

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINE ZIMMERMANN BELAUNDE

Os processos perceptivos do aluno surdo: o universo da Arte

São Paulo  
2017

CAROLINE ZIMMERMANN BELAUNDE

Os processos perceptivos do aluno surdo: o universo da Arte

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Especial  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cássia Geciauskas Sofiato

São Paulo  
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

371.912 Belaunde, Caroline Zimmermann

B426p Os processos perceptivos do aluno surdo: o universo da arte / Caroline Zimmermann Belaunde; orientação Cássia Geciauskas Sofiato. São Paulo: s.n., 2017.

193 p.; graf.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Arte na educação de Surdos 2. Linguagem visual 3. Percepção I. Sofiato, Cássia Geciauskas, orient.

---

BELAUNDE, Caroline Zimmermann.

**Os processos perceptivos do aluno surdo: o universo da Arte.**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação da Universidade de São Paulo,  
para obtenção do título de Mestra em  
Educação.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

Profa. Dra.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Profa. Dra.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Ao Universo, que proporcionou o meu encontro com pessoas e conhecimentos, os quais me fizeram caminhar mais adiante, desbravando, resignificando, construindo e ampliando os meus saberes.

Aos meus pais, que sempre me encorajaram e apoiaram para que eu trilhasse novos caminhos, que motivam e inspiram a minha caminhada, e que de tão amada, permitem com que eu confie no amor e me sinta viva.

Aos meus irmãos, à minha irmã Vivian por fortalecer a minha caminhada, ouvindo meus desabafos, os conhecimentos construídos, os futuros planos e amparando-me de forma acolhedora diante das diversas situações que a vida me apresentou. Ao meu irmão, pela oportunidade de dividir o pouco que sei sobre a vida acadêmica e assim fazer-me sentir mais sábia, mais confiante.

Ao meu sobrinho Gustavo, que nasceu durante o processo de produção da presente pesquisa e despertou em mim a maternidade, o feminino, o amor, a alegria, permitindo-me respirar, inspirar e mergulhar de cabeça na presente pesquisa.

À querida Professora Dra. Cássia Geciauskas Sofiato, que acreditou no meu potencial e investiu sua sabedoria e paciência em uma pequena semente que hoje desabrochou.

À leveza da Professora Dra. Lúcia Helena Reily, que desde a época da graduação confiou na minha capacidade e na ideia de desbravar uma temática tão polêmica.

Aos demais membros da minha família, que de alguma forma incentivaram o meu caminhar neste trabalho. Em especial à minha tia Gladys, que por meio de seu amor, foi o ponto de partida para uma trajetória de pesquisa vinculada ao universo da surdez.

À amiga Luciana Acascina – que de tão amiga hoje é irmã – por sempre se preocupar com o presente estudo. Diga-se de passagem, é a única amiga/irmã que sabe explicar a temática explorada, devido ao seu excesso de interesse e zelo em ver-me feliz.

Às amigas Bruna, Bruninha, Maria Emília, Luna, Raquel e Chica que desde a graduação acompanham a minha trajetória de pesquisa, possibilitando-me dividir conhecimentos, reflexões e angústias. Despertam em mim o feminino, o amor, a admiração e a solidariedade entre as mulheres.

À amiga de infância Clarice Madalosso Kerr, por ensinar-me a encarar a vida com mais leveza e mais amor.

Ao casal amigo, Rosimeire e Luciano, por me ajudarem a sair da lógica de pensamento padrão, abrindo o meu corpo para a percepção do mundo, de mim mesma e aliviando a minha mente com ideias motivadoras.

Às professoras, amigas de trabalho, da luta diária, em especial à Thais, Neumar, Roseli, Júlia, Bethe, Eliane, que escancaradamente torcem pela minha felicidade e inspiraram o processo de construção do presente trabalho.

Aos meus alunos, que diariamente mostram a grandeza dos pequenos gestos, preenchem-me de risadas e nutrem meu corpo, minha mente e minha alma de amor e carinho.

Ao amigo Gabriel Bertozzi, que desde o começo mostrou-se disponível em ajudar, compartilhar dúvidas, esclarecimentos, construir conhecimentos e esteve sempre atualizado em relação à minha trajetória.

Ao Caio, que concedeu mais leveza a esse processo de pesquisa e com o qual pude espairer, compartilhar angústias e planos futuros. Obrigada pelas visitas.

À Secretaria de Educação do Município de São Paulo, às Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e aos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), por autorizarem o trabalho de campo nas escolas do município.

Às coordenadoras, professoras e professor entrevistado, que enriqueceram o trabalho com seus detalhados relatos e que permaneceram disponíveis para contribuir ainda mais.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, que sempre foram solícitos às minhas necessidades.

À amiga, Juliana Mattiazo, pela inesperada e surpreendente contribuição relacionada à escrita da língua inglesa.

Ao revisor Welton Pereira e Silva, pelas risadas na reta final da dissertação.

À Thaís Arruda Ferreira, pela parceria e olhar cuidadoso na formatação do trabalho.

À educação, que me permite pensar e transformar, fazendo-me sentir a vida.

À arte, que brilha para mim como uma luz de novas possibilidades.

Escrever me fez sentir...  
E assim perceber,  
A libertação,  
O começo da transformação.  
(BELAUNDE, 2017).



## RESUMO

BELAUNDE, Caroline Zimmermann. **Os Processos Perceptivos do Aluno Surdo: O Universo da Arte**. 2017. 193f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Ao longo da trajetória histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), instituição pioneira na educação de surdos do Brasil, foi possível observar a existência de três abordagens na educação de surdos: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, que caracterizaram e direcionaram as práticas pedagógicas da instituição. O bilinguismo, que se configura como a abordagem mais atual, concebe a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua, a ser aprendida na modalidade escrita. Todavia, a educação de surdos na perspectiva bilíngue também entende que o processo de compreensão do mundo pelo surdo ocorre por meio da visualidade (PERLIN, 2013; SKLIAR, 2013; QUADROS, 2005). O fato da Libras se caracterizar como uma língua espaço-visual não significa que todas as experiências proporcionadas ao surdo no contexto educacional devam se restringir à percepção visual desse sujeito. Segundo Merleau-Ponty (1999), o corpo em movimento é a principal via de apreensão do mundo pelo ser humano. Dentro dessa perspectiva, entendemos que uma das áreas que pode contribuir para a compreensão e desenvolvimento da linguagem visual para o surdo é a Arte. A Arte, caracterizada como área do conhecimento que promove a construção de saberes por meio de diferentes linguagens, tais como: teatro, dança, artes visuais e música, envolve um processo de percepção do que está diante de si, de si mesmo e do entorno do sujeito, que transcende a utilização dos cinco sentidos do ser humano (MERLEAU-PONTY, 1999). Tendo isso em vista, o objetivo desse estudo foi conhecer e discutir a proposta de formação em Arte oferecida aos alunos surdos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, em escolas públicas para surdos do município de São Paulo. A pesquisa em questão tem abordagem qualitativa e, além da revisão bibliográfica, realizou uma pesquisa empírica. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e os sujeitos participantes da pesquisa foram professores de Arte e coordenadores do Ensino Fundamental II das referidas escolas. A análise dos dados permitiu a compreensão de que os entrevistados reconhecem a importância da área na formação do surdo, mas, demonstram o desenvolvimento de um trabalho isolado, evidenciando a necessidade de uma prática mais integrada com a equipe escolar, além de formações que articulem as questões específicas da educação de surdos com o ensino da Arte. Todavia, também foi possível constatar a ênfase na utilização de recursos visuais nas aulas de Arte, a qual foi atribuída à facilidade dos surdos em relação à linguagem visual. As discussões tecidas possibilitaram destacar o lugar da Arte como campo de conhecimento, bem como a importância do corpo como primeira via de apreensão do mundo pelo surdo, portanto, participante no processo de construção de novos saberes.

Palavras-chave: Arte na educação de surdos, linguagem visual, percepção.

## ABSTRACT

BELAUNDE, Caroline Zimmermann. **The perceptual processes of the deaf student: the universe of Art.** 2017. 193f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Throughout the historical trajectory of the Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a pioneer institution in the education of the deaf in Brazil, it was possible to observe the existence of three approaches in the education of the deaf: oralism, total communication and bilingualism, which characterized and directed the pedagogical practices of the institution. Bilingualism, which is the most current approach, conceives the Língua Brasileira de Sinais (Libras) as the first language of the deaf and the Portuguese Language as the second language, to be learned in the written mode. However, the education of the deaf in the bilingual perspective also considers that the process of understanding the world by the deaf occurs through visuality (Perlin, 2013, SKLIAR, 2013, QUADROS, 2005). The fact that Libras characterizes itself as a space-visual language does not mean that all experiences provided to the deaf in the educational context should be restricted to the visual perception of this individual. According to Merleau-Ponty (1999), the body in movement is the main way of apprehension of the world by the human being. From this perspective, we understand that one of the areas that can contribute to the understanding and development of the visual language for the deaf is Art. Art, described as an area of knowledge that promotes the construction of knowledge through different languages, such as: theater, dance, visual arts and music, involves a process of the perception of what is in front of oneself, a self-perception and the perception of one's environment, which transcends the use of the five senses of the human being (MERLEAU-PONTY, 1999). Having this in mind, the objective of this study was to investigate and discuss the proposal of training in Art offered to deaf students from the 6th to the 9th grade of elementary education, in bilingual public schools for the deaf in the city of São Paulo. The research in question has a qualitative approach and, in addition to the bibliographic review, has carried out an empirical research. The instrument used for data collection was the semi-structured interview and the individuals that participated in the research were Art teachers and coordinators of Elementary School II of the referred schools. The analysis of the data allowed the understanding that the interviewees recognize the importance of the area in the formation of the deaf, but demonstrate the development of an isolated work, emphasizing the need for a more integrated practice with the school team, as well as trainings that articulate the specific issues of the education of the deaf with the teaching of Art. Nevertheless, it was also possible to note the emphasis on the use of visual resources in Art classes, which was attributed to the ease of the deaf in relation to the visual language. The discussions made it possible to highlight the place of Art as a field of knowledge, as well as the importance of the body as the first way of apprehension of the world by the deaf, therefore, participant in the process of the construction of new knowledge.

Keywords: Art in the education of the deaf, visual language, perception.

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Recursos visuais utilizados nas aulas de Arte segundo os entrevistados	143
Figura 2. Atividades extraclasse realizadas fora do espaço da escola	157
Figura 3. Conteúdos citados pelos professores que foram recorrentes em seus depoimentos	166

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Palavras-chave inter-relacionadas utilizadas	09
Quadro 2 - Ampliação das palavras-chave	09
Quadro 3 - Proposta de organização de um ensino especializado	32
Quadro 4 - Caracterização das escolas	109
Quadro 5 - Perfil dos professores entrevistados	111
Quadro 6 - Perfil dos coordenadores entrevistados	112
Quadro 7 - Atividades extraclasse realizadas dentro do espaço da escola	161
Quadro 8 - Conteúdos trabalhados pelos professores com alunos do Ensino Fundamental II	163
Quadro 9 - Atividades desenvolvidas pelos professores com os alunos	172

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Publicações encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes	10
Tabela 2 - Publicações totais encontradas nos periódicos científicos	11
Tabela 3 - Levantamento realizado no Google Acadêmico	12
Tabela 4 - Levantamento bibliográfico no Sistema de Bibliotecas da Unicamp	14
Tabela 5 - Levantamento bibliográfico no Dedalus – Banco de Dados Bibliográficos da USP	14
Tabela 6 - Levantamento bibliográfico na Coordenadoria Geral de Bibliotecas (CGB) da Unesp	15
Tabela 7 - Referências bibliográficas utilizadas pelos professores e recomendadas pelos coordenadores na elaboração do planejamento da disciplina de Arte	126

## LISTAS DE SIGLAS

A.B.S.M.	Associação Brasileira dos Surdos Mudos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APM	Associação de Pais e Mestres
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCS	Centre for Contemporary Cultural Studies
CEU	Centro Educacional Unificado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DRE	Diretoria Regional de Educação
EaD	Ensino a Distância
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos Mudos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LSB	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PCN	Parâmetro Curriculares Nacionais
PEA	Projeto Especial de Ação
PLANAP	Plano Anual de Atividades Pedagógicas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSD	Pennsylvania School for the Deaf
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SESC-SP	Serviço Social do Comércio de São Paulo
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
TCA	Trabalhos Colaborativos de Autoria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEG	Transporte Escolar Gratuito
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO</b>	<b>18</b>
<b>1.1 A educação de surdos no Brasil a partir da criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos</b>	<b>19</b>
<b>1.2 A educação bilíngue para surdos no Brasil</b>	<b>35</b>
<u>1.2.1. Educação bilíngue para surdos no Brasil e sua presença nas políticas públicas</u>	39
<b>1.3. Estudos Culturais</b>	<b>44</b>
<b>1.4. Estudos Surdos em Educação</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 2 O SUJEITO PERCEPTIVO E A INFLUÊNCIA DA ARTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO</b>	<b>53</b>
<b>2.1. A Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty</b>	<b>54</b>
<u>2.1.1. O corpo para Merleau-Ponty</u>	56
<u>2.1.2. A Percepção para Merleau-Ponty</u>	58
<u>2.1.3. As sensações no processo perceptivo</u>	61
<u>2.1.4. O sentido visual e a percepção para Merleau-Ponty</u>	64
<b>2.2 A importância da Arte no processo de formação do sujeito</b>	<b>71</b>
<u>2.2.1. Pontos de vista acerca da função Arte no universo escolar</u>	76
<b>CAPÍTULO 3 O VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>	<b>81</b>
<b>3.1 Conceituando o termo “visual”</b>	<b>82</b>
<b>3.2 A experiência visual nos Estudos Surdos em Educação</b>	<b>87</b>
<u>3.2.1 A visualidade como um marcador cultural surdo</u>	91
<u>3.2.2 A “Pedagogia Visual”</u>	95
<u>3.2.2.1 Práticas baseadas na Pedagogia Visual</u>	97



<u>3.2.2.1.1 Experiência I</u>	99
<u>3.2.2.1.2 Experiência II</u>	100
<u>3.2.2.1.3 Experiência III e IV</u>	101
<b>CAPÍTULO 4 PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>105</b>
<b>4.1. Definição da pesquisa</b>	<b>105</b>
<b>4.2. Lócus para o desenvolvimento da pesquisa</b>	<b>107</b>
<b>4.3. Sujeitos participantes da pesquisa</b>	<b>110</b>
<b>4.4. Instrumentos para a coleta dos dados</b>	<b>114</b>
<b>4.5. Análise dos dados coletados</b>	<b>115</b>
<u>4.5.1 Discussão e reflexão acerca dos dados coletados</u>	118
<i>4.5.1.1. A importância da disciplina de Artes</i>	118
<i>4.5.1.2. O planejamento das aulas pelo professor de Arte</i>	125
<i>4.5.1.3. O uso do material didático</i>	135
<i>4.5.1.4. A relação do professor de Artes com a gestão da escola</i>	136
<u><i>4.5.1.4.1. Encontros eventuais</i></u>	136
<u><i>4.5.1.4.2. Viabilização de materiais e atividades e acompanhamento online da disciplina</i></u>	140
<i>4.5.1.5. A utilização de recursos visuais nas aulas de Artes</i>	143
<i>4.5.1.6. A formação continuada</i>	151
<i>4.5.1.7. Atividades extraclasse</i>	155
<u><i>4.5.1.7.1. Atividades promovidas em espaços fora da escola</i></u>	156
<u><i>4.5.1.7.2. Atividades promovidas no espaço da escola</i></u>	161
<i>4.5.1.8. Trabalho docente</i>	162
<u><i>4.5.1.8.1. Conteúdos trabalhados pelos docentes na disciplina de Artes</i></u>	163
<u><i>4.5.1.8.2. Interdisciplinaridade</i></u>	168

<u>4.5.1.8.3. As atividades</u>	172
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES(AS) DE ARTES</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORES(AS) DAS ESCOLAS</b>	<b>193</b>

## INTRODUÇÃO

É importante esclarecer ao leitor que, nesta seção, o texto se iniciará na primeira pessoa do singular “eu”, e, posteriormente, prosseguirá na primeira pessoa do plural. Faz-se necessário organizar este primeiro momento dessa forma, pois as perguntas que o presente estudo busca responder estão estritamente relacionadas com a trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora.

Dessa forma, a escolha pela temática da presente dissertação inicia-se pelo fato de eu ter uma tia surda. Durante minha infância, para que meus pais pudessem trabalhar e cumprir seus compromissos pessoais, eu e meus irmãos ficávamos sob a responsabilidade de meus avós maternos e de minha tia. Desde pequena, fui constantemente alertada para a necessidade de articular bem as palavras e falar de frente quando quisesse me comunicar com ela para que fosse possível a leitura labial, já que minha tia foi oralizada. Minha avó sempre contou que o processo educativo trilhado envolveu muitas sessões de fonoaudiologia, aulas particulares e ajuda em casa, inclusive ressaltando o quanto se foi gasto em termos financeiros.

Percebo que, para a minha família, principalmente para meus avós, é uma vitória a minha tia ser oralizada, pois o processo não foi fácil e, na visão deles, isso desencadeou uma série de conquistas. Alguns exemplos seriam a conclusão de vários cursos de curta duração na área de artes (criação, ilustração, desenho básico, entre outros) nas escolas Panamericana e na Cândido Portinari, de 1984 a 1988, a aquisição da Carteira Nacional de Habilitação, a possibilidade de ela sair sozinha para qualquer lugar, ter o seu próprio emprego, entre outras coisas.

Crescer próximo à minha tia permitiu-me uma admiração por ela, não pelo fato de ela ser surda e hoje ocupar um espaço de visibilidade na sociedade, mas pelo coração aberto que ela tem, tratando-nos sempre com sinceridade e amor. Este convívio me sensibilizou e me aproximou das discussões presentes na área da Educação Especial, mais especificamente no que diz respeito à surdez, quando ingressei na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no ano de 2007.

O interesse pela área levou-me a cursar a disciplina optativa denominada "Sistemas de Linguagem não-verbal e linguagens alternativas", oferecida na graduação em Fonoaudiologia da Unicamp e que foi ministrada pela Professora Dra. Lucia Helena Reily, no ano de 2008. Cursar essa disciplina me levou a entrar em contato com as linguagens alternativas oferecidas para o público da Educação Especial, como as pranchas, o Braile, a Língua Brasileira de

Sinais (Libras), entre outras. Mais adiante, também cursei a disciplina “Fundamentos da Educação Especial”, ministrada pela Professora Dra. Regina de Souza, na graduação em Pedagogia da Unicamp, no ano de 2010. Nesta última disciplina, pude conhecer e problematizar o conteúdo de alguns documentos oficiais, como o elaborado ao final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, o Decreto Lei nº 5.626/2005 e a Declaração de Salamanca (1994), à luz das ideias de Foucault (1979, 1999) e Deleuze (1979). No entanto, não foi possível aprofundar as discussões que tangem a educação de surdos devido ao curto período de duração dessas disciplinas, motivando-me a procurar a professora Lucia Reily para a realização de uma pesquisa de iniciação científica a fim de que eu fosse mais a fundo nas questões relativas à surdez.

Iniciei minha primeira experiência de pesquisa, intitulada: “A Música na Adolescência do Jovem Surdo: Questões Polêmicas”, no ano de 2010, na Unicamp. Nela, pude articular a temática da educação de surdos com as vivências de música que eram propostas e realizadas em duas instituições de ensino localizadas na cidade de São Paulo, sendo uma de ensino comum e outra especializada. A escolha por vincular a música ao debate da surdez foi consequência do fato de a música ser muito benéfica para mim, mas ausente nas vivências de minha tia e, aparentemente, paradoxal nas compreensões do senso comum quando se pensa na sua relação com a surdez. Além disso, percebemos que, na adolescência, a música é um elemento que influencia marcadamente o processo de constituição da identidade dos sujeitos em geral.<sup>1</sup>

Nesta pesquisa, após entrevistar coordenadores, professores e alunos, concluímos que a música não faz parte das propostas educacionais das instituições de ensino que foram selecionadas. As justificativas utilizadas faziam referência ao fato de que a música, sentida

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa de iniciação científica, foram delineadas as abordagens metodológicas que permitiram o movimento de permanência e/ou alteração das práticas e concepções de ensino na educação de surdos. Tais abordagens podem ser definidas em: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Basicamente, segundo Luchesi (2003), no oralismo busca-se o desenvolvimento da linguagem oral pelo treinamento da fala e da leitura labial, faz-se uso intensivo do treinamento auditivo para o aproveitamento da audição residual e a comunicação gestual é inibida. Na comunicação total, utilizam-se práticas oralistas e traços da abordagem gestual, acreditando que, dessa forma, a linguagem oral, a leitura e a escrita serão adquiridas com mais facilidade. O bilinguismo, em sua essência marcado pela existência de duas línguas no contexto escolar (QUADROS, 1997), na educação de surdos caracteriza-se pela presença da Libras como primeira língua, portanto, língua de instrução e comunicação, e do português escrito como segunda língua. Dorziat (2009) complementa que, na educação bilíngue para surdos, o acesso das crianças o mais cedo possível à língua de sinais garante o desenvolvimento de bases sólidas, conceituais e linguísticas para a aquisição da língua majoritária e, em uma dimensão mais ampla, que “a tendência bilíngue, embora traga em sua própria denominação a proposta de enfoque linguístico, passa a ser delineada, sobretudo, como filosofia educacional” (DORZIAT, 2009, p. 53). Esta maneira de compreender o surdo esteve amparada nos Estudos Culturais e será aprofundada no decorrer da pesquisa.

apenas por meio da audição, não possibilitava vivências significativas para o surdo e não se relacionava com nenhuma marca da cultura surda, portanto, seria até um desrespeito com o surdo inseri-la nas práticas educacionais diárias.

Diante da negação da música no contexto escolar bilíngue do surdo e da clareza de que o trabalho com ela poderia enriquecer as experiências desse sujeito, optei por aprofundar esta temática no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Adolescentes surdos e práticas musicais: um estudo a partir de pontos de vista”, realizado em 2012, na Unicamp. Nele, buscamos vislumbrar caminhos para a ausência da música na vida desses sujeitos, ausência esta que não se justificava mais apenas pelo fato de o surdo não possuir audição, mas que demonstrava, também, a existência de visões de mundo e interesses por trás das práticas instituídas.

Ao priorizar os processos de aquisição de duas línguas (Libras e língua portuguesa escrita), entende-se o quanto isso representa não apenas a necessidade de possuir uma forma de comunicação, mas também uma forma de defender a diferença que implica a surdez e resistir às imposições das práticas ouvintes. Ao mesmo tempo, a ênfase no ensino da língua de sinais e na língua escrita demonstra um olhar prioritário para determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, indicando pretensões nas formações desses sujeitos interessantes de serem problematizadas.

Todavia, foi possível entender, por meio da realização do trabalho, que uma abordagem que considera o corpo do surdo na relação com a música seria completa. Portanto, falou-se de um sujeito constituído pela tríplice corpo-mente-alma (ESPINOSA, s.d. apud CHAÚÍ, 2005), necessitando afetar todas as partes para que ocorram experiências significativas em sua vida. Tendo isso como pressuposto, desenvolveu-se uma argumentação que apresentou outras possibilidades de percepção da música, não pautadas na audição, mas no processo de imaginação, de acordo com as proposições de Vygotsky (2009), no conceito de afecções dos corpos e de conatus de Espinosa (s.d. apud CHAÚÍ, 2005), na vivência corporal segundo a educação somática, entre outras referências.

Observar que o corpo faz parte da comunicação do surdo me possibilitou verificar como a sua relação com ele é diferente de como é para o ouvinte, suscitando o meu interesse em investigar como se dá a sua exploração no processo escolar formativo. Com esta proposta de pesquisa, ingressei no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), na linha de Educação Especial, na modalidade Mestrado, em agosto de 2014. As orientações com a professora Dra. Cássia Sofiato e a realização das disciplinas do programa me levaram à reformulação do projeto de pesquisa

inicialmente apresentado, que ampliou o seu objeto de estudo para o universo da arte, uma vez que não apenas o corpo, mas as outras linguagens deste campo do conhecimento também participam do processo de formação do surdo.

A realização da disciplina “O perceber: sensibilidade e arte na ação educacional: impasses e perspectivas”, ministrada pela Professora Dra. Elcie F. Salzano Masini, no 2º semestre de 2014, também contribuiu para as reformulações que estavam sendo feitas na pesquisa. Adicionou-se, à fundamentação teórica, os estudos de Maurice Merleau-Ponty sobre a percepção. A utilização de uma variedade de palavras para caracterizar e justificar o tipo de vivência que se considera potente para o surdo foi repensada e definida pelos processos que envolvem a percepção. Para este autor, vivenciar o mundo depende obrigatoriamente da experiência corporal do sujeito, a qual não está mais restrita às sensações resultantes dos cinco sentidos: visão, olfato, audição, paladar e tato, mas a um estado de presença do sujeito que lhe possibilita perceber o mundo de forma consciente e a partir das suas condições de existência. De acordo com Merleau-Ponty, citado por Masini (2012, p. 21), “a experiência perceptiva (que é corporal) surge da relação dinâmica do corpo como um sistema de forças no mundo e não da associação que vem dos órgãos dos sentidos.”

Para melhor fundamentar a problemática da pesquisa com as ideias do filósofo citado, comecei a participar do grupo de estudos denominado “Grupo Perceber”, sob a orientação da Professora Dra. Elcie F. Salzano Masini, constituído por estudantes de mestrado e doutorado da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Universidade de São Paulo (USP). Este grupo ocorre uma vez por mês nas dependências da primeira instituição citada e busca compartilhar as experiências de pesquisa de cada um, bem como a contribuição do estudo de Merleau-Ponty para as investigações. Alguns conceitos do autor são trazidos à tona, mas o foco do grupo é a possibilidade de discutir em conjunto o perceber nas experiências apresentadas.

Neste caminhar das pesquisas, a compreensão acerca da importância da experiência corporal no processo de desenvolvimento dos sujeitos em geral e da atenção que é dada a ela no currículo de Artes, diferentemente das outras áreas do conhecimento, assim como, as descobertas possibilitadas pelas pesquisas anteriores no que diz respeito à educação bilíngue para surdos, principalmente quando consideramos que ela está atravessada por questões mais amplas da sociedade, culminaram na formulação do atual objeto de estudo da pesquisa, colocando-nos a questão: como está acontecendo a formação em Artes nas escolas bilíngues para alunos surdos?

