representados
 oblematizados a partir do pensamento da diferença e da filosofia da multiplicida
 subjetividade, conceitos de cultura, de diferença e de representação social do i
 lo: Perspectiva, 2002. p. 125-163. _____. Diferença e variação: um encontro permit
 , em alguns momentos, a problemática da diferença e da cartografia. Para o filó
 pelos conceitos de cultura, identidade, diferença e representação social), pode
 em atenção, curiosidades, respeito pela diferença e paciência. O professor não
 a identidade é relacional, marcada pela diferença e construída tanto simbólica q
 forma, uma filosofia na perspectiva da diferença e do múltiplo abre um frágil

1.109 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0949.txt
 3.828 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
 1.095 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1203.txt
 694 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1156.txt
 3.350 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1112.txt
 2.731 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1013.txt
 557 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1156.txt
 3.779 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1136.txt
 2.293 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol61.txt
 3.727 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1156.txt
 2.070 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0912.txt
 4.001 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0905.txt
 1.159 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0860.txt
 1.319 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0846.txt
 3.638 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
 3.218 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
 452 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
 4.478 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0808.txt
 4.006 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1136.txt
 841 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
 5.865 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1008.txt
 5.680 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1008.txt
 4.622 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1057.txt
 945 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0816.txt
 5.003 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
 1.579 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0841.txt
 2.785 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0835.txt
 4.572 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
 3.814 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
 3.762 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0835.txt
 2.054 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol60.txt
 3.912 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1133.txt
 4.350 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1003.txt

63 ralismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da
64 : Perspectiva, 2001. DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Rio de Janeiro: G
65 pelos conceitos de cultura, identidade, diferença e representação social), pode
66 lo que parecia ser repetição sempre foi diferença e o que julgávamos monótono e
67 de Janeiro: Editora Rio, 1976. _____. Diferença e Repetição. Trad. Luiz Orland
68 io de Janeiro: Ed. 34, 1992 _____. Diferença e Repetição. São Paulo: Graal,
69 , obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice. Parece se
70 ou atrofiados. Mas qual o sentido e/ou diferença em defender uma formação artís
71 artigo estuda o tema da identidade e da diferença em uma perspectiva teóricoconc
72 à qual Fraga se refere acima, faz uma diferença enorme se fizermos o exercício
73 mais jovens. Aparentemente, existe uma diferença entre a representação e a real
74 zado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito anos ou entr
75 nversa paralela. Percebemos também, uma diferença entre uma conversa paralela qu
76 e a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pe
77 ela, pois percebemos que há uma grande diferença entre apenas ouvir a música a
78 rtist. Introdução Para compreender a diferença entre o pré-simbolismo da arte
79 rtir dos memes. Para Blackmore (1999) a diferença entre a teoria memética e as d
80 er criticado é que também há uma grande diferença entre o dito pelos sistemas e
81 onto retomamos a questão e destacamos a diferença entre a expressão estética tom
82 tores? Podemos perceber, sobretudo, uma diferença entre representação de profess
83 , é importante compreender claramente a diferença entre composição e interpreta
84 na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se c
85 diagnósticaii podem significar “(...) a diferença entre um indivíduo criador e f
86 ara esta pesquisadora existe uma grande diferença entre ler desenhos tatilmente
87 utilizou para produzir a obra?; Qual a diferença entre escultura popular, acadê
88 inguagem do desenho, observou-se que há diferença entre conhecer a palavra que n
89 larmos de “noções de corporeidade”, “a diferença entre discutir ‘o corpo’ ou ‘a
90 orre uma produção de cópia. A principal diferença entre releitura e cópia está n
91 pel toalha, que se sensibilizaram com a diferença entre o bi e tridimensional, a
92 avia marcado o professor/cursista era a diferença entre os pontos de vista dos
93 oisas. Paul Valéry (1871-1945) afirma a diferença entre ver com e sem o lápis na
94 ição Nietzsche x Wagner está em jogo a diferença entre um pessimismo valente (t
95 na Lei 5.540/68 como na Lei 5.692/71. A diferença entre as duas orientações se c

3.213 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
5.823 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0805.txt
1.378 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0830.txt
587 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0805.txt
6.133 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0904.txt
4.395 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
1.989 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
3.129 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0903.txt
33 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
1.455 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0807.txt
1.363 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0806.txt
1.004 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1148.txt
2.497 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1047.txt
3.544 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1132.txt
5.102 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1205.txt
163 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
930 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0853.txt
3.913 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1012.txt
3.799 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0833.txt
2.924 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1142.txt
15.022 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
1.051 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0825.txt
2.021 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0952.txt
4.530 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1150.txt
2.940 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0838.txt
1.874 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0944.txt
247 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0908.txt
2.237 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1185.txt
2.423 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0964.txt
4.611 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0912.txt
1.884 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0940.txt
2.200 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0904.txt
474 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1024.txt

96 muitos casos, era difícil distinguir a diferença entre as letras e as imagens.
 97 cnica propriamente ditas. Nesse caso, a diferença entre os dois trabalhos está m
 98 ge uma matriz diferente. Fayga define a diferença entre uma xilogravura, gravura
 99 da violência. Destaca-se nessa fatura a diferença entre gênero atenuada na prime
 100 so não podemos duvidar, mas existe uma diferença entre sermos condicionados e s
 101 a parecida, Carroça de Cavalos, 1883, a diferença entre o pequeno Paul e o criad
 102 e. Entretanto, essa passagem mantém uma diferença entre intenção e realização, d
 103 e estabelece relações de alteridade: “a diferença entre ‘nós’ – o grupo, os memb
 104 a “conversa”. A professora destaca uma diferença entre a indisciplina das aulas
 105 ela se afastou do público. A principal diferença entre a visão moderna e a pós-
 106 zer. Para isto, Dewey também enfatiza a diferença entre a percepção e o simples
 107 er rapidamente aspectos de semelhança e diferença entre um pato e um cisne.) Após
 108 visto uma bateria, T. parece conhecer a diferença entre a forma tridimensional d
 109 ções e reflexões. É nisso que reside a diferença entre uma intervenção mecânica
 110 a de leitura informatizado. A principal diferença entre eles, é que o código de
 111 responder, alguns alunos perguntam pela diferença entre o ato de “ver” e “perce
 112 o existe. Assim como não existe nenhuma diferença entre o artista e o artesão.
 113 questionário? Houve algum percentual de diferença entre alunos e alunas interess
 114 tinção permite, por sua vez, ilustrar a diferença entre os modos de posicioname
 115 sobre o valor do conhecimento. Sobre a diferença entre conhecimento técnico e c
 116 pontos em relevo do Braille, percebo a diferença entre “ver” e “tocar” o mesmo
 117 A renúncia à forma estética não anula a diferença entre arte e vida – mas anula
 118 o de mudanças. Os chamados filósofos da diferença -entre eles, Deleuze e Guatta
 119 i haver, dentro dos Cursos de Arte, uma diferença entre cursos teóricos e cursos
 120 irro no qual a escola estava situada. A diferença era que o estágio não partia d
 121 s perguntas que fazem as filosofias da diferença (especialmente, os filósofos D
 122 ir a ele, Tassinari (1995) afirma que a diferença está na idéia de que os moment
 123 cotidiano (Santos, 2005), noto quanta diferença existe chegar preocupada com o
 124 m a ajuda de outros pares ou adultos. À diferença existente entre estes dois nív
 125 ar o seu trabalho. São inovações, mas a diferença é que, mesmo tendo sofrido inf
 126 eficiência, segundo a autora, mas “se a diferença é tomada como parâmetro, não t
 127 o (41 e 42%); enquanto que nos alunos a diferença é de 26% para os conceituais
 128 (FLICK,2004). Matrizes de identidade e diferença é uma dessas questões que cont

2.401 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0962.txt
 2.748 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0951.txt
 2.726 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1006.txt
 3.539 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0950.txt
 3.138 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1213.txt
 2.903 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0851.txt
 1.485 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1013.txt
 508 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1038.txt
 4.441 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1047.txt
 1.224 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0902.txt
 4.460 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1204.txt
 1.399 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0839.txt
 2.605 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0943.txt
 21.131 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
 5.229 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1154.txt
 430 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1185.txt
 344 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1006.txt
 3.046 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1043.txt
 2.758 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0910.txt
 3.204 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1202.txt
 1.528 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0943.txt
 4.829 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1210.txt
 89 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
 4.392 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1047.txt
 873 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0827.txt
 3.484 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
 1.123 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
 3.496 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1204.txt
 3.084 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
 1.703 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0806.txt
 1.064 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
 2.450 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0805.txt
 523 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt

129	so às demais crianças também. A palavra diferença é exaustivamente usada em uma	2.987	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0852.txt
130	r McLaren (2003) destaca que a noção de diferença é um produto da história, da c	648	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
131	ia e do consumo dentro dela. A segunda diferença é a importância que o designer	2.790	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1209.txt
132	diferentes percepções do mundo, “pois a diferença é o olhar que se tem para a di	461	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
133	entre dois termos, ou dois conceitos. A diferença é, nessa perspectiva, um sinal	737	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
134	gem-se a um sujeito social marcado pela diferença étnica, econômica, política e	3.654	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1021.txt
135	clusiva, pois não existe qualidade se a diferença for fator de exclusão.	4.983	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0945.txt
136	tar e justapor fragmentos que unidos na diferença formam uma totalidade provisó	254	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1204.txt
137	essivo – nisso consiste, como vimos, a diferença funcional do gesto em relação	1.739	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1013.txt
138	idade de nenhum equipamento auxiliar. A diferença fundamental do Spatial Display	1.660	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1154.txt
139	to e que venho estudando: o problema da diferença hierárquica entre os saberes	5.202	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1203.txt
140	ido é mais recorrente a que destaca a diferença hierárquica entre alunos e pro	1.087	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1203.txt
141	zados na Inglaterra e Europa. A grande diferença localiza-se no engajamento intelec	1.805	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
142	esse acordo tem fronteiras diluídas. A diferença mais fundamental entre o cinem	1.627	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1042.txt
143	nte, em que o tempo é o devir que faz a diferença na história. Quando ele inves	899	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1008.txt
144	ca para que a prática pedagógica faça a diferença na construção de sujeitos tran	4.122	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0959.txt
145	omo diz Mantoan: “assegurar o direito à diferença na escola é ensinar a incluir	3.223	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
146	l” descrita por Vygotsky (1979) fazem a diferença na aquisição da linguagem do d	2.973	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
147	essa linguagem artística vai sim fazer diferença na educação de todos, inclusiv	3.565	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol58.txt
148	ransformou a vida da filha. “Teve muita diferença na vida dela. Ela aprendeu a	2.399	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol56.txt
149	a a constituição de um currículo para a diferença na escola, estamos falando de	4.826	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0945.txt
150	ANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a	3.559	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
151	a o tema inclusão no texto “O direito à diferença nas escolas – questões sobre a	725	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
152	ANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a	4.446	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1155.txt
153	ecer óbvia a diferença por gênero, essa diferença não se confirma do ponto de vi	1.983	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0949.txt
154	maiores à pesquisa em artes, que em sua diferença não contribui diretamente com	2.242	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0814.txt
155	devir, e que remete ao acontecimento. A diferença não aponta para ninguém, mas c	756	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
156	o e da mesmidade. Para Deleuze (1988) a diferença não reside entre dois pontos q	699	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
157	e o quanto as ações descritas fazem a diferença no cotidiano das escolas. Os	1.986	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol52.txt
158	Parece-nos, também, que o desejo pela diferença no campo do saber tem a ver co	3.881	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
159	dimensão estética para poder fazer uma diferença no mundo e, em especial, nos p	118	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0906.txt
160	re identidade, alteridade e produção da diferença nos grupos sociais (GONDAR; DO	1.010	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1051.txt
161	s incomuns sobre ele. As filosofias da diferença nos autorizam a fazê-lo. Essas	4.097	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt

162	iz o direito de sermos iguais, quando a diferença nos 2 inferioriza e de sermos	950	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
163	1, p. XLII) As condições ativadas da diferença O processo criativo de Anna	608	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1136.txt
164	Ser cego e conhecer o desenho: apagar a diferença ou enriquecer experiências? Fa	607	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0816.txt
165	tas e relações de poder marcadas pela diferença ou pela exclusão, esses pedaço	940	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
166	cidade, com a cultura, vai fazer muito diferença para eles. Seja o que eles for	3.587	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol67.txt
167	cas digitais atuais e das filosofias da diferença para praticar, pensar e interv	1.282	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
168	ca deste percurso não é apenas pensar a diferença para aqueles que têm necessida	2.961	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
169	o, enquanto os videntes reconhecem essa diferença pela presença de duas linhas (	2.052	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0816.txt
170	o (36%) deixaram o referido curso. Esta diferença pode estar associada ao fato q	2.116	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1015.txt
171	relação com o outro, por meio da qual a diferença pode gerar conflitos, mas tamb	1.092	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
172	retamente o corpo dos professores? Que diferença pode haver nesse processo se a	354	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
173	e de que, apesar de nos parecer óbvia a diferença por gênero, essa diferença não	1.979	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0949.txt
174	, proposto no âmbito das filosofias da diferença por Gilles Deleuze. Deleuze n	4.166	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
175	trói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não com	4.677	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1107.txt
176	inacabado. Para Paulo Freire essa é a diferença profunda entre o ser condicion	3.153	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1213.txt
177	criança versus adulto, é denominada de diferença qualitativa. Conforme Floch (2	1.184	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
178	palavra francesa écart significa tanto diferença quanto distância. [Dicionário	4.151	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1176.txt
179	ados nesta narrativa publicitária. Essa diferença que não provoca conflitos e co	5.013	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
180	a pela forma e pela cor, percebemos uma diferença que salienta e recorta uma fig	1.371	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1036.txt
181	Darbel e Canclini. Ele nos fala sobre a diferença que haveria entre conhecer e v	1.790	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0972.txt
182	mas, desse modo, geram uma política de diferença que identifico como uma episte	1.785	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0914.txt
183	síntese disjuntiva do acontecimento: a diferença que faz sentido (p.16). Em “	2.758	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1009.txt
184	sua produção. Os chamados filósofos da diferença são alguns daqueles que aceita	2.099	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0802.txt
185	será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liber	4.635	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
186	transformação – assimilação que torna a diferença semelhante aniquilando suas di	1.116	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1126.txt
187	roduto de uma determinada construção da diferença sexual, representante dos padr	2.781	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1007.txt
188	O sujeito é construído não apenas pela diferença sexual, mas também por muitos	2.465	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0904.txt
189	igno e o masculino-significante. In: A Diferença Sexual. Revista da Associação	6.269	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0807.txt
190	tuação das meninas pode se perceber uma diferença significativa na maneira como	3.089	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1117.txt
191	ia é pensada como linguagem que cria a diferença - signos de signos - e que não	3.256	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1009.txt
192	culiaridade de sua obra. Evidencia-se a diferença singular entre eles, apreenden	1.076	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0964.txt
193	central de ensinar sobre e a través da diferença social e cultural; - A pedagog	1.491	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1161.txt
194	o, através do favorecimento de graus de diferença subjetivos - individuais e co	1.372	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt

195	ica de arte americana e professora, é a diferença substancial entre os trabalhos	1.785	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
196	m termos de oposição entre identidade e diferença supõe-se, então, a referência	1.825	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
197	isento de sua subjetividade. Para esta diferença sutil, porém avassaladora entr	3.611	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol62.txt
198	io do pensamento crítico e o respeito à diferença também são temas presentes nes	3.301	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
199	um readymade, não existe mais qualquer diferença técnica entre fazer e aprecia	947	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1213.txt
200	e exclusão? Deleuze (1988) refere que a diferença toma distância da identidade,	685	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
201	Valencia: Pré- Textos, 2000; para o de diferença ver Deleuze, Gilles. Diferenci	2.621	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0802.txt
202	de? In: SILVA, T. T. (org) Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Cu	4.440	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1133.txt
203	999, pp. 31-69. _____. Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Cu	3.611	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
204	dade. O chamado grupo dos filósofos da diferença – principalmente, Deleuze e Gu	420	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
205	al. In: SILVA, T. T. (org) Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Cu	4.519	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1133.txt
206	. In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos cu	3.865	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1131.txt
207	precisa da identidade? In: Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Cu	3.415	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
208	Formação As chamadas filosofias da diferença – composta pelas filosofias de	1.999	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0802.txt
209	capaz de problematizar, a partir da sua diferença, a cultura em que se insere. (	1.942	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1026.txt
210	omase uma atitude, coloca-se na roda a diferença, a intolerância, as divergênc	2.532	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1202.txt
211	de pesquisa, apoiadas na Filosofia da Diferença, abordagem das práticas estéti	3.615	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
212	valor. Na perspectiva do pensamento da Diferença, com Deleuze, Guattari e a par	107	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1057.txt
213	), “a inclusão remete à consideração da diferença, como um valor universal, que	565	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
214	e nos permitirá conhecê-lo além, da sua diferença, como sujeito que, interagindo	3.289	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
215	erta forma, configura as questões sobre diferença, como pensar educacionalmente,	499	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
216	as e vazamentos também trago a ideia de diferença, conceito tão importante para	4.042	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1133.txt
217	provocar/ou mediar mudanças que farão a diferença, de forma diferente. No entant	4.793	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1023.txt
218	to deve partir de um encontro que supõe diferença, divergência e dissonância, de	3.797	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
219	em e se tornam reconhecíveis através da diferença, elemento que as distingue em	743	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
220	SAR COM O MÚLTIPLO Na perspectiva da Diferença, em vez de ordenar e classific	3.295	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1003.txt
221	Pensar com o múltiplo Na perspectiva da Diferença, em vez de ordenar e classific	3.568	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1057.txt
222	s interação em espaços de diversidade e diferença, em lacunas, brechas e interse	2.414	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
223	do-se de disparidades, convivendo com a diferença, entendendo um contexto de sig	991	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1023.txt
224	dora, há vários anos. As filosofias da diferença, especialmente o pensamento de	728	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
225	artir do particular, da identidade e da diferença, este caminho seria a construç	4.038	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
226	periência é singular, sua lógica produz diferença, heterogeneidade, pluralidade	1.349	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0902.txt
227	gularidade, originalidade, pluralidade, diferença, inclusão, incerteza, permitin	1.376	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0902.txt

228	. O movimento das mãos também apresenta diferença, já que, diferente de uma sol	3.486	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1201.txt
229	éteis e inquietantes como os de devir, diferença, multiplicidade e estilo, ond	2.294	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0802.txt
230	rabalho. Com ele não seria diferente. A diferença, na verdade, estava nas Belas	2.310	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1010.txt
231	rato da maioria. A variação, o novo, a diferença, não pode ser atingida no âmbi	4.468	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1104.txt
232	lichês em si, porque, na perspectiva da diferença, não se pensa na ordem do ser,	4.292	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1185.txt
233	macro”, mas com certeza, faremos grande diferença, no momento em que partirmos d	1.859	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0911.txt
234	macro”, mas com certeza, faremos grande diferença, no momento em que partirmos d	2.233	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1010.txt
235	r e apreciar arte. Uma vez apagada essa diferença, o artista abriu mão de qualq	958	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1213.txt
236	rtez, 2006. EÇA, Teresa. Arte educação: diferença, pluralidade e pensamento inde	3.427	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0827.txt
237	jeto junto com essa escola, isso fazia diferença, pois era um projeto integrado	3.846	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol58.txt
238	a nós mesmos como sujeitos enredados na diferença, pondo em relevo as nossas pr	589	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1103.txt
239	e dominantes e dominados. O discurso da diferença, por exemplo, entre arte popul	1.171	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1146.txt
240	gia O outro é aquele que nos oferece a diferença, que nos favorece o confronto	3.749	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1107.txt
241	m relação às intenções do artista. Essa diferença, que ele chama de “coeficiente	1.535	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1013.txt
242	na palavra, por intermédio da voz, uma diferença, que, mesmo sem nada alterar,	1.805	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0803.txt
243	eender esse aspecto, que é marcado pela diferença, recorremos aos conceitos do e	1.469	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1034.txt
244	ncordando com Souza e explicitando essa diferença, Saltzman diz que ...a modela	1.125	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0949.txt
245	diálogo cultural e do aprendizado com a diferença, sustentam como fundamentais o	3.935	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
246	o tamanho, forma, distância, igualdade, diferença, textura, temperatura, som, co	1.356	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1025.txt
247	eriência greco-romana, quer marcar uma diferença, um estranhamento em relação a	916	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1008.txt
248	acolhe esse próprio na inteireza de sua diferença. A compreensão do gesto como	3.333	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1013.txt
249	dade de atender a especificidade de sua diferença. A abordagem de Lygia parecia	4.804	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1107.txt
250	ro, provoca a primeira percepção de uma diferença. Algo se destaca, torna-se sal	660	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1156.txt
251	em jogo é justamente o que vem a ser a diferença. Assim, na contemporaneidade,	682	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
252	antes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2	6.217	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0909.txt
253	itantes de Babel. Política e Poética da Diferença. Belo Horizonte: Atlântica, 20	3.783	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
254	os: educação, alteridade e filosofia da diferença. Disponível em: http://www.gru	3.405	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1103.txt
255	iras que demarquem precisamente essa diferença. Ela própria é a fronteira, el	5.078	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0803.txt
256	rpos, constantemente desvalorizam esta diferença. Em pesquisas com jovens sobr	20.675	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
257	ispensável abertura para a aceitação da diferença. Formando educadores no diá	2.070	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
258	ão é o complexo da reunião de iguais na diferença. Instaurando outras subjetivaç	2.400	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1136.txt
259	tencializadora de práticas docentes da diferença. Isso é o que nos move: a prát	1.351	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
260	-272) e outros estudos do pensamento da diferença. Na discussão filosófica, tamb	1.361	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1185.txt

261	ção e relação humanas, sobre igualdade e diferença. Neste viés, pode-se pensar em	662	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
262	bólicas para a educação do olhar para a diferença. (p. 12) Com isso, contribu	1.842	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
263	que se expõe ao contato com o novo e a diferença. Paul Stoller (1990) elabora a	404	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1134.txt
264	lidade ímpar do localismo em busca pela diferença. Porém, nesse processo, os ofu	4.134	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1134.txt
265	o final. [...] então, eu não sei se tem diferença. Porque ele continua a mesma p	4.963	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
266	e problematizar a realidade e produzir diferença. Propomo-nos ir mais além da e	716	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1201.txt
267	. Os designers têm dificuldade com esta diferença. Quando alguém encomenda cem p	3.140	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1011.txt
268	fessoras em dado momento, poder fazer a diferença. Referências ARANHA, M	3.773	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1010.txt
269	otas para uma Pedagogia (Improvável) da Diferença. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 VI	3.864	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
270	a. A produção social da identidade e da diferença. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.)	5.593	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
271	s alunos, considerando a identidade e a diferença.O ensino de qualidade segundo	3.466	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
272	erna (p. 109). Ao discutir a relação diferença/exclusão, ou seja, a crise das	884	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
273	A, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Cul	5.601	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
274	LVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos cul	3.979	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1112.txt
275	LVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos cul	4.088	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1010.txt
276	000), que “a identidade não é oposto da diferença: a identidade depende da difer	3.936	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1133.txt
277	A, Tomaz Tadeu da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Cul	5.668	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
278	0. SILVA, T. T da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos cul	4.484	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
279	tério de discriminação. O endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou	1.686	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0845.txt
280	07. JAGODZINSKI, jan. As negociações da diferença: arte educação como desfiliaçã	5.405	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
281	una, nos dois momentos, percebemos essa diferença: Figura 1:auto-retrato de a	2.454	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0951.txt
282	do de contar a história que faz toda a diferença: menos que oferecer uma histór	5.029	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1108.txt
283	Matizes de Identidade e Diferença: Questões de Pesquisa e Ensino	4	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
284	NO, Roberta Puccetti Polizio. A Arte na Diferença: um estudo da relação arte/con	4.493	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1002.txt
285	2001. WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conc	5.654	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
286	. OLIVEIRA, Ana Cláudia de. Repetição e diferença: uma dupla face. Farol Revista	4.931	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0962.txt
287	, 2000. WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conc	4.074	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1010.txt
288	o: Edições WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conc	3.852	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1131.txt
289	ênica, 2002. WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conc	4.506	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1133.txt
290	, 1997. WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conc	3.965	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1112.txt
291	a com potencialidade de abertura para a diferença: “A única finalidade aceitável	1.644	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1021.txt
292	s: Paidós, 1993. RODRIGUES,D.Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Ed	3.817	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
293	abarca essa condição sempre ativada da diferença; o seu trabalho artístico está	732	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1136.txt

294	rtes Visuais. Palavras-Chave:Identidade;Diferença; Pesquisa; Ensino em Artes Vis	156	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
295	arte contemporânea e as filosofias da diferença? Como essas relações podem con	226	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
296	ou brasileira/capixaba, se é que tem diferença? Para refletir sobre estas que	1.193	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1164.txt
297	ões e hábitos que caracterizam, em suas diferenças as práticas de leitura. Então	1.304	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1037.txt
298	m nossos tempos é que alguns matizes de diferenças até aqui ignorados, ou oculto	802	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
299	l e Gropius, é possível apontar algumas diferenças básicas no discurso dos dois	2.722	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1209.txt
300	ção escolar pública. Para De Certeau há diferenças básicas entre a estratégia e	1.887	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1123.txt
301	diferenças. O fato de assinalar algumas diferenças como sendo diferenças volta a	1.745	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
302	rte popular e arte erudita, só ressalta diferenças construídas a partir de uma c	1.182	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1146.txt
303	dagógica. Cultura essa que olhe para as diferenças culturais e sociais, e que su	3.655	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0909.txt
304	contamina pelas multidentidades e pelas diferenças culturais e artísticas, e ent	423	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0905.txt
305	mo se generalizou como modo de designar diferenças culturais num contexto transn	3.138	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
306	além das mudanças políticas no país. As diferenças culturais que aqui no Brasil	1.526	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
307	a democrática e social, ao valorizar as diferenças culturais de cada sujeito int	1.389	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0811.txt
308	si próprios como universais, elidem as diferenças culturais ou as especificidad	481	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
309	um ensino de arte por meio do qual as diferenças culturais sejam vistas como r	3.935	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0805.txt
310	Vera Maria. (Orgs). Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógi	4.504	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0935.txt
311	cisamos de um ensino da Arte na qual as diferenças culturais sejam vistas como r	2.240	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1009.txt
312	discussão acerca da inclusão. Sobre as diferenças culturais presentes no ambien	1.547	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
313	Vera Maria. (Orgs). Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas Pedagógi	4.344	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0935.txt
314	ontamina pelas multiidentidades e pelas diferenças culturais e artísticas, e ent	2.728	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1109.txt
315	eixos. São abordados aspectos sobre as diferenças culturais, étnicas, de gênero	122	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
316	as a diversidade da arte, o respeito às diferenças culturais, de gênero, etnia e	3.705	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1007.txt
317	ntra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social,	626	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
318	) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e cren	26.773	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
319	ontra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social,	622	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
320	tes visuais levando em consideração as diferenças culturais, de gênero e etnia	1.824	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1106.txt
321	endem as transformações históricas e as diferenças culturais”, portanto, não “es	3.990	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1115.txt
322	promover o respeito e a valorização das diferenças culturais”; “Valorização da c	3.818	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0965.txt
323	espécies de gravuras, mas ressaltar as diferenças da gravura artística e da apl	1.630	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1120.txt
324	e, portanto, se recusam a reconhecer as diferenças de gênero. Em 1989, por exemp	1.321	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1011.txt
325	Pedrosa (1989) também discorre sobre as diferenças de efeitos de sentido que o b	1.806	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1050.txt
326	ssso país, dando atenção às minorias, às diferenças de gênero, de classe, de raça	77	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1137.txt