A pergunta da presente pesquisa se torna mais complexa quando, no campo dos Estudos Surdos em Educação<sup>2</sup>, defende-se marcadamente que a apreensão do mundo pelo surdo ocorre pela visualidade (SKLIAR, 2013; PERLIN, 2013). Neste sentido, quando Perlin (2013) fala de identidade surda, ela considera o contexto cultural e social no qual o sujeito surdo está inserido e afirma que este só constrói a sua identidade quando percebe o seu diferente, portanto, nesse processo, surdo e ouvinte se relacionam de forma dialógica e não excludente. No entanto, quando a autora começa a discorrer a respeito das marcas do ser surdo, ela aponta que “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” (PERLIN, 2013, p. 54) e mais adiante, ela afirma novamente que “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (PERLIN, 2013, p. 56).

As citações anteriores permitem compreender que conhecer o mundo apenas pela visão parece excluir as outras possibilidades de percepção do sujeito, negando de antemão a importância das vivências que se utilizam do tato, do olfato e até mesmo da audição. Será que determinada experiência, que se diz auditiva, ocorre somente com a utilização do sentido em questão? Diante dos conceitos de Merleau-Ponty (1999), como pensar em um sujeito no mundo por meio da utilização de apenas um sentido?

Larrosa (2004)<sup>3</sup>, ao discorrer a respeito da relação do sujeito com as palavras, sugere que interrompamos o sentido comum subjacente às mesmas, ou seja, “Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível” (LAROSSA, 2004, p. 16).

No contexto da educação de surdos, essa atitude de estranhamento diante de situações e concepções já conhecidas faz-se necessária para que sejam ampliadas as experiências geradoras de aprendizado para os surdos.

Nessa linha de pensamento, Haguiara-Cervellini (2003)<sup>4</sup>, em estudo que buscou aprofundar as questões que permeiam as relações do surdo com a música, apontou a importância de uma transformação das representações sociais do ser musical surdo, pois, em

---

<sup>2</sup> Os Estudos Surdos em Educação pode ser definido como um campo epistemológico que estuda a cultura surda a partir de uma abordagem antropológica do conceito de cultura, isso significa que ela é entendida dentro de um contexto social, econômico e político e, portanto, caracteriza-se por ser transitória, efêmera, permeada por conflitos e contradições, pois se relaciona com esse contexto que faz com que ela não seja algo fechado, único, com uma essência determinada (SKILAR, 2013).

<sup>3</sup> LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

<sup>4</sup> HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo: representações e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

um primeiro momento, a maioria dos sujeitos entrevistados não reconheceu a sua musicalidade. Porém, a pesquisa da autora evidenciou, que:

Os personagens dessas histórias [sujeitos participantes da pesquisa] apresentaram expressões de musicalidade em diferentes manifestações, quais sejam, ouvindo, cantando, dançando, ou acompanhando com movimentos de pés e/ou mãos o ritmo de uma música. Todos expressaram seus gostos e suas preferências musicais, o que define identidades musicais diversas. Quando a música foi imposta como instrumento de treinamento, visando à percepção auditiva e ao aprimoramento da voz, a resposta foi de rejeição (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 203).

De acordo com a citação, ao contrário da ideia que percorre o senso comum, a vivência da linguagem artística em questão não está restrita ao sentido da audição. A mesma lógica de raciocínio pode ser estendida para as demais experiências nas diferentes linguagens da Arte. Os constructos teóricos de Merleau-Ponty (1999) sobre percepção e sujeito perceptivo, ampliam as possibilidades de relacionamento dos sujeitos com as diferentes manifestações artísticas.

Para responder às perguntas apresentadas anteriormente, traçou-se, como objetivo geral da pesquisa, discutir a proposta de formação em Artes oferecida aos alunos surdos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas de educação bilíngue para surdos do município de São Paulo.

Uma reflexão sobre o quanto as outras formas de percepção do surdo, despertadas pela Arte, possibilitam o desenvolvimento do senso crítico, o diálogo com outros contextos culturais etc. (DUARTE-JUNIOR, 1994) faz-se necessária para reconhecê-lo como sujeito que atua no mundo e que interage com ele por meio de outras vias perceptivas.

Quanto aos objetivos específicos, estabeleceu-se:

- Conhecer e refletir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Artes em instituições públicas de educação bilíngue para surdos;
- Identificar e discutir práticas pedagógicas centradas na visualidade.

Dessa forma, pautada pelas referências teóricas elencadas e pelo envolvimento com os aspectos da realidade escolar dos surdos, busca-se ampliar as experiências ofertadas a esse sujeito, a fim de que ele possa construir os sentidos de sua vida trilhando caminhos que inicialmente não estavam previstos em sua trajetória.

Foi feito aqui, o exercício de construir uma “*verdad-pravda*”, conforme sugere Geraldí (2013), que significa ir na contramão da lógica de raciocínio definida pela ciência moderna, a qual está restrita à fórmula de causa e efeito e que pode ser ilustrada pela seguinte ideia: já que o surdo não possui audição, ele não pode construir conhecimento por



meio dela, então, bastante ênfase será dada a estratégias visuais para que ele possa conhecer o mundo. Além disso, constata-se a existência de uma concepção de que o ser humano percebe o mundo apenas por meio de alguns de seus sentidos, estes sendo entendidos separadamente.

Todavia, levando em consideração a afirmação de Geraldi (2013) de que o conhecimento se constrói adicionando aos saberes existentes os saberes que passam a fazer sentido, instaurando-se um processo sem fim, a construção de uma “*verdad-pravda*” sobre a percepção do mundo pelo sujeito surdo através das linguagens da Arte pode ser fundamentada com a adição das formulações de Merleau-Ponty (1999) sobre o sujeito perceptivo.

Conforme Lopes e Veiga-Neto (2006) afirmam, a escola se configurou como o principal espaço de convivência entre surdos e, conseqüentemente, de constituição da comunidade surda. Como possibilidade de a comunidade surda se estruturar sem a influência direta das pedagogias escolares, esses autores defendem a busca, pelos surdos, de outros espaços nos quais eles possam conviver e fortalecer os traços identitários.

No entanto, os autores apontam que esses outros espaços não são legitimados pelos responsáveis pelos surdos, pois são vistos como lugares de “lazer” ou não conseguem desbancar o status da escola como a principal instância social que permite aos surdos viverem a sua condição de surdez.

Neste sentido, pensar no campo das Artes é reforçar a necessidade de busca de outros espaços de existência, ao mesmo tempo em que insistir no âmbito escolar é uma tentativa de remediar a falta de crédito em relação a esses outros espaços até que a sociedade modifique as suas pré-concepções, tornando-se capaz de validar a vivência da diferença surda em espaços fora da escola.

Pensar sobre a Arte para surdos requer que não se limitem os modos de perceber. Então, apontar o corpo perceptivo como via de vivência significativa das experiências que a Arte proporciona é imprescindível, pois o corpo constitui o surdo.

Cardim (2003), em seu artigo “A razão entre o empirismo e o intelectualismo”, nos ajuda a fundamentar esta idéia quando afirma que a percepção não é uma soma das sensações parciais e “[...] cada sensação não depende somente dos estímulos que as coisas produzem em nossos cinco sentidos [...]” (CARDIM, 2003, p. 61). Além disso, o processo de percepção também possibilita, ao sujeito, o autoconhecimento, já que “Ele [corpo], que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 17).

Somada à argumentação tecida acima, realizada com base nos referenciais teóricos escolhidos como fundamentos desta pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico que tinha por objetivo conhecer as possíveis produções relacionadas ao objeto de estudo em questão.

### **Balanco de produções**

No levantamento bibliográfico realizado, que será detalhado a seguir, chegou-se à conclusão de que há um número reduzido de produções acadêmicas que abordam as concepções e práticas de Arte na educação de surdos. Para esta constatação, foram utilizadas as seguintes fontes de pesquisa: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); a Revista Educação Especial; a Revista Brasileira de Educação Especial; a Revista Brasileira de Educação; o Google Acadêmico; o Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); o Sistema Dedalus da Universidade de São Paulo (USP); e a Coordenadoria Geral de Bibliotecas (CGB) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Quanto ao recorte temporal, o período estabelecido data de 2005 a 2015, devido ao fato de 2005 se configurar como o ano em que foi publicado o Decreto Lei nº 5.626. Este decreto regulamenta a Lei nº 10.436, que reconhece a Libras como língua de instrução e comunicação dos surdos, e se torna um divisor de águas no que diz respeito ao surdo, pois versa sobre a utilização da Libras em diversas instâncias sociais da vida desse sujeito, como a educação, a saúde e o trabalho. Em relação à educação, define-se a educação bilíngue como a abordagem educacional mais apropriada para o surdo, então, fala-se da importância da Libras como primeira língua, da formação dos profissionais envolvidos, das adaptações necessárias até que existam profissionais com as formações adequadas, do trabalho articulado com os profissionais da saúde, entre outros aspectos.

Para a busca nas fontes citadas, foram utilizadas palavras-chave inter-relacionadas, uma vez que para a presente pesquisa, por exemplo, no que tange à Arte, é necessário que ela esteja relacionada à educação de surdos e, quando a palavra Arte é colocada de forma isolada, o número de publicações que aparece é muito amplo e diz respeito a diversas áreas que não correspondem com os interesses em questão.

Inicialmente, foram utilizadas as seguintes palavras-chave:

Quadro 1 – Palavras-chave inter-relacionadas utilizadas

<b>Palavras-chaves inter-relacionadas utilizadas</b>
Arte e educação de surdos
Linguagem visual e surdez
Cultura surda e arte

Fonte: Produção da própria autora.

No entanto, o número de publicações encontradas foram poucas, então, na tentativa de ampliar a busca, passou-se a utilizar também as seguintes palavras-chave:

Quadro 2 – Ampliação das palavras-chave

<b>Ampliação das palavras-chave</b>
Corpo e surdez
Teatro e surdez
Música e surdez
Artes cênicas e surdez
Desenho e surdez
Dança e surdez
Artes visuais e surdez

Fonte: Produção da própria autora.

Com as palavras-chave definidas, procedeu-se ao levantamento das publicações nas fontes de pesquisa citadas. Dado o número elevado do resultado total de publicações encontradas, as buscas limitaram-se até a quinta página de cada palavra-chave digitada, pois notou-se, após a quinta página, a repetição de publicações listadas em buscas anteriores e o fato de as produções encontradas se distanciarem muito da temática do presente estudo.

As publicações foram selecionadas primeiramente pelo título e, quando apresentavam proximidade com a temática em questão, recorreu-se aos resumos, os quais possibilitaram uma compreensão um pouco mais detalhada acerca da pesquisa desenvolvida.

É importante esclarecer que as publicações contabilizadas mantêm relação com o presente tema de pesquisa. Dessa forma, foram excluídas as publicações que versavam sobre o ensino de alguma linguagem da Arte para o surdo, mas que não pertenciam ao contexto escolar ou que não eram abordadas sob a ótica da Arte.

Para cada palavra-chave, não foram consideradas publicações já incluídas no levantamento de outras palavras-chave buscadas anteriormente, ou seja, se para a palavra-

chave “Arte e educação de surdos” a publicação X foi contabilizada, caso aparecesse novamente nas buscas de “linguagem visual e surdez”, a publicação X não seria considerada.

Além disso, há também o fato de alguns trabalhos apresentarem aproximações em relação a essa pesquisa, mas que não puderam ser considerados, pois se tratavam de trabalhos fora do recorte temporal selecionado.

No que diz respeito aos resultados encontrados nas fontes escolhidas, a Tabela 1 ilustra o número de publicações presentes no Banco de Teses e Dissertações da Capes, que constitui um mecanismo de busca que reúne teses e dissertações de instituições de ensino superior de todo o território nacional.

Tabela 1 – Publicações encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes

<b>Publicações encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes</b>		
<b>Palavras-chave</b>	<b>Número total de publicações encontradas</b>	<b>Publicações relacionadas com a temática da pesquisa</b>
Arte e educação de surdos	2	1
Linguagem visual e surdez	5	0
Cultura surda e arte	0	0
Corpo e surdez	6	0
Teatro e surdez	2	1
Música e surdez	0	0
Artes cênicas e surdez	0	0
Desenho e surdez	0	0
Dança e surdez	0	0
Artes visuais e Surdez	1	0
Total	16	2

Fonte: Produção da própria autora.

Conforme a tabela, considerando as palavras-chave utilizadas, apenas duas apresentaram publicações relacionadas à temática da presente pesquisa e cinco palavras-chave não apresentaram nenhum resultado, tais como: música e surdez, artes cênicas e surdez, desenho e surdez, dança e surdez, cultura surda e arte. Em alguns casos, as publicações listadas não tinham relação alguma com a temática apresentada, as quais se referem às seguintes palavras-chave: linguagem visual e surdez, corpo e surdez e artes visuais e surdez.

No que diz respeito às duas publicações mencionadas, tratam-se de dissertações de mestrado, sendo que a primeira (RODRIGUES, 2011) discute a utilização das Artes Cênicas como recurso didático na formação de crianças surdas que frequentam o quinto ano do ensino

fundamental do Colégio Rio Branco, localizado na cidade de São Paulo, e a segunda (SILVA, 2011) descreve os resultados da experiência da artista plástica Lygia Clark no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na década de 1960, assim como as contribuições para a educação de surdos do local.

Em relação aos periódicos científicos utilizados para o levantamento bibliográfico, a Revista Educação Especial, editada pela Universidade Federal de Santa Maria, foi a única que apresentou publicação pertinente ao tema dessa pesquisa. A publicação apresentada diz respeito apenas à palavra-chave “arte e educação de surdos” e não mantém relação direta com a pesquisa em questão. Os demais periódicos não apresentaram publicações para nenhuma das palavras-chave utilizadas. A Tabela 2 ilustra o número total de publicações encontradas nos periódicos mencionados:

Tabela 2 – Publicações totais encontradas nos periódicos científicos

<b>Publicações totais encontradas nos periódicos científicos</b>			
<b>Palavras-chave</b>	<b>Revista Educação Especial</b>	<b>Revista Brasileira de Educação Especial</b>	<b>Revista Brasileira de Educação Especial</b>
Arte e educação de surdos	1	0	0
Linguagem visual e surdez	0	0	0
Cultura surda e arte	0	0	0
Corpo e surdez	0	0	0
Teatro e surdez	0	0	0
Música e surdez	0	0	0
Artes cênicas e surdez	0	0	0
Desenho e surdez	0	0	0
Dança e surdez	0	0	0
Artes visuais e Surdez	0	0	0
Total	1	0	0

Fonte: Produção da própria autora.

O levantamento realizado no Google Acadêmico apresentou um número maior no total de publicações de cada palavra-chave, devido à amplitude dessa interface. A Tabela 3 mostra os resultados:

Tabela 3 – Levantamento realizado no Google Acadêmico

<b>Levantamento realizado no Google Acadêmico</b>		
<b>Palavras-chave</b>	<b>Total de publicações encontradas</b>	<b>Publicações relacionadas com a temática da pesquisa</b>
Arte e educação de surdos	22.400	0
Linguagem visual e surdez	21.600	0
Cultura surda e arte	22.800	0
Corpo e surdez	28.600	1
Teatro e surdez	16.800	7
Música e surdez	18.900	10
Artes cênicas e surdez	3.450	1
Desenho e surdez	19.000	2
Dança e surdez	15.700	1
Artes visuais e surdez	10.500	6
<b>Total</b>	<b>179.750</b>	<b>28</b>

Fonte: Produção da própria autora.

De acordo com Tabela 3, foram encontradas publicações relacionadas ao tema da presente pesquisa com base nas seguintes palavras-chave: “corpo e surdez”; “teatro e surdez”; “música e surdez”; “artes cênicas e surdez”; “desenho e surdez”; “dança e surdez” e “artes visuais e surdez”.

A palavra-chave que apresentou mais resultados foi “música e surdez”, com um total de 10 publicações, das quais quatro são artigos e resumos publicados em anais de simpósios, duas são Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), duas são dissertações de mestrado, um capítulo de livro e um artigo de revista.

Das produções contabilizadas para essa palavra-chave, cinco (VALENTE; OLIVEIRA, 2016; GALVÃO; AMUI; ZANINI, 2012; BENASSI et al., 2014; PEREIRA, 2012; MAGALHÃES; BOGAERT, 2012) versam a respeito do ensino de música para alunos surdos. Os trabalhos analisados objetivam, respectivamente, a problematizar os recursos pedagógicos utilizados pelos professores de música, apresentar uma proposta de ensino de música para alunos surdos, catalogar e inventariar os sinais da área musical em Libras, apontar sugestões para o estudo da música com pessoas surdas e contribuir com a prática do professor de música que ministra aulas para alunos surdos em contexto inclusivo.

Em seguida, os demais trabalhos (BERSELLI; LULKIN, 2014; OLIVEIRA, 2017; GUIDARINI, 2012; LIMA, 2014; ZANELATO, 2016) considerados para essa mesma palavra-chave buscam investigar, respectivamente, os procedimentos e práticas cênicas com alunos surdos, as contribuições das aulas de dança no desenvolvimento de alunos de uma

escola pública bilíngue situada no Rio de Janeiro, a formação de professores que ministram aulas de artes cênicas para alunos surdos de uma instituição de ensino localizada em Brasília, a proposta de ensino adotada pelos professores de Artes para alunos surdos com deficiência intelectual em instituições de educação especial situadas em Santa Catarina e, por fim, como se configuram as relações entre as escolas de educação bilíngue para surdos e os museus de Arte.

A palavra-chave “teatro e surdez”, com um total de sete publicações, apresentou cinco artigos de revista (FOSSARI et al., 2016; JARDIM; BERSELLI, 2017; VIEIRA; LIMA, 2016; PAGOTE, 2014; BERSELLI; LULKIN; FERRARI, 2015), um TCC (FABRES, 2011) e um artigo publicado em anais de congresso (FARIAS, 2009). No geral, todos os trabalhos discorrem sobre o ensino de teatro para alunos surdos e apenas dois estabelecem relação com a linguagem da dança.

Para “artes visuais e surdez”, registrou-se um total de seis publicações (TEIXEIRA, 2008; ORMEZANNO; FURLANETTO, 2005; PEREIRA, 2013; LIMA; SENA; LIMA, 2015; SOFIATO, 2016; GARCIA, 2012), das quais três são artigos (duas de revista e outra de anais de congresso), duas são dissertações de mestrado e um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Cinco trabalhos abordam o ensino da Arte na educação de alunos surdos, problematizando o uso da imagem ou a influência das Artes Visuais na formação dos sujeitos em questão. Apenas um artigo não enfatiza o campo da Arte, mas discorre a respeito do uso da imagem no contexto pedagógico de alunos surdos.

Uma das palavras-chave que também obteve resultados foi “desenho e surdez”, com um total de duas publicações (BUENO; GARCÍA; ULBRICH, 2013; ARAÚJO; LACERDA, 2010). O primeiro trabalho investiga as preferências de 15 crianças surdas com relação à cor, forma e estilo de desenho, a fim de compreender como os recursos visuais podem contribuir para o ensino-aprendizagem desses sujeitos, e o segundo discute o desenho infantil como promotor do processo de significação para a criança surda.

As palavras-chave “artes cênicas e surdez”, “corpo e surdez” e “dança e surdez” apresentaram, cada uma, apenas uma publicação (BASTOS, 2005; BONACHELA; ALBUQUERQUE, 2011; QUIXABA, 2006) relacionada com o presente tema de pesquisa. Os três trabalhos são artigos, sendo que o primeiro foi publicado em anais de congresso, o segundo em uma revista sob responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o terceiro em uma revista que veicula artigos na área de Educação Especial. Os dois primeiros estudos versam a respeito do ensino da Arte na educação de surdos e abordam a influência positiva das diferentes linguagens da área no processo de formação dos sujeitos em

questão e, o terceiro, discorre a respeito das contribuições do ensino da dança, em interlocução com as linguagens da música e do teatro, na formação do aluno surdo em contexto escolar.

Quanto aos acervos virtuais das bibliotecas das três Universidades do Estado de São Paulo, as Tabelas 4, 5 e 6 mostram os resultados encontrados:

Tabela 4 – Levantamento bibliográfico no Sistema de Bibliotecas da Unicamp

<b>Levantamento bibliográfico no Sistema de Bibliotecas da Unicamp</b>		
<b>Palavras-chave</b>	<b>Total de Publicações</b>	<b>Publicações relacionadas com a temática da pesquisa</b>
Arte e educação de surdos	403	2
Linguagem visual e surdez	299	0
Cultura surda e arte	291	0
Corpo e surdez	356	0
Teatro e surdez	48	0
Música e surdez	93	2
Artes cênicas e surdez	3	0
Desenho e surdez	221	0
Dança e surdez	40	1
Artes visuais e surdez	74	0
Total	1.828	5

Fonte: Produção da própria autora.

Tabela 5 – Levantamento bibliográfico no Dedalus – Banco de Dados Bibliográficos da USP.

<b>Levantamento bibliográfico no Dedalus – Banco de Dados Bibliográficos da USP</b>		
<b>Palavras-chave</b>	<b>Total de Publicações</b>	<b>Publicações relacionadas com a temática da pesquisa</b>
Arte e educação de surdos	7	0
Linguagem visual e surdez	8	0
Cultura surda e arte	3	0
Corpo e surdez	6	0
Teatro e surdez	0	0
Música e surdez	3	0
Artes cênicas e surdez	0	0
Desenho e surdez	3	0
Dança e surdez	2	0
Artes visuais e surdez	1	0
Total	33	0

Fonte: Produção da própria autora.



Tabela 6 – Levantamento bibliográfico na Coordenadoria Geral de Bibliotecas (CGB) da Unesp.

<b>Levantamento bibliográfico na Coordenadoria Geral de Bibliotecas (CGB) da Unesp</b>		
<b>Palavras-chave</b>	<b>Total de Publicações</b>	<b>Publicações relacionadas com a temática da pesquisa</b>
Arte e educação de surdos	78	3
Linguagem visual e surdez	21	0
Cultura surda e arte	47	0
Corpo e surdez	74	0
Teatro e surdez	11	0
Música e surdez	26	0
Artes cênicas e surdez	0	0
Desenho e surdez	15	0
Dança e surdez	11	0
Artes visuais e surdez	7	0
<b>Total</b>	<b>290</b>	<b>3</b>

Fonte: Produção da própria autora.

Dentre os acervos das bibliotecas consultadas, o da Unicamp foi o que apresentou mais resultados, contabilizando um total de cinco publicações que se relacionavam ao tema da presente pesquisa (KAPPAUN et al., 2015; BATISTA; NICODEM, 2016; MONTEIRO, 2016; OLIVEIRA, 2016; MONTEZUMA et al., 2011). Vale ressaltar que a USP apresentou produções acadêmicas com tema relacionado ao nosso trabalho que já foram contabilizadas nas buscas realizadas nas bases de dados mencionadas anteriormente.

Ademais, após observar que, no levantamento bibliográfico realizado na interface do Google Acadêmico, a professora Dra. Lúcia Helena Reily possui uma produção variada no campo da Arte e da deficiência, utilizou-se o levantamento de suas produções, reunidas em sua livre docência, para a complementação do presente balanço de produções.

Assim, foi possível ampliar o número de trabalhos que discorrem a respeito da Arte na educação de surdos, pois foram encontrados três capítulos de livros de autoria da professora Dra. Lúcia Helena Reily (2015, 2008 e 2009), bem como uma dissertação de mestrado (CALDAS, 2006) e uma tese de doutorado (FINCK, 2009) de outras duas autoras. A dissertação de mestrado discorre a respeito da experiência estética de surdos diante de pinturas de artistas conhecidos e a tese de doutorado buscou investigar como se dá o processo de aprendizagem musical de alunos surdos no contexto inclusivo.

No geral, notou-se que a maioria das publicações encontradas para as palavras-chave definidas tratava a respeito do processo de aprendizado da Libras e do português escrito pelo surdo, em decorrência da palavra “surdez”, ou, então, trabalhos que discorriam sobre o

conceito de surdez. Outro ponto observado é que as referidas produções não abordam o ensino de Artes em geral, englobando os diversos aspectos que o constituem, como as diferentes linguagens, as estratégias de ensino características da área, entre outros, mas, na maioria das vezes, elencam uma linguagem da Arte e sobre ela fazem a sua análise.

Assim sendo, tendo em vista a relevância da presente pesquisa, evidenciada pelo número reduzido de publicações, e considerando as características do objeto de estudo delineado, que questiona o estado atual do processo de formação em Arte na educação de surdos, a presente dissertação divide-se em quatro capítulos.

O primeiro capítulo discorre a respeito das abordagens educacionais ao longo da trajetória histórica da educação de surdos no Brasil. Inicia-se com o surgimento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e, conforme sua história é delineada, apresentam-se e discutem-se as abordagens de ensino que perpassaram a educação de surdos no instituto ao longo de seus anos de existência (dos meados do século XIX até a primeira década do século XXI). Dentre as abordagens apontadas, destaca-se o bilinguismo, que se caracteriza como a mais atual e utilizada na educação dos sujeitos em questão. Por esse motivo, discorre-se a respeito do bilinguismo a partir de seu histórico no Brasil e dos conceitos que o definem, realizando-se uma análise de suas implicações para os surdos.

Entendendo o processo de mobilização da comunidade surda e de sua constituição cultural, o primeiro capítulo prossegue com a apresentação da perspectiva teórica denominada Estudos Culturais, a fim de pontuar os conceitos formulados e os desdobramentos que desencadearam outros estudos, como é o caso dos Estudos Surdos. Este último é apresentado e problematizado no que tange à discussão da cultura surda.

Ao falar da cultura surda, identifica-se a visualidade como um dos marcadores culturais surdos mais abordados entre alguns estudiosos da educação desses sujeitos. A visualidade é tratada por vários autores (SKLIAR, 2013; PERLIN, 2013; QUADROS, 2005; THOMA, 2012) como um fator determinante no processo de ensino e aprendizado do surdo. Então, a fim de aprofundar as discussões em torno dessa temática, optou-se por discorrer, no capítulo dois, a respeito do processo de percepção dos sujeitos em geral, amparada no constructo teórico de sujeito perceptivo do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1999) e na importância da Arte na formação do sensível humano, segundo as ideias de Duarte-Júnior (1994; 2004).

Aos poucos, caminhou-se para o âmbito da educação de surdos, quando se passou a compreender o corpo como a principal via de apreensão do mundo pelo surdo. Nessa perspectiva, o corpo, como sistema dinâmico e integrado, participa do processo de construção

de saberes e conceitos e, dessa forma, não é possível conceber um dos sentidos do ser humano se sobressaindo perante os outros.

Dessa maneira, a linha de pensamento que vem sendo construída suscita a continuação do capítulo três, no qual há a exposição das ideias dos autores que discorrem a respeito da experiência visual na educação de surdos, seguida de uma problematização dos argumentos apresentados quando se tem em vista os processos implicados na experiência perceptiva, assim como na consideração da Arte na formação dos sujeitos em questão.

Após a construção das bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, o capítulo quatro se refere ao percurso metodológico escolhido para o desenvolvimento da presente investigação. Basicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo exploratório e, além da revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa empírica. Tal inserção em campo envolveu a realização de entrevistas semi-estruturadas com professores de Arte e os coordenadores pedagógicos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas para surdos do município de São Paulo. Os dados obtidos na pesquisa empírica foram analisados por meio da *Análise de Conteúdo*, conforme a sistematização realizada por Bardin (1977).

Nas considerações finais, são tecidas as articulações entre as compreensões advindas da perspectiva de Merleau-Ponty (1999), a importância da Arte no processo educacional e as constatações referentes à formação em Arte presente nas escolas-campo selecionadas para essa pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO**

Este capítulo inicia relatando a trajetória da educação de surdos no Brasil, a partir da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), cujo nome inicial era Imperial Instituto de Surdos Mudos. Foi com a criação desta instituição que o ensino para as pessoas surdas começou a ser realizado com um viés pedagógico que implicou o agrupamento de alunos, a existência de uma estrutura física, professores com conhecimentos na área, entre outros aspectos. Rocha (2007), que discorre sobre a história do INES fazendo referência ao mandato de cada diretor do Instituto, configurou-se como a principal referência histórica deste capítulo, uma vez que a bibliografia referente a esse período é escassa e os autores, muitas vezes, utilizam fontes secundárias.

Pautando-se primeiramente nesta autora, realizou-se um movimento de apresentação dos fatos e de estabelecimento de relações com publicações anteriores ou posteriores que discorrem a respeito da educação de surdos e que foram construídas também com base em fontes primárias, como foram os casos de Soares (2005) e Sofiato (2011). Os paralelos estabelecidos que possibilitaram a contextualização econômica, social e política do Brasil foram importantes para entendermos em quais concepções as práticas do Instituto estavam amparadas.

Dessa forma, a trajetória apresentada a seguir destaca as abordagens de ensino que permearam o período de gestão de cada diretor do INES, a fim de compreendermos como determinadas abordagens foram mantidas ou deixaram de ser centrais no processo de educação do surdo. Outras instituições para a educação de alunos surdos foram fundadas a partir da década de 1930 em outros estados do Brasil, mas dar-se-á ênfase ao INES, pois, além de ter sido a pioneira, foi referência nacional por um período bastante prolongado (dos meados do século XIX até a primeira década do século XXI). Em seguida, com a ascensão do bilinguismo, fala-se sobre as características dessa abordagem, a forma como ela vem sendo desenvolvida e como ela vem sendo entendida pela comunidade surda.

Ao discorrer a respeito da educação bilíngue para surdos, é necessário falar sobre os traços culturais que caracterizam a comunidade surda a fim de que seja pensado um ensino condizente com as especificidades dos sujeitos em questão. Para fundamentar teoricamente a concepção de cultura e a maneira como ela é considerada na educação, apresenta-se os

Estudos Culturais como campo epistemológico que estuda a cultura em relação com um contexto atravessado por diferentes variáveis.

Da compreensão dos Estudos Culturais, voltamos a falar sobre a educação de surdos à luz dos Estudos Surdos, estes últimos caracterizados como um desdobramento do primeiro. Os Estudos Surdos nascem como proposta de constituição de um campo do conhecimento que estuda a cultura surda, tendo como ponto de partida os marcadores culturais surdos, dialogando, em um segundo momento, com as influências do contexto em que se encontra. Busca-se, também, romper com os discursos hegemônicos que não dão conta de abordar as questões dessa comunidade (SKLIAR, 2013).

Neste sentido, coloca-se em pauta a criação de marcas culturais, por parte dos surdos, que lhes permitem o reconhecimento e a manutenção de sua própria existência. No entanto, alerta-se para a importância de que as diferenças surdas sejam abordadas sem cair no discurso que entende a cultura como um bloco monolítico, tão refutado pelos Estudos Culturais.

### **1.1. A educação de surdos no Brasil a partir da criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos.**

No Brasil, o processo de formalização da educação de surdos teve início no mesmo período em que o Estado Imperial passava a se organizar. Nesse contexto, a influência do ideário iluminista, que preconizava o uso da razão na construção do conhecimento, e a ideia de que somente as mentes iluminadas seriam capazes de atingir o progresso resultaram em um movimento de disseminação do acesso à escolarização para as camadas populares (ROCHA, 2007).

Neste sentido, em 15 de novembro de 1827 foi promulgada a lei que discorreu a respeito da criação das escolas de primeiras letras no Brasil e que definiu o ensino mútuo como o método de ensino a ser seguido por essas instituições. O ensino mútuo, divulgado pelo barão de Gérando, assemelha-se ao método Lancasteriano no que diz respeito à interação entre os alunos e à existência de um professor dando aula para um número maior de estudantes em um espaço mais amplo.

Foi neste cenário que, em 1855, o professor francês e diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, chamado E. Huet, apresentou um relatório a D. Pedro II contendo duas propostas de organização de um estabelecimento para surdos. Na primeira proposta, o colégio seria mantido pela esfera pública e privada; na segunda, todos os gastos seriam assumidos

pelo Império. Segundo Rocha (2007), para entrar no colégio, o estudante deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação<sup>5</sup>.

Em 1º de janeiro de 1856, a primeira proposta de escola para surdos se concretizou, passando a funcionar nas dependências do colégio de M. De Vassimon. Em abril de 1856, Huet solicitou outro local de funcionamento para o Instituto, apontando as dificuldades enfrentadas ao terem de se adequar às regras do colégio. Entretanto, em 1855, Huet já havia obtido parecer favorável da Câmara dos Deputados para a criação de um novo estabelecimento. Ao dar-se conta do ocorrido, o professor francês alterou o pedido para a concessão de 30 bolsas para os alunos.

Sob a determinação de D. Pedro II, foi criada uma comissão para acompanhar os trabalhos executados no novo local. Tal comissão tinha como presidente o marquês de Abrantes. Como resultado da primeira reunião, o Instituto dos Surdos-Mudos foi oficializado e definiu-se pela busca de um prédio sede. Outra ação que decorreu da influência dessa comissão e, também, como resultado da petição feita por Huet diz respeito à Lei nº 939 de 26 de setembro de 1857, que garantia a subvenção anual e a concessão de 10 bolsas de estudos por parte do Império. Neste momento, o marquês de Abrantes solicitou à Corte que o trabalho desenvolvido no Instituto fosse divulgado, pois o número de famílias que haviam procurado o colégio ainda era muito reduzido.

Conforme Rocha (2007, p. 32) expressa, “finalmente, em outubro de 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa maior localizada no morro do Livramento” e, aproximadamente um ano depois, em 1º de setembro de 1858, estavam matriculados 19 alunos no Instituto, sendo 13 meninos e seis meninas.

Posteriormente, 13 de dezembro de 1861 está registrado como sendo a data em que Huet deixa a direção do Instituto por motivos pessoais. No período de sete anos (1861-1868), alguns diretores passaram pelo colégio<sup>6</sup>, mas o próximo a permanecer por um tempo maior no

---

<sup>5</sup> Segundo Pimenta (2013), “desde o começo da década de 1830, quando a epidemia de cólera se espalhou pela Europa ocidental, os médicos brasileiros atentavam para a cruzada dessa moléstia” (Ibidem, p.1). Santos (1994) aponta, que em 26 de maio de 1855, foram diagnosticados em Belém, os dois primeiros casos de cólera-morbo no país e, “O Rio de Janeiro foi, depois de Belém e Salvador, o foco mais importante de importação do cólera-morbo. Os primeiros casos foram registrados ao mesmo tempo em que as primeiras vítimas apareciam em Salvador: julho de 1855.” (Ibidem, p.86). Os dois autores relatam, que anteriormente à cólera, o Brasil enfrentou a epidemia da febre amarela, datada de 1849 a 1850. Conforme explicitado, simultaneamente ao surto dessas doenças, o Instituto dos Surdos-Mudos começou a funcionar, o que nos permite supor o motivo pelo qual era exigida a carteira de vacinação para o ingresso na instituição.

<sup>6</sup> O frei João do Monte do Carmo assumiu a direção do instituto assim que Huet deixou a mesma, mas, segundo Rocha (2007), ele logo se afastou, pois não suportou as confusões existentes. Quem entrou em seu lugar foi Ernesto do Prado Seixas, até a contratação do professor que estava se especializando no Instituto de Surdos da França, Dr. Manoel de Magalhães Couto. Este último, em agosto de 1862, tomou posse como diretor do Instituto, ocupando o cargo até o ano de 1868.

cargo foi o Dr. Tobias Rabello Leite<sup>7</sup> (1868-1896). Antes disso, o Dr. Tobias Leite exercia a função de chefe na Seção da Secretaria de Estado, na qual foi encarregado de redigir um relatório a respeito das condições do Instituto.

Neste relatório, elaborado no ano de 1868, o Instituto é comparado a um asilo, pois não era possível afirmar que havia uma prática de ensino no local, o que acarretou na exoneração de Manoel de Magalhães Couto, diretor do Instituto naquele momento. Provisoriamente, o cargo ficou sob a responsabilidade do Dr. Tobias Leite, sendo ocupado definitivamente por ele no ano de 1872.

Dentre as iniciativas mais importantes implementadas por este diretor, a primeira diz respeito à construção de uma pequena horticultura em um terreno anexo ao Instituto para que os estudantes pudessem conhecer e praticar atividades de cunho agrícola. Considerando que neste período a economia brasileira se caracterizava pela agricultura, ensinar os ofícios desta área era uma forma de garantir a profissionalização do surdo.

Sobre essa questão, Soares (2005) aponta que, para esse diretor, eram objetivos do Instituto promover a *instrução letteraria e o ensino profissional*. No que diz respeito à primeira, ela teria a duração de seis a oito anos e envolveria o ensino da linguagem escrita, de conceitos matemáticos (numerais e geometria), da geografia e história do Brasil e noções da história sagrada. Quanto à linguagem escrita, seriam realizadas atividades de narração de fatos do dia-a-dia do aluno e cópia de palavras da lousa.

No que se refere ao ensino profissional, Tobias Leite relata que o estudante poderia escolher entre o ensino de profissões de cunho artístico ou agrícola, porém, ele destaca ser conveniente para o surdo o ensino agrícola, não porque se pretendia investir na formação do sujeito para este mercado, mas porque era interessante para o país o aumento do número de trabalhadores agrícolas, uma vez que esta área estava em expansão. Além disso, ao analisar os discursos elaborados na época por outros profissionais do Instituto, Soares (1996) traz algumas contradições presentes na proposta de ensino de Tobias Leite, identificando a redução do ensino primário que passou de seis a oito anos para quatro anos.

Essas e outras constatações permitem que a autora perceba uma ênfase no ensino profissional, questionando se a redução no tempo de ensino teria sido provocada para acelerar a formação de mão-de-obra. Na citação a seguir, Soares (2005) apresenta uma afirmação do Dr. Tobias Leite que ilustra essa ideia: “Para o Dr. Tobias Leite, a ênfase deveria ser dada no

---

<sup>7</sup> Dr. Tobias Rabello Leite assumiu interinamente a direção do instituto de 1868 a 1872, sendo este último ano, o ano em que o cargo foi definitivamente ocupado pelo mesmo, estendendo-se até 1896, ano em que Dr. Tobias Leite faleceu. No total, foram 28 anos desempenhando as funções de diretor.

ensino profissional ‘não tanto porque os surdos aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão’” (SOARES, 2005, p. 56).

A segunda iniciativa marcante deste diretor foi a tradução de livros franceses utilizados no Instituto de Paris e que tiveram exemplares distribuídos para outras províncias do Brasil. Tobias Leite constatou que as outras províncias não tinham interesse em investir na abertura de espaços voltados para a educação de surdos, portanto, a sua atuação acabou abarcando a promoção, em âmbito nacional, do conhecimento que estava sendo construído nesta área do ensino.

Soares (2005) problematiza a quantidade de exemplares traduzidos por Tobias Leite afirmando que era inadequada a importação das ideias europeias à realidade brasileira, pois o Brasil era “um país ainda escravocrata, cujo poder estava nas mãos de uma oligarquia latifundiária que construía uma relação de trabalho fundada sobre a coação extra-econômica” (SOARES, 2005, p. 111). Essa “desadequação nas importações das ideias”, expressão utilizada por Soares, foi identificada pela autora na incoerência existente entre a ênfase no ensino da linguagem oral, pela escola francesa, e a ênfase no ensino da linguagem escrita no Instituto Nacional de Surdos Mudos (INSM) no período em que Tobias Leite foi diretor, demonstrando a adoção de uma perspectiva de ensino que, na prática, não era assumida.

Inclusive, dentre as publicações produzidas durante a gestão de Tobias Leite, a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, de Flausino José da Gama, constitui-se em um claro exemplo desse movimento de importação das produções europeias. No estudo realizado por Sofiato (2011), ela afirma que a obra produzida por Flausino é uma cópia do dicionário de sinais elaborado pelo surdo francês Pierre Pélissier:

É evidente que Flausino copiou a obra de Pélissier, prancha por prancha, em termos de visualidade, e supostamente traduziu os verbetes escritos em francês para a Língua Portuguesa, já que não consta o nome do tradutor na obra. E, a partir de então, tornou-se o “precursor” de uma iconografia de língua brasileira de sinais. (SOFIATO, 2011, p. 63).

Embora a obra de Flausino tenha se configurado dessa forma, é importante salientar a vontade que ele tinha de ampliar à população o conhecimento existente a respeito da língua de sinais, colaborando com o aprendizado do surdo e com a sua divulgação para o ouvinte. Entretanto, mais uma vez as práticas presentes na educação de surdos, no Brasil, foram influenciadas pelas ideias europeias, colocando-nos a dúvida quanto ao seu aproveitamento no país, devido às disparidades entre os países, apontadas por Soares (2005).



Em seus aspectos gerais, Sofiato (2011) afirma que a obra é constituída por desenhos que compunham o léxico da língua de sinais francesa e por expressões da língua francesa que foram traduzidas para a língua portuguesa. Aponta, ainda, que a produção deste exemplar contou com o apoio do Sr. Eduard Rensburg, que cedeu sua oficina de litografia para que Flausino desenvolvesse a obra. O autor deste livro foi aluno e trabalhou como repetidor no Instituto e, segundo Sofiato (2011), esta função consistia em assistir às aulas do professor e depois repetir as lições com os alunos, acompanhar a saída dos alunos ao recreio e a volta dos mesmos à sala de aula, acompanhar os visitantes do Instituto, corrigir os exercícios dados pelo professor e substituir este último quando necessário.

Dando sequência aos acontecimentos, o Congresso de Milão, que ocorreu em 1880, foi determinante para a mudança da mentalidade que circulava no Brasil a respeito da educação de pessoas surdas, abandonando-se o tom de caridade e assumindo-se a ideia de promover a formação de cidadãos úteis para a sociedade. O fato de o método oral ter sido definido neste congresso como a abordagem de ensino a ser pensada para os sujeitos em questão também influenciou as concepções de ensino dos profissionais atuantes no Instituto.

Tais concepções apresentavam divergências entre si, pois, conforme Rocha (2007) aponta, Tobias Leite defendia um ensino com foco na escrita e na profissionalização, enquanto o Dr. Menezes Vieira, professor do Instituto, acreditava que a disciplina Linguagem Articulada deveria ser oferecida a todos os alunos e não somente aos mais aptos, fazendo uma forte defesa do oralismo. Em um ofício enviado ao governo, Tobias Leite afirma que os estudantes que frequentaram as aulas de Linguagem Articulada tiveram um desempenho inferior em comparação aos estudantes das classes de Linguagem Escrita, resultando na exoneração de Menezes Vieira.

Após a morte de Tobias Leite, em 1896, quem assumiu provisoriamente a direção do Instituto foi o professor Joaquim Borges Carneiro. Durante a sua gestão, foi retomada a disciplina de Linguagem Articulada. Esta disciplina estava com a sua cadeira vaga desde a exoneração de Menezes Vieira e ficou sob a responsabilidade do professor Cândido Jucá, o qual teve seu trabalho reconhecido pelo Jornal do Comércio. Na matéria apresentada por este jornal, valorizou-se o desempenho de alguns alunos surdos na pronúncia de palavras. Percebe-se, neste período, portanto, uma ênfase no método oral, demonstrando a alternância das abordagens que embasavam os programas de ensino da instituição.

Em menos de um ano depois, em fevereiro de 1897, quem ocupa o cargo de diretor é o Dr. João Paulo de Carvalho e a mesma forma de ensino defendida por Tobias Leite volta a ser colocada em pauta. Conforme é possível visualizar no novo regulamento do Instituto, este

mantém o ensino da Linguagem Articulada e a Leitura sobre os Lábios aos mais aptos, indicando que, com os alunos que não tinham aptidão para o desenvolvimento da linguagem oral, trabalhava-se a linguagem escrita.

Segundo a ordem cronológica apresentada por Rocha (2007), o Dr. João Paulo de Carvalho é exonerado em 1903 e quem toma posse do cargo é o Dr. João Brasil Silvado. Este diretor nomeia dois novos repetidores para o Instituto: um sendo o seu filho, João Brasil Silvado Jr., e o outro sendo Saul Borges Carneiro. Como de costume, cada um partilhava de uma abordagem de ensino, o primeiro do método combinado<sup>8</sup>, e o segundo do método oral. Vale ressaltar que Silvado Jr. fundou a Associação Brasileira dos Surdos Mudos (A.B.S.M.), que tinha como objetivo promover ações de bem-estar para esses sujeitos. Aparentemente, essa associação teve suas atividades encerradas, pois não foi possível encontrar relatos atuais sobre sua existência.

O diretor seguinte, chamado de Dr. Custódio Ferreira Martins, assumiu o cargo em 1907. Em comparação com o tempo de atuação dos diretores já citados, sua gestão foi duradoura, pois este permaneceu no cargo por 23 anos. O marco de sua gestão foi a obra de ampliação do Instituto, que foi justificada pela necessidade de construir um espaço para receber alunas do sexo feminino, necessidade esta que, em 1911, tornou-se conteúdo do Decreto nº. 9.198.

O Decreto citado também determinou a retomada do método oral puro em todas as disciplinas, mas, em 1914, Custódio Martins relatou ao governo a necessidade de adaptar os métodos de ensino às condições dos estudantes surdos, uma vez que os resultados a respeito do desempenho dos alunos não foram positivos. Ao que parece, as colocações do atual diretor não foram relevantes, pois, além de o Presidente da República Epitácio Pessoa realizar um pronunciamento contra a atual instalação do Instituto, adjetivando o prédio de “suntuoso”, em janeiro de 1925 foi criado o Decreto nº. 16.782, que transferiu o INSM para a classe de estabelecimentos profissionalizantes. Segundo Rocha (2007), este feito atribuiu às outras disciplinas um valor secundário, tornando-se o principal argumento, na visão da autora, que justifica a comparação do Instituto a um asilo, comparação feita pelo Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar em sua tese de doutorado.

Nesta mesma época, é interessante ressaltar que, paralelamente ao que acontecia no Rio de Janeiro, especificamente no INES, no ano de 1929 surge, em São Paulo, o Instituto Santa Teresinha, instituição voltada para a educação de surdos. Tal instituição nasceu a partir

---

<sup>8</sup> Rocha (2005) faz referência a método combinado como sendo a abordagem de ensino que busca desenvolver a linguagem escrita e o uso dos sinais no processo de aprendizado de estudantes surdos.

da iniciativa de duas religiosas francesas e duas religiosas brasileiras pertencentes à Congregação de Nossa Senhora do Calvário e se destacou por ser uma das primeiras escolas de surdos de São Paulo. Inicialmente, a abordagem de ensino assumida pela instituição era oralista.

Retomando a trajetória histórica do INSM, seguida de críticas marcantes por parte da imprensa, a gestão de Custódio Martins chegou ao fim no ano de 1930, com a nomeação, pelo chefe de governo provisório Getúlio Vargas, do médico otologista Dr. Armando de Paiva Lacerda. Este último era adepto do Método de Reeducação Auditiva e teve trabalhos reconhecidos no âmbito científico e na imprensa nacional.

É interessante trazer à tona o fato de que a gestão de Lacerda ocorreu no contexto da “Era Vargas”. Sobre a atuação deste presidente, Saviani Filho (2013, p. 856) afirma que:

Vargas é o construtor do moderno Estado brasileiro. Além de ser o líder da transformação de uma economia agrária exportadora voltada para fora em outra industrializada e voltada para dentro, ele criou instituições que contribuíram para o desenvolvimento econômico e social do país.

Diante desta afirmação, é possível aferir que a ideia de transformação assumida pelo governo brasileiro acabou por influenciar também as ações desenvolvidas dentro do Instituto que buscaram reorganizar a estrutura de funcionamento vigente.

Algumas mudanças podem ser apontadas, tais como as carteiras individuais que deram lugar às mesas retangulares, com capacidade para oito alunos, e o plano de ensino elaborado pelo Dr. Armando, que dividia os alunos entre os que “tivessem aptidão para a linguagem articulada e os que só poderiam ser trabalhados pela escrita” (PEDAGOGIA EMENDATIVA, 1934 apud ROCHA, 2007), abandonando a ideia de organizar o ensino em disciplinas, além de retomar o ensino da linguagem escrita. Em 1932, foi construída a seção feminina no Instituto, evidenciando o contexto de reconhecimento das mobilizações sociais, uma vez que esta construção foi resultado das pressões exercidas pela Aliança Nacional das Mulheres. Por fim, ocorreram obras significativas de ampliação da instituição, passando a existir o ginásio esportivo, as oficinas profissionalizantes, o elevador, o auditório e espaços adicionais no segundo e terceiro andar.

Frente à problemática levantada nesta pesquisa, é interessante o fato apresentado por Rocha (2007). Esta autora relata que, durante a gestão de Lacerda, em 1938, o professor João Brasil Silvado Jr. regressou dos Estados Unidos noticiando o caso de uma bailarina surda, estudante na Filadélfia, que realizou uma apresentação no cassino da Urca, no Rio de Janeiro,

assim como, da publicação do livro *A Arte dos Surdos-Mudos*, de Yolanda Mendonça, no qual a autora faz uma análise dos desenhos de dois alunos surdos, a partir da perspectiva psicanalítica. Até então, nenhum trabalho relacionando o surdo e a Arte havia sido citado. No caso da bailarina, observa-se que a mesma estudava em uma escola de abordagem oralista, permitindo-nos supor a influência de algum tipo de estimulação auditiva no processo de desenvolvimento das habilidades mostradas por ela. Independente disso, a relevância da notícia está no tom de novidade, demonstrando a baixa expectativa em relação ao surdo e ao seu desempenho no campo da Arte.

Um último acontecimento a ser mencionado, datado deste período, foi a publicação da cartilha *Vamos Falar*, de autoria da professora Léa Paiva Borges Carneiro e do professor Jorge Mario Barreto. Ao realizar uma busca a fim de encontrar mais informações a respeito desta cartilha, encontramos o artigo de autoria de Leila Couto Mattos, que comenta sobre a dissertação de mestrado intitulada *Educação e surdez: por uma melhor qualidade de vida*, publicada no ano de 2002, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Essa dissertação busca compreender “o processo de escolarização oferecido pelo INES, na década de 1940, e sua influência sobre a atual qualidade de vida dos ex-alunos, hoje idosos” (MATTOS, 2002). Por meio de uma entrevista, a professora Léa explica que, naquela época, eram desenvolvidos, no Instituto, três diferentes métodos de ensino denominados oral, auricular ou auditivo e o método escrito. Mattos (2002) afirma que:

Da pesquisa realizada deduz-se que embora oficialmente a filosofia adotada tenha sido a oralista, as possibilidades e as condições de cada aluno desenvolver uma linguagem oral eram avaliadas e consideradas, sendo os mesmos encaminhados pedagogicamente ao método de ensino que acreditava-se melhor atender às suas necessidades e possibilidades. Não parece ter havido obrigatoriedade em relação à aquisição da língua portuguesa oral (MATTOS, s.d, p. 8).

A conclusão apresentada pela autora citada elucida novamente a alternância entre os métodos de ensino recorrentes e nos dá um panorama a respeito das práticas assumidas na época.

No final de 1945, com a eleição do presidente Eurico Gaspar Dutra, o Dr. Armando Lacerda foi exonerado de seu cargo. Para Rocha (2007), este ocorrido está estritamente relacionado ao fato de este diretor ter abrigado os comunistas Trifino Correia e Luis Carlos Prestes, na casa ao lado da sede principal do Instituto, além de permitir reuniões do Partido Comunista no mesmo local. Sendo assim, quem assume o cargo é Antônio Carlos de Mello Barreto, apelidado pelos alunos de “caveira”, devido ao seu perfil disciplinador.

Dentre os acontecimentos da gestão citada, está a edição da *Revista do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos*, o surgimento do grêmio dos estudantes, em 1949, e a rebelião provocada pelos próprios alunos da instituição. Este último evento deu origem a uma comissão organizada para apurar os fatos em detalhes, da qual fazia parte Ana Rímoli de Faria Dória que, em 1951, foi nomeada diretora do Instituto por meio de um decreto presidencial. Ana Rímoli se configurou como a primeira mulher a assumir a direção.

A época em que Ana assumiu o cargo de diretora correspondeu ao momento em que Getúlio Vargas retornou à Presidência da República. Em seu segundo mandato, Vargas deu prosseguimento ao programa nacional-desenvolvimentista, resultando na criação da Petrobrás e no aumento de 100% do salário mínimo. Apesar das controvérsias, Bastos (2011) afirma que Getúlio apresentou um planejamento de governo que envolveu um conjunto de políticas coerentes, as quais o presidente buscou fiscalizar para corrigir desvios maiores ou menores. No entanto, não era possível garantir a implementação integral, por parte da equipe que atuava junto a ele, de todas as políticas propostas. Ademais, ainda segundo Bastos (2011), o projeto econômico de Vargas fracassou “por ser vulnerável a um centro decisório estrangeiro que se mostrou contrário ao projeto nacional-desenvolvimentista proposto [...]”<sup>9</sup>.

Caracterizar o segundo mandato do Presidente Vargas faz-se importante para compreender o contexto histórico do Brasil que possibilitou a criação, na gestão de Ana Rímoli, do Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos. Uma vez que o país atravessava um momento de investimento nacional, é possível aferir que a criação deste curso se configurou como um reflexo daquele momento, pois, conforme Rocha (2007), esse foi o primeiro curso com tal finalidade no Brasil e o terceiro na América Latina.