327 s de leitura de imagens; • Trabalhar as diferenças de percepção e recepção dos d
328 nte, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existem
329 que entender, respeitar e reconhecer as diferenças de cada aluno, o professor qu
330 penetra toda a experiência, apesar das diferenças de suas partes constitutivas.
331 o e conservado”. Mesmo considerando as diferenças de tempos e espaços entre ess
332 ente, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existe
333 res que geram o fracasso escolar, como diferenças de classes, racismo, desigual
334 expressar-se sobre diferenças sexuais, diferenças de atitudes, valores e inter
335 arcas pessoais? Sobre a visibilidade de diferenças de gênero: Há variações signi
336 construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. Estas concep
337 e convencional mas as possibilidades e diferenças de recursos disponíveis e a p
338 nte, que conhecimento têm de arte, que diferenças de níveis expressivos existe
339 país, dando atenção às “minorias”¹, às diferenças de gênero, de classe, de raça
340 um desempenho menor. Entretanto, essas diferenças desapareceram quando se comp
341 e grupo reafirma a existência inata das diferenças do sujeito artista ou do suje
342 luno foi via mediação - valorização das diferenças e ampliação de múltiplos pont
343 Mantoan coloca que estamos no tempo das diferenças e da globalização, e completa
344 diferentes espaços e respeitando estas diferenças e sujeitos que dela fazem par
345 ticulturalidade como reconhecimento das diferenças e interculturalidade como ut
346 sse propõem esta constante produção de diferenças e de invenção de si e do mund
347 , Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: MENDES DE
348 ompreensão do que somos, respeitando as diferenças e amenizando as relações de p
349 a arte, valorizar o fazer a partir das diferenças e mobilizar o gesto na busca
350 ia pós - formalista da arte, olhando as diferenças e a alteridade na complexidad
351 que devemos colocar no jogo não são as diferenças e semelhanças, mas os sentido
352 o de ser em educação: Um olhar sobre as diferenças e sobre a história da legisla
353 ambém, por outro, acentuam-se as graves diferenças e distorções nos âmbitos soc
354 ionada à promoção do reconhecimento das diferenças e respeito à diversidade, da
355 ompreensão do que somos, respeitando as diferenças e desfrutando da riqueza que
356 ão, tendo como princípios o respeito às diferenças e a interculturalidade. Ainda
357 o não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um,
358 olhida, tendo assegurado abrigo às suas diferenças e particularidades. De modo q
359 ambém, por outro, acentuam-se as graves diferenças e distorções nos âmbitos soci

3.141 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0956.txt
21.961 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
276 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0852.txt
1.491 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1106.txt
2.454 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1210.txt
29.472 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
2.914 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0909.txt
10.374 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
3.024 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1043.txt
3.231 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
2.930 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0905.txt
4.271 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0909.txt
582 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1137.txt
4.118 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0806.txt
2.765 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
3.434 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0942.txt
952 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1155.txt
494 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1009.txt
2.223 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0945.txt
5.661 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1008.txt
3.259 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0845.txt
106 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0922.txt
3.844 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1203.txt
3.697 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0909.txt
2.559 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1042.txt
4.324 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
6.561 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0905.txt
4.878 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0912.txt
1.084 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0922.txt
3.806 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1002.txt
1.961 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0936.txt
2.625 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0903.txt
4.134 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0912.txt

- 360 tar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais
361 eforçando posicionamentos acrílicos das diferenças e “que deixa de lado desigual
362 to trabalho pedagógico, bastando que as diferenças e especificidades de cada téc
363 reender, a respeitar e a crescer com as diferenças e as semelhanças individuais
364 colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia
365 , sem mencionar os possíveis nexos e as diferenças em relação às demais “linguag
366 superar os defeitos com que nascerá. As diferenças em relação ao adulto eram to
367 do para estabelecer analogias e mostrar diferenças em relação às demais language
368 ias ABRAMOWICZ, Anete. Trabalhando a diferenças em educação infantil. São Pau
369 da concepção artística , são enormes as diferenças em relação às aproximações co
370 Brasil/escola pública Foram poucas as diferenças encontradas entre os sujeitos
371 s turmas são homogêneas e neste caso as diferenças encontradas, colocam-no diant
372 onde conversamos, por exemplo, sobre as diferenças entre os propósitos de uma fe
373 volvimento das crianças. A respeito das diferenças entre o ensino tradicional e
374 nte comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as d
375 também aproximações, similaridades e diferenças entre tais criações. Dentre a
376 écada de 1980, Bill afirma que existem diferenças entre arte e design, principa
377 exige sucessivos aprofundamentos -, de diferenças entre ceramistas, sobretudo n
378 mo que de forma precária e conflituosa, diferenças entre “arte”, “arte popular”
379 a provocar, no público, a percepção das diferenças entre imagem e sua materializ
380 e alcançar resultado, o respeito pelas diferenças entre as habilidades de cada
381 ão provisória que buscou contemplar as diferenças entre os envolvidos: É arte a
382 ão hierárquica, é hoje, um desafio. As diferenças entre as gerações, que hoje p
383 ue as constituem; as similaridades e as diferenças entre tais criações. É neste
384 alelo com a arte rupestre; Mostrar as diferenças entre a pichação e o grafite
385 ação e controle pontua objetivamente as diferenças entre as interfaces e determi
386 ante a investigação, ficou claro que as diferenças entre o ensino de Arte prati
387 al que se apresenta relaciona-se com as diferenças entre as pessoas, incluindo a
388 e SOURIAU (1983) discute as analogias e diferenças entre uma catedral e uma sinf
389 uperfície trabalhada), o respeito pelas diferenças entre as habilidades de cada
390 xperiência tátil? Como se constroem as diferenças entre ‘dentro’ e ‘fora’, ‘per
391 fotografia como modo de compreender as diferenças entre as classes ”Ele perceb
392 oncebida. A tese gestaltista reduziu as diferenças entre o ato de perceber e o d
- 3.919 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
2.270 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0856.txt
468 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0952.txt
3.427 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
16.509 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
1.997 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0963.txt
pap1202.txt
pap0963.txt
pap0937.txt
pap0939.txt
ped0806.txt
pap0837.txt
pap1128.txt
ped1106.txt
pcn3e4.txt
1.196 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1111.txt
1.524 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1209.txt
2.631 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
2.457 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1045.txt
2.726 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1053.txt
22.730 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
2.425 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1203.txt
4.129 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1207.txt
74 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1111.txt
3.852 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol64.txt
535 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0941.txt
1.813 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol63.txt
640 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
967 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0963.txt
30.274 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
370 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0943.txt
791 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1027.txt
2.431 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0813.txt

393 expressão remetem à idéia de que essas diferenças entre as pessoas sejam comple
 394 sobre os negros. Temos que respeitar as diferenças entre as pessoas", ensina o m
 395 iverso dos que enxergam. Porém, existem diferenças entre indivíduos que nasceram
 396 adas pequenos porém importantes que têm diferenças entre si e que, com a colisão
 397 ível para o abismo? (...)” A par das diferenças entre tais “mediadores”, aque
 398 , comuns à diversidade dos desenhistas. Diferenças entre desenhistas de diferent
 399 nto de ambientes de formação em que as diferenças entre cada um eram promovidas
 400 r discutidas uma a uma, a fim de que as diferenças entre elas fossem evidenciada
 401 a formação continuada. Na realidade, as diferenças entre professores e alunos no
 402 sobre a construção do conhecimento e as diferenças entre os autores. Kant, ao fa
 403 s favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas
 404 foram explorados aspectos referentes às diferenças entre as regiões brasileiras,
 405 ente comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as
 406 reconstrói incessantemente”, “evidencia diferenças entre indivíduos”, “permite d
 407 fundamentos, observando semelhanças e diferenças entre os modos de interagir e
 408 ns em ritmo acelerado. Dentre as muitas diferenças entre o episódio do desenho e
 409 pelos alunos, ou marcas pessoais? Há diferenças entre cadernos das meninas e
 410 . Nesta historinha busquei ressaltar as diferenças entre a linha traçada no espa
 411 pessoas. Questões como estas, sobre as diferenças entre percepção tátil e perce
 412 e o tema do Impressionismo enfocaram as diferenças entre luz natural e a artific
 413 , ao mesmo tempo que mantêm intactas as diferenças essenciais entre esses elemen
 414 e outra, mas não nega suas diferenças. Diferenças estas que podem ser desde o a
 415 o às normas vigentes. De modo que, tais diferenças estão ao abrigo, sim, de uma
 416), mas sem dissolver completamente suas diferenças estruturais, mantendo seus ri
 417 ial e, por conseguinte, suas peculiares diferenças exibem, também, as qualidades
 418 o da civilização, devemos distinguir as diferenças existentes entre estas duas m
 419 iferentes combinações, o que explica as diferenças existentes entre as Bandas de
 420 orece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artís
 421 amplo e bastante complexo. Valorizar as diferenças é desafio que se impõe à soci
 422 as dificuldades que a não aceitação das diferenças étnicas causam. A leitura dos
 423) comentando suas características e as diferenças étnico-raciais presentes em
 424 examinam em tempos passados, observando diferenças formais nas posturas, na expr
 425 classificação a partir de semelhanças e diferenças formais, altamente utilizados

2.321 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
 3.756 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol53.txt
 988 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0943.txt
 2.562 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
 1.879 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1113.txt
 1.920 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
 4.993 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0912.txt
 3.013 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1113.txt
 1.703 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
 1.656 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0919.txt
 8.636 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 3.488 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1053.txt
 pcn1e2.txt
 2.569 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1019.txt
 pcn3e4.txt
 3.949 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1111.txt
 2.309 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1043.txt
 4.068 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1036.txt
 789 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0943.txt
 1.983 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1038.txt
 2.732 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0914.txt
 2.972 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0911.txt
 2.723 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0903.txt
 3.384 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1134.txt
 3.071 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
 1.629 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1180.txt
 4.068 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1151.txt
 pcn1e2.txt
 3.206 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
 1.598 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0937.txt
 1.301 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol67.txt
 2.813 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1051.txt
 423 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0839.txt

426 A professora argentina sustenta que as diferenças fundamentais entre um proces
427 semelhanças unam códigos diversos e as diferenças ganhem visibilidade igualitar
428 exidade de uma cidade a partir das suas diferenças geográficas, culturais, socia
429 ive e trabalha no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais. Perce
430 ive e trabalha no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais. Desta
431 001). Implica o entrelaçamento entre as diferenças humanas, o contato e o compar
432 verbais e visuais, com um olhar para as diferenças humanas. Olhares para os temp
433 . A proposta visava também identificar diferenças (inclusões/exclusões) e relaça
434 escrita, fator esse que parece gerar as diferenças individuais observadas na ter
435 nava. Não se levava, então, em conta as diferenças individuais na aprendizagem d
436 e exterior do indivíduo, suprimindo as diferenças individuais, a manifestação d
437 tram em desvantagem social, que possuem diferenças lingüísticas, étnicas ou cult
438 evados em consideração para estabelecer diferenças locais entre o MARGS e outros
439 opositivas de inclusão. Destacamos as diferenças na aprendizagem, na ampliaçã
440 o são esses registros? Há semelhanças, diferenças na marca que ele deixa no pa
441 es feministas, em que a valorização das diferenças na subjetividade de seus artí
442 refiro, está diretamente relacionada a diferenças nas características de cada u
443 dade jogar, no jogo Quem é?, apresentam diferenças nas estratégias de observação
444 renças sexuais, como representam essas diferenças nas suas atitudes, conversas
445 que se manifestam sobre: semelhanças e diferenças nas preferências e nas rejeiç
446 ação. Podemos analisar que as possíveis diferenças não levam necessariamente
447 dico e tátil/visual; e a integração das diferenças no espaço escolar. No percurs
448 rais distintos, coordenar semelhanças e diferenças no intercâmbio de produções e
449 de campo pesquisado. Explica também as diferenças no decorrer do projeto tanto
450 ionados com os modos de se regularem as diferenças no exercício da hegemonia. Na
451 s e possíveis razões para semelhanças e diferenças no tratamento destas. Camp
452 hegemônicos ou a modos de regulação das diferenças no quadro do exercício da heg
453 gualmente significativas ao sujeito. As diferenças nos modos de expressão remete
454 , mas sim de compreender melhor como as diferenças nos constituem como humanos.
455 natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e est
456 natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e est
457 magens e sons díspares. Similaridades e Diferenças Os exercícios de leitura das
458 cores é estabelecida pela percepção das diferenças ou pelas similaridades entre