Sobre o referido curso, uma comissão de estudos elaborou um anteprojeto de normas de funcionamento e, quanto ao currículo, este era semelhante ao do curso normal do instituto de Educação, diferenciando-se apenas em um núcleo específico, pois era

composto pelas disciplinas: Noções de Física, Histologia, Ensino Emendativo, Elementos de Fonética, Anatomia Geral e Especializada, Didática Especial, Psicologia da Linguagem, Anatomia, Fisiologia e Patologia da Audição e da Fonação, Educação Pré-escolar da Criança Deficiente da Audição e da Fonação (ROCHA, 2007, p. 89).

Observa-se a presença de disciplinas que abordam a surdez em seus aspectos biológicos e, portanto, de métodos de ensino pautados no treinamento da fala.

---

<sup>9</sup> Ibidem, p. 380.

Em 1952, Ângela de Liza Brienza, professora no Instituto de Niñas Sordo Mudas de Buenos Aires, após indicação da diretora dessa instituição, foi aceita por Ana Rímoli para trabalhar no INSM. Ângela Brienza atuou como professora e vice-diretora do Instituto de Buenos Aires e, no INSM, exerceu a docência das aulas de Fonética e Didática Especial, além de orientar a prática docente de professores ainda em formação no Curso Normal e professores que trabalhavam com surdos que apresentavam comprometimento neurológico. A entrada dessa professora no Instituto representou a retomada do oralismo e a implementação do método oral puro<sup>10</sup>.

A gestão de Ana Rímoli se estendeu ao período em que Juscelino Kubitschek assumiu a Presidência da República. Sobre o mandato deste presidente, é importante ressaltar que a sua proposta de modernização do país pautava-se na intensificação do processo de industrialização e na integração nacional (HOCHMAN, 2009). Para isso, mesmo não sendo a saúde um aspecto central de sua proposta de governo, Juscelino apresentou políticas nesta área que demonstravam a sua relação com o desenvolvimento do país. Hochman (2009) menciona uma fala do presidente que ilustra essa ideia: “curaremos o país e teremos homens sadios e capazes de empreender a tarefa de desenvolver o país” (KUBITSCHKEK, 1955 apud HOCHMAN, 2009, p. 320). Esta citação sugere a ideia presente, na época, de que saúde está associada à produtividade e, conseqüentemente, à inserção do país no contexto capitalista.

Neste sentido, sob influência do otimismo sanitário decorrente da Segunda Guerra Mundial, que disponibilizou novos recursos preventivos e terapêuticos, o programa de saúde pública promovido por Juscelino centrava-se no combate às doenças da massa, que tornavam inúmeros trabalhadores improdutivos. A erradicação da malária, considerada pré-condição para o desenvolvimento, desencadeou, no Brasil, a Operação Pan-Americana, ação realizada em conjunto com os Estados Unidos para o tratamento e eliminação da mesma. As doenças infecciosas e parasitárias eram as primeiras no programa de erradicação existente no mandato de Juscelino. Fala-se, também, de investimentos na melhoria das condições de vida da população, então ações integradas, direcionadas à alimentação, moradia, lazer, proteção à maternidade e à infância, entre outros.

---

<sup>10</sup> Segundo Rocha (2007, p. 91), “o método oral puro tinha como foco a articulação e a leitura labial”. Nesta mesma publicação, a autora utiliza a expressão “o verbo era falar” para caracterizar a educação de surdos desse período no INSM, além de enfatizar que o principal sentido das práticas educativas era a aquisição da língua oral.

Em consonância com o programa de saúde apresentado anteriormente<sup>11</sup>, que demonstrava exercer determinada influência sobre a educação de surdos, não é surpreendente a criação, em 1955, da Escola Comercial Clóvis Salgado dentro do Instituto. Essa Escola Comercial aliava a formação do segundo ciclo do ensino fundamental ao aprendizado de um ofício, mas não obteve sucesso entre os surdos, sendo substituída pelo Ginásio Industrial, em 1962.

Em 1957, em comemoração ao primeiro centenário da Instituição, foi criada a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*, que tinha como finalidade aprimorar a educação e a assistência dos deficientes da audição e da fala (ROCHA, 2007). Com o mesmo objetivo, foi criado o Centro de Logopedia, que atendia alunos surdos e ouvintes.

Soares (2005) nos revela a existência de uma campanha que apresentou a importância do diagnóstico precoce da surdez para o desenvolvimento da oralidade, mas, na prática, não existiu ações direcionadas para isso:

Além disso, não consta no documento que a Diretora enviou ao Ministro da Educação, em que relata o trabalho realizado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, nenhuma referência quanto à implantação de serviços que visassem ao diagnóstico e à avaliação audiométrica precoce da surdez (SOARES, 2005, p. 101).

Outro ponto problematizado pela autora sobre a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro é que ela pretendia ensinar o surdo a falar e não a promover-lhe a instrução. Podemos observar, na trajetória histórica do INSM, mais uma estratégia que visava ao desenvolvimento da oralidade, abordagem que marcou a gestão dessa diretora e, como de costume, a importação dos estudos realizados em outros países, mas dessa vez não mais de influência europeia e sim americana: “E foi na sua gestão que o método oral foi oficialmente adotado no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. [...] foi dos Estados Unidos que veio a maior parte das publicações que serviram de subsídios para o trabalho da professora Ana Rímoli”<sup>12</sup>.

Nesta mesma época do centenário, a diretora iniciou o processo de mudança do nome do Instituto, que já não representava mais as novas concepções de surdez e de surdo, inclusive, a frase que marcou este período foi: “o verbo é falar”. A mudança de nome do Instituto Nacional de Surdos Mudos foi confirmada em julho de 1957, quando a instituição

<sup>11</sup> O programa de saúde apresentado visava ao reestabelecimento do estado de saúde dos indivíduos, a fim de torná-los economicamente produtivos. Percebe-se que a concepção que embasava o tratamento dessas pessoas atentava-se para os aspectos biológicos dos mesmos. Semelhante a isso, tivemos, na época, no INSM, práticas que buscavam alterar as condições orgânicas dos surdos e o suporte de profissionais que pensavam da mesma maneira. Uma evidência desta constatação é a presença de médicos no corpo docente do Curso Normal Especializado, conforme Rocha (2007) aponta.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 72.

passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O cineasta Aloízio T. Carvalho, que esteve envolvido no processo de mudança do nome, produziu um documentário sobre o Instituto, que ficou reconhecido nacionalmente e internacionalmente.

A Olimpíada Nacional de Surdos também marcou essa fase do primeiro centenário do Instituto. Tratou-se de uma competição esportiva entre atletas surdos que envolveu provas de futebol, basquete, natação, atletismo e tiro. Ao mencionar este evento, Rocha (2007) revela o interessante trabalho realizado pelos profissionais de educação física que chegaram a atuar como intérpretes das comunicações orais para seus alunos surdos em uma época em que não havia qualquer tipo de estímulo para a utilização dos gestos. Isso nos mostra o início de uma prática atual, que é a exercida pelo tradutor-intérprete de língua de sinais, e o distanciamento dos alunos surdos da língua oral em decorrência das dificuldades enfrentadas em seu processo de aquisição e na sua utilização.

Outro momento da trajetória do INES no qual a Arte teve papel de destaque foi em 1953, com a criação do Curso de Artes Plásticas, orientado pela Escola Nacional de Belas Artes. Neste curso, foram professores os artistas Bandeira de Mello, Bustamante Sá e Lígia Clark. Segundo consta no site oficial de Bandeira de Mello, este último reestruturou o ensino do desenho e das Artes do INES e lecionou desenho artístico na instituição. Sobre Bustamante Sá, as informações encontradas citam apenas que ele foi professor do INES e, quanto à Lygia Clark, Silva (2011) afirma que ela ingressou no Instituto em 1960, ocupando o cargo de técnico de educação e ministrava aulas na Escolinha de Arte da instituição. Segundo essa autora, a artista Lygia Clark:

Inovou na forma de ensinar, pois pesquisava formas de trabalhar com surdos e oportunizou naquela época releituras de obras de arte, metodologia que só nos anos de 1980 veio a ser utilizada por arte/educadores brasileiros; com isso proporcionava a seus alunos a observação de imagens e principalmente a oportunidade de desenvolverem uma leitura visual (SILVA, 2011, p. 18).

Rocha (2007) cita que, como resultado do Curso de Artes Plásticas, alguns alunos, hoje, expõem e vendem suas obras de Arte em uma feira em Ipanema, no Rio de Janeiro.

Retomando a trajetória histórica do INES, Ana Rímoli foi afastada do cargo de diretora no ano de 1961 e quem assumiu a direção foi Rodolpho da Cruz Rolão. Rocha (2007) não faz nenhuma referência a eventos ocorridos em sua gestão, partindo diretamente para o Boletim Informativo que foi criado em 1962, na gestão de Pedro Eziel Cylleno. Este Boletim trazia informações a respeito das atividades internas do Instituto e, em sua segunda edição, abordou a proposta de reestruturação do ensino no INES.



Em suas impressões, Rocha (2007) menciona que esta proposta mantinha o ensino profissionalizante e apontava para uma lenta e significativa mudança em direção ao ensino nos moldes da educação regular. Uma evidência dessas características está no Ginásio Orientado para o Trabalho Ernest Huet que, em 1974, foi extinto, sendo implementado o ensino de Primeiro Grau e, em 1989, o de Segundo Grau. No entanto, havia certa dificuldade em adequar a educação de surdos aos moldes da educação regular, uma vez que, dentre outros fatores, a maioria dos profissionais que atuavam no Instituto não possuía graduação.

Ademais, é interessante ressaltar que, nas reuniões do Centro de Estudos do INES, o professor Geraldo Cavalcanti argumentou a favor de alguns aspectos que não estavam em pauta na abordagem oralista, saltando-nos aos olhos a existência de percepções a respeito do ensino para surdos que se assemelham às reivindicações do movimento surdo atual:

Defendia a contratação de surdos para desenvolver atividades pedagógicas junto aos alunos. Além disso, propôs a presença de um representante de surdos sempre que houvesse reunião com temas de interesse dos alunos. Estes teriam direito à presença de um profissional tradutor para que pudessem acompanhar as discussões (ROCHA, 2007, p. 107).

Porém, conforme mencionado, a abordagem oralista era a que predominava na época, justificando a inauguração, em 1974, do Serviço de Educação Precoce promovido pela professora Ivete Vasconcelos, na gestão do Dr. Marino Gomes Ferreira. Este serviço preconizava que, quanto mais cedo o diagnóstico e o tratamento de uma deficiência fossem feitos, maiores seriam as chances de sucesso educacional do indivíduo. Dessa forma, atuando como professora na pré-escola do Instituto, Ivete foi pioneira na estimulação precoce de bebês surdos, além de atender e orientar pais que aguardavam matrícula para seus filhos. No serviço oferecido, a participação da família era essencial no tratamento do indivíduo. Mesmo evidenciando a adesão às práticas oralistas, esta professora falou sobre a novidade da Comunicação Total em uma entrevista concedida ao jornal *Sabidinho*, do Centro Cívico Tiradentes do INES.

Um aprofundamento das discussões acerca da educação de surdos foi possível com a realização, em 1974, do *I Seminário Brasileiro Sobre Deficiência Auditiva*, cujo tema principal era a Formação de Professor Especializado de Deficientes da Áudio-Comunicação.

Da realização deste Seminário, foram formuladas três recomendações ao Ministério da Educação e Cultura. A primeira defendia que a formação de Professores de Deficientes da Áudio-Comunicação fosse realizada dentro do Curso de Pedagogia; a segunda, que o Ministério citado promovesse e incentivasse, em todo o território nacional, a atualização e o

aperfeiçoamento do professor especializado; a última sugeria a impossibilidade de um surdo realizar a formação de professor especializado, tendo em vista que, na época, o foco do ensino estava no desenvolvimento da fala. Quanto a esta última recomendação, ainda que Geraldo Cavalcanti tivesse se posicionado a favor da participação de surdos no ensino de outros surdos, demonstrando-se tão contemporâneo, não há registros de mobilizações contra essa recomendação.

Não tardou para que ocorresse o *II Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva*, datado de 1980. Diante deste cenário, aparentemente de investimento na formação de professores especializados, o Instituto ofereceu, no ano de 1981, o curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Auditiva, o qual era exigido pelo INES para o ingresso como professor na instituição. Em 1984, foi realizado um concurso que demarcou a existência de duas gerações de professores dentro do Instituto: a geração dos anos 50 e a dos anos 80.

Em 1977, a gestão do Instituto ficou a cargo de Heleton Saraiva O'Reilly, na qual foi criado o Plano Anual de Atividades Pedagógicas (PLANAP), a ser executado no ano de 1981. Tal plano apresentou estratégias para superar os altos índices de repetência dos alunos, considerando a realidade social, econômica e cultural dos mesmos, além das características específicas relativas à surdez. Sendo assim, o Ensino Especializado de Primeiro Grau ficou organizado da seguinte forma:

Quadro 3 – Proposta de organização de um ensino especializado

<b>Proposta de organização de um ensino especializado</b>	
Pré-escolar	Estimulação Precoce (0-3 anos) Maternal (3-5 anos) Jardim de Infância (5-7 anos)
Preparatório	1ª fase: Prontidão para Alfabetização 2ª fase: Alfabetização
1º Grau Especializado	1ª série 2ª série 3ª série 4ª série 5ª série 6ª série 7ª série 8ª série

Fonte: Rocha (2007, p. 115).

O quadro anterior nos permite visualizar a permanência da abordagem oralista, evidenciada nas denominações “estimulação precoce” e “prontidão para a alfabetização”, esta última entendida como a fase de preparação do sistema respiratório, da articulação, entre outros exercícios que buscam desenvolver a fala do surdo. Por outro lado, a alfabetização, possibilita-nos supor a existência de um ensino caminhando em direção à Comunicação Total, uma vez que engloba diferentes meios de comunicação, como a leitura e a escrita.

Rocha (2007) confirma a hipótese sobre a presença da Comunicação Total perpassando a concepção de ensino da época ao relatar que o personagem surdo interpretado por Tony Ramos, na novela das oito da Rede Globo, vivenciava tanto práticas advindas da abordagem oralista quanto da abordagem gestualista. Isso nos mostra que, novamente, a educação de surdos presenciava a oposição entre fala e sinais, pois o ator realizou visitas ao INES para embasar a sua atuação.

Outro ponto observado é a organização dos níveis de ensino de forma semelhante ao ensino comum. Lucas (2008), ao discorrer a respeito da trajetória histórica da educação infantil no Brasil, afirma que houve uma expansão na quantidade de creches e pré-escolas no final da década de 1970 e durante a década de 1980. Dentre outros fatores, a autora aponta o *Programa Nacional de Educação Pré-Escolar* como um momento importante “para a pré-escola na área de política educacional e de programas da década” (LUCAS, 2008, p. 32). Esses dados nos permitem entender o contexto educacional brasileiro no qual a educação de surdos estava inserida, justificando a permanência da educação pré-escolar na organização proposta. A utilização dos termos “maternal” e “jardim de infância” refletem as denominações empregadas rotineiramente pelas instituições de ensino.

Com relação ao 1º grau especializado, a existência de oito séries também demonstra uma semelhança em relação ao ensino comum. Segundo Zotti (2006), a Lei nº 5.692/71, que reformulou alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, dentre outras mudanças, expandiu de quatro para oito anos o ensino de 1º grau. Além disso, em 1982, a Lei n. 7.044 não alterou essa organização, modificando apenas a obrigatoriedade para a qualificação profissional, que passa a englobar o ensino de 1º e 2º graus e altera a forma como é apresentada, passando de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”. Neste contexto, a proposta de organização do Primeiro Grau da educação de surdos organiza-se de forma semelhante, em termos de quantidade de séries.

Mudanças significativas em relação às propostas educacionais presentes no Instituto puderam ser observadas na gestão de Lenita de Oliveira Viana, em 1985. Esta última foi aluna do Curso Normal, trabalhou no INES por quase 30 anos e, embora fosse fonoaudióloga,

compreendia a importância da utilização de sinais na comunicação do surdo. Não é à toa que esta diretora promoveu o primeiro curso de língua de sinais no INES, ministrado por duas personalidades marcantes no movimento político dos surdos, Fernando Valverde e Lúcia Severo. Por ter feito parte da história do INES e entender das questões recorrentes do local, Lenita teve a aprovação de muitos funcionários da instituição.

A fim de atenuar os conflitos e resistências entre os adeptos do oralismo e os adeptos da língua de sinais, Lenita levou a cabo uma pesquisa a respeito das abordagens de ensino na educação de surdos. Tal pesquisa consistia no oferecimento de três alternativas educacionais, denominadas: Audiofonatório, Comunicação Total e Grupo de Controle, dentre as quais os pais deveriam escolher uma a ser trabalhada com o seu filho. A primeira era a única que não utilizava língua de sinais e as duas últimas implicavam a frequência, por parte dos pais, no curso da língua específica. Esta pesquisa teve início no ano de 1987 e estendeu-se aos anos 90, mas não pôde ser finalizada por problemas administrativos da instituição. Apesar disso, o seu legado reside no fato de ter sido a primeira vez em que a língua de sinais foi contemplada no projeto pedagógico do Instituto.

Quando Fernando Collor assumiu a Presidência da República, no ano de 1990, o Instituto sofreu uma série de intervenções por parte do Ministro da Educação, Carlos Chiarelli, culminando no afastamento de Lenita do cargo de diretora. A saída desta diretora provocou a mobilização dos estudantes da instituição, que se juntaram às manifestações estudantis da época contra a corrupção política existente. Quanto ao Instituto, sua gestão ficou a cargo de dois interventores, Júlia Curi Hallal e Mauro Monteiro Fonseca de Barros, pelo período de dois anos.

Em seguida, de 1992 a 1999, a direção do Instituto ficou sob a responsabilidade de Leni de Sá Duarte Barbosa e, de 1999 a 2006, a cargo de Stny Basílio Fernandes dos Santos. Segundo Rocha (2007), a principal característica da gestão dessas duas diretoras foi a utilização da língua de sinais nas relações sociais e de ensino no INES. Até então, o uso da língua de sinais era entendido como uma forma alternativa de comunicação para os surdos que não conseguiram desenvolver a linguagem oral. Neste cenário, ela começa a adquirir outro sentido, passando a ser reconhecida como forma legítima de comunicação. Com a retomada do Grêmio Estudantil, em 1993, a defesa pela utilização da língua de sinais em sala de aula ganhou força, pois os alunos passaram a possuir um espaço para discutir e aprofundar o assunto.

Neste momento, a educação de surdos no Brasil começa a enxergar algumas mudanças nas concepções que sempre fundamentaram a sua prática. Desde o seu surgimento, os

objetivos presentes no oralismo mesclaram-se entre o desenvolvimento da linguagem oral, da escrita e de uma profissão. Com a mobilização do movimento surdo, a língua de sinais começa a assumir um papel central no ensino em questão, modificando práticas recorrentes e passando a ser reconhecida como meio de comunicação e como traço característico da comunidade surda.

Em outras instituições brasileiras para surdos, a abordagem que também predominou por um longo período foi a oralista, até o advento da Comunicação Total e a revisão dos princípios da abordagem em questão.

## **1.2. A educação bilíngue para surdos no Brasil**

Conforme mencionado anteriormente, foi na gestão de Lenita de Oliveira Viana, em 1987, que, pela primeira vez, a língua de sinais passou a fazer parte do projeto pedagógico do INES. Antes disso, a língua de sinais estava restrita à utilização de “gestos”, de forma clandestina ou autônoma, ou seja, não amparada pela matriz curricular, e complementava o ensino da língua oral e da linguagem escrita. Vale ressaltar que a busca por uma forma de comunicação que respeitasse as características dos surdos permeou a trajetória da educação desses sujeitos, evidenciada na oscilação das abordagens ao longo da história, que se demonstravam insuficientes no processo de aprendizado do surdo:

A educação do surdo foi a educação reservada àqueles que não freqüentariam a escola mas necessitariam de um tipo de ensino que viesse supri-lo naquilo que lhe faltava, no caso do surdo, a mudez. Daí todas as metodologias empregadas, quer tenham sido através de gestos, quer tenham sido através da escrita, ou através da fala, preocuparam-se, fundamentalmente com a mudez, ou seja, com a possibilidade de estabelecer formas de comunicação simples, comum, cotidiana (SOARES, 1996, p. 207).

Quadros (1997) aponta que a história da educação de surdos no Brasil pode ser dividida em três fases, sendo que cada fase é marcada pela utilização de uma abordagem de ensino. Neste sentido, a primeira fase constitui-se pela educação oralista, a qual pode ser observada na trajetória histórica do INES apresentada acima. O oralismo enfatiza o desenvolvimento da língua oral e não permite a utilização da língua de sinais nem na sala de aula nem no ambiente familiar (QUADROS, 1997).

A língua oral, adquirida pelo surdo por meio de um processo sistemático e nada natural, pois esta não se configura como sendo a sua língua materna, exige do surdo esforços

incansáveis e dificuldades enfrentadas ao longo do caminho. Diversas pesquisas apontam que o ensino baseado no oralismo apresentou e continua apresentando resultados nada satisfatórios em relação ao desempenho escolar de estudantes surdos (DUFFY, 1987 apud QUADROS, 1997). Estes últimos, após alfabetizados, apresentam níveis de leitura e escrita muito inferiores aos níveis correspondentes para a sua fase do desenvolvimento:

Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (defasagem em termos de conteúdos escolares) (QUADROS, 1997, p. 23).

Diante desse cenário, a segunda fase definida por Quadros (1997) se caracteriza pela permissão do uso da língua de sinais, mas como recurso para o ensino da língua oral, coexistindo o uso dos sinais e da fala em uma abordagem de ensino denominada Bimodal ou Comunicação Total. Muito provavelmente, esta foi a abordagem que permeou as práticas de ensino no período em que Lenita de Oliveira Viana foi diretora do Instituto, pois é possível afirmar, de acordo com os fatos apresentados, que a sua gestão se configurou como uma fase de transição, uma vez que decorreu de um período em que o oralismo havia predominado, ao mesmo tempo em que abriu portas para a entrada da língua de sinais.

No que diz respeito aos reflexos da utilização do bimodalismo, Quadros (1997) aponta que ele deu origem ao *português sinalizado* que, em sua essência, não preserva as estruturas linguísticas de nenhuma das duas línguas e desencadeia a distorção dos sinais, os quais, devido à sua estrutura linguística peculiar, não possibilitam expressar exatamente o que foi falado na modalidade oral do português, resultando em orações incompreensíveis ou incompletas.

Perante o despertar dos surdos em relação aos prejuízos causados em sua formação pelas abordagens anteriores, que desconectaram as práticas de ensino de suas necessidades linguísticas naturais e, adicionado a isso, o reconhecimento e a valorização da língua brasileira de sinais (Libras) como sua língua materna, o ensino bilíngue para surdos passou a ser pensado e estudado como a abordagem capaz de atender às suas necessidades educacionais. Neste sentido, a terceira fase definida por Quadros (1997) diz respeito a esse período de transição entre o bimodalismo e o ensino bilíngue, no qual este último aponta na direção de uma proposta educacional que tem a Libras como ponto central.

Segundo a autora, no geral, “o bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar” (QUADROS,

1997, p. 27), as quais seriam a sua língua materna e a língua oficial do país. No entanto, a autora ressalta que uma proposta puramente bilíngue não é viável, já que é necessário que ela seja também bicultural.

Na educação de surdos, no que tange ao bilinguismo puro, o ensino se organiza da seguinte forma:

Partindo do conhecimento sobre as línguas de sinais, amplamente utilizadas pelas comunidades surdas, surge a proposta de educação bilíngüe que toma a língua de sinais como própria dos surdos, sendo esta, portanto, a que deve ser adquirida primeiramente. É a partir desta língua que o sujeito surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua (LACERDA, 2006, p. 165).

Então, no Brasil, no modelo bilíngue, a Libras é considerada primeira língua, portanto, língua de comunicação e instrução, possibilitando a construção do conhecimento pelo surdo, assim como a participação nos diferentes contextos sociais. Por sua vez, o português, na modalidade escrita, configura-se como segunda língua e proporciona também o acesso às diversas áreas do conhecimento.

Porém, conforme Quadros (1997) aponta, para o desenvolvimento pleno do surdo, é necessário que a educação bilíngue seja também bicultural, o que significa promover desde cedo o contato da criança surda com aspectos culturais, sociais e linguísticos da sua comunidade. Por isso, Quadros (2005) e Skliar (1998) afirmam que, na perspectiva bilíngue, é imprescindível a aproximação entre adultos surdos e crianças surdas, pois este encontro possibilita, desde cedo, o contato com a língua de sinais e com elementos específicos da cultura, garantindo uma sólida base para a aquisição da linguagem, para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, para a construção de conhecimento e para a formação da identidade.

Segundo os autores, a criança surda é capaz de adquirir uma linguagem no mesmo período de desenvolvimento de uma criança ouvinte. No caso de pais ouvintes, Quadros (1997) propõe a busca por grupos de surdos, práticas características da comunidade surda, entre outros elementos que os faça partilhar da cultura surda. Neste quesito, a formação dos profissionais envolvidos com a educação bilíngue de surdos deve abarcar algumas questões, a saber:

Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa

criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 29).

Para essa autora, a busca dos pais ouvintes significa também a construção de um espaço de diálogo entre duas culturas diferentes (surda e ouvinte), as quais passarão por processos de reconhecimento e entrelaçamento.

Sobre o aprendizado da segunda língua, Lodi (2013) ressalta que o ensino da língua portuguesa também exige preparo dos profissionais envolvidos, com uma formação específica na temática, para que o aprendizado do surdo nesta língua seja realizado levando-se em consideração a Libras como sua primeira língua, portanto, partindo de habilidades interativas e cognitivas já adquiridas pela criança surda através de experiências naturais com a Libras.

Quanto à formação do professor que atua em escolas bilíngues para surdos, Quadros (1997) cita as descrições formuladas por Davies (1994, p. 111-112) para delinear o perfil necessário:

a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue; b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridas para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo; c) o professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança (QUADROS, 1997, p. 33).

Até então, a proposta de educação bilíngue para surdos foi apresentada em seus aspectos conceituais. Veremos, a seguir, como ela tem se configurado na realidade escolar da educação brasileira.

Para isso, o próximo tópico irá abordar como, historicamente, a educação bilíngue foi se tornando presente nas políticas públicas internacionais, mais especificamente na *Declaração de Salamanca*, e nas políticas públicas nacionais, a partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002; do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005; da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007; no *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, de 2013; e da Meta Quatro presente no *Plano Nacional de Educação (PNE)*, de 2014.



### 1.2.1. Educação bilíngue para surdos no Brasil e sua presença nas políticas públicas

Um marco importante na Educação Especial que abarca a educação de surdos foi a Declaração de Salamanca, documento produzido após a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na Espanha, e que representou 88 governos e 25 organizações internacionais. Tal declaração basicamente abordou sobre os princípios, políticas e práticas da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ou seja, no tratamento dos indivíduos com deficiências dentro do sistema regular de ensino.

No geral, identifica-se uma abordagem que parte do princípio democrático do direito de todos à educação e, em seguida, delinea ações como: provimento financeiro, acesso ao ensino regular, permanência, formulação de estratégias pedagógicas na garantia da educação dos sujeitos em questão, profissionais com formação especializada, flexibilização de currículo, dentre outras medidas.

Na seção “II. Linhas de ação em nível nacional. A política e organização” há um tópico único direcionado à especificidade linguística da comunidade surda:

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (BRASIL, 1994).

A citação nos mostra, e Lodi (2013) confirma, que, no documento em questão, às línguas de sinais foi atribuído *status linguístico*, assim como foram reconhecidas como constitutivas das subjetividades das pessoas surdas. Isto nos permite aferir que a valorização da língua de sinais em um documento internacional impulsionou a mobilização dos países no investimento de ações direcionadas a ela.

No Brasil, em 24 de abril de 2002, foi promulgada a Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. Nesta lei, a Libras é definida como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e, no final do texto, há uma ressalva de que a Libras não substitui a modalidade escrita do português.

Em seguida, em 22 de dezembro de 2005, há a publicação do Decreto nº 5.626, que regulamenta a lei citada anteriormente e dispõe sobre ações necessárias na esfera da educação e da saúde que levem em consideração a especificidade linguística da comunidade surda, com a finalidade de promover-lhe qualidade de vida e condições para o desenvolvimento.

O Decreto inicia seu texto definindo as condições que caracterizam uma pessoa surda, portanto, destaca a predominância das experiências visuais e o uso da Libras na interação do indivíduo com o mundo.

Ao considerar a educação bilíngue para o surdo, aponta a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e, na sequência, são apresentados os requisitos necessários à formação dos profissionais envolvidos com os processos escolares dos surdos. Sendo assim, os profissionais devem possuir a seguinte formação: o professor regente da classe deve possuir habilitação na sua área de atuação, habilitação específica na área de surdez e domínio da Libras; o instrutor de Libras, preferencialmente surdo, deve possuir certificação mínima em nível médio e certificado de proficiência no uso e no ensino de Libras; e o guia-intérprete de Libras, além da formação do instrutor, deve possuir certificação específica na área de surdo-cegueira.

Reforçando o texto do Decreto, Lodi (2013) ainda afirma que, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a educação bilíngue deve ser desenvolvida por intermédio de professores bilíngues, pois, “dessa forma, o desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos” (LODI, 2013, p. 54).

No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio e à educação profissional, os professores regentes devem possuir a formação descrita acima e contar com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua-Portuguesa. Há, também, a possibilidade de a educação bilíngue desses estudantes ser desenvolvida em escolas de ensino regular, contanto que existam professores e tradutores-intérpretes com a devida preparação.

O Decreto também contempla a assistência integral à saúde da pessoa surda, com prioridade para os matriculados nas redes de ensino de educação básica, por meio de ações de prevenção, programas de saúde auditiva, atendimento fonoaudiológico, incentivo à formação de profissionais da saúde no uso da Libras e sua tradução e interpretação, entre outras iniciativas. No tocante aos serviços realizados pela esfera pública, o documento em questão determina que cinco por cento dos servidores, funcionários e empregados, devem possuir capacitação para o uso e interpretação da Libras.

A aprovação pelo Congresso Nacional, como Emenda Constitucional, da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, representou mais uma conquista da comunidade surda para dar continuidade às garantias legais de suas especificidades culturais (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

O presente documento, ao versar sobre os direitos das pessoas com deficiência no âmbito da educação, da vida cultural, da recreação, do lazer e do esporte, apresenta dois artigos que tratam estritamente de aspectos da comunidade surda. O artigo nº 24, intitulado *Educação*, no § 3, afirma que os Estados Partes deverão tomar medidas para a “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda”, a educação de pessoas surdas, que deve ser “ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados”, e para o emprego de “professores habilitados para o ensino da língua de sinais”. O artigo nº 30, intitulado “Participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte”, faz referência ao reconhecimento e apoio às línguas de sinais e à cultura surda.

No oferecimento da educação bilíngue, é possível ao surdo ter acesso ao conhecimento socialmente construído, posicionar-se diante dele, adquirir um meio de comunicação que lhe possibilita interagir com outras pessoas e, conforme dito anteriormente, construir a sua identidade em diálogo com a cultura que lhe representa. Tais objetivos se encontram reunidos no documento mais recente que discorre a respeito da educação bilíngue, intitulado *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, que foi formulado a pedido da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por um grupo de trabalho composto por pesquisadores surdos e ouvintes, no ano de 2014.

Este documento defende a existência de uma política linguística que subsidie a educação bilíngue para surdos, reforçando a questão linguística que é, na concepção do grupo que formulou o documento, a diferença da surdez. Sendo assim, o documento discorre sobre o ensino da Libras como primeira língua e como segunda língua o português, na modalidade escrita, apontando a importância da aquisição da língua de sinais desde cedo pela criança surda, a necessidade de metodologias específicas para o ensino do português para o surdo, a influência da cultura surda, perpassando essa forma de ensino, a formação bilíngue dos professores ouvintes e surdos, entre outros aspectos característicos da educação de surdos. O interessante, neste documento, é a intenção de se construir uma política linguística em nível nacional, fundamentada e em consonância com as reais necessidades de seu público.

Conforme consta no Relatório, a existência de uma política linguística demarcando o processo educativo da comunidade surda justifica e evidencia a separação da educação de surdos da educação especial e a coloca no interior do campo epistemológico dos estudos culturais. A Libras, como traço característico da comunidade surda, traz consigo desdobramentos que se estendem para a dimensão da cultura, uma vez que a utilização desta língua implica, além do atendimento às necessidades comunicativas dos surdos, o diálogo com o contexto no qual está circunscrita, um contexto permeado por interesses diversos. Sendo assim, Fernandes e Moreira (2014) defendem que:

[...] o foco a ser perseguido pelo Estado deveria promover o entrelaçamento entre a política linguística e a política de educação inclusiva para surdos, sobretudo na rede municipal, responsável pela educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 65).

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC, 2008) oferece diretrizes gerais a respeito do acesso, permanência e aprendizado do público alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino. Esse segundo documento faz referência à especificidade linguística da comunidade surda, ressaltando a necessidade de garantir o ensino no modelo bilíngue a essa comunidade, assim como atendimento educacional especializado (AEE) de maneira complementar ou suplementar ao ensino na classe regular, a ser ofertado em língua portuguesa e em Libras. O documento ainda alerta que, para isso, o profissional envolvido deve possuir formação especializada.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, apresenta a Meta Quatro, que também representa mais um dispositivo legal na garantia do atendimento escolar aos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esta meta estabelece:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 11).

Na perspectiva inclusiva, observa-se o oferecimento de um atendimento educacional especializado, ou seja, o aprendizado dos sujeitos deve ocorrer no ensino regular. No que tange à educação de surdos, a estratégia 4.7, que está dentro da Meta Quatro, diz o seguinte:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL, 2014).

Todos os documentos mencionados abordam a questão linguística do surdo como traço importante para o oferecimento de uma proposta educacional.

Embora não se pretenda aprofundar a discussão a respeito das lacunas presentes na educação bilíngue para surdos, é importante trazer à tona algumas dificuldades enfrentadas na realidade escolar, a fim de chamar a atenção para o fato de que se trata de uma proposta ainda em construção e que demanda ações no tocante ao aprimoramento curricular, de formação dos professores, assim como ações no âmbito das concepções prévias da sociedade em relação aos surdos.

Sobre as dificuldades propriamente ditas, um exemplo apontado por Quadros (2005) diz respeito à dificuldade da sociedade em reconhecer o surdo como bilíngue. Esse fato é devido à diferença na modalidade da língua, pois a Libras se caracteriza como uma língua visual-espacial, enquanto a utilizada pelo ouvinte pode ser definida como oral-auditiva, tornando distintos os processos de aquisição. Souza (1998) também elenca outras dificuldades enfrentadas, como a falta de instrutores surdos e de professores usuários da Libras; o processo confuso de aquisição da Libras, uma vez que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e, portanto, há um contato maior com a língua majoritária, fazendo com que a língua específica seja adquirida de maneira não tão natural; o fato de não estar definido o português que se quer ensinar aos surdos, se é o oral, o escrito ou os dois juntos; entre outros fatores. Sobre este último ponto, Quadros (2005) o complementa, apontando a permanência do português como a língua mais importante dos espaços escolares, concedendo à língua de sinais ainda um uso instrumental e o lugar de coadjuvante.

Apontamentos semelhantes são trazidos por Fernandes e Moreira (2014):

[...] professores, a quem, em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam Libras; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais precariamente de forma bimodal. O bimodalismo constitui uma prática amplamente utilizada por ouvintes não proficientes que falam e sinalizam simultaneamente, na comunicação com os surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 59).

Percebe-se que os obstáculos apresentados residem na dificuldade em se lidar com a diferença linguística, a qual se constitui como o traço cultural mais característico da comunidade surda ou o mais conhecido pela sociedade. Neste momento, ao fazermos referência ao conceito de cultura, é possível entendermos, também, que as dificuldades mencionadas existem, pois o outro, ao lidar com a diferença, lida também com questões políticas. Para que esse assunto seja compreendido de maneira mais aprofundada, a seção a seguir abordará o campo de estudo denominado Estudos Culturais e, em seguida, os seus desdobramentos que culminaram nos Estudos Surdos a fim de fundamentar teoricamente as questões políticas que se fazem presentes ao assumir a educação bilíngue para surdos.

### 1.3. Estudos Culturais

Alguns autores (ORTIZ, 2004; ESCOSTEGUY, 1998), ao discorrerem a respeito dos Estudos Culturais, apontam que suas ideias são trabalhadas de forma distinta nos diversos países, pois, seguindo a lógica deste campo de estudo, os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais influenciam na formulação das definições e na compreensão dos fenômenos. Dessa forma, no tocante à sua origem, a versão dominante localiza o surgimento dos Estudos Culturais na Inglaterra, via Escola de Birmingham, com a fundação, em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), por Richard Hoggart. Escosteguy (1998) afirma que a história do contexto britânico, sem dúvidas, marcou indelevelmente o surgimento desta perspectiva teórico-metodológica, a qual estava sob:

o impacto da organização capitalista das formas culturais no campo das relações sócio-culturais e o colapso do império britânico. No primeiro espaço, observa-se a ruptura das culturas tradicionais de classe em consequência do alastramento dos meios de comunicação de massa; no segundo, percebe-se que a suposta integridade da nação britânica começa a implodir. Dessa forma, a ascensão dos estudos culturais britânicos coincide com uma crise de identidade nacional (ESCOSTEGUY, 2010, p. 31).

Perante este cenário, o surgimento dos Estudos Culturais se configurou como uma tentativa de constituir um projeto político, assim como de um novo campo teórico. Do ponto de vista político, tratou de relativizar as práticas culturais dos vários movimentos sociais da época e, do ponto de vista teórico, buscou a interdisciplinaridade para explicar as diversas manifestações culturais, frente às limitações oferecidas pelas disciplinas existentes. No geral,

para a autora acima citada, os Estudos Culturais britânicos se constituíram na tensão entre demandas teóricas e políticas.

Três nomes são comumente apontados como as principais fontes dos Estudos Culturais, seriam eles: Richard Hoggart, Raymond Williams e E. P. Thompson. Segundo Escosteguy (2014), embora esses autores não tenham uma ação coordenada entre si, revelam preocupações comuns que abrangem as relações entre cultura, história e sociedade, além de terem ampliado o conceito de cultura, até então restrito à compreensão de sabedoria herdada ou experiência passiva, com a inclusão de dois temas adicionais: cultura não é uma entidade monolítica e cultura envolve processos ativos, pois considera os movimentos presentes na atividade humana:

É possível apontar, a partir daí, duas grandes reorientações na análise cultural proposta pelos estudos culturais: o padrão estético-literário de cultura, ou seja, aquilo que era considerado “sério” no âmbito da literatura, das artes e da música passa a ser visto apenas como uma expressão da cultura. Esta refere-se, então, a um amplo espectro de significados e práticas que move e constitui a vida social. O fato de se alargar o conceito de cultura, incluindo práticas e sentidos do cotidiano, propiciou, por sua vez, uma segunda mudança importante: todas as expressões culturais devem ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história (ESCOSTEGUY, 2010, p. 32).

A contribuição da perspectiva marxista aos Estudos Culturais permitiu que a cultura fosse compreendida dentro da realidade social em que existe, considerando as influências econômicas e políticas de seu contexto. Isso implica, segundo Gusmão (2008), ir além dos símbolos e significados para apreendê-la como estrutura de sentido e comunicação, presentes em um contexto marcado por embates de um campo de força e de poder.

Por assim se configurarem, os Estudos Culturais se constituem pela interdisciplinaridade, ou seja, diferentes disciplinas se inter-relacionam a fim de desvelar os processos culturais de uma sociedade, os quais, conforme dissemos, não se tratam de blocos monolíticos, mas de ações humanas perpassadas por questões de diferentes naturezas. Ortiz (2004) alerta para o fato de que caracterizar-se como multidisciplinar significa considerar as disciplinas de maneira relacional e não como um valor em si, e o fato de ainda permanecerem horizontes entre as diferentes áreas deve servir como “ponto de partida para uma ‘viagem’ entre saberes compartimentados” (ORTIZ, 2004, p. 122).

Em sua trajetória histórica, alguns interesses e temáticas prevaleceram em determinados períodos. Logo na sua origem, no início dos anos 70, “os debates em torno da cultura popular e de massa, no confronto com as culturas de elite, darão o impulso necessário à emergência dos estudos culturais” (GUSMÃO, 2008, p. 65). Então, em seu início, a

discussão que estava latente residia no confronto entre a “cultura alta” e a “cultura baixa”, visando a compreender a constituição de um sistema de valores e de um universo de sentidos, como se articulam as dimensões de resistência e subordinação das classes populares, entre outras temáticas.

Em meados dos anos 70, a atenção volta-se para os meios de comunicação de massa, que foram estudados sob a ótica do entretenimento e como aparelhos reprodutores dos interesses do Estado, entrando em pauta as estruturas ideológicas subjacentes a eles e às mensagens transmitidas pelos mesmos. Na metade dos anos 80, não mais circunscrito aos estudos do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, esta temática permanece na agenda dos Estudos Culturais, porém, desloca o seu objeto de estudo para o que a área denomina de audiência, traçando como objetivo a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos engajados com os meios midiáticos.

Retomando o período dos anos 70, os estudos em torno das diferenças de gênero por meio da temática do feminismo introduziram novas abordagens dentro do campo em questão, provocando rupturas teóricas e investigativas no mesmo. A ampliação da compreensão de poder, a inclusão de questões em torno do subjetivo e do sujeito, entre outras perspectivas, configuraram-se como novos referenciais teóricos e promoveram a criação de novos objetos de estudo na área.

Como consequência do cenário apontado acima, novos questionamentos referentes à identidade passaram a ser tratados a partir de novas variáveis. Nesse sentido, a identidade deixa de ser vista apenas sob a ótica da cultura de classe e da transmissão geracional e passa a considerar a influência do contexto no qual está inserida. Contexto este, globalizado, gerador de um “processo de estilhaçamento do indivíduo em múltiplas posições e/ou identidades” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 45), que necessita de uma abordagem mais ampla do objeto de estudo para esclarecer as perguntas levantadas.

Na atualidade, o tema da identidade se configura como a principal questão de pesquisa do campo em questão e, retomando a educação de surdos, também diz respeito a uma questão que tem sido abordada quando se trata de discorrer sobre a cultura surda, sobretudo, no campo epistemológico dos Estudos Surdos. Este último será abordado no tópico a seguir, uma vez que vamos tratar de pontos específicos da área.

#### **1.4. Estudos Surdos em Educação**



Os Estudos Surdos em Educação surgem oficialmente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio da formação do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), coordenado por Carlos Skliar, em 1996.

Na apresentação do livro *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*, Skliar (2013) aponta que, desde o início, a proposta do núcleo de pesquisa foi a de criar um “novo espaço acadêmico” e “uma nova territorialidade educacional”, e não de configurar-se como um subgrupo da Educação Especial e nem manter as práticas e os discursos da concepção hegemônica de deficiência. Sendo assim, o campo epistemológico em questão é definido pelo autor da seguinte maneira:

Os Estudos Surdos podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 2013, p. 30).

Skliar (2013) argumenta que a criação dos Estudos Surdos pode ser justificada por três razões. A primeira caracteriza-se pelo distanciamento da educação de surdos da Educação Especial, como resultado, primeiramente, do questionamento da Educação Especial como “o contexto obrigatório para um debate significativo sobre a educação de surdos” (SKLIAR, 1998, p. 45). A segunda razão discute a funcionalidade existente na união de todos os deficientes em um bloco só, sendo que, na realidade, eles se mantêm separados por grupos de deficiência. Por fim, como última razão, o autor aponta o fato de a Educação Especial ser muito abrangente para tratar das especificidades da comunidade surda.

A última razão apontada desencadeou um movimento de aproximação da educação de surdos de outras linhas de estudo em educação: Estudos Culturais, antropologias de grupos minoritários, estudos feministas, políticas de educação, entre outros, as quais pudessem “incluir a análise da educação de surdos dentro de um contexto discursivo mais apropriado à situação linguística, social, comunitária, cultural e das identidades dos sujeitos surdos” (SKLIAR, 1998, p. 14).

De maneira geral, Skliar (1998) elenca as principais questões a serem aprofundadas pelos Estudos Surdos:

- análise dos mecanismos de poder e de saber da ideologia dominante na educação de surdos;
- desconstrução das metanarrativas presentes na educação de surdos;

- redefinição dos problemas que se supõe que estejam também na base da educação para os surdos;
- consenso acerca das potencialidades educacionais dos surdos;
- ampliação de sentido e de significado sobre o papel que cabe à escola de surdos no processo geral de educação;
- ampliação e multiplicação dos espaços conquistados pelos surdos dentro de sua educação.

Estabelecendo a articulação entre os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, entendemos que o segundo busca criar uma rede de saberes referentes às questões da vida do surdo a partir, primeiramente, de suas especificidades, mas também em diálogo com o contexto no qual está inserido. Portanto, essa abordagem considera a influência histórica que os aspectos econômicos, políticos e culturais da sociedade, em geral, exercem na constituição da comunidade surda.

Skliar (1998) afirma que as pesquisas neste novo campo conceitual abordam as especificidades da surdez em diálogo com a diferença e a alteridade. Isso significa, em primeiro lugar, que a surdez é tratada como construção histórica e social e, em segundo, que ela é pensada na sua relação com o outro.

Nesta lógica de pensamento, faz-se importante destacar que, dentre as argumentações tecidas pelo campo em questão, há a construção do conceito “ouvintismo”, que se trata de:

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narra-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKILAR, 2013, p. 15).

Segundo os Estudos Surdos, a concepção hegemônica de mundo e de homem resultou em uma compreensão do surdo baseada na falta, na ausência de audição, que mobilizou saberes advindos das áreas clínicas e terapêuticas para pensarem sobre o seu processo educacional. A partir dessa perspectiva médica, o oralismo se constitui como a abordagem mais adequada para pensar a educação de surdos, pautando o processo de ensino no desenvolvimento da oralidade dos sujeitos, acreditando-se que, assim, eles seriam capazes de se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos e de construir saberes a partir deles. Essa abordagem se caracterizou por práticas de estímulo da audição, treinamento da fala, leitura labial, entre outras ações, conforme já abordado neste estudo.

De acordo com Skliar (2013), o oralismo não se trata apenas de tornar o surdo um falante por meio de estratégias pedagógicas diferenciadas ou técnicas da área médico-clínica. O oralismo está além do espaço da instituição escolar, ele reflete pressupostos filosóficos, vendo a oralidade como o não obscuro; religiosos, quando se pensa na confissão por meio da fala; e políticos, com a necessidade de manter a língua majoritária e abolir as minorias linguísticas (SKLIAR, 2013). A lógica subjacente ao oralismo associa-se a uma normalidade referida à audição e, a partir dela, a toda uma sequência de traços de outra ordem discriminatória. Então, o pensamento que se constrói é: “ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar, ser-mudo, e não ser humano” (SKLIAR, 1998, p. 21).

Gusmão (2008) define alteridade como sendo “o reconhecimento da condição humana do outro, ainda que dele pouco ou nada se conheça” (GUSMÃO, 2008, p. 60). Esta afirmação nos permite entender que, na compreensão dos Estudos Surdos, o ouvintismo negou o surdo como sujeito e manteve a centralidade no indivíduo ouvinte.

O ouvintismo, que atribuiu ao ouvinte o modelo de ser humano ideal, desconsiderou a alteridade e, na visão do campo epistemológico do qual estamos tratando, foi o responsável pelo fracasso educacional dos surdos:

O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (SKLIAR, 2013, p. 18).

As imposições das concepções ouvintistas no contexto educacional deixaram de considerar o que é intrínseco ao surdo, entretanto, também possibilitaram um movimento contrário, ou seja, permitiram que fosse delineado o que seria necessário para o surdo em seu processo de ensino, assim como o que lhe caracteriza como sujeito. As diferenças que constituem o surdo podem ser pensadas como marcas que foram se tornando recorrentes ao longo do tempo: a comunidade surda, a língua de sinais, as identidades surdas e as experiências visuais.

Para se referir a esse conjunto de diferenças, Lopes e Veiga-Neto (2006) utilizam a denominação “marcadores culturais surdos”, os quais são justificados da seguinte forma:

Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de ser surdo, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos reconhecer, na

dispersão dos enunciados, alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

No que diz respeito aos “marcadores culturais surdos”, os autores identificam alguns deles, como: a luta da comunidade surda, que possibilitará a demarcação das diferenças e de uma identidade surda; a necessidade de exaltação da comunidade surda; a interação com o mundo por meio do olhar; entre outros.

Para os autores, a existência desses marcadores não delimita a cultura surda<sup>13</sup> a um conjunto fechado de aspectos, pois todas as culturas e, no caso, a cultura surda, estão vulneráveis às interferências dos sujeitos que as criam e as manipulam. Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 91) concluem, então, que os surdos “estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente de tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s)”. Na visão dos autores citados, os surdos, ao demarcarem alguns traços da cultura surda, estão, na realidade, criando condições materiais para a manutenção de sua própria existência.

Alguns autores discorrem a respeito dos marcadores culturais surdos. Perlin (2013, p. 54), por exemplo, ao falar de identidade surda, aponta que “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva” e mais adiante, ela afirma novamente que “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (PERLIN, 2013, p. 56). Observamos que essa autora discorre a respeito da identidade surda, ressaltando a visualidade e afirmando que a mesma possibilita ao surdo a organização do pensamento e a aquisição da língua de sinais.

Quadros (2005) apontam que é necessário que a escola bilíngue pense e desenvolva o currículo e as práticas do dia-a-dia considerando esta característica. Fala-se de um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial, que possibilite o acesso do surdo a todos os conteúdos escolares em sua própria língua e também por meio de recursos que utilizam o visual como via de apreensão de sentidos.

---

<sup>13</sup> Cultura surda entendida não como um bloco monolítico, do qual fazem parte totalidades fixas, essenciais e inalteráveis, mas como uma “atividade criadora, composta por símbolos e práticas diferentes da cultura ouvinte” (DORZIAT, 2009, p. 53) e que estão constantemente em diálogo com os demais discursos da sociedade. Para a autora, “afirmar culturalmente as pessoas surdas é respeitar a luta historicamente construída e socialmente estabelecida e se opor às ações homogeneizadoras das políticas educacionais” (Ibidem, p. 53). Ou seja, a cultura surda possui uma trajetória histórica e continua construindo-a a partir do reconhecimento da sua diferença, mas também em diálogo com questões sociais e políticas de cada contexto. Por isso, “em uma turma de crianças surdas, jamais encontraremos sujeitos iguais por eles serem surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, raça, cor, religião, língua, situação econômica, identidades, etc., diferentes” (LOPES, 2013, p. 109).

Todavia, entendendo a língua de sinais como outra marca da cultura surda, Quadros (1997), além de afirmar que já está comprovado que a língua de sinais apresenta todos os aspectos que lhe conferem o status de língua, discorre também sobre o quanto ela representa um elemento determinante na reestruturação da escola inclusiva no Brasil, pois o reconhecimento da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político traz consigo mudanças no âmbito arquitetônico, “nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais” (QUADROS, 2005, p. 31).

Ademais, para a autora, a língua de sinais, para os surdos, ocupa lugar de resistência, tornando-se um dos meios possíveis para ir contra a imposição histórica de uma língua que segue uma lógica diferente da que lhe é própria, além de representar a possibilidade de autoafirmação:

[...] Mesmo havendo professores ouvintes altamente qualificados e sinalizantes da língua de sinais, eles passam a ter um status diferenciado diante dos professores surdos. Essa circunstância situa-se no campo político e se faz necessária. O equilíbrio das relações somente passará a existir diante da consolidação da autoestima dos próprios surdos e dos demais professores (QUADROS, 2005, p. 5).

Nessa linha de raciocínio, vai tomando corpo a ideia de que a educação bilíngue para surdos não trata apenas do ensino de duas línguas distintas e nem da formulação de metodologias e instrumentos adequados para se ensinar duas línguas. A educação bilíngue para surdos, estudada sob a ótica dos Estudos Surdos, deve considerar a cultura surda para além das questões simbólicas que apresenta, ou seja, deve atentar-se para as relações que a cultura surda estabelece com o contexto no qual ela está inserida, contexto este marcado por embates de um campo de força e de poder. Gusmão (2008, p. 72) afirma que o contexto é simbólico, mas é, “sobretudo, um contexto de relações historicamente determinadas e, como tal, um campo político e de poder”.

A partir dessa perspectiva, a citação de Quadros (2005) não sugere que se desconsidere o ouvinte do contexto de vida do surdo, mas que dialogue com ele na medida em que a principal referência de sujeito seja o próprio surdo. Além disso, “significa que começaremos, dentro de um outro juízo de valor, a dar um lugar com menos ênfase para tal enfoque. Nesse outro enfoque, o ouvinte não é o outro do surdo; o próprio surdo é que passa a ser o outro do surdo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

Segundo os autores, a escola tem sido o espaço em que esses marcadores culturais têm se constituído e se fortalecido, uma vez que, ao reconhecerem a condição de deficiência a que

sempre foram posicionados e aproveitando o espaço que algumas instituições destinadas à educação de surdos possibilitaram, os surdos se engajaram em um movimento que caminhou em direção à criação de novas marcas culturais e na busca de outros espaços para viverem essa outra forma de se identificar.