3.016 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol54.txt
1.870 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0804.txt
717 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1135.txt
1.733 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0911.txt
2.103 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1010.txt
798 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
2.793 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1130.txt
3.772 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1012.txt
4.180 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1160.txt
1.213 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0925.txt
700 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0903.txt
1.885 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0852.txt
3.423 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0916.txt
1.204 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0837.txt
1.024 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol62.txt
2.726 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
458 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
4.859 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1147.txt
23.552 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
10.432 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
2.016 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0843.txt
431 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1036.txt
3.590 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1173.txt
2.233 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0842.txt
2.186 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
2.994 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0826.txt
3.182 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
2.310 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
1.296 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
10.827 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
13.394 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
3.841 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1111.txt
1.914 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1052.txt

459 e arte contemporânea? Como levar essas diferenças ou graus de alteração da perc
460 É necessário romper com os estigmas das diferenças para ativar a riqueza eferves
461 ser “diferente” dos demais. Com isso as diferenças passam a ser encaradas como a
462 de um relacionamento social baseado em diferenças percebidas entre sexos, e gên
463 o, a textura é a cor do objeto, pois as diferenças percebidas pelo tato fazem um
464 omo um ser único num universo de muitas diferenças (Pillotto, 2008, p. 40). A
465 espaço de não semelhança em que tantas diferenças podem instaurar-se, determina
466 autor ressalta, no entanto, que “essas diferenças podem, elas mesmas, ser de di
467 cação a distância? b) que semelhanças e diferenças podemos encontrar entre as fa
468 es como professores de arte, que outras diferenças podemos obscurecer? Como me d
469 adolescentes podem alcançar fazê-lo. Diferenças procedimentais e cognitivas e
470 frase “trabalha com os diferentes e as diferenças provocando transformações e
471 e ele me diz? Como me toca? (5) Como as diferenças qualitativas entre masculino
472 nforme vimos anteriormente, ressalta as diferenças qualitativas e as variações q
473 os nos fragmentos dos episódios indicam diferenças qualitativas entre homens e m
474 as. Ao enfocarmos no desenho animado as diferenças qualitativas - masculino e fe
475 estes discursos são mostrados. Como as diferenças qualitativas entre masculino
476 ir toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que as sustentam.” Acerca do
477 simples percepção, que apresente certas diferenças que se deixem apreender como
478 da imagem interna e das suas complexas diferenças que se pode compreender o car
479 ar paralelos, estabelecer semelhanças e diferenças que reforçaram o aprendizado.
480 s diferenças, pois tem sido em nome das diferenças que se vem negando às comunid
481 regimes de verdade, para a produção de diferenças que, rizomaticamente, nos afa
482 âneo de qualidade para que contemple as diferenças regionais, locais e contextua
483 é para ser visto e para ser lido. Tais diferenças são explicitadas no comentári
484 ncipalmente, a consciência de que essas diferenças se integram num todo que nos
485 nos podem refletir e expressar-se sobre diferenças sexuais, diferenças de atitu
486 o significados, na sua faixa etária, às diferenças sexuais, como representam es
487 s à Língua Americana de Sinais, havendo diferenças significativas entre uma e o
488 u ainda, a mesma língua pode apresentar diferenças significativas em variados p
489 onais e econômicos que delinham nossas diferenças sociais e culturais. Assim, n
490 to PIB (Produto Interno Bruto) e poucas diferenças sociais e econômicas internas
491 expressiva deve-se (Lourenço (1995), às diferenças sociais no Brasil, que o torn

1.722 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
2.478 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
1.019 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
542 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
2.276 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0969.txt
2.307 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0902.txt
3.876 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1176.txt
1.132 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
988 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1142.txt
4.071 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1133.txt
2.430 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
4.038 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0912.txt
3.118 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
1.478 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
3.530 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
1.499 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
1.583 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
1.085 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
1.118 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
2.997 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0831.txt
2.573 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0940.txt
761 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0804.txt
1.049 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1182.txt
2.677 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0809.txt
1.222 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0931.txt
3.676 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
10.372 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
23.547 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
2.265 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1201.txt
649 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1201.txt
340 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0845.txt
3.921 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol50.txt
4.671 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0919.txt

492 tem como política o reconhecimento das diferenças sociais advindas do processo
 493 o tem operado em certa sintonia com as diferenças sociais, o ensino resultou, e
 494 ts-education, Autism. Entre todas as diferenças sociais, culturais, de sexo e
 495 Entretanto, se cruzarem os caminhos das diferenças sociais, tais como gênero, ra
 496 e saberes, fundamental num país onde as diferenças socioculturais são imensas e
 497 procedimentos didáticos no respeito às diferenças socioculturais e em processos
 498 ue favorece não só o reconhecimento das diferenças socioculturais, mas, principa
 499 designer quanto o design, porque essas diferenças também caracterizam os confl
 500 ros, que de alguma forma expressam suas diferenças também. FUSARI e FERRAZ (1999
 501 refiro a "diferença de cor", incluo as diferenças tonais mais sutis como uma "o
 502 o algo positivo e saber conviver com as diferenças torna-se fator imprescindí
 503 ação da subjetividade na linguagem; as diferenças trazidas de fora da escola;
 504 entes dos valores do capitalismo. Estas diferenças vêm de longe. Os portugueses,
 505 assinalar algumas diferenças como sendo diferenças volta a posicionar essas marc
 506 mente o leitor para as semelhanças – e diferenças – entre os modos de represent
 507 frase que conclui a narrativa: “Viva as diferenças!” Birdman é um VT idealiza
 508 lar de simples variações (e não mais de diferenças), é porque, em vez de se opor
 509 de mundos tão diferentes: alunos e suas diferenças, a reprodução da obra e suas
 510 o com a igualdade social, o respeito às diferenças, a interação das característi
 511 ferenças. Disso depende a aceitação das diferenças, a força de criação implícita
 512 mundos tão diferentes: alunos e suas diferenças, a reprodução da obra com sua
 513 sociedade se esforça para se adaptar às diferenças, adequando conteúdos de nossa
 514 é bastante pontual quando fala sobre as diferenças, afirmando que Somos diferen
 515 e um enunciado é preciso identificar as diferenças, as oposições semânticas³ sob
 516 enfatizado consensos, ‘topificando’ as diferenças, as perguntas das pesquisas d
 517 ampo expandido, híbrido para abarcar as diferenças, atualmente de estéticas digi
 518 apel determinado. A arte vincula-se às diferenças, à expressividade, às inquiet
 519 mesmo documento, por exemplo, há sempre diferenças, às vezes ínfimas, que permit
 520 preciado-as, observando semelhanças e diferenças, características e influência
 521 ra dos alunos, de suas singularidades e diferenças, cujo alvo básico é a dissipa
 522 a, bidimensional. Tenta explicar estas diferenças, desenhando uma bateria (Figu
 523 re os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valori
 524 , de história, de intervenção, com suas diferenças, e que têm um rosto, um nome

669 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1155.txt
 1.261 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0808.txt
 210 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0852.txt
 1.732 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1011.txt
 3.761 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
 414 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1203.txt
 3.667 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
 5.470 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1209.txt
 pap0837.txt
 3.732 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1156.txt
 1.032 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
 1.292 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol63.txt
 3.090 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1011.txt
 1.748 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
 1.366 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1201.txt
 266 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
 1.274 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
 2.621 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
 2.053 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0852.txt
 2.514 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
 1.458 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0852.txt
 771 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0943.txt
 897 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
 1.052 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
 4.565 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
 2.889 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1109.txt
 1.350 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0837.txt
 2.478 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1027.txt
 24.837 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 527 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
 2.625 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0943.txt
 3.978 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0918.txt
 4.123 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1180.txt

525 eado nas semelhanças, assim como sob as diferenças, e que, em muitos momentos, o
526 se deram a partir da convivência com as diferenças, e que para trabalhar as arte
527 esma pessoa. Mesmo lidando com todas as diferenças, ele continua o mesmo. O mesm
528 , mas também por muitos outros tipos de diferenças, em uma negociação permanente
529 s da mesma rede com temas distintos: Diferenças, em uma escola, e Semelhanças
530 m seu bojo uma dinâmica de aceitação de diferenças, em uma postura ética e solid
531 homogeneousização de suas partes, de suas diferenças, estabelecendo entre elas ‘co
532 os propor uma educação que contemple as diferenças, inclusive de espaço e tempo.
533 a, na empatia, não para terminar com as diferenças, mas para manter a tensão ent
534 determinada posição, cria. Sobre as diferenças, na perspectiva da semiótica,
535 s, um espaço de máxima visibilidade das diferenças, não apenas orientado para
536 qual participam as singularidades, as diferenças, o outro, enfim (ARENDRT, 2005
537 tra vez os alunos podem transitar pelas diferenças, o que contribui para o apro
538 laridade. Ou poderiam se estabelecer as diferenças, para melhor compreensão de c
539 e, por ser o labor das mãos, apresentam diferenças, particulares sutis. agarr
540 r diante” (Idem, p. 11-12). Apesar das diferenças, pesquisadores como Ferreira-
541 rece possibilidades. Consideradas as diferenças, pode-se dizer que neste sent
542 multirracial se nos baseamos apenas nas diferenças, pois tem sido em nome das di
543 ntre os grupos, em vez de evidenciar as diferenças, promovendo o diálogo (BRASIL
544 zendo em seu bojo tanto a aceitação das diferenças, quanto questionamentos sobre
545 rianças hoje enxergam a si mesmas e as diferenças, respeitam a diversidade étn
546 poluição, discriminação, adolescência, diferenças, semelhanças e o cotidiano, f
547 a pensar nos opostos, a conviver com as diferenças, sugere compreensão do tema d
548 oletivamente, mantendo-se o respeito às diferenças, tornam-se ferramentas que co
549 prenhem de possibilidades, semelhanças, diferenças, tradições assumidas e/ou des
550 s, resultado da atividade humana, geram diferenças, valores e práticas culturais
551 eles que têm dificuldade, aceitando as diferenças, valorizando o trabalho em gr
552 também declarou que o “diálogo” entre as diferenças, “a questão da partilha”, e o
553 mam sujeitos nos „entre-lugares? dessas diferenças, “nos excedentes da soma das
554 z no seu núcleo a convivência com estas diferenças. A arte nesta dimensão se ins
555 res e alunos terão ao convi(ver) com as diferenças. Ainda sobre a formação conti
556 ocupação com pormenores que representem diferenças. As categorias são ampliadas
557 m comenta sobre o que considera as suas diferenças. De uma parte, o artista atu

113 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
124 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
4.932 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
2.474 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0904.txt
427 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0942.txt
1.212 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
2.725 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0841.txt
573 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0808.txt
1.239 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
1.080 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0805.txt
942 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0804.txt
2.206 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1013.txt
23.736 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
875 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0963.txt
3.133 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1136.txt
730 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1201.txt
2.874 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0932.txt
754 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0804.txt
3.840 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1002.txt
1.070 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
1.092 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol67.txt
1.571 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0942.txt
273 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0946.txt
1.953 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0821.txt
569 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1131.txt
758 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1045.txt
18.390 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
3.655 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
2.415 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1182.txt
479 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0905.txt
1.885 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
1.281 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1160.txt
920 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1205.txt