Porém, os autores alertam para o quanto a comunidade surda se torna pedagogizada quando se articula dentro do espaço escolar, pois, neste espaço, os surdos devem se sujeitar às normas criadas pelas escolas. Nessas condições, os autores defendem a importância de a comunidade surda procurar por outros espaços, não pedagogizados e nem escolarizados. Na visão desses autores, a diferença surda deve ocorrer também dentro das suas variáveis e não apenas do que lhe é definido. Por esse motivo, sugere-se o campo da Arte como possível território em que a diferença surda possa se expressar, utilizando-se não apenas a visualidade, mas todas as formas que o surdo possui para se fazer presente no mundo. Este será o tema a ser abordado no capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO 2 O SUJEITO PERCEPTIVO E A INFLUÊNCIA DA ARTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

No capítulo anterior, falamos sobre as diferentes abordagens de ensino que perpassaram a trajetória histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a fim de entendermos as diferentes concepções de educação, de sujeito e de mundo que estiveram por trás das práticas educativas assumidas por essa instituição. Chegou-se à educação bilíngue para surdos, como abordagem contemporânea, defendida em alguns documentos oficiais atuais, pelo movimento surdo e por pesquisadores da área da surdez.

Ao abordar a educação bilíngue para surdos, buscamos um aprofundamento em relação ao campo epistemológico dos Estudos Surdos, desencadeando um estudo mais detalhado a respeito dos aspectos característicos da cultura surda e das implicações de considerar essa cultura ao longo do processo educativo desses sujeitos.

Como uma forma de contribuir com os estudos relativos à educação de surdos, o presente capítulo irá abordar a importância da Arte na formação desses sujeitos, posto que, conforme veremos no decorrer da argumentação desenvolvida nesta pesquisa, a Arte considera as características específicas de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que o entende de maneira contextualizada.

Assim, iniciaremos com a apresentação de alguns conceitos formulados por Merleau-Ponty (1999), na perspectiva fenomenológica, que tratam dos processos perceptivos dos sujeitos no geral, ressaltando a importância do movimento e das sensações na elaboração de novos saberes.

Em seguida, o campo da Arte será tratado, visto que essa área possibilita o trabalho com o corpo, o qual é apontado por Merleau-Ponty (1999) como a principal forma de apreensão do mundo pelo sujeito, em diálogo com alguns constructos teóricos desse filósofo, quais sejam: corpo perceptivo, movimento, sensações, entre outras formulações. Tais constructos, articulados ao campo da Arte, possibilitam uma nova maneira de entender o processo de construção do conhecimento, não mais restrito ao intelecto, à mente, ao uso da razão, de acordo com a lógica da ciência moderna, mas ampliado à dimensão do sensível humano, conforme a citação a seguir deixa claro:

O sensível e o inteligível: estas duas maneiras complementares do saber que o projeto moderno houve que apartar, colocando todo seu esforço educacional em

favor do segundo, furtando-nos assim o prazer do saborear enquanto componente do processo cognitivo humano.  
 [...] Daí a urgente necessidade de se voltar a valorizar, especialmente no âmbito das escolas, uma fruição mais detida e minuciosa da realidade a que pertencemos, tarefa para a qual devem ser convocados e valorizados não apenas o poeta e o artista como também aquele cidadão comum que detém a prática de ofícios e habilidades para as quais estão cerrados os olhos de nossa contemporaneidade tecnológica (DUARTE-JÚNIOR, 2004, p. 195).

A partir das formulações de Duarte-Júnior (1994; 2004), a Arte será tratada como área que subverte a lógica tradicional de construção do conhecimento e prioriza a mobilização dos sentimentos como primeiro passo em direção à configuração dos saberes. Embasados nessa perspectiva, diversos aspectos a respeito da experiência estética serão abordados, como a influência da cultura, a questão do belo, a problematização da razão, entre outros.

Perceber-se-á pontos em comum entre alguns constructos teóricos de Merleau-Ponty (1999) e a abordagem que se faz da Arte pautada, predominantemente, nas ideias de Duarte-Junior (1994; 2004).

## 2.1. A Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty

A Fenomenologia tem origem no século XX com os questionamentos de Edmund Husserl<sup>14</sup> em relação às verdades inabaláveis de sua época. Neste sentido, o filósofo critica a filosofia racionalista e empirista, argumentando que não existem verdades absolutas exteriores ao homem, as quais devem ser verificadas e apropriadas pelo mesmo, mas sim verdades que vão sendo desveladas pelo sujeito na sua existência. Nesta linha de pensamento, Husserl propõe a re-humanização da ciência e da filosofia, afirmando que o processo de construção do saber inicia-se com o que é vivido pelo sujeito (MASINI, 2012).

---

<sup>14</sup> Segundo Holanda (1997), “a gênese da Fenomenologia, contudo, se dá através da figura de Franz Brentano, alemão nascido em Marienberg. Em 1874, publica sua obra capital: *Psicologia do Ponto de Vista Empírico*, fato este importante devido à posterior influência que terá sobre Husserl” (p.35). Todavia, Valle (2014) afirma que “é evidente a influência do modo como Brentano recolhe Aristóteles sobre Husserl e Hiedegger” (p.901), Oliveira e Zilio (2006) afirmam que Brentano foi professor de Edmund Husserl e, Ewald (2008), aponta que “a história da Fenomenologia e do *movimento fenomenológico* é atravessada pela história de quem a concebeu. Este início está diretamente ligado ao final do século XIX e a três nomes especificamente: Franz Brentano, Karl Stumpf e Edmund Husserl.” (p.150). Essa última autora afirma, que Brentano influenciou significativamente a trajetória acadêmica de Husserl: esse último frequentou cursos ministrados por Brentano, adotou conceitos formulados pelo filósofo e foi para a Universidade de Halle por indicação de Brentano. Tais colocações nos permitem ponderar, que a origem da Fenomenologia também está relacionada a alguns constructos teóricos de Franz Brentano, os quais fazem referência à experiência do sujeito e à intencionalidade da consciência. Ademais, conforme os autores citados apontaram, Brentano influenciou marcadamente a filosofia de Husserl.



Faz-se importante esclarecer que, na fenomenologia, a verdade não é a verdade absoluta do racionalismo, mas a verdade que vai se mostrando e possui o nome de *alethéia*. Outro ponto que merece destaque é o uso do termo “desvelar” e não “revelar” para se referir ao processo de aproximação da verdade. O termo “desvelar” carrega consigo a ideia de que a verdade é composta por várias perspectivas, então, quando o sujeito entra em contato com ela, é como se ele fosse tirando os vários véus que a encobrem e, ao contrário disso, a palavra “revelar” traz a ideia do mostrar de novo a mesma coisa. Assim, na fenomenologia, quando se fala em *alethéia*, fala-se daquilo que se mostra em determinada situação e, no processo de desvelamento, mostram-se novos aspectos da coisa e do sujeito em si mesmo.

A atitude fenomenológica consiste em desvelar a verdade para além da aparência, o que significa ir à coisa mesma. Subentendendo que a coisa está se mostrando, é necessário que o sujeito esteja aberto para percebê-la.

O aprofundamento dessas ideias foi realizado pelo filósofo e psicólogo francês, Maurice Merleau-Ponty, no final da primeira metade do século XX, por meio da obra *Fenomenologia da Percepção*, a qual apresenta, em seu prefácio, a seguinte descrição:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não se pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1),

Na fenomenologia de Merleau-Ponty, o sujeito que percebe, percebe porque está no mundo e porque é corpo, por isso, o uso do termo “facticidade”, pois ele conhece as coisas no acontecimento, ou seja, no mundo, e como a coisa é em si, antes da conceitualização.

Sobre a obra citada, vale ressaltar que a sua publicação ocorreu no ano de 1945, definido pela história tradicional como o ano em que terminou a Segunda Guerra Mundial. A apresentação deste fato, em conjunto com os dados apontados por estudiosos das teorias deste autor, de que o mesmo participou intensamente do movimento da Resistência Francesa e do Partido Comunista (NÓBREGA, 2000), permitem-nos supor a existência de um espírito de transformação que permeou o período de construção da obra citada e que refletiu na maneira inovadora de Merleau-Ponty abordar as dicotomias que vinham ocupando a história da filosofia, quais sejam: alma e corpo, consciência e mundo e homem e natureza.

Nesta obra, o filósofo recusa a separação entre as instâncias citadas, assim como entre a ciência e a filosofia. Chauí (2011) explica que, nesta divisão, a ciência identifica a realidade

pelo objetivismo e a filosofia pelo subjetivismo. Assim, Merleau-Ponty, ao lidar com as dicotomias na sua tensão, afirma que não há oposição entre objetivismo e subjetivismo e que não somos uma consciência cognitiva pura, mas uma consciência encarnada num corpo, um corpo que é humano, isto é, habitado e animado por uma consciência.

### 2.1.1. O corpo para Merleau-Ponty

O corpo ocupa lugar central na tese de Merleau-Ponty, pois é dele que irradia toda a argumentação tecida pelo autor sobre a construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, o corpo não é visto como um receptor de informações, que as decodifica por meio de suas partes ou funções. Conforme Nóbrega (2000, p. 100) afirma, “o corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criadora”. Isso significa que o corpo não é passivo, mas ativo, pois o corpo em movimento é a própria fonte dos saberes que vão sendo construídos pelo indivíduo, a experiência corporal do indivíduo no mundo é essa fonte propulsora:

Cada um, imerso no mundo com seu próprio corpo, não se apropria do que percebe, mas se aproxima pelos seus sentidos e abre-se para o mundo. Constrói, assim, o seu mundo dia a dia e as percepções vão se fazendo através de ações e explorações daquilo que está entorno. Através de movimentos e interações com o derredor, vai desenvolvendo habilidades de perceber, experienciar, organizar e compreender o mundo onde se está (MASINI, 2012, p. 19).

Não é possível se referir ao corpo somente no que diz respeito à coordenação entre as diferentes partes que o constituem. Para além desta compreensão, Merleau-Ponty afirma que o mundo é extensão do corpo, ou seja, corpo e mundo coexistem; o corpo não está separado do espaço e não existe somente quando está em um espaço, porque o corpo já é no espaço.

Neste âmbito, o autor em questão aborda a espacialidade do corpo próprio, a qual não está restrita ao testemunho dos sentidos do próprio corpo, mas também diz respeito à maneira de ser do corpo, à forma como ele se realiza como corpo, e isto está ligado a condições afetivas, das quais a espacialidade objetiva não é condição suficiente. Tais condições afetivas estão relacionadas às funcionalidades desse corpo, com um sistema próprio de funcionamento que depende de suas próprias características:

[...] o corpo próprio nos ensina um modo de unidade que não é a subsunção a uma lei. O corpo é, para retomar a expressão de Leibniz, a “lei eficaz” de suas mudanças.

Se ainda se pode falar, na percepção do corpo próprio, de uma interpretação, seria preciso dizer que ele se interpreta a si mesmo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208).

Nessas condições, o corpo pode ser entendido como singular, porque implica um estilo próprio de ser e, a isso, Merleau-Ponty denomina de “corpo próprio”. Sobre este termo, Masini (2012, p. 20) define que o seu uso se refere “à experiência corporal de cada pessoa”, a qual está ligada a um estilo próprio e também à história que esse corpo carrega.

Há uma diferença entre os termos “próprio corpo” e “corpo próprio”. O primeiro está relacionado ao que acontece com o sujeito e o segundo, ao que é percebido pelo sujeito. Para o segundo termo, os estados de presença e atenção são imprescindíveis, já para o primeiro, não, pois, nesse caso, um estado de passividade está presente, uma vez que algo pode acontecer com o sujeito sem que ele perceba.

Ainda sobre o espaço, Chauí (2011) aponta que, para Merleau-Ponty, o ser é espacial. O mundo, que é feito de lugares, perto, longe, caminhos, dimensões, qualidades, e que se caracteriza como extensão do corpo, possibilita ao corpo ser uma coisa entre outras coisas, tornando-o visível, vidente e, além disso, permite que o corpo veja a si mesmo enquanto ele está vendo. Assim, o corpo pode perceber o mundo por meio de diferentes perspectivas:

Quando olho o abajur posto em minha mesa, eu lhe atribuo não apenas as qualidades visíveis a partir de meu lugar, mas ainda aquelas que a lareira, as paredes, a mesa podem “ver”, o verso de meu abajur é apenas a face que ele “mostra” à lareira (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 105).

Conforme nos mostra a citação, a coexistência do corpo com as diferentes perspectivas nas quais as coisas se apresentam coloca-nos em evidência que corpo e mundo formam um sistema, do qual se acresce ainda a temporalidade, que também influencia na maneira como o corpo percebe:

Sem dúvida, eu a vejo [a casa] de um certo ponto de minha duração, mas ela é a mesma casa que eu via ontem, um dia mais moço; é a mesma casa que um velho e uma criança contemplam. Sem dúvida, ela própria tem sua idade e suas mudanças; mas, mesmo que desabe amanhã, permanecerá verdadeiro para sempre que hoje ela existiu, cada momento do tempo se dá por testemunhos todos os outros, ele mostra, sobrevivendo, “como aquilo devia passar” e “como aquilo terá acabado”, cada presente funda definitivamente um ponto do tempo que solicita o reconhecimento de todos os outros, o objeto é visto, portanto a partir de todos os tempos, assim como é visto de todas as partes e pelo mesmo meio, que é a estrutura de horizonte. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 106).

Assim, o corpo situa-se no diálogo entre o passado, o presente e o futuro, que influenciam em suas formas de perceber: “Aquele que, na exploração sensorial, atribui um

passado ao presente e o orienta para um futuro não sou eu enquanto sujeito autônomo, sou eu enquanto tenho um corpo e enquanto sei ‘olhar’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 322).

O corpo, por todas as características apontadas, não é uma coisa, uma máquina, o corpo é sensível e sensível para si mesmo (CHAUI, 2011). O corpo é o modo fundamental de o sujeito ser no mundo.

### 2.1.2. A Percepção para Merleau-Ponty

Segundo Nóbrega (2000, p. 96), Merleau-Ponty “permitiu o surgimento de outras formas de compreender a essência humana, inserindo-a na vida e na dispersão dos acontecimentos, criticando a soberania da consciência e das representações”.

A citação aponta o quanto os estudos de Merleau-Ponty basearam-se em uma compreensão do ser e da construção do conhecimento que não estiveram mais pautadas nas dicotomias entre sujeito/objeto, razão/emoção, corpo/alma, entre outras. Tais oposições passaram a ser tratadas de forma dialógica e a partir de categorias até então consideradas inferiores, a saber: o corpo, o movimento, a percepção e a sensibilidade.

Dessa forma, o corpo e o sensível passam a compor a realidade do essencial humano, partindo de uma lógica na qual o corpo e a consciência não estão separados, mas unidos nas experiências vividas. Estas últimas são compreendidas como o primeiro plano da configuração do ser e do conhecimento, não havendo mais a ideia de que, ao se experienciar algo, tem-se de antemão a representação mental daquilo que se vai viver:

A partir do momento em que a experiência – quer dizer, a abertura ao nosso mundo de fato – é reconhecida como o começo do acontecimento, não há mais nenhum meio, de distinguir um plano das verdades *a priori* e um plano das verdades de fato, aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 298).

O corpo é a fonte do saber e, para isso, é preciso que o sujeito esteja aberto ao mundo, não de maneira inerte, mas em movimento. A motricidade apresenta-se como ponto fundamental no processo perceptivo, pois é no percorrer pelo mundo que o sujeito vai vivenciando. Além disso, o aspecto motor possibilita a modificação do corpo fenomenal quando do contato com a coisa percebida, tornando-se a função que amplia a variabilidade do sujeito ser no mundo:

Por vezes forma-se um nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora, os primeiros dados da visão a uma nova entidade sensorial, repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se enunciava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 212).

A citação nos lembra ainda que, para o autor, o mundo já existe no momento em que o sujeito entra em contato com ele, o que significa que, quando percebo, não percebo as coisas em estado de pureza, mas já sob a influência de determinadas marcas históricas e culturais de um contexto mais amplo. No entanto, este fato não impede que o sujeito perceba as coisas à sua maneira, sem remeter-se à ideia dessa coisa, mas passando por suas sensações e pelas diferentes perspectivas que o objeto apresenta, como produtos de uma análise descritiva do mesmo e não imediatamente reflexionante.

A reflexão participa desse processo em um momento posterior à experiência vivida. Para o filósofo em questão, a reflexão é reflexão do irrefletido, portanto, caracteriza-se como um acontecimento e se manifesta como uma criação, modificando a estrutura da consciência:

O sujeito é aquele que experiencia por meio de seu corpo, fonte da percepção, anterior a juízos predeterminados, tendo a reflexão como momento posterior ao ato de perceber. A reflexão requer uma freqüentação ingênua no mundo, um estar atento ativamente – as coisas passando por dentro do sujeito e o sujeito por dentro das coisas – e não como um espectador, distante da situação, voltado para uma representação ou pensamento (MASINI, 2012, p. 20).

Todavia, o corpo é constituído por aspectos simbólicos, pois os movimentos não existem por si só, já que possuem uma intencionalidade. Na fenomenologia, a intencionalidade está presente naquele que se move, caracterizando-se como o dirigir-se do sujeito de forma a alcançar alguma coisa no mundo em que ele se movimenta. Nesta perspectiva, a intencionalidade não diz respeito a uma decisão do sujeito em direção a algo, ela é uma intenção porque está influenciada pela história do sujeito, bem como pela cultura na qual ele está imerso.

Segundo Merleau-Ponty (1999), Husserl faz a distinção entre dois tipos de intencionalidade, a saber, a intencionalidade de ato e a intencionalidade operante:

É por isso que Husserl distingue entre a intencionalidade de ato, que é aquela de nossos juízos e de nossas tomadas de posição voluntárias, a única da qual a *Crítica da Razão Pura* falou, e a intencionalidade operante (*fungierende Intentionalität*), aquela que forma a unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida, que aparece em nossos desejos, nossas avaliações, nossa paisagem, mais claramente do

que no conhecimento objetivo, e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

De acordo com a citação, a intencionalidade de ato é controlada pelo sujeito e a intencionalidade operante existe antes do sujeito dirigir-se a algo, influenciando de maneira natural o fluxo da vida desse sujeito. O ato espontâneo tem uma intenção e a ação realizada não é o resultado de uma pressão, uma causa ou uma reação isolada, ao contrário, “porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 18).

A citação a seguir nos ajuda a melhor compreender essa ideia:

Assim, ser burguês ou operário não é apenas ter consciência de sê-lo, é valorizar-se como operário ou como burguês por um projeto implícito ou existencial que se confunde com nossa maneira de pôr em forma o mundo e de coexistir com os outros. Minha decisão retoma um sentido espontâneo de minha vida, que ela pode confirmar ou infirmar, mas não anular (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 600).

Essa intencionalidade, que cria condições significativas de movimentação do sujeito no mundo, o coloca em contato com as coisas. Neste momento, o corpo se torna uma coisa entre outras coisas e o primeiro objeto cultural com quem o corpo vai se relacionar é o corpo do outro.

O relacionamento com o outro possibilita a experiência do sujeito de sua existência, o contato consigo mesmo e a experiência do sujeito de seu ser exterior a fim de que o outro possa vê-lo, assim como ao outro existem as mesmas possibilidades para que o sujeito possa vê-lo. Estas ideias dão origem aos termos formulados pelo filósofo de *Para Si e Para Outro* que, no intelectualismo e no empirismo, restringiam-se apenas ao *Para Si*. Nessas perspectivas, o conhecimento, advindo apenas por meio da razão, só era possível pela reflexão, pelo pensamento, sugerindo uma imersão ao próprio Eu como única forma de obtenção da verdade absoluta, distanciando de si a consciência que possa existir do outro:

Para que o outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 9).

Em síntese, o autor situa o corpo não apenas na espacialidade do próprio corpo, mas também em um contexto temporal e espacial, no qual coexistem o passado, o presente, o futuro e as perspectivas espaciais. Todas essas categorias influenciam na maneira do corpo

perceber o mundo, demonstrando que o corpo não existe isoladamente, em absoluto, mas em um horizonte espacial habitado por outros objetos e corpos.

É interessante, nesta relação, o fato de que o contato com o outro permite o contato do sujeito consigo mesmo, dando consciência de si próprio. As ações e os sentimentos dispensados por outra pessoa vão delineando o sujeito, o qual passa a dar-se conta de si próprio por meio da aceitação ou refutação dos valores que vão sendo apresentados para si e sobre si.

Entendido que o corpo, na frequentação ingênua do mundo, experiencia, reflexiona e constrói um significado para as coisas, é importante agora salientar que todo esse processo envolve ainda o envolvimento do sujeito com as suas sensações.

### 2.1.3. As sensações no processo perceptivo

Conforme apresentado anteriormente, Merleau-Ponty (1999), ao estabelecer a relação entre o ser e a construção do conhecimento, considera em primeiro lugar a experiência do corpo em movimento, estando implicado neste processo o sensível humano. Para tratar do sensível humano, o autor parte do conceito de sujeito perceptivo, o qual percebe o mundo que está a sua volta não apenas por meio de seus sentidos, mas também por meio de suas sensações.

Para o autor, as sensações não são estados fechados em si mesmos nem não são qualidades indescritíveis oferecidas à constatação de um sujeito pensante, mas são um certo campo ou uma certa atmosfera oferecida à potência dos sentidos e do corpo do sujeito. As sensações não estão restritas à utilização de um único sentido na percepção de algo, todos os sentidos estão presentes no momento da percepção, uma vez que é o corpo, como um sistema de forças dinâmicas no mundo, que se apresenta como agente da percepção.

Nesta linha de pensamento, o filósofo afirma que os sentidos são diferentes uns dos outros e isso não resulta no isolamento ou na primazia de um ou outro sentido. Ao contrário, os sentidos se comunicam e coexistem. Para ilustrar essa ideia, Merleau-Ponty faz as seguintes afirmações: “Entendamos que o campo tátil nunca tem a amplitude do campo visual, nunca o objeto tátil está presente por inteiro em cada uma de suas partes assim como o objeto visual, e em suma que tocar não é ver” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 302). E ainda:

“[...] A forma de uma prega em um tecido de linho ou de algodão nos faz ver a flexibilidade ou a secura da fibra, a frieza ou o calor do tecido”<sup>15</sup>.

Verificamos que cada sentido existe à sua maneira, mas, sozinho, ele possibilita apenas a percepção de uma parcela do objeto. Portanto, a abrangência de uma experiência perceptiva conta com a utilização simultânea dos sentidos disponíveis. Isso não quer dizer que a experiência perceptiva só se realiza quando há diversos sentidos envolvidos. No que diz respeito à quantidade, a experiência perceptiva é possível quando os sentidos que dela participam contam com uma atitude de atenção e presença do sujeito, independentemente se se envolvem os cinco sentidos do ser humano ou apenas dois ou três.

De acordo com Merleau-Ponty (1999), um cego, quando passa a enxergar, surpreende-se com as características de determinado objeto, o qual até então foi percebido por outros sentidos. A visão desvela faces do objeto que os outros sentidos não tornam possíveis, assim como a audição desvela faces que ao tato não é acessível. Dessa forma, o corpo fenomenal é modificado e novas maneiras de avaliar o objeto passam a entrar em jogo.

Outro aspecto que compõe este campo das sensações é a questão da motricidade. Porém, não se trata do efeito da coisa percebida no corpo objetivo<sup>16</sup>, de uma relação direta de causa e efeito ou de ação e reação. O que este autor fala relaciona-se com o fato de que a coisa a ser percebida solicita do sujeito uma atitude corporal, uma disposição do sujeito em sentir atentamente a coisa, por exemplo, o azul solicita uma certa maneira de olhar, de forma a engajar o sujeito a senti-la. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 283) exemplifica: “as reações motoras provocadas pelo azul, a ‘conduta do azul’, não são efeitos, no corpo objetivo, da cor definida por um certo comprimento de onda e uma certa intensidade”.

A presença da questão motora nas sensações não existe de forma separada das sensações, mas simultaneamente a elas, pois, segundo o autor citado, o movimento é constituinte do processo perceptivo. Nesta perspectiva, a motricidade é uma intencionalidade original, não diz respeito a um deslocamento do corpo em direção a um objeto como se tratasse de uma relação de consequência e como se corpo e objeto fossem unidades separadas, ao contrário, o movimento do corpo ocorre porque o objeto existe para o corpo, solicitando

---

<sup>15</sup> Ibidem, p.309.

<sup>16</sup> Segundo Merleau-Ponty (1999), o corpo objetivo restringe-se aos aspectos físicos e biológicos do sujeito, não considera as singularidades (histórica e cultural) desse corpo e nem a relação dialógica com o mundo. Nesta perspectiva, o corpo objetivo se relaciona com o mundo a partir da lógica de ação e reação. Ao contrário dessa ideia, o filósofo afirma que “o sentir, destacado assim da afetividade e da motricidade, tornava-se a simples recepção de uma qualidade, e a fisiologia acreditava poder acompanhar, desde os receptores até os centros nervosos, a projeção do mundo exterior no ser vivo. O corpo vivo assim transformado deixava de ser meu corpo, a expressão visível de um Ego concreto, para tornar-se um objeto entre todos os outros.” (Ibidem, p. 88).



uma atitude do corpo para conhecê-lo. O corpo não é apenas um receptor, mas um agente ativo, que participa atentamente de todo o processo.

Ou seja, ao ver a cor vermelha, o corpo do sujeito busca a melhor atitude que vai dar o meio de a cor vermelha tornar-se vermelha, ocorrendo a sincronização entre o corpo e a cor, portanto, a motricidade compõe o ato perceptivo. Ainda, é possível afirmar que a sensação de algo atravessa o corpo do sujeito, ela não permanece no plano da tomada de consciência:

Assim, antes de ser um espetáculo objetivo, a qualidade deixa-se reconhecer um certo tipo de comportamento que a visa em sua essência, e é por isso que, a partir do momento em que meu corpo adota a atitude do azul, eu obtenho uma quase presença do azul (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 285).

Quando o autor em questão coloca que os sentidos, sendo vários, constituem o próprio sujeito, ele também afirma que os sentidos compõem a dinâmica do corpo perceptivo, os quais traduzem a verdadeira experiência vivida. O oposto seria pensar que as qualidades são como objetos exteriores ao sujeito e que este apenas as conhece. Neste caso, as sensações seriam uma invasão do sensível naquele que sente e não uma simpatia do sujeito com elas, que as faz suas e, conseqüentemente, a sua lei momentânea, posto que as sensações propõem uma forma de existência e o sujeito introduz-se nessa forma sugerida.