558 e uma escola e outra, mas não nega suas diferenças. Diferenças estas que podem s
559 a escuta para a turbulenta profusão das diferenças. Disso depende a aceitação da
560 ducação. Era uma forma de aproximar as diferenças. Era uma forma de construir u
561 , ou adultos e adolescentes, com poucas diferenças. Esse fato faz com que esses
562 e que consigam encontrar semelhanças e diferenças. Esses processos de socializ
563 exige um olhar criterioso em relação às diferenças. Este olhar sobre os alunos e
564 modo a encontrar as similaridades, as diferenças. É possível também inserir es
565 de seus alunos, mais tolerantes com as diferenças. Fig.4 - No cenário envolv
566 contro com o outro e nos embates com as diferenças. Maria Teresa Eglér Mantoan
567 eneidade, respeitando e considerando as diferenças. Neste sentido, os materiais
568 ponto de encontro das igualdades e das diferenças. No tecido urbano a coletivid
569 outras considerações. São simplesmente diferenças. O fato de assinalar algumas
570 , então, na tarefa de estabelecer essas diferenças. O autor complementa dizendo
571 vimento do respeito e reconhecimento de diferenças. O pluriculturalismo no ensi
572 ibilidade para se pensar e trabalhar as diferenças. Palavras-Chave: Diversidade
573 C. (org.). A Surdez um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998
574 das placas anteriores, mas com algumas diferenças. Primeiro, o formato não é ma
575 brido: domesticação ou pluralização das diferenças. Trad. Alice Lopes e Elisabet
576 cs define tanto reconhecimentos quanto diferenças. Universalidades e singularid
577 cs define tanto reconhecimentos quanto diferenças. Universalidades e singularid
578 IAR, Carlos. A surdez um olhar sobre as diferenças/ org. de Carlos Skliar. 4. ed
579 ca são apropriados pelo ‘pensamento da diferença’, participando (assim como a c
580 á acontecendo no mundo. Acho que faço a diferença” (Mirian). Percebemos assim, a
581 o da diferença: a identidade depende da diferença” (p. 40). É ainda essa autora
582 o, “a identidade é, assim, marcada pela diferença”, conforme assinala Woodward (
583 “nos excedentes da soma das „partes? da diferença”, lugares de hibridismo como p
584 beleza, estes sugeridos pelas alunas, a “diferença cultural” demonstrou-se extre
585 e angústia pautaram as conversas sobre “diferença cultural” que se deram a part
586 Assim, na contemporaneidade, a palavra “diferença” e as imagens que se relacion
587 ia com as autoras, nos perguntamos: que “diferença” é essa de que fala o VT da C
588 a muitas pessoas, as discussões sobre a “diferença” ganham eco e amplificam-se i
589 fesa da pertinência dos discursos sobre “diferença”, mas é necessário ressaltar

2.971 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0911.txt
2.508 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
2.272 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1202.txt
2.503 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1048.txt
2.655 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt
2.441 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
4.556 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1012.txt
2.593 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
311 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
3.971 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1002.txt
721 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1108.txt
1.739 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
1.083 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1175.txt
pcn3e4.txt
133 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0937.txt
5.749 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1107.txt
1.886 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1012.txt
3.289 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0856.txt
1.294 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1017.txt
3.364 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1017.txt
5.832 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1107.txt
2.275 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0802.txt
2.550 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0911.txt
3.941 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1133.txt
632 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1131.txt
2.423 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1182.txt
3.434 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
3.473 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
688 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
589 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
365 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
614 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt

APÊNDICE C – Lista de Concordância (*Concord*): Diversidade*

N	Concordance	Word No.	File
1	A aproximação das reflexões sobre a diversidade artística depende desse rela	3.314	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0939.txt
2	a se fortalece no saber dialogar com a diversidade (AZEVEDO, 2002, p.96). Lygi	3.255	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1107.txt
3	Cinco ganhadores do X Prêmio mostram a diversidade brasileira em seus projetos	21	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol56.txt
4	ue os meios de comunicação convocam uma diversidade cada vez maior de signos, em	2.593	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1109.txt
5	ância na Faculdade de Artes Visuais. A diversidade certamente nos trouxe o prob	1.289	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1012.txt
6	procedimentos, valores e atitudes. Tal diversidade compõe um quadro inter-relac	12.129	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
7	ta uma multiplicidade de cenários e uma diversidade cultural que não permitem um	1.282	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
8	rafos. • Interação e reconhecimento da diversidade cultural (diferentes crença	27.360	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
9	rganização dos grupos foi considerada a diversidade cultural dos professores, di	3.735	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1140.txt
10	rências, a ideia de mostrar a infinita diversidade cultural e artística do mun	2.898	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt
11	ível Inicial. Arte contemporânea e diversidade cultural se unem nos novos c	2.835	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt
12	m o título "Um currículo voltado para a diversidade cultural e formação de iden	3.888	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt
13	tabelecidos, mas antes, reconhece que a diversidade cultural deve ser considera	767	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol57.txt
14	ções imagéticas como representações da diversidade cultural do nosso país, favo	2.965	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
15	tações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e express	22.837	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
16	ofensivo. Nessa reforma do poder, paz e diversidade cultural aparecem como opera	2.472	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1113.txt
17	NDEZ, 2000, p. 78). Diante da grande diversidade cultural brasileira, para He	2.985	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1185.txt
18	tações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expres	9.308	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
19	abrangendo, portanto, o vasto leque da diversidade cultural universal, o que de	562	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0808.txt
20	uladoras, que ferem o reconhecimento da diversidade cultural e a autonomia e ét	15.082	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
21	s alunos no reconhecimento e respeito à diversidade cultural e pessoal. A vivênc	841	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1144.txt
22	ema cultural”, onde o autor preconiza a diversidade cultural em detrimento de qu	1.068	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
23	tre os distintos elementos que compõe a diversidade cultural brasileira, destaca	3.016	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
24	projeto extensionista Biodiversidade e Diversidade Cultural entre Mulheres Cera	4.827	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
25	ty of Parma. Para Ramachandran (2006) a diversidade cultural é que define o homo	1.104	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0853.txt
26	e favorecido um ambiente de encontro da diversidade cultural na sala de aula ent	4.675	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1003.txt
27	sistemas de ensino que não dão conta da diversidade cultural e informacional pre	1.302	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0856.txt
28	ulos e tensões e ajudariam a entender a diversidade cultural de uma época, seus	4.134	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1170.txt
29	l, com a valorização e o respeito pela diversidade cultural e com a livre expre	1.981	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol54.txt

30	possibilitou uma visão mais próxima da diversidade cultural e educacional brasileira	1.620	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol52.txt
31	atenção que entendessem a quantidade da diversidade cultural existente no mundo	2.101	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1129.txt
32	Em 2001 houve o reconhecimento oficial da diversidade cultural dos povos através de	1.190	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1170.txt
33	tal: Conservação da Biodiversidade e da Diversidade Cultural na Restinga de Massaranduba	4.401	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
34	possível possibilitar experiências com a diversidade cultural do mundo contemporâneo	1.617	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0924.txt
35	para o aluno o conhecimento desta imensa diversidade cultural brasileira", afirma	1.321	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol56.txt
36	o risco da imitação para a configuração da diversidade cultural, no entanto, não basta	1.647	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0853.txt
37	morar em outro lugar e traz consigo uma diversidade cultural, conforme constata, na	2.604	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1038.txt
38	parte da CPD. Ao analisar a questão da diversidade cultural, Anete Abramowicz (2001)	1.369	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0937.txt
39	argumenta que o conhecimento da diversidade cultural, tão presente em nossas	3.526	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1180.txt
40	idades, regiões e Países consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e	15.898	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
41	em outros mundos, tomem conhecimento da diversidade cultural. Para essa finalidade	123	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1137.txt
42	reprova o conhecimento crítico perante a diversidade cultural. É a partir da identidade	2.411	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1106.txt
43	cultural, assim como no reconhecimento da diversidade cultural. Contamos com um risco	1.073	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1144.txt
44	de se cair na visão estereotipada a respeito da diversidade cultural. O estudo das imagens	3.308	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
45	em festividades artísticas como exemplos de diversidade cultural. Assim como no plano	23.013	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
46	de trabalhar as diferenças. Palavras-Chave: Diversidade cultural. Etnia. Ensino de artes	136	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0937.txt
47	às idades indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: SILVA, Aracy;	4.165	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
48	as nações, levando à compreensão de uma diversidade cultural. A Educação Patrimonial	2.182	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1106.txt
49	proporciona um cidadão consciente sobre a diversidade cultural. É proposta uma intervenção	48	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1106.txt
50	de um indivíduo crítico frente à diversidade cultural. Entendem-se como omissões	253	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1106.txt
51	nas pesquisas. Os projetos Biodiversidade e Diversidade Cultural: empreendedorismo,	523	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
52	de extensão do Projeto Biodiversidade e Diversidade Cultural: um estudo sobre sua	4.518	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1022.txt
53	como integrante do processo educativo; a diversidade cultural; o conceito de arte	3.827	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1171.txt
54	em questão. Na concepção de Daniel "as questões da diversidade cultural", no caso aqui uma	3.190	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1173.txt
55	questão, em espírito de paz e respeitando a diversidade cultural". ¹⁹ Desde o fim da	2.078	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1113.txt
56	seleção de conteúdos que apontam para a diversidade da arte, a ênfase nos temas	3.646	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1034.txt
57	e favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além	5.214	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0909.txt
58	disseminados nos seus resultados. Conhecer a diversidade da produção artística observada	28.087	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
59	proporciona e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além	1.733	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
60	de favorecer o entendimento da riqueza e diversidade da imaginação humana. Além	1.995	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
61	destes, seguiremos a seguir. 2. Ação mediática e diversidade da arte Nos meios de comunicação	1.502	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
62	professores em Arte ainda "não atende à diversidade da demanda de trabalho em t	3.148	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt

63 , dentro da perspectiva e da riqueza da diversidade da grande nação brasileira,
 64 lidades para abordagem e compreensão da diversidade da nossa cultura. Uma propos
 65 teúdos e formas culturais presentes na diversidade da textura social. Portanto
 66 erar não só a arte euroamericana, mas a diversidade da arte, o respeito às difer
 67 tões podem não ser respondidas frente à diversidade da concepção de visibilidade
 68 imagens das crianças mudam em função da diversidade das propostas de trabalho,
 69 as. Finalizando, chamo a atenção para a diversidade das perguntas. Celebro este
 70 rido. Dentro do universo adolescente, a diversidade das tribos sociais exemplifi
 71 no das artes visuais (FREITAS, 2007). A diversidade das linguagens artísticas ge
 72 raus nas suas diversas manifestações. A diversidade das tendências abstratas cam
 73 idas, épocas e produtos em conexões; • diversidade das formas de arte e concepç
 74 uma convenção de proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, e
 75 idas, épocas e produtos em conexões; • diversidade das formas de arte e concepç
 76 dispersão dos locais de cultura, com a diversidade das ‘obras’ apresentadas e s
 77 a diversidade dessa arte remete para a diversidade das experiências comunitária
 78 e instrumentos de avaliação adequados à diversidade das aprendizagens e à natur
 79 obrigatório favorece o confronto com a diversidade das práticas culturais com a
 80 da experiência na sociedade complexa: a diversidade das vivências comunitárias é
 81 ituí em um documento rico para pensar a diversidade das concepções que movem os
 82 o. Quase sempre, além das referências à diversidade de contextos em que a arte c
 83 dade que o trabalho abre diz respeito à diversidade de temas que são abordados n
 84 versidade de espaços que descubrem e da diversidade de aspectos da vida com os
 85 perceber. 3 O objetivo era perceber a diversidade de recriações a partir de um
 86 convive com esta complexidade e com uma diversidade de proposições que se consti
 87 suas verdades. Entretanto, ao olhar a diversidade de visões que a humanidade t
 88 ersidade das propostas de trabalho, da diversidade de espaços que descubrem e d
 89 . 18). Esses deslocamentos escancaram a diversidade de imagens e de práticas int
 90 dominó. Hoje, convivendo com uma grande diversidade de jogos tradicionais e de j
 91 nhas escolhas também visam evidenciar a diversidade de questões presentes nesses
 92 ende do interesse de pôr em evidência a diversidade de modos de vida e assim opo
 93 ições dos professores. Assim, apesar da diversidade de fatores que circulam a ed
 94 ordilho objetivada “(...) o registro da diversidade de materiais e da pluralidad
 95 ando o tema diferença cultural. Com uma diversidade de interpretações, as entrev

2.754 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\dcn98.txt
 3.566 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
 625 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol57.txt
 3.699 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1007.txt
 2.029 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0951.txt
 4.546 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1202.txt
 4.552 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
 1.868 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0951.txt
 2.474 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0855.txt
 1.602 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
 11.621 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
 1.211 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1170.txt
 14.685 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 2.014 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1013.txt
 1.997 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
 2.300 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol51.txt
 3.531 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1028.txt
 1.719 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
 985 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1185.txt
 2.939 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0931.txt
 3.424 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0959.txt
 4.559 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1202.txt
 2.312 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1211.txt
 1.481 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
 358c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1001.txt
 4.552 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1202.txt
 1.349 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0931.txt
 1.209 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0934.txt
 1.692 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
 4.141 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
 882 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0924.txt
 974 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0957.txt
 5.138 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt

96 m com outros tempos, outras culturas, a diversidade de linguagens pode ocupar um
 97 evitada, impedida: é “fatal”; com toda diversidade de culturas da multiplicidad
 98 relações entre imagem, arte e cultura A diversidade de imagens e a multiplicidad
 99 s também aparecem nessa distinção e uma diversidade de chapéus, bonés, gorros, r
 100 DING, 2002, p. 7, grifo do autor). Esta diversidade de manifestações da tendênci
 101 particularidades conforme a região e a diversidade de grupos que o representa,
 102 e intersemióticas. Para tanto, há uma diversidade de títulos a serem revistos,
 103 AS, 2008; NASCIMENTO; FREITAS, 2007). A diversidade de opções indicadas pelos pr
 104 arte à cultura, e que busca trabalhar a diversidade de manifestações que compõem
 105 é se chocam. Mas seu som é abafado pela diversidade de outros que a ele se sobre
 106 e fazeres, reconhecendo e valorizando a diversidade de nossa formação cultural.
 107 téria-prima aos métodos tradicionais. A diversidade de possibilidades de criação
 108 l, mas de articular e colocar em cena a diversidade de sentidos e significados.
 109 e coletivas; a invenção do cotidiano; a diversidade de respostas para uma mesma
 110 sino e formações variados, traz em si a diversidade de olhares que os diálogos e
 111 peixe era imperceptível. Mas havia uma diversidade de cores e formas que lembra
 112 físico da ótica ou o da química. Além da diversidade de abordagens e da quantidade
 113 a luta pela garantia e pela qualidade e diversidade de posicionamentos dados a á
 114 tivas em artes visuais que contemplem a diversidade de imagens como uma realidad
 115 educativos, Irene conclui celebrando a diversidade de questões presentes nas in
 116 . Se considerarmos esses elementos – diversidade de formas de avaliar, caráter
 117 de produção, para cada aluno, contendo diversidade de situações/atividades a se
 118 to; Se o aluno conseguiu assimilar a diversidade de competências previstas pe
 119 de radicalismo propagandista, em que a diversidade de gêneros adquire voz e rep
 120 real, mas articular e colocar em cena a diversidade de sentidos e significados.
 121 gio/prática pedagógica que considerem a diversidade de contextos culturais na el
 122 ela ementa; Se o conseguiu utilizar uma diversidade de recursos; Se foi capaz de
 123 a escola e a comunidade. A pesquisa da diversidade de contextos culturais tem s
 124 as desigualdades sociais dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, e
 125 e Manobras Radicais, e que evidenciou a diversidade de linguagens e a forte pres
 126 na composição pode aplicar-se à grande diversidade de imagens tanto objetivas c
 127 múltiplas simbioses representadas pela diversidade de significados lúdicos, má
 128 especificamente o público cego, está na diversidade de experiências que ela apre

4.668 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0945.txt
 331 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1159.txt
 608 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
 1.317 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1160.txt
 821 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
 1.546 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
 1.214 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0963.txt
 2.771 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0965.txt
 3.847 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0965.txt
 5.117 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1052.txt
 1.734 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1170.txt
 3.376 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1052.txt
 2.441 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0803.txt
 3.272 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1051.txt
 3.222 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1043.txt
 2.279 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1052.txt
 1.374 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1052.txt
 1.601 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1046.txt
 89 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
 1.252 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1046.txt
 1.788 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1020.txt
 1.694 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0818.txt
 1.804 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0818.txt
 2.143 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
 1.609 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
 96 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0827.txt
 1.815 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0818.txt
 393 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0827.txt
 3.560 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
 3.101 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
 2.497 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0846.txt
 1.547 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0850.txt
 763 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0902.txt

129	rupo estava formado por adultos com uma diversidade de interesses, desejos e sen	808	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0859.txt
130	máticas potencialmente abertas para uma diversidade de interpretações e aprendiz	1.119	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1045.txt
131	; alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral; interes	1.693	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1047.txt
132	argumentar com improváveis certezas. A diversidade de posições políticas, criti	745	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1110.txt
133	neste momento, a formação acadêmica e a diversidade de experiências vividas e co	1.639	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1121.txt
134	dades onde elas estão inseridas, há uma diversidade de recursos humanos e mater	11.098	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
135	rte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e n	11.141	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
136	culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tan	5.175	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0909.txt
137	timento e ao que viam: transmitem paz, diversidade de cores, nas duas têm círc	3.195	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol65.txt
138	xpressão cultura visual refere-se a uma diversidade de práticas e interpretaçãoe	2.477	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1106.txt
139	am e fazem para que vejam a variedade e diversidade de possibilidades, como alte	4.200	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1152.txt
140	periências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas	1.947	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\dcn98.txt
141	à de “objetos artísticos”, que acolhe a diversidade de experimentações e os mat	3.823	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1106.txt
142	ente construído. • Reconhecimento da diversidade de sentidos existentes nas	18.726	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
143	e, a característica de instalação. Pela diversidade de aspectos que a gravura p	273	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1177.txt
144	, solidariedade, diálogo, recepção à diversidade de intuições, idéias, expres	14.370	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
145	us princípios e bases, de acordo com a diversidade de contextos regionais, está	530	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\dcn98.txt
146	a Sensibilidade, da Criatividade, e da Diversidade de Manifestações Artísticas	1.789	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\dcn98.txt
147	a de o aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhece	13.496	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
148	culturas, o aluno poderá compreender a diversidade de valores que orientam tant	1.956	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
149	dagógico, se for permitida liberdade e diversidade de construções. As fontes d	26.193	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
150	de de comunicação. Na oficina, devido à diversidade de faixa etária e de experiê	2.032	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1178.txt
151	com estes alunos, principalmente nesta diversidade de idades, porque o teatro	4.013	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol67.txt
152	umanos e o corpo-educador lida com essa diversidade de elementos mutuamente, nos	1.215	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1208.txt
153	rito de criação constante, expressa na diversidade de linguagens, na esteticida	2.572	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0906.txt
154	ue levou ao respeito e a valorização da diversidade de pensamento e cultura que	1.626	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1056.txt
155	tantos outros produtos. Apreciamos essa diversidade de imagens de modo sincrônic	203	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1055.txt
156	errar-se em si mesmas. A importância da diversidade de estímulos e a relevância	3.396	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0952.txt
157	vimento do trabalho de pesquisa, onde a diversidade de áreas e experiências nas	3.866	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1004.txt
158	deles possui sua singularidade, daí a diversidade de corpos, dada a própria di	1.098	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1208.txt
159	andowski, tem como propósito abranger a diversidade de práticas sociais, ou situ	504	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1101.txt
160	ação crítica da imagem, que contemple a diversidade de produções imagéticas e cu	3.059	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
161	mundo inteiro, bem como, o acesso a uma diversidade de produções artísticas de v	1.799	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1140.txt

162	to que tem em cada um dos trabalhos, a diversidade de meios que eles usam, tem	4.066	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1128.txt
163	a partir da extração de variáveis, uma diversidade de significados, que envolve	3.603	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1104.txt
164	te com a educação produz um campo cuja diversidade de problemas não se esgota d	3.870	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1001.txt
165	populares, destacando-se no estado pela diversidade de manifestações artístico-c	3.817	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
166	po pode ser destacada e percebida. Se a diversidade dessa arte remete para a div	1.991	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
167	sitivista, cientificista de pesquisa. A diversidade destas perguntas merece ser	4.630	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
168	pode acontecer de inúmeras formas. Essa diversidade deve ser levada em conta tan	3.189	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0902.txt
169	da como permissividade e estetização da "diversidade cultural", mas não sem o es	2.726	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0814.txt
170	nte com percepção de si mesmos frente à diversidade do mundo. Essa diversidade —	1.658	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0951.txt
171	da perspectiva dos Estudos Visuais. A diversidade do contexto, do tempo e da c	111	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1202.txt
172	(1887-1968). Pois, além de contemplar a diversidade do universo visual contempor	553	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1055.txt
173	se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que	10.318	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
174	ito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus	10.230	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
175	o ensino da área de modo que acolha a diversidade do repertório cultural que o	13.606	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
176	inseridas no universo adolescente. A diversidade do Ensino Médio, principalme	3.132	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0951.txt
177	tos e investigações sobre singularidade/diversidade do jovem escolar estão sendo	3.220	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0967.txt
178	bre formação docente e sobre estágio. A diversidade do nosso alunado trouxe a n	1.097	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1012.txt
179	e o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a	3.706	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0936.txt
180	Algumas pesquisas procuram dar conta da diversidade dos traços, estabelecendo um	1.746	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1057.txt
181	fazer com que os alunos vivenciassem a diversidade dos espaços formais: educaçã	1.146	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1012.txt
182	tá ligada a fatores endógenos, comuns à diversidade dos desenhistas. Diferenças	1.917	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
183	lgumas pesquisas procuram dar conta da diversidade dos traços, estabelecendo um	1.451	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1003.txt
184	dicionais, com o intuito de responder à diversidade dos alunos que freqüentam a	695	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0918.txt
185	ta de modo a atender equilibradamente a diversidade dos campos de conhecimento a	2.798	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0820.txt
186	e deverao ser trabalhados em função da diversidade dos alunos, de modo a possi	2.559	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol51.txt
187	tendência abstrata, que repousa sobre a diversidade dos discursos (por vezes con	831	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0953.txt
188	exidade dos fenômenos que estudamos e a diversidade dos temas que enfrentamos. Q	1.323	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
189	textos, o que envolve a consideração da diversidade e do pluralismo de manifesta	2.204	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0811.txt
190	lvado para que propicie o contato com a diversidade e o respeito por ela. Pucet	426	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
191	ssores e alunos interagem em espaços de diversidade e diferença, em lacunas, bre	2.412	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
192	e ritos de iniciação que coadunam com a diversidade e a multiculturalidade cada	2.667	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1173.txt
193	s experiências e vivências, com foco na diversidade e na inclusão de crianças co	2.732	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
194	tes interações. Desse modo educa para a diversidade e para a pluralidade, para o	4.589	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1101.txt

195	s históricas singulares de realizar sua diversidade e despojamento interativo, a	1.664	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
196	lidades de cada sujeito, contemplando a diversidade e a cidadania. A Educação In	2.427	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
197	livro: formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica.	4.275	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1034.txt
198	o curricular formação docente voltada à diversidade e que contemple conhecimento	985	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0852.txt
199	não se trata de caracterizar o que é a diversidade e quem a compõem, mas sim de	1.284	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0844.txt
200	s; ? promover um entendimento de valor, diversidade e complexidade das expressõe	4.673	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1012.txt
201	Livro: Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica.	5.025	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1002.txt
202	azem num tempo histórico que reflete a diversidade e o movimento (tempo e espaç	4.438	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1017.txt
203	orte/colagem), sincronia áudio e vídeo, diversidade e outros. Com este projeto,	1.452	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0942.txt
204	05). A formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica. F	5.359	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0945.txt
205	e Arte A arte contemporânea, com sua diversidade e riqueza de propostas, colo	559	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0925.txt
206	visuais e a cultura brasileira em sua diversidade e presença na comunidade e n	18.963	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
207	ante rigorosa pelo fato de considerar a diversidade e a complexidade da pesquisa	2.606	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0932.txt
208	Livro Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica.	5.630	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0945.txt
209	em “A formação de professores de arte, diversidade e complexidade pedagógica”,	1.343	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
210	ade de se respeitar e de se valorizar a diversidade e a singularidade de cada se	1.821	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
211	inscrição de um trabalho por autor. Diversidade e inovação Um ponto forte	939	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol53.txt
212	idade, conversibilidade, conectividade, diversidade e “globalismo”. O desenvolv	993	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1208.txt
213	stos e modos de se fruir a vida em sua diversidade e variedades de sons, superf	499	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1104.txt
214	da. A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica. F	3.693	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1167.txt
215	Livro Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica.	4.965	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0918.txt
216	nte deve, por isso, poder acompanhar a diversidade e também dedicar tempo aos	2.473	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt
217	importância do contexto cultural e sua diversidade e inclui as transformações e	3.722	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1001.txt
218	guntas conforme veremos mais adiante. A diversidade e complexidade que encontro	1.858	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0832.txt
219	rtística e de gênero; • identificar a diversidade e inter-relações de elemento	18.188	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
220	tempo de cada cursista, respeitando sua diversidade e particularidades: estudant	1.068	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1180.txt
221	odo procedimento, agregando no mundo da diversidade e de fragmentos, um princípi	3.697	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0836.txt
222	ivro: Formação de Professores de Artes: diversidade e complexidade pedagógica.	4.311	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0837.txt
223	_____ Formação do Professor de Artes: diversidade e complexidade pedagógica. F	3.917	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0837.txt
224	perderam, ao longo do tempo, malgrado a diversidade e remanejamentos nos métodos	420	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1175.txt
225	de outros, valorizando e respeitando a diversidade estética, artística e de gê	18.178	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
226	s passaram a respeitar e a valorizar a diversidade estética. A professora se c	3.954	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol64.txt
227	ncias vividas neste espaço, revelando a diversidade existente entre o corpo disc	1.628	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0967.txt