Sobre as sensações, há ainda a questão do espaço. O filósofo em questão afirma que toda a sensação é espacial, mas não porque a qualidade só pode ser pensada no espaço, mas porque a própria qualidade pertence a um meio da experiência, a um espaço específico. Por isso, “nenhuma sensação é pontual”, “toda sensação supõe um certo campo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 298), logo, ela coexiste com outros elementos que fazem parte do mundo. Assim, quando o sujeito vê, ele não vê somente o objeto, ele vê o objeto sob a influência de outros aspectos que compõem o cenário do qual ele faz parte.

Por fim, o que é interessante mencionar sobre as sensações é a síntese perceptiva que se realiza do contato com determinada qualidade. Ao contrário do que aponta o intelectualismo, a síntese não é a reunião das experiências em um ponto comum, centrada na busca de uma invariável entre elas e na identidade do objeto. De acordo com Merleau-Ponty (1999), a síntese ocorre quando todas as experiências do sujeito são recolhidas pela última e quando cada aspecto da coisa percebida convida a perceber além.

Nesta ideia, a fenomenologia, como embasamento teórico, apresenta-se de forma clara na interpretação da percepção, uma vez que trata esse processo como algo inacabado, algo que não se fecha em si, mas está sempre aberto para o mundo. A transcendência, no constructo teórico de Merleau-Ponty sobre a percepção, reside nesta formulação do sujeito

como unidade aberta, que possui um esquema corporal no qual não é possível encerrar as funções de cada sentido, uma vez que todos eles se comunicam e se relacionam com a coisa a ser percebida a partir de um campo que se apresenta.

Assim, a síntese não é realizada pelo sujeito pensante, mas pelo corpo fenomenal que, de acordo com a citação a seguir, carrega todas as características enfatizadas anteriormente:

Nós retiramos a síntese do corpo objetivo para atribuí-la ao corpo fenomenal, quer dizer, ao corpo, enquanto ele projeta em torno de si um certo “meio”, enquanto suas “partes” se conhecem dinamicamente umas às outras, e seus receptores se dispõem de maneira a tornar possível, por sua sinergia<sup>17</sup>, a percepção do objeto (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 312).

Diante da complexidade que envolve o processo de percepção e da centralidade do corpo nessa compreensão, faz-se necessário entender como o sentido visual participa dessa unidade perceptiva. A ênfase recai sobre o visual, pois se configura como um dos objetivos específicos do presente estudo o de identificar e discutir práticas pedagógicas centradas na visualidade, conforme defendem estudiosos da educação de surdos, os quais serão apresentados no terceiro capítulo deste trabalho.

#### 2.1.4. O sentido visual e a percepção para Merleau-Ponty

Para Merleau-Ponty (1999), os sentidos do sujeito não são entendidos de forma separada, como se quando o sujeito estivesse olhando um objeto, apenas o seu sentido visual estivesse ativo. Ao contrário, o autor aponta que os sentidos se configuram como um conjunto dinâmico, o que significa que, quando o sujeito olha um objeto, o seu corpo está ativo por completo já que, nesse momento, todos os sentidos estão participando. Por isso, o autor afirma que:

A visão dos sons ou a audição das cores se realizam como se realiza a unidade do olhar através dos dois olhos: enquanto meu corpo é não uma soma de órgãos justapostos, mas um sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo, enquanto ele é a figura imobilizada da existência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 314).

---

<sup>17</sup> Sinergia: termo usado por Merleau-Ponty para se referir a uma intencionalidade do corpo durante o processo perceptivo. Segundo ele, essa intencionalidade “toma por adquirido todo o saber latente que meu corpo tem de si mesmo” (1999, p. 312), configurando-se em uma atitude corporal no momento da percepção.

Dessa maneira, entende-se que os sentidos estão sempre em diálogo, atuando conjuntamente, não há como individualizar o trabalho de cada um. Por isso, o autor faz referência, na citação acima, à visualização de sons ou à escuta de cores, demonstrando que, durante um processo perceptivo, os sentidos participam em sua totalidade. Isso nos permite aferir que a ausência de um sentido não implica em uma percepção incompleta, mas em uma percepção completa a partir das condições que constituem o sujeito.

Se não há a audição no momento em que o sujeito visualiza a cor, entram em jogo os sentidos que ele possui. Inclusive, é possível supor que até na condição de surdez o sentido auditivo pode fazer parte do processo perceptivo, pois a fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), ao entender cada sentido integrado com os demais, torna plausível a ideia de que a audição não se resume à entrada ou saída de som pelo ouvido. Nessa perspectiva, a audição tem seu alcance ampliado e, conseqüentemente, a capacidade perceptiva do sujeito também.

Atentar-se para a região auditiva no momento da percepção exige que o sujeito perceba como a audição, na sua condição, integra esse corpo perceptivo. Como ela dialoga com a visão, o tato e o olfato? Assim, além de pensarmos o corpo em sua integridade, o sentido auditivo pode se configurar como um lugar de possibilidade, dado que o autor aponta que o percebido nunca é acabado, ele sempre convida a perceber algo além, o que implica estar com o corpo aberto para o que pode acontecer. Dessa maneira, as possibilidades de um corpo podem ultrapassar o que é socialmente estabelecido para ele.

Não há uma exigência de que os cinco sentidos do ser humano sejam plenos e ativos, pelo contrário, defende-se o sujeito perceptivo na integridade que lhe caracteriza, mas faz-se importante ponderar um estado de atenção ao conjunto que os sentidos compõem. Todavia, Merleau-Ponty (1999) explica que a percepção de algo não se trata da tomada de consciência de uma ideia secundária, mas da experiência do corpo próprio. Nesse sentido, ele critica:

O pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção. Isso ocorre porque ele se dá o mundo inteiramente pronto, como meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos. Por exemplo, o filósofo empirista considera um sujeito X prestes a perceber e procura descrever aquilo que se passa: *existem* sensações que são estados ou maneiras de ser do sujeito e que, a esse título, são verdadeiras coisas mentais. O sujeito perceptivo é o lugar dessas coisas, e o filósofo descreve as sensações e seu substrato como se descreve a fauna de um país distante — sem perceber que ele mesmo percebe, que ele é sujeito perceptivo e que a percepção, tal como ele a vive, desmente tudo o que ele diz da percepção em geral (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 279).

Dessa forma, não há processo perceptivo, pois o sujeito não percebe o objeto com seu corpo e não o concebe a partir de suas formulações, ele apenas se apropria de uma ideia já

existente. Assim, “o estado de consciência torna-se consciência de um estado, a passividade torna-se posição de uma passividade, o mundo torna-se o correlativo de um pensamento do mundo e só existe para um constituinte”<sup>18</sup>.

Entende-se então que, na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, a sensação de algo é abordada como uma experiência do corpo todo e, nessa linha de pensamento, não existe um *a priori*. Por tratar-se de uma experiência do corpo, os sentidos manifestam-se espontaneamente e não se pautam em percepções estabelecidas pela consciência.

Quando o filósofo citado utiliza o termo experiência, no caso do corpo, para se referir ao processo perceptivo, ele reafirma essa originalidade do conhecimento esclarecendo que, ao mesmo tempo em que o sujeito percebe o mundo, um conhecimento nasce com ele, portanto, o sujeito da sensação “co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele”<sup>19</sup>:

A partir do momento em que a experiência — quer dizer, a abertura ao nosso mundo de fato — é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio, de distinguir um plano das verdades *a priori* e um plano das verdades de fato, aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 298).

Nessa experiência, é necessário deixar que a sensação invada o corpo. No caso de um processo perceptivo que se inicia visualmente, o filósofo em questão o descreve da seguinte forma:

Eu, que contemplo o azul do céu, não sou *diante* dele um sujeito acósmico, não o possuo em pensamento, não desdubro diante dele uma idéia de azul que me daria seu segredo, abandono-me a ele, enveredo-me nesse mistério, ele "se pensa em mim", sou o próprio céu que se reúne, recolhe-se e põe-se a existir para si, minha consciência é obstruída por esse azul ilimitado (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 289).

Além disso, para Caminha (2014), segundo a fenomenologia de Merleau-Ponty, para que o visível não caia na ideia de que se trata de uma tomada de consciência de algo já concebido, assim como não ocorre desvinculado de seu contexto de existência, é necessário entendê-lo no momento em que se estrutura:

Para Merleau-Ponty, é impossível, se consideramos a experiência mesma de ver, isolar absolutamente uma coisa percebida da paisagem perceptiva que forma a visão, quando lançamos nosso olhar para ver. A coisa percebida não é uma espécie de átomo visível que se revela a um olhar desprovido de uma presença no mundo. É por essa razão que Merleau-Ponty não coloca apenas o problema do aparecimento do

---

<sup>18</sup>Ibidem, p. 280.

<sup>19</sup>Ibidem, p. 285.

mundo visível, mas, sobretudo, a questão da visibilidade se instaurando (CAMINHA, 2014, p. 64).

Somente em um retorno às coisas mesmas, ou nos termos de Caminha (2014), um retorno à visibilidade se instaurando, é que o visível pode ser abordado como fenômeno. Nessa linha de pensamento, a visibilidade é um espetáculo dinâmico, pois envolve diferentes aspectos que a tornam um ato complexo.

O sujeito da percepção e o objeto percebido não são dois elementos separados, a relação entre eles não se caracteriza pelo fato de o sujeito notar uma qualidade do objeto ou ser afetado por uma determinada composição do objeto, como se o sujeito permanecesse passivo nesse processo. É importante ressaltar que, desde o início da experiência perceptiva, sujeito e objeto existem de maneira relacional, começando pelo fato de que, por ser sensível à cor, por ser despertado pelo azul do céu, o sujeito abre seu corpo para percebê-lo e, na medida em que ele está aberto, o azul do céu invade-o e vai sendo percebido.

Conforme Caminha (2014) esclarece, a visibilidade<sup>20</sup>, que ocorre por meio da experiência do corpo no mundo, não pode ser resumida a um simples ato do sujeito de capturar com o olhar um objeto e, em seguida, reunir as qualidades existentes nele. Na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999, p. 64), “a visão tem ao mesmo tempo poder subjetivo, que realiza a experiência de ver, e poder ontológico, que nos dá acesso ao mundo em sua exterioridade”. Assim:

Não se pode admitir um mundo visível sem um sujeito que o veja, mas tal sujeito não realiza a experiência de ver se o mundo não for visível para ele. Existe uma dupla situação que marca o caráter paradoxal da visão: para se admitir a efetividade da experiência de ver, precisamos apelar para uma dimensão subjetiva que exige um olhar que se dirige para ver às [sic] coisas e, ao mesmo tempo, para se garantir que alguém possa ver, precisamos recorrer à exigência de que as coisas sejam visíveis (CAMINHA, 2014, p. 63).

O autor ainda acrescenta que o visível envolve três dimensões: o sujeito que vê, a visão do mundo e a visão a partir do mundo que se faz visível. Percebe-se, então, que ver não depende apenas da existência de um sujeito e de um objeto, bem como da relação que se

---

<sup>20</sup> Embasado na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, Caminha (2014) aborda o “visual” como fenômeno, portanto, trata-se de um acontecimento e sua ocorrência está aliada à percepção. Ao discorrer sobre a relação entre o que se faz visível e a percepção, o autor define ser a percepção “uma abertura para o visível em que se está situado como presença e não um ato de representação que reduz o mundo visível a um conhecimento objetivo e abstrato” (Ibidem, p. 67). Nessa linha de pensamento, o autor utiliza o termo visibilidade para se referir ao ato de ver e, “nesse sentido, o que está em questão não é apenas a estrutura do fenômeno da visibilidade, mas o movimento de emergência da visibilidade se estruturando enquanto fenômeno” (Ibidem, p. 68). Ou seja, o termo visibilidade carrega consigo a ideia do acontecimento, do presente, do momento de ocorrência do “visual” no corpo perceptivo.

estabelece entre eles, mas também de uma terceira dimensão, caracterizada pela visão do sujeito a partir daquilo que se mostra e o que se mostra carrega consigo uma determinada história e uma determinada influência cultural.

Há, ainda, o aspecto motor como imprescindível no processo perceptivo e, no que diz respeito à visão, Merleau-Ponty (1999) descreve-o da seguinte forma:

Só se compreende a significação motora das cores se elas deixam de ser estados fechados sobre si mesmos ou qualidades indescritíveis oferecidas à constatação de um sujeito pensante, se elas atingem em mim uma certa montagem geral pela qual sou adaptado ao mundo, se elas me convidam a uma nova maneira do avaliar e se, por outro lado, a motricidade deixa de ser a simples consciência de minhas mudanças de lugar presentes ou futuras para tornar-se a função que, a cada momento, estabelece meus padrões de grandeza, a amplitude variável de meu ser no mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 283).

A questão motora não é tratada como um fator de causalidade, como se os estímulos chegassem à visão e esta última reagisse deslocando o seu corpo no espaço e modificando a maneira como concebe determinado estímulo em seu pensamento. Sob outro ponto de vista, a motricidade caracteriza-se pela função que permite ao corpo ser invadido por uma qualidade, devido ao fato de a motricidade operar movimentos que buscam explorar as diversas facetas daquilo que é visível.

Nesse sentido, a visibilidade “é uma estrutura dinâmica, que manifesta o sentido de uma situação do corpo dirigindo-se para o mundo visível que o envolve em todas as direções” (CAMINHA, 2014, p. 66). Por isso, o movimento no ato de ver também compõe esse panorama da motricidade, uma vez que o corpo inerte não teria condições de vivenciar o ver em toda sua dinamicidade.

Tal complexidade presente no visível também é explicada por meio do entendimento de que o visível é inesgotável, posto que pertence a um campo que nunca será visto em sua totalidade, pois o corpo do sujeito não está fora desse campo, ele é presença nesse campo, “é impossível se ausentar do mundo para vê-lo”<sup>21</sup>. Portanto, segundo Caminha (2014), todo visível comporta um núcleo de invisibilidade.

Caminha (2014) ainda ressalta que o visível encontra-se em um determinado horizonte, no qual é possível ver além dele e em diálogo com outros visíveis. Assim, toda unidade visível é resultado de um jogo de tensões dentro de um determinado contexto visual. Tais tensões originam-se por meio do processo de aproximação e distanciamento do visível, que oportunizam diferentes campos visuais com diferentes unidades visíveis em jogo:

---

<sup>21</sup> Ibidem, p. 66.

A visibilidade é sempre considerada de dentro do mundo. Tudo o que é visível não é uma coisa inerte que aparece em total transparência. A visibilidade é ligada ao nosso corpo e inseparável do campo perceptível que lhe permite aparecer. Nesse sentido, ver é sempre a experiência resultante do jogo de tensão entre atos de aproximações e distanciamentos do que se intenciona ver (CAMINHA, 2014, p. 68).

Entendendo o visível dessa forma, Merleau-Ponty destaca o plano sensível da experiência de ver como caminho possível para se ter acesso à visibilidade se instaurando.

Ao entender que o sensível é algo inerente à área das Artes, pensa-se na experiência estética e faz-se importante pontuar o quanto ela propicia um estado de atenção do sujeito quando colocado diante de uma pintura, de uma peça de teatro, criando uma performance, entre outras formas de expressões artísticas.

Nessas ocasiões, o sujeito necessita de uma presença de corpo que não existe com facilidade em seu dia-a-dia, o que nos faz acreditar ser uma especificidade da área. Conforme Caminha (2014, p. 67) afirma, “é preciso apelar para a presença visível daquilo que se faz visível como espetáculo concreto para o meu olhar”, ou seja, o visível acontece diante daquilo que se mostra e não diante daquilo que se imagina, e a experiência estética propicia esse momento.

Merleau-Ponty, ao discorrer a respeito das pinturas de Cézanne, levantou alguns pontos relativos ao olhar.

O visível é sempre algo situado em um conjunto, em um determinado contexto, em um mundo, se formos pensar de maneira crescente e inacabada. “Logo, deixar-se aparecer é sempre a expressão de estar entre uma rede de formas visíveis que constitui a paisagem de onde o visível se torna visível para nosso olhar” (CAMINHA, 2014, p. 69). Isso significa que o visível não é uma forma única, fixa e isolada, ele existe na medida em que dialoga com outros visíveis, e aparece para o sujeito da maneira como se mostra nessa dinamicidade. O ver não se trata apenas de como o sujeito vê, mas também de como ele vê a partir do que se configurou pela percepção do pintor e de como o sujeito que percebe é visto em determinado contexto.

A pintura, quando vista, não deve ser olhada como uma mera reprodução de uma realidade, mas deve considerar o jogo dos elementos presentes:

De um lado, é possível conceber a pintura como uma imitação ou uma representação de uma realidade do mundo percebido; de outro, em compensação, é possível tratar a pintura como sendo originariamente a retomada imediata de nossa existência nesse mundo que o pintor quer tornar visível através de um quadro (CAMINHA, 2014, p. 69).

De acordo com Caminha (2014), a pintura de Cézanne permitiu a Merleau-Ponty a compreensão de que ver não é apenas se relacionar com o que é exterior a nós. No caso das obras do pintor citado, o conjunto de suas pinceladas e a vibração das cores utilizadas revelam “não somente a transposição de uma paisagem primeiramente vista do lado de fora e, depois, disposta em um quadro. Nós pensamos que Cézanne quer deixar a própria natureza se mostrar através de suas pinceladas vibrantes.” (CAMINHA, 2014, p. 70). Ou seja, nas obras desse artista, assim como deve existir em obras de outros pintores, o ver nasce no momento em que se põe a olhar, pois o que está diante de si convida-o a ser visto em sua essência.

Aranha (2005) apontou a importância de abordar o visual ao investigar o processo de codificar, compreender e interpretar os elementos que fazem parte da obra de arte visual. Para isso, embasou-se nos seguintes conceitos formulados por Merleau-Ponty<sup>22</sup>: corpo-reflexivo, aproximação do fenômeno e cogito fenomenológico.

Basicamente, corpo-reflexivo se trata do corpo físico, consciente, que percorre o mundo para conhecê-lo; a aproximação do fenômeno diz respeito à tomada de conhecimento do que está diante si, o qual será percebido e, posteriormente, levado à reflexão. Por fim, o cogito fenomenológico refere-se ao “ato de compreensão-interpretação dos significados do mundo, de suas estruturas ou de arranjos espontâneos de suas partes” (ARANHA, 2005, p. 114)<sup>23</sup>. O cogito seria para a visualidade o que Caminha (2014) denominou de visibilidade se instaurando, trata-se do conhecer por meio da experiência e não da ideia pré-concebida.

Diante desses conceitos, Aranha et al. (2009) utilizam três frases para definir como o olhar se constrói em processos de educação e Arte. As frases são: “I. Ver é habitar o corpo e cifrar experiências [...] II. Ver é perceber os códigos e correlacioná-los [...] III. Ver é dialogar” (ARANHA et al., 2009, p. 1556- 1566). Para além das frases I e II, a autora acrescentou o diálogo, fazendo-nos entender que a linguagem perpassa pela ação de compreender e interpretar uma expressão artística visual, sobre a qual não nos aprofundaremos, pois não é o foco da presente dissertação.

Como denominador comum às ações apontadas nas frases citadas, a autora ressalta a necessidade do movimento. Portanto, em resumo, segundo Caminha (2014):

---

<sup>22</sup>MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phenomenology of Perception*, 1962. *Senset Non-Sens*, 1966. *The Structure of Behavior*, 1967. *O Olho e o Espírito*, 2004. *O visível e o invisível*, 1971. *Texto sobre Estética*, 1980. *As Aventuras da dialética*, 1980. *O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas*, 1980.” (ARANHA, 2005, p.108)

<sup>23</sup>ARANHA, Carmen Sylvia Guimarães. *Exercícios do Olhar no MAC USP. Arte e Cultura da América Latina*, v. 14, p. 107-122, 2005.



A visão é experiência do corpo. Logo, a visão se entrelaça com os movimentos do corpo. A visão decorre dos movimentos do corpo que se posiciona para ver. A pintura de Cézanne possibilitou Merleau-Ponty compreender que ver é a experiência de poder alcançar o mundo com o corpo. Se o corpo não pode sair do mundo para ver, ele pode se posicionar pela dinâmica de seus movimentos para ver em diferentes ângulos. É nesse contexto que Merleau-Ponty (1992b) afirma que aquele que vê não se apropria daquilo que é visto; apenas se aproxima ou se abre para o mundo (CAMINHA, 2014, p. 70).

De maneira geral, falou-se que o sentido visual engloba o movimento, o estabelecimento de relações com o contexto do sujeito e do visível, a abertura do sujeito para conhecer o que está diante de si e a atenção à integridade do corpo, que se conecta no momento da percepção. Diante disso, e entendendo que o campo da Arte se configura como um grande propiciador desses aspectos, a seção que segue se encarrega de aprofundar como a Arte, dentro do contexto escolar, contribui para a formação do sujeito surdo.

## **2. 2. A importância da Arte no processo de formação do sujeito**

É preciso ponderar, antes de nos aprofundarmos nas possibilidades concedidas pelo campo da Arte, acerca dos fatos que vêm colocando a área em um patamar secundário no dia-a-dia da realidade escolar.

Para iniciar essa reflexão, Duarte-Júnior (1994) explana a respeito dos motivos que desencadearam uma setorização e uma especialização do conhecimento humano. Segundo este autor, diante do enorme volume de conhecimento humano existente, coube à ciência a tarefa de dividir o mundo e a vida, entendidas como instâncias que contextualizam a compreensão do ser humano, em áreas bem distintas, com o intuito de dominar cada vez mais essas instâncias e de produzir um conhecimento mais refinado sobre elas. Dessa forma, a ciência, por meio de sua verdade, tornou-se o eixo central na construção dos saberes e do agir humanos:

A verdade científica ocupa hoje o lugar ocupado pela verdade teológica na Idade Média; em geral se acredita apenas nos fatos *cientificamente* comprovados, relegando-se outras formas de conhecimento (arte, filosofia) a um plano inferior. A *racionalidade*, o “saber objetivo”, tornou-se o valor básico da moderna sociedade (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 32).

Não é à toa que as escolas passaram a orientar os processos de aprendizado de seus estudantes no sentido do conhecimento objetivo, acreditando que a sua função seria a de

habilitar “o sujeito a conhecer racionalmente o mundo e a nele operar produtivamente” (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 33).

Tal compreensão, muitas vezes, leva a escola a funcionar sob a mesma lógica que rege a sociedade industrial, qual seja, a de formar e manter indivíduos produtores, que agem sob princípios racionais e não deixam as emoções interferirem em suas ações diárias. Os conhecimentos dos quais os indivíduos são portadores, uma vez que nesta perspectiva os conhecimentos são transmitidos e não construídos, estão cada vez mais atrelados às necessidades cognitivas do mercado de trabalho e cada vez mais distantes de uma visão geral da vida. Assim como o conhecimento é entendido de forma fragmentada, o sujeito que se forma também é um ser que sofre as consequências desse “*modus operandi*”.

A predominância da visão das classes dominantes na escola também é um aspecto problematizado pelo autor que caminha junto à lógica do saber fragmentado, pois apresenta uma compreensão de mundo baseada na lógica da produção industrial, evidenciando a presença de apenas uma perspectiva interpretativa. Dessa forma, garante-se a inalteração da atual situação da sociedade, que provavelmente seria transformada se os estudantes formulassem o seu pensamento de acordo com a sua situação existencial. Isso resulta em um processo de ensino e aprendizado pautado em saberes padronizados e desvinculados de situações vividas pelos sujeitos, bem como da cultura que o caracteriza.

Em oposição a esta maneira racionalista de lidar com a construção dos conhecimentos, Duarte-Júnior (1994) chama a nossa atenção para o fato de que todo o processo de apreensão do mundo tem início com a mobilização de um sentimento. A linguagem, mesmo quando se refere a um sentimento do ser humano, o faz de maneira conceitual, classificatória, sem, contudo, descrevê-lo. O sentimento, comunicado por meio da linguagem, é um sentimento que possui um significado padronizado, generalizado.

Neste sentido, o autor aponta a importância das escolas integrarem, no processo de formação dos sujeitos, os saberes e as práticas advindos do universo da Arte, pois, dentre as inúmeras possibilidades que ela oferece ao ser humano, está a de apresentar integralmente os sentimentos.

Gobbi (2010), ao discorrer a respeito da aproximação entre a Arte e as crianças, aponta que a Arte possibilita a fundamentação dos sentimentos, invenções, imaginação e sensibilidade. Tais práticas costumam ser deixadas de lado no decorrer do processo formativo dos sujeitos, pois conforme a autora afirma:

Conicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala deixa-se de pensar nelas associadas ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro. Contudo, muitos ficam surpresos com a riqueza das manifestações expressivas, chegam a espantar-se quando vêem as crianças que se maravilham e descobrem coisas do cotidiano [...]. (GOBBI, 2010, p. 2).

No que tange aos sentimentos, a Arte lida com eles no instante em que eles ocorrem, respeitando-os e considerando-os como constituintes do ser humano. A citação, a seguir, ilustra a maneira como as escolas podem mobilizar os sentimentos:

Educar os sentimentos, as emoções, não significa reprimi-los para que se mostrem apenas naqueles (poucos) momentos em que nosso “mundo de negócios” lhes permite. Antes, significa estimulá-los a se expressarem, a vibrarem frente a Símbolos que lhes sejam significativos. Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio “eu” é a tarefa básica que toda escola deve propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial (DUARTE-JUNIOR, 1994, p. 67).

Durante a experiência estética, o espectador é convidado a analisar o que está diante de si e a desenvolver um pensamento reflexivo sobre o mesmo. Entretanto, a obra de Arte não existe como um objeto exterior ao sujeito, portador de um significado convencional. Segundo o autor citado, os sentidos expressos pela obra de Arte encontram-se nela mesma sendo que a Arte “não nos remete a significados conceituais, mas a sentidos do mundo dos sentimentos” (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 46).

Por isso, “quando dizemos que a Arte não é uma linguagem estamos, então, querendo diferenciá-la de nossa linguagem conceitual, discursiva. Estamos querendo demonstrar que sua forma de *exprimir sentidos* é diferente da maneira de *transmitir significados* da linguagem”<sup>24</sup>. No que se refere às Artes que utilizam a palavra como meio de expressão, como, por exemplo, a poesia e a literatura, o autor afirma que elas não visam à transmissão de ideias organizadas, de conceitos, mas, buscam simbolizar sentimentos.

Na poesia ou na literatura não há a preocupação com a transmissão literal dos significados, mas com a mobilização dos sentimentos, a fim de que o sujeito construa os sentidos que para ele sejam significativos. Por isso, o autor em questão afirma que, nas criações poéticas ou literárias, a ambiguidade não é um obstáculo, mas um estímulo para o processo perceptivo.