228	e alguma maneira. É claro que em meio à diversidade exposta na arte contemporânea	1.819	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1053.txt
229	ter uma lei magna (lei maior). Viver a diversidade é ser um bom cidadão, supera	3.096	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0854.txt
230	rigir injustiças e perceber a riqueza da diversidade étnica e as mudanças cultura	2.201	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1155.txt
231	upos culturais; reconhecer e celebrar a diversidade étnica e cultural em arte e	11.290	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
232	as mesmas e as diferenças, respeitam a diversidade étnico-cultural e vivem uma	1.095	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol67.txt
233	os costumes e tradições, valorizando a diversidade étnico-cultural. Perceberam	1.468	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol67.txt
234	mercambiantes de uma cidade formada pela diversidade geográfica, territorial em c	3.022	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0842.txt
235	a de fronteira como um argumento para a diversidade geopolítica que surge a part	2.018	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0914.txt
236	do sensível-cognitivo abrangendo em sua diversidade histórico-cultural, as manif	2.710	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0952.txt
237	para reconhecer e acolher a riqueza da diversidade humana desta nação, valoriza	2.593	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\dcn98.txt
238	(1999), a inclusão parte da aceitação da diversidade humana, valoriza as pessoas	1.594	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
239	s, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humani	3.984	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0918.txt
240	am a um grande número de pessoas. Esta diversidade indica que entre o fruidor e	1.394	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1148.txt
241	faz desdobrar o campo artístico em uma diversidade jamais vista. A história nos	833	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
242	amplas e permite entrelaçamentos com a diversidade local). A ideia de multicu	2.102	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1106.txt
243	(ver desenhos 7, 8 e 9) demonstrou uma diversidade maior com relação ao tipo d	2.889	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0806.txt
244	ecedora de dissidências. Para mim, esta diversidade merece ser radicalmente defe	4.614	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
245	Logo, o estudo dessas obras exige uma diversidade metodológica, não somente n	783	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1007.txt
246	ando trabalhos de arte que respeitem a diversidade na produção e na recepção ar	3.613	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1173.txt
247	ALLENGEE-MORRIS, Christine. Questões de diversidade na Educação e Cultura Visual	4.500	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1173.txt
248	iz que um professor tem que garantir a diversidade na aula de Música. “Se exist	1.318	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol54.txt
249	EDIPUCRS, 2003. BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptaç	4.278	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
250	ade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a Base Nacional C	3.306	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\dcn98.txt
251	esse tipo à rede escolar”, comemora. Diversidade no Centro Oeste Em Goiás, a	3.661	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt
252	luminense 2009 foi possível verificar a diversidade nos trabalhos em cerâmica re	2.821	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
253	ados para atuar com mais profundidade e diversidade numa determinada “área” ou “	1.813	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1121.txt
254	atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construça	14.467	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
255	natureza e cultura. Se por um lado essa diversidade pode provocar discordâncias	4.116	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0928.txt
256	arte, nesse contexto, voltam-se para a diversidade poética, existencial, didáti	4.634	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
257	exto e abrangência. Celebro este fato a diversidade - porque sou avessa à ortodo	4.590	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
258	r proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o	14.428	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
259	mo ocidentais e orientais, mesmo com a diversidade presente em cada uma delas s	1.592	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
260	rendizagem de acordo com os valores e a diversidade que compõem aquela realidade	1.851	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt

261 ces que compõem o processo educativo, à diversidade que deve ser respeitada em t
 262 e processo de criação carrega em si uma diversidade que torna impossível enquadrar
 263 istas sem suas decisões, ignorantes das diversidade que a educação brasileira co
 264 do se trata de Artes Visuais, soma-se a diversidade que se manifesta nos modos
 265 e professores e alunos estão expostos à diversidade que caracteriza a cultura vi
 266 ce o processo de formação de todos pela diversidade que caracteriza o contexto d
 267 ovendo a compreensão não distintiva da diversidade que compõe nossa realidade c
 268 econceito, mas de reconhecimento de uma diversidade racial e, principalmente, cu
 269 mo tendo âmbito nacional, se respeita a diversidade regional de nosso país. Isso
 270 lturas e épocas, o aluno valoriza essa diversidade sem preconceitos estéticos,
 271 o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos,
 272 ivência e colaboração; dando abertura à diversidade sempre presente nos grupos,
 273 ivência e colaboração; dando abertura à diversidade sempre presente nos grupos’,
 274 diversidade de corpos, dada a própria diversidade sócio-cultural em que eles s
 275 icas homossexuais e as investigações da diversidade subjetiva do indivíduo. Pod
 276 ortodoxia intelectual e porque vejo na diversidade um campo propício para a ecl
 277 audáveis porque possibilitam diálogos e diversidade – colagens, silêncios, inter
 278 ia”. Tal situação resulta numa profícua diversidade – e complexidade - entre nos
 279 mos frente à diversidade do mundo. Essa diversidade — cultural, social, política
 280 inário humano, sua historicidade e sua diversidade). A aprendizagem artística
 281 ginário humano, sua historicidade e sua diversidade). Arte e questões sociais d
 282 cooperação, inter-relação, autonomia e diversidade). • Contribuições da Dança
 283 É um exercício de fomentar a unidade na diversidade, a parte com o todo, tentand
 284 as, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidad
 285 processos de criação emergiam, onde a diversidade, a multiplicidades de lingua
 286 , efêmeras, a palavra, a pluralidade, a diversidade, a linguagem visual e sua li
 287 azer à comunidade mundial a mensagem de diversidade, aceitação do outro, procura
 288 p.96). Lygia conseguia dialogar com a diversidade, com o diferente. Segundo su
 289 ontemporânea urbana que revela toda sua diversidade, com seus monumentos, praças
 290 m a devida consciência de pluralidade, diversidade, complexidade e instabilidad
 291 nhecimento das diferenças e respeito à diversidade, da criação de um espaço de
 292 pode ser um espaço de transformação, de diversidade, de exercício de criatividade
 293 ciarem a inclusão, sob a perspectiva da diversidade, de possibilitarem diferente

3.909 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1180.txt
 4.300 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0902.txt
 3.714 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol50.txt
 2.444 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt
 2.846 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1045.txt
 3.484 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1028.txt
 498 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1203.txt
 867 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1155.txt
 979 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol53.txt
 25.600 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 23.263 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 481 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0841.txt
 564 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0841.txt
 1.104 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1208.txt
 2.171 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0857.txt
 4.601 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0927.txt
 3.115 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0803.txt
 1.398 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0824.txt
 1.662 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0951.txt
 8.855 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
 9.259 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 20.418 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 572 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0820.txt
 14.045 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 4.462 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0906.txt
 2.772 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0902.txt
 1.682 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1159.txt
 3.264 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1107.txt
 2.270 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0959.txt
 2.870 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1012.txt
 4.882 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0912.txt
 3.990 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1180.txt
 452 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt

294 stas para os questionamentos acerca da diversidade, desigualdade entre classes,
 295 speito mútuo, cooperação, tolerância à diversidade, diálogo, companheirismo. C
 296 cos. Reconhecendo as imagens, em sua diversidade, e a multiplicidade de signi
 297 rande esforço, no sentido do respeito à diversidade, em que as crianças e adoles
 298 s 24 horas implica em contribuir para a diversidade, em contraponto à homogenei
 299 nterdisciplinares, multiculturalidade e diversidade, entre outros, o colocam em
 300 niversalização e sim de globalização e diversidade, é um contra-senso, mas não
 301 e para todos, que respeite e valorize a diversidade, é necessário propiciar cond
 302 o aluno; II- o acolhimento e o trato da diversidade, III- o exercício de ativida
 303 etrizas da educação em geral, tais como diversidade, interdisciplinaridade e tra
 304 o aprendizado a partir do contato com a diversidade, mas a liberdade individual.
 305 de São Paulo, local privilegiado para a diversidade, mescla entre o antigo e o m
 306 e avaliador de todas as estratégias de diversidade, mesmo se envolver o devoram
 307 nte, a atualidade acaba unificando esta diversidade, na medida mesmo em que nos
 308 de que historicidade marca e faz surgir diversidade, não há padrão único. Quest
 309 sta da multiculturalidade e do trato da diversidade, os currículos de arte de mo
 310 idação dos valores das imagens, da sua diversidade, produções e origens. Pensam
 311 e propostas que valorizam e respeitam a diversidade, que permitem o autoconhecim
 312 ncerto, mas em direção à alteridade e à diversidade, que se realiza com extraord
 313 econheceram na obra dos fotógrafos, uma diversidade, segundo elas, digna de se c
 314 ional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participaçõ
 315 s e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à con
 316 ndo apenas com que mascare a unidade na diversidade. Ao contrário, deve-se pensa
 317 apacidade artística de manifestar-se na diversidade. As linguagens artísticas
 318 aprendido de forma sistemática, em sua diversidade. Assim, a partir dos anos 80
 319 rritorialidade visual e seus espaços de diversidade. Assim, a territorialidade v
 320 ciedade através do diálogo entre arte e diversidade. Como objetivos específicos
 321 ecido pela instituição, apresenta certa diversidade. Destaca-se o uso dos recurs
 322 a. Arte: imagem e produção artística na diversidade. Disponível em: <<http://www>.
 323 venis em suas fabulosas abrangências e diversidade. Ensino da Arte hoje: algun
 324 dando no ato de aprender a olhar para a diversidade. Giroux (1995) crê na riqueza
 325 ogia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIO
 326 apacidade artística de manifestar-se na diversidade. O ensino de Arte é área de

3.512 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1207.txt
 12.586 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 359 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1054.txt
 4.461 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0950.txt
 1.119 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1203.txt
 2.390 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1173.txt
 675 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0905.txt
 3.345 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
 1.127 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0837.txt
 4.351 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0965.txt
 4.739 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
 3.649 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0939.txt
 3.647 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0914.txt
 2.046 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1107.txt
 759 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1148.txt
 3.051 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0945.txt
 4.210 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0808.txt
 2.042 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
 3.590 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0914.txt
 2.304 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0846.txt
 15.673 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
 11.358 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
 1.530 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0935.txt
 16.989 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
 2.116 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0851.txt
 1.656 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0954.txt
 2.565 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0952.txt
 3.388 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0965.txt
 4.296 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt
 867 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0808.txt
 1.407 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0811.txt
 4.203 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt
 10.570 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt

327 ais, caracterizando assim o conceito de diversidade. O espaço atribuído ao desen
328 distinta, criando brechas e espaços de diversidade. O problema é que grupos heg
329 ador nos currículos, que nega sentido à diversidade. O fato de que a categoria p
330 de de gênero, a interculturalidade e a diversidade. O que parece emergir das o
331 o buscam-se o consenso e incorpora-se a diversidade. Referências Bibliográf
332 social e geográfico, observados na sua diversidade. • Fontes de registro e pre
333 culo XX como compreensão e exercício da diversidade: a missão do museu de arte n
334 pressões que emanam dos rostos provam a diversidade: o íntimo, a expectativa, o
335 spectos orientadores dos PCN: atenção à diversidade; obrigatoriedade da escolari
336 seus diferentes níveis escolares e nas diversidades culturais nas quais estão e
337 “a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étni
338 pois é preciso respeitar e valorizar as diversidades culturais. É importante
339 contexto compreender a arte, implica em diversidades do observador, do sujeito c
340 am a ter um novo olhar, respeitando as diversidades e até mesmo mudando sua po
341 ional, no sentido do reconhecimento das diversidades e peculiaridades básicas r
342 turas negras ao reconhecer as múltiplas diversidades étnicas que abrangem a soci
343 êntrica e machista e contemplar mais a diversidades no currículo", afirma. Com
344 e a comunidade. Desta realidade surgem diversidades projetuais díspares que oco
345 ados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, polít
346 é a escola, a realidade, a cultura, as diversidades, a universidade que culmin
347 ões formais resulta da convergência das diversidades, dos conflitos, das experiê
348 das culturas que aqui habitam e de suas diversidades. (REBOUÇAS & GONÇALVES, 201
349 sim, respeito a suas particularidades e diversidades. Strauss acredita que a nos
350 a diferença é o olhar que se tem para a diversidade”. A partir de uma perspectiv

1.915 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
2.474 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0803.txt
3.968 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0960.txt
5.004 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1007.txt
3.287 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1106.txt
15.795 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
1.403 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1183.txt
3.423 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0843.txt
3.564 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol50.txt
468 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1159.txt
1.211 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\dcn98.txt
3.670 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol49.txt
1.488 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0915.txt
1.065 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol60.txt
2.023 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\dcn98.txt
2.115 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1155.txt
3.876 c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol55.txt
1.317 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1023.txt
261 c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
2.304 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1009.txt
1.176 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0860.txt
544 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1164.txt
2.996 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1022.txt
470 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0812.txt

APÊNDICE D – Lista de Concordância (*Concord*): Pluralidade*

N	Concordance	Word No.	File
1	de, da forma fechada à forma aberta, da pluralidade à unidade e da clareza absol	4.735	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1101.txt
2	inguaagem. 3. Conclusão: hibridismo e pluralidade cultural nas práticas artíst	2.772	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0939.txt
3	dadania, à comunicação e informática, à pluralidade cultural etc. O meio ambien	10.090	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
4	as diversas: no intercruzamento do tema Pluralidade Cultural com o de Orientaçã	23.720	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
5	ice-versa, compreendendo o conceito de pluralidade cultural como parte da vida	23.113	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
6	a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note qu	388	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
7	9 - Meio Ambiente e Saúde Volume 10 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual	90	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
8	s linguagens artísticas, valorizando a pluralidade cultural e respeitando as mú	1.295	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol51.txt
9	sença das novas tecnologias. O tema da pluralidade cultural tem relevância espe	11.126	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
10	rsais como Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual	900	c:\texts\04ad10~1.cor\boleti~1\bol53.txt
11	a Maria, 1990. RICHTER, Ivone Mendes. A pluralidade cultural e o ensino de Arte.	3.375	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1009.txt
12	do que ética, cidadania, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação	768	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0952.txt
13	produtos de arte. Com relação ao tema Pluralidade Cultural, por exemplo, o pro	22.985	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
14	do como uma opção ao multicultural ou à pluralidade cultural, por representar me	4.170	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0939.txt
15	omunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros tem	9.667	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
16	de, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os PCN´s para Arte	3.641	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1001.txt
17	a gênero, direitos humanos, cidadania e pluralidade cultural. São temas importan	1.079	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0937.txt
18	o gênero, direitos humanos, cidadania e pluralidade cultural. A oficina inclui o	1.713	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1178.txt
19	a sua estrutura de criação e produção a pluralidade da globalização que marca se	307	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1168.txt
20	os professores tenham domínio total da pluralidade das linguagens e mecanismos	1.745	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1040.txt
21	xiste uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas	3.072	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0850.txt
22	no seu desenho esquemático, uma grande pluralidade de casas pode estar sendo ob	351	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0947.txt
23	ual da ilustração para crianças e a sua pluralidade de significados, precisamos	2.196	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0831.txt
24	perder a sua identidade marcada por uma pluralidade de experiências, vivências,	1.147	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1039.txt
25	ciais, as diferentes temporalidades e a pluralidade de matrizes culturais. Esses	3.321	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0972.txt
26	codificada, realizada, oferecendo-se à pluralidade de leituras e leitores de su	1.963	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1033.txt
27	ações de ordem individual que prevêm a pluralidade de ‘possíveis’ nos resultado	2.033	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1020.txt
28	mesmo tipo gráfico para representar uma pluralidade de objetos de uma mesma cate	894	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0947.txt
29	gistro da diversidade de materiais e da pluralidade de conceitos relacionados co	979	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0957.txt
30	. A segunda ótica reconhece “[...] a pluralidade de culturas, definindo-as co	497	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0955.txt

31	a visual e da educação, a partir de uma pluralidade de interpretações oferecidas	2.136	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0850.txt
32	alorações ou juízos individuais, mas na pluralidade de perspectivas de análise e	2.114	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0845.txt
33	ano de expressão se caracteriza por uma pluralidade de substâncias mobilizadas p	3.883	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0962.txt
34	irculação no mercado cultural para uma pluralidade de sentidos. Contudo, soment	913	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1211.txt
35	a campos diversificados de reflexão. Da pluralidade de narrativas se desenvolve	2.198	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1134.txt
36	a um comportamento] pleno, que irradia pluralidade de significados” (SCHECHNER,	3.379	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0803.txt
37	a e apreensão de sentidos. Mostrar essa pluralidade de pontos de vista na pesqui	901	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1185.txt
38	rtamento vazio, mas pleno, que irradia pluralidade de significados” (SCHECHNER,	4.959	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0803.txt
39	existência dos novos discursos sobre a pluralidade de identidades, seria import	2.569	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0807.txt
40	dagogia crítica pós-moderna, favorece a pluralidade de estilos e de leituras int	1.310	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1137.txt
41	amente variada – transfere ao gesto uma pluralidade de sentidos possíveis, pleno	880	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1013.txt
42	rais) entre o local em que se vive e a pluralidade de lugares existentes, perce	3.786	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1012.txt
43	resentações musicais ou de dança. Essa pluralidade de ações ainda representa ex	6.437	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
44	idas que se entrelaçam a partir de uma pluralidade de discursos que as compõe e	3.464	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1209.txt
45	niciativa e pesquisa autodidata. Essa pluralidade de ações individuais represe	5.498	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
46	r a cultura que cerca a Arte, envolve a pluralidade dessa cultura que pode ser	3.166	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1106.txt
47	ncia ao país; • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural	605	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn3e4.txt
48	ncia ao País; • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural	601	c:\texts\04ad10~1.cor\docume~1\pcn1e2.txt
49	tensas políticas de redução da inerente pluralidade do mundo, encontraram na mo	828	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1105.txt
50	truturalistas de ensino que insistem na pluralidade dos discursos e na visão do	2.908	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0829.txt
51	vice-versa; margem na qual se incluem a pluralidade dos sujeitos e do conhecime	3.304	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1013.txt
52	lar na própria coletividade, na própria pluralidade dos entes, das coisas, dos	3.245	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1013.txt
53	EÇA, Teresa. Arte educação: diferença, pluralidade e pensamento independente. R	3.428	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0827.txt
54	pensamento em uma ingênua celebração da pluralidade e da transgressão, que não s	2.238	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0856.txt
55	er e que lhe impõe uma lei, aí instaura pluralidade e criatividade” (p. 93).	1.222	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0932.txt
56	nstrumentos que viabilizassem uma maior pluralidade no processo criativo desse p	803	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0969.txt
57	m transcende o racionalismo e defende a pluralidade no ato de interpretação que	2.951	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0932.txt
58	planos, a forma fechada ou tectônica, a pluralidade ou unidade múltipla, clássic	2.013	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1101.txt
59	homem no mundo [...]” (1981: 119). A pluralidade ou unidade múltipla é o quar	3.129	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1101.txt
60	dentro e o fora que se atualiza em uma pluralidade sem-fim de combinações e de	4.075	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1209.txt
61	, obras sonoras, efêmeras, a palavra, a pluralidade, a diversidade, a linguagem	2.770	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0902.txt
62	de e, sem sombra de dúvidas, abrir-se à pluralidade, ao diálogo, à aprendizagem.	2.574	c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1131.txt
63	ilidade, singularidade, originalidade, pluralidade, diferença, inclusão, incert	1.375	c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0902.txt

64 propostas com a devida consciência de pluralidade, diversidade, complexidade e
 65 modo educa para a diversidade e para a pluralidade, para o exercício, inclusive
 66 ica produz diferença, heterogeneidade, pluralidade, sendo irrepetível e dotada
 67 desse desenho tipo para representar uma pluralidade, uma vasta gama de objetos m
 68 ntativa de oferecer organicidade a essa pluralidade. Esses valores orientam a co
 69 ecial. In: Educação Especial: diálogo e pluralidade. Org. Cláudio Roberto Baptis
 70 de Jesus. Educação Especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Ed. Mediação,
 71 tos enlatados. Todas as “tribos” e suas pluralidades estão incluídas no rol das
 72 nças e particularidades. De modo que as pluralidades não estariam submetidas a u
 73 tado dentro e no entorno apresenta suas pluralidades, cada qual conforme os usos
 74 com o artista Leonardo Da Vinci e suas pluralidades. Como atraí-los para algo t

2.869 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped1012.txt
 4.593 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1101.txt
 1.351 c:\texts\04ad10~1.cor\anped\ped0902.txt
 2.152 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0839.txt
 2.341 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0823.txt
 5.447 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0945.txt
 4.182 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1034.txt
 2.788 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0903.txt
 2.632 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0903.txt
 3.180 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap1101.txt
 1.184 c:\texts\04ad10~1.cor\anpap\pap0964.txt

APÊNDICE E – Lista de Concordância (Concord): Multiculturalidade*

N	Concordance	Word No.	File
1	ação ou de fazer arte “reais”. Os estudos sobre multiculturalidade assumem a marca do relativis	3.282	c:\corp_an\anpap\pap0939.txt
2	o de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de	2.537	c:\corp_an\anpap\pap1140.txt
3	e iniciação que coadunam com a diversidade e a multiculturalidade cada vez mais engendrada pel	2.670	c:\corp_an\anpap\pap1173.txt
4	fora presidida pelos princípios pós-modernos de multiculturalidade como reconhecimento das difer	2.219	c:\corp_an\anpap\pap0945.txt
5	peciais e os devidos recursos para atendê-los. A multiculturalidade crítica, proposta por Rosa (20	4.057	c:\corp_an\anpap\pap1140.txt
6	iedade da informação, equipes interdisciplinares, multiculturalidade e diversidade, entre outros, o	2.388	c:\corp_an\anpap\pap1173.txt
7	vil e também internacionais. Do ponto de vista da multiculturalidade e do trato da diversidade, os c	3.046	c:\corp_an\anpap\pap0945.txt
8	6. AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Multiculturalidade e um Fragmento da história d	5.017	c:\corp_an\anped\ped1107.txt
9	ias Bibliográficas: AZEVEDO, Fernando A. G. Multiculturalidade e um fragmento da História da	3.748	c:\corp_an\anpap\pap0837.txt
10	Paulo: Martins Fontes, 1966. RICHTER, I. M. A multiculturalidade no ensino de arte e sua influê	4.249	c:\corp_an\anpap\pap0813.txt
11	lticultural” (2004, p.266). Efland assevera que a multiculturalidade reflete o “ecletismo de la vida	3.235	c:\corp_an\anpap\pap1173.txt
12	valorização do sensível, do campo dos afetos, da multiculturalidade, da não-linearidade. Bauma	380	c:\corp_an\anpap\pap1049.txt
13	ica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos merc	723	c:\corp_an\anpap\pap0808.txt
14	focar nesse processo de ensino/aprendizagem a multiculturalidade. Não devemos perder de vista,	2.963	c:\corp_an\anpap\pap1173.txt
15	• dos públicos apreciadores de arte no âmbito da multiculturalidade. Referências BARBOSA, A	1.672	c:\corp_an\anpap\pap1144.txt
16	tâncias de aprendizagem e que é constituído por multiculturalidades que se concretizam em mod	4.164	c:\corp_an\anpap\pap0938.txt

APÊNDICE F – Lista de Concordância (*Concord*): Interculturalidade*

N	Concordance	Word No.	File
1	(Apud RICHTER, 2003, p. 20). Cf. RICHTER, I. M. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no	4.195	c:\corp_an\anpap\pap0939.txt
2	Mediação, 2008. pp. 221-266. RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino	5.473	c:\corp_an\anpap\pap0945.txt
3	popular. São Paulo: Ed. 34, 1998. RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das	2.718	c:\corp_an\anpap\pap1146.txt
4	Cortez, 2002. p. 71 -82. RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das	5.916	c:\corp_an\anped\ped1106.txt
5	força e de poder em direção a equidade de gênero, a interculturalidade e a diversidade. O que parece	5.000	c:\corp_an\anped\ped1007.txt
6	A Abordagem Triangular, o Multiculturalismo, a Interculturalidade e a Cultura Visual têm focado	3.472	c:\corp_an\anpap\pap1007.txt
7	Horizonte: Autêntica, 2003. RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino	6.082	c:\corp_an\anped\ped0805.txt
8	Barcelona: Paidós, 2003; Richter, Ivone. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de	2.512	c:\corp_an\anped\ped1004.txt
9	2008. p. 1722-1733. (cd-room) RICHTER, Ivone. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino	4.774	c:\corp_an\anpap\pap1007.txt
10	multiculturalidade como reconhecimento das diferenças e interculturalidade como utopia (BARBOSA, 2008	2.225	c:\corp_an\anpap\pap0945.txt
11	Educação contemporânea, "permeada do princípio da interculturalidade que aponta para a interação/inter-	4.511	c:\corp_an\boleti~1\bol55.txt
12	diferentes contextos. Ressalta-se que a interculturalidade ³⁴ não é só étnica, ma	3.337	c:\corp_an\anpap\pap0939.txt
13	os campos de conhecimento das poéticas visuais e da interculturalidade exigem de nós a investigação constante	3.813	c:\corp_an\anpap\pap0813.txt
14	Consorcio de Arte de Salamanca, 2002. RICHTER, Ivone. Interculturalidade e estética do cotidiano no	5.710	c:\corp_an\anped\ped1004.txt
15	Néstor García. Diferentes, Desiguais e Conectados: mapas interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio	4.784	c:\corp_an\anpap\pap0972.txt
16	cursos de formação dos arte/educadores; o princípio da interculturalidade na formação dos professores	2.812	c:\corp_an\anped\ped0809.txt
17	dos alunos de pintura e 3 .Conclusão. Palavras-chave: interculturalidade - amadores - pintura Abstract	81	c:\corp_an\anpap\pap0939.txt
18	. São Paulo: Martins Fontes, 1989. RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das	4.621	c:\corp_an\anpap\pap0939.txt
19	: Martins Fontes, 2002 RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino	3.379	c:\corp_an\anpap\pap1125.txt
20	arte. São Paulo: FTD, 1998. RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no	5.930	c:\corp_an\anped\ped1001.txt
21	representar melhor a idéia de reciprocidade. O termo interculturalidade é colocado por VALENTE (Apud	4.181	c:\corp_an\anpap\pap0939.txt
22	entre dominante e dominado não serve ao modelo de interculturalidade. Um caminho possível é o da	3.479	c:\corp_an\anpap\pap0939.txt
23	Musical. 2008. No prelo. RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das	3.697	c:\corp_an\anpap\pap0855.txt
24	as tal terminologia, Richter (2003, p.19) diz que o termo interculturalidade “seria, portanto, o mais	3.782	c:\corp_an\anpap\pap1007.txt
25	ECA. Tese. São Paulo, 2009. RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino	3.401	c:\corp_an\anpap\pap1153.txt
26	trabalhos sobre as questões de gênero: RICHTER, I. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino d	4.019	c:\corp_an\anpap\pap0805.txt
27	tendências podem referenciar o ensino de Arte: Interculturalidade; Cultura Visual e Abordagem Triangular.	1.765	c:\corp_an\anped\ped1106.txt
28	, tendo como princípios o respeito às diferenças e a interculturalidade. Ainda neste mesmo documento, a	3.809	c:\corp_an\anpap\pap1002.txt
29	escolar. Dessa forma, Richter (2003) prefere o termo interculturalidade para abordar uma educação que	2.255	c:\corp_an\anped\ped1106.txt

30 e Abordagem Triangular. Richter (2003) reflete sobre a Interculturalidade no ensino das artes a partir do 1.776 c:\corp_an\anped\ped1106.txt
31 “atualmente, vem sendo utilizado o termo ‘interculturalidade’, que implica uma inter-relação de reciprocida 3.728 c:\corp_an\anpap\pap1007.txt