Os sentidos que vão sendo tecidos durante esse processo de fruição estética expressam o próprio sentir do sujeito e desvendam os sentimentos da comunidade humana, permitindo o

---

<sup>24</sup> Ibidem, p. 47.

auto-conhecimento e o desenvolvimento de uma consciência crítica e ampla sobre o mundo no qual está inserido.

No que tange à construção de uma visão de mundo, Duarte-Júnior (1994) afirma que a Arte, como algo comum a todas as culturas e que nos acompanha desde o homem pré-histórico, faz parte dos processos específicos de cada cultura sentir o mundo e de nele atuar.

A cultura interfere no processo perceptivo da obra de Arte, influenciando na construção dos sentidos:

[...] o fenômeno que hoje chamamos Arte sempre foi aprendido, ensinado e transmitido por meio da produção de formas, de leitura/ observação/ contemplação dessas formas e do pensamento que as contextualiza em diversos planos, relacionando-as entre si. Tudo isso amarrado em cada caso, **por um propósito simbólico cultural que dá sentido às ações concretas manifestas nas obras, nos textos críticos, orais ou escritos, nos registros de reflexão estética, orais ou escritos** (MACHADO, 2010, p. 68, grifo nosso).

A autora, ao discorrer a respeito dos processos de ensino e aprendizado da Arte, explana a respeito da Abordagem Triangular, criada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Esta última afirma com veemência que a Abordagem Triangular não é uma metodologia, mas um conjunto de ações que orienta o artista educador a encontrar o seu caminho ao lidar com a Arte em um contexto de ensino e aprendizado. Sendo assim, Machado (2010) afirma que são definidos três eixos de aprendizagem artística, os quais delimitam as ações a serem planejadas pelo artista educador.

Tais eixos recebem as seguintes denominações: leitura, contextualização e o fazer artístico, sendo estes complementares e interconectados. Segundo a autora, principalmente nos eixos de leitura e contextualização, há a consideração das construções simbólicas das culturas. Portanto, dentre as ações voltadas para a reflexão do contexto da obra de Arte, são pensadas ações que buscam trabalhar os aspectos culturais de determinada obra, confirmando novamente a influência da mesma nas criações artísticas.

Além disso, na abordagem em questão, “contextualizar é estabelecer relações” (BARBOSA, 2007) com saberes disciplinares ou não, os quais podem ser de caráter histórico, social, psicológico, antropológico, geográfico, ecológico, biológico etc.:

A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída (BARBOSA, 2007, p. 38).

A citação nos permite compreender que a contextualização possibilita um aprendizado significativo em Arte quando o sujeito consegue relacionar a experiência artística aos saberes que já carrega consigo e aos de seu contexto cultural. Assim, para a autora, toda experiência é uma experiência estética quando é explorada ao máximo, tornando-se significativa para o sujeito.

Sobre a experiência estética em Arte, Duarte-Júnior (1994) ainda aponta que ela se trata de uma experiência da beleza. No senso comum, o sentido de beleza diz respeito a uma propriedade física do objeto ou a um estado de consciência do sujeito em relação ao objeto, o que implicaria, segundo o autor, que qualquer pessoa que contemplasse o objeto belo devesse considerá-lo belo. Na realidade, não é isso o que ocorre, pois o que pode ser belo para um, pode não ser para o outro.

A partir de outro ponto de vista, “o belo não reside nem nos objetos nem na consciência dos sujeitos, mas nasce do encontro dos dois” (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 57), portanto, a beleza habita a relação entre o objeto e a consciência ou entre o homem e o mundo. Entretanto, a relação estabelecida não é mais mediada pelos conceitos aprendidos anteriormente, mas por uma lógica contrária, a qual procura se desvencilhar da linguagem conceitual e deixar fluir os sentimentos que vão sendo mobilizados. Por essas características, o autor descreve que, durante uma experiência estética, a nossa realidade é esquecida momentaneamente. Então, esquecemos as nossas contas a pagar, os nossos desentendimentos familiares, os compromissos agendados, entre outros fatos do dia-a-dia. Ao penetrarmos em determinada criação artística, passamos a fazer parte da mesma, sentindo-a de corpo inteiro.

A questão da beleza no saber sensível pode ser compreendida como o sentimento que anima o sujeito “a saber, a procurar, a querer desfrutar o desconhecido, em busca do seu sabor e de seu sentido para a nossa existência” (DUARTE-JÚNIOR, 2004, p. 155). A beleza estimula o sujeito a agir e, por esse motivo, o autor aponta que, considerando o contexto econômico do mundo atual, todos teríamos a ganhar com uma vida perpassada pela beleza, pois ela proporcionaria ações lucrativas e produtivas no âmbito social:

Na medida em que descubro o saber sensível de viver num ambiente bonito, deixo de atirar lixo e detritos ao redor, passo a cuidar melhor de meu jardim e participo de grupos que exigem, das indústrias instaladas em minha comunidade, um tratamento exemplar de seus resíduos, o que, por extensão, implica minimamente num incremento nos postos de trabalho e na produção por parte daquelas firmas voltadas à confecção de embalagens para lixo, filtros de fumaça, de água, etc. (DUARTE-JÚNIOR, 2004, p. 159).

Concluimos, então, que a experiência da beleza é uma percepção que fala diretamente aos sentimentos, deixando em um patamar secundário o caminho racional de perceber o mundo. Nesta linha de pensamento, o objeto perde a sua função utilitária e a sua verdade existe nele mesmo:

Ou seja; é a harmonia existente em suas formas. É no próprio sensível, no próprio ato de perceber, que reside o prazer estético: na percepção direta de harmonias e ritmos que guardam, em si, a sua verdade. Por isso alguns autores chamam a percepção estética de “desinteressada”: não existem interesses práticos a orientá-la; a verdade do objeto reside em suas formas (DUARTE-JÚNIOR, 1994, p. 59).

Assim, o prazer da experiência estética advém da congruência entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas do objeto estético. O processo que começa a se desenvolver perante uma obra de Arte não é o de construção de um pensamento, mas o de fruição de sentimentos, que vão exprimindo sentidos e não comunicando significados. Segundo o autor citado, não é possível reduzir a obra de Arte a significados e, justamente por isso, ele afirma que o seu sentido é aberto.

Ao falar da criação artística, esse aspecto da abertura também pode ser apontado, pois Duarte-Júnior (1994) afirma que a atitude criadora é um ato de rebeldia que consiste na negação do existente para a proposição do novo. Isso nos permite aferir que tanto o momento da criação quanto o da fruição são processos abertos, não restritos a um sentido único ou a um significado pré-estabelecido, o que nos possibilita afirmar a existência de processos criativos e perceptivos por parte do surdo, de acordo com as condições que lhe caracterizam.

Tendo em vista, que tanto para Merleau-Ponty (1999) quanto para Duarte-Júnior (1994; 2004) o processo de construção do conhecimento tem como primeiro lugar de acontecimento o corpo do sujeito, é possível afirmar a opção por outra maneira de compreender o processo de formação dos indivíduos, não mais pautado na ideia de tomada de consciência de conceitos abstratos, mas em um caminho que começa pela educação do sensível. Portanto, a Arte, como área do conhecimento que possibilita a mobilização dos sentimentos, entre outros aspectos, torna-se um elemento interessante na configuração dos saberes, pois concede à pessoa a possibilidade de aprender a partir das sensações de seu corpo, dos conhecimentos que já carrega e das interlocuções com o seu contexto cultural, tornando o conhecimento significativo para si.

### 2.2.1. Pontos de vista acerca da função Arte no universo escolar

Segundo Nóbrega (2008, p. 143), “a sensibilidade estética é um desdobramento da análise perceptiva de Merleau-Ponty”. Ao se referir à experiência do sensível, este autor afirma que as Artes oferecem aos sentidos um campo de possibilidades, os quais, do contato com a coisa percebida, desencadeiam uma reflexão corporal que resulta em uma reorganização do esquema inicial. Entende-se que esta reorganização se configura como o processo de elaboração de novos aprendizados, portanto, a Arte amplia os saberes do sujeito.

Deslocando esta lógica de pensamento para o cenário educacional atual do Brasil, é importante salientar que os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Arte do Ensino Fundamental I* (1997), em sua introdução, posiciona-se de maneira a confirmar a importância da Arte no aprendizado humano:

O ser humano que não conhece Arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

Além disso, tanto o *PCN de Arte do Ensino Fundamental I* quanto o *PCN de Arte do Ensino Fundamental II* (1998) explicitam a necessidade de se trabalhar, no âmbito escolar, o corpo e o movimento, principalmente na dança, visando a desenvolver determinadas habilidades nos estudantes. Conforme exposto anteriormente, o corpo e o movimento configuram-se como categorias centrais na tese de Merleau-Ponty sobre a percepção, o que nos permite aferir que o trabalho com eles promoveria a abertura do sujeito para o mundo e, logo, a construção de novos saberes.

As citações apresentadas na sequência encontram-se no *PCN de Arte do Ensino Fundamental II*, nas seções que discorrem a respeito do ensino da dança e do teatro, respectivamente, e ambas destacam o trabalho com as categorias citadas no parágrafo acima: “[...] [os alunos] poderão estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o **corpo em movimento** e, portanto, com diferentes épocas e culturas” (BRASIL, 1998, p. 72, grifo nosso) e, ainda, “Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-**corporal** na atividade teatral” (BRASIL, 1998, p. 91, grifo nosso).

Quanto aos sentidos, embora o *PCN de Arte do Ensino Fundamental I* os mencione como um aspecto característico do processo perceptivo da Arte, eles são apresentados como porta de entrada do sujeito à coisa percebida:

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos (BRASIL, 1997, p. 19).

Para Merleau Ponty (1999), os sentidos são compreendidos de outra forma, primeiramente porque os sentidos não estão dissociados do corpo, eles são o corpo, e, em segundo lugar porque os sentidos não funcionam de forma passiva, apenas como receptores, eles suscitam, antes de perceber o que está diante de si, uma atitude corporal. Para além disso, cada sentido não sente a coisa de forma isolada, mas se comunica com os outros, dentro de uma atmosfera. No entanto, é positivo o fato de o documento considerar a participação dos sentidos no processo perceptivo das criações artísticas, validando a importância dos mesmos e, talvez, até mesmo apontando uma nova maneira de trabalhá-los em sala de aula, uma vez que os *PCNs* possuem o caráter de referência no ensino e não o caráter normatizador.

Todavia, a construção do conhecimento em Arte no âmbito escolar pode ser pensada na perspectiva da interculturalidade, aproximando-se bastante dos preceitos da educação bilíngue para surdos que, a todo o tempo, menciona a cultura surda como o eixo central de sua organização. Nesse sentido, Barbosa (1998), ao escrever sobre o papel da Arte no desenvolvimento cultural, primeiramente pontua que o termo mais adequado para se tratar da diversidade cultural é “interculturalidade”, posto que tal termo significa a interação entre as diferentes culturas e não apenas a coexistência de diferentes culturas em uma mesma sociedade.

A partir desse conceito, a arte-educadora afirma:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das Artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 1998, p. 16).

A citação nos permite compreender que a Arte, ao possibilitar a percepção do sujeito dos elementos que o rodeiam, suscita a identificação cultural do indivíduo, bem como o diálogo com os elementos pertencentes a outras culturas.

Segundo Richter (2008 apud BAINS, 1996, p. 31), o ensino intercultural da Arte “pode construir pontes entre as origens culturais de nossos alunos e sua participação no aprendizado, de forma a criar um ambiente escolar enriquecedor para todos os alunos”. Ainda que a autora esteja tratando do ensino intercultural da Arte em um contexto escolar inclusivo,



faz-se necessário ponderar que os surdos também apresentam diferenças entre si, o que torna o ensino intercultural ainda mais relevante para esse público.

Quando se fala de cultura surda, é interessante pensá-la a partir do conceito de cultura defendido por Reily (2004), ou seja, um sistema dinâmico e historicamente construído, portanto, distante da ideia de um patrimônio cultural estático:

No movimento contínuo dos sistemas sociais, ocorrem mudanças de diversos tipos. Existem alterações de ordem interna, que resultam da reflexão do próprio grupo sobre as suas práticas, bem como as de ordem externa, que ocorrem quando um grupo entra em contato com outro grupo e olha as suas próprias práticas sociais à luz do olhar externo (REILY, 2004, p. 14).

Sob esse ponto de vista, a interculturalidade no ensino da Arte possibilita o diálogo entre as práticas sociais partilhadas pelos próprios surdos e entre os surdos e outros grupos sociais.

Fusari e Ferraz (1993), ao discorrerem a respeito da Arte dentro do sistema educacional, explicam que ela pode ser trabalhada da seguinte maneira:

Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da Arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a Arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 20).

Ao partilharem da tendência pedagógica histórico-crítica, as autoras partem do pressuposto de que a educação escolar é a responsável por dar ao educando o conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, de modo que ele exerça uma cidadania consciente, crítica e participante. Sendo assim, o ensino de Arte, por meio da democratização do seu saber, participa também dessa formação crítica do sujeito.

Simultaneamente, é papel do professor promover o diálogo entre o saber historicamente acumulado e o saber do aluno, por isso, as pesquisadoras enfatizam a importância da preparação do professor e do planejamento das aulas da disciplina, posto que, sem uma sistematização do ensino em Arte, não há como garantir a formação pretendida para o educando.

Ademais, de acordo com Barbosa (2016), a importância do ensino de Arte na educação básica, no que se refere especificamente a cada linguagem da área, é evidenciada pelo fato de esse ramo do conhecimento auxiliar no desenvolvimento da percepção visual, dentre outras aptidões:

As artes visuais desenvolvem a capacidade de percepção visual, importante desde a alfabetização até a solução de grandes conflitos da adolescência. Para dar um exemplo: as palavras “bola” e “bota” têm a mesma configuração, o que, durante a leitura, pode dificultar a diferenciação entre elas. O ensino da Arte contribui para exercitar essa percepção. A dança amplia a percepção do corpo. Desenvolve, assim como a música, o ritmo e o movimento. Exercita o equilíbrio, não só físico, mas mental. O teatro desenvolve a comunicação. Coloca em pauta o verbal, o sonoro, o visual e o gestual (BARBOSA, 2016, p. 3).

A pesquisadora afirma que o trabalho com os conhecimentos da área no contexto escolar promove o desenvolvimento da inteligência, do raciocínio e das dimensões afetiva e emocional dos alunos – essas duas últimas estão quase sempre fora do currículo escolar.

Para finalizar, Reily (2015), ao abordar a complexidade envolvida no processo de ensino nas aulas de Artes com surdos, afirma:

Ao atuar com crianças surdas, o objetivo do ensino de arte não se reduz a proporcionar materiais para que elas criem um desenho “bonitinho”. Pretendemos sempre chegar mais longe, leva-las a um pensamento mais complexo, que ultrapasse o nível descritivo e de produção de figuras que possam ser identificadas e nomeadas, apenas. Buscamos ajuda-las a entender sobre os processos de cruzamento promovidos por atividades de arte que geram narrativas [...] (REILY, 2015, p. 250).

Assim, não restam dúvidas a respeito da importância e da relevância do campo da Arte no processo de formação do sujeito e de construção dos conhecimentos.

### CAPÍTULO 3 O VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O capítulo anterior ocupou-se, em um primeiro momento, de apresentar os constructos teóricos do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1999) sobre o corpo perceptivo, a percepção e as sensações.

Em um segundo momento, discutimos questões ligadas à Arte devido às relações que o campo permite estabelecer com algumas instâncias consideradas por Merleau-Ponty (1999) como essenciais para a construção de novos saberes, como o corpo, o movimento e os sentimentos. Por esse motivo, acreditamos se tratar de uma área que possui um olhar global em relação ao sujeito e que humaniza o processo formativo do mesmo. Para tanto, nos embasamos principalmente nas ideias de Duarte-Junior (1994, 2004), Barbosa (1998, 2016), Reily (2015) e Fusari e Ferraz (1993).

Pensando na relevância da Arte no processo de formação humana e de como ela está articulada com determinadas ideias de Merleau-Ponty (1999), questionamos: como se encontra o campo da Arte na educação bilíngue de surdos?

A fim de iniciar, mas não esgotar, uma resposta para a pergunta acima, optamos por abordar a questão a partir da apresentação e discussão de elementos que envolvem o uso do sentido visual, pois, frequentemente, esse tema é abordado por estudiosos da educação de surdos como uma das principais vias de apreensão do mundo por parte dos sujeitos em questão. Com isso, quando falamos de Arte e de construção de novos conhecimentos, este se torna um ponto relevante a ser explorado.

Assim, o capítulo três inicia-se com a exposição das ideias de alguns autores que discorrem acerca da leitura de imagens e que, por meio dessa temática, exploram o conceito do “visual”. É em torno das formulações desses autores acerca do “visual” que o presente estudo irá se pautar, visto que a leitura de imagens não se configura como um campo a ser aprofundado. Dessa forma, busca-se conceituar o termo “visual” para situar o leitor acerca da concepção assumida na presente pesquisa.

Em seguida, fez-se interessante compreender mais a fundo o que os autores que defendem o uso do visual na educação de surdos estão querendo dizer. Levantam-se as seguintes questões: como o visual é entendido pelos autores? Tal sentido é pensado de maneira isolada dos outros ou em diálogo? É possível articular a compreensão que se tem do visual à ideia do corpo que percebe o mundo? A busca por respostas a essas questões levaram-nos à apresentação e discussão da ideia de que a surdez é uma experiência visual

(SKLIAR, 2013) e as implicações desse discurso na educação contemporânea de surdos, quando se leva em consideração a disseminação de práticas baseadas na visualidade.

### 3.1 Conceituando o termo “visual”

A fim de compreender como se encontra o campo da Arte na educação bilíngue de surdos, entendeu-se ser necessário, em um primeiro momento, situar o leitor quanto ao conceito de “visual” partilhado pela presente pesquisa. Nesse sentido, optou-se pelo embasamento nas ideias de autores que discorrem acerca da leitura de imagens, mas que no decorrer de suas tramas teóricas definem e exploram o conceito do termo “visual”.

É importante esclarecer que a nossa opção por autores que têm como objeto de investigação a imagem ou objetos visuais se deu devido à compreensão de tais pesquisadores em torno de o que é “visual” e, portanto, de como é realizada a interpretação do mundo por meio desse sentido. Não se configura como um dos objetivos do presente estudo, discorrer sobre o trabalho com imagens nas aulas de Artes, sendo assim, das ideias que serão expostas, partilha-se das compreensões relacionadas ao “visual”.

Para iniciarmos a discussão à qual a presente seção se propõe, recorremos a Sardelich (2006) que, ao discorrer a respeito da leitura de imagens, apresenta a existência de duas vertentes que embasam o trabalho na área: uma denominada pela autora de formalista estética e semiótica e outra que aborda o conceito de cultura visual. É válido ressaltar que ambas são tratadas de forma dialógica, não há uma delimitação clara entre elas. Conforme a autora afirma: “como se pode ver, nesse percurso pelos referenciais da Arte, antropologia, educação, história e sociologia, a abordagem da cultura visual em sua vertente cultural amplia a proposta formalista estética e semiótica da leitura de imagens” (SARDELICH, 2006, p. 468).

Assim, no que diz respeito à primeira vertente, a autora explana acerca do trabalho desenvolvido por Dondis (1991) devido à importância do conceito de “alfabetismo visual” introduzido pela desenhista, no qual é proposto um sistema básico de leitura de imagens pautado em uma sintaxe visual, que considera a disposição dos elementos como ponto, linha, forma, cor, luz, no sentido da composição.

Segundo Dondis (1991, p. 16), “a visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo”. A partir dessa premissa, a autora problematiza a maneira como a

linguagem visual tem sido abordada nos sistemas educacionais, afirmando a existência de uma falta de rigor e objetivos bem definidos, conforme ela descreve a seguir:

Em muitos casos, os alunos são bombardeados com recursos visuais – dispositivos, filmes, slides, projeções audiovisuais –, mas trata-se de apresentações que reforçam sua experiência passiva de consumidores de televisão.

[...]

Uma das tragédias do avassalador potencial do alfabetismo visual em todos os níveis da educação é a função irracional, de depositário da recreação, que as artes visuais desempenham nos currículos escolares, e a situação parecida que se verifica no uso dos meios de comunicação, câmeras, cinema, televisão (DONDIS, 1991, p. 17).

Para Dondis (1991), a facilidade de expressão visual, que está ligada à naturalidade do ato de ver, ou a ideia de que o modo visual exige talento para ser colocado em prática, configuram-se como alguns dos motivos que abrem espaço para que a linguagem visual seja abordada da maneira como foi detalhada acima. Assim, a autora aponta a necessidade de um método que permita a compreensão da informação visual e que seja capaz de integrar os elementos complexos que compõem a sintaxe visual. Esse último termo diz respeito aos múltiplos aspectos que devem ser considerados no processo de compreensão, os quais se referem à maneira como cada sujeito recebe e interpreta as mensagens visuais e como são influenciados e até modificados por estados psicológicos, condicionamentos culturais e expectativas ambientais. Por esse motivo, a autora define “alfabetismo visual” da seguinte forma:

O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais (DONDIS, 1991, p. 227).

O principal benefício que o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial de expressão trazem para os sujeitos em geral reside na ampliação da capacidade crítica, que representa, no ponto de vista da autora, a possibilidade de ultrapassar os modismos e estabelecer o que é considerado apropriado e esteticamente agradável segundo a avaliação de cada um. Em uma dimensão mais ampla, a autora aponta que o “alfabetismo visual” é uma promessa de enriquecimento humano para o futuro.

Percebe-se que, na perspectiva assumida por Dondis (1991), o “visual” é entendido a partir de duas características, uma relacionada à atividade natural do órgão e outra a uma capacidade de interpretar o mundo. Sendo assim, a autora defende a necessidade de um

aprimoramento do ato de ver, uma vez que o ver relacionado à sua atividade natural não avança na compreensão e na interpretação do mundo, por isso, a importância da alfabetização visual.

Acredita-se que a escola e, principalmente, as aulas de Artes configuram-se como os locais mais conhecidos socialmente para que esse aprimoramento do olhar ocorra e, dada a concepção apresentada por Dondis (1991), está claro que o “visual” não pode ser trabalhado nas instituições de maneira passiva, o que significa construir com os(as) estudantes os conhecimentos necessários para que o “visual” promova a comunicação do sujeito.

Retomando alguns apontamentos teóricos no âmbito das imagens, é possível observar que, ao longo da história, ela passa a ser entendida para além de seus aspectos formais e aparentes, necessitando de uma olhar insistente, conforme afirma Leite (1996 apud SARDELICH, 2006), para que se possa compreender seus conteúdos não manifestos. Sardelich (2006), ao discorrer a respeito das ideias dessa autora, explica:

No conteúdo manifesto, as contradições e os conflitos são em geral pouco observados, conforme as expectativas dos responsáveis pela imagem, não só do seu produtor, mas também daquele que encomendou a obra. Caminhando para a fase dos conteúdos latentes, é preciso buscar informações fundamentais que respondam a perguntas do tipo: como as imagens foram geradas? por quem? para quem? por quê? (SARDELICH, 2006, p. 458).

Assim, ao ler uma imagem, as perguntas feitas com a finalidade de compreendê-la não se restringem somente a desvelar o que está fisicamente diante de si, mas avançam em um entendimento mais aprofundado da mesma. É possível ir além das perguntas relativas à forma, cor, luz, equilíbrio, entre outras.

No que diz respeito ao “visual”, fica cada vez mais evidente a importância de entendê-lo para além de seu ato natural e de seu isolamento na complexidade do corpo humano, posto que ele passa a participar do processo de construção de saberes pelo sujeito.

No campo dos Estudos Culturais, a imagem possui a função não apenas de informar ou ilustrar, mas também de produzir conhecimento, uma vez que a educação não ocorre somente nas instituições escolares, mas também por meio de inúmeros mecanismos educativos presentes em diferentes instâncias socioculturais. Para Bolin e Blandy (2003 apud SARDELICH, 2006), o visual não existe de forma isolada, ele está relacionado aos outros sentidos do ser humano e a outras linguagens, por isso, fala-se de uma cultura visual.

Sobre esse conceito, Sardelich (2006) apresenta as duas vertentes identificadas por Bernard (2001 apud SARDELICH, 2006), dentro dos estudos culturais. A primeira,

considerada pela autora um pouco mais restritiva, enfatiza o visual e busca definir seu objeto de estudo. Isso pode ser traduzido pelo trabalho de leitura de imagens de obras de Arte, pois, ainda que o processo realizado não se atenha apenas à leitura dos aspectos formais, há uma busca sistemática por desvelar os significados apenas do que pode ser visto. Discussão que pode ser ampliada para as dimensões política, social, entre outras, e retorna sempre para o objeto visto.

A outra vertente:

[...] toma a cultura como traço definidor do estudo, e portanto se refere a valores e identidades construídos e comunicados pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflituosa desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários (SARDELICH, 2006, p. 461).

Para Mirzoeff (2013 apud SARDELICH, 2006), a presente vertente não depende das imagens em si mesmas, mas da “tendência de plasmar a vida em imagens ou visualizar a existência”<sup>25</sup>. A imagem atua como mediadora no processo de produção de conhecimento e não se finda nela. Segundo esse mesmo pesquisador, o conceito de cultura visual é novo porque entende o visual como o lugar onde se criam e se discutem significados, portanto, a cultura visual dá prioridade às experiências cotidianas do visual.

Nesse exercício importante de conceituar alguns termos para maior compreensão da perspectiva em questão, Sardelich (2006) esclarece que, para Walker e Chaplin (2002 apud SARDELICH, 2006), visão e visualidade possuem definições distintas, uma vez que a visão diz respeito “ao processo fisiológico em que a luz impressiona os olhos e a visualidade como o olhar socializado”<sup>26</sup>. Portanto, a partir do entendimento que os autores possuem sobre visualidade, o modo como cada um vai representar o mundo diverge entre os sujeitos.

Assim como para Dondis (1991), o “visual” é entendido por mais de uma característica e para além do ato natural, ou, no caso dos autores acima, para além do funcionamento do órgão, mas envolve também uma dimensão cognitiva, pois sempre se relaciona à interpretação e compreensão do mundo, na direção da construção de um senso crítico no sujeito. Na perspectiva em questão, o adicional reside na influência que a cultura exerce no processamento do “visual”, o que se configura como uma colocação pertinente ao presente estudo, visto que, conforme explicitado anteriormente, a educação bilíngue para surdos considera a cultura surda no processo de formação do sujeito. Portanto, não é possível

---

<sup>25</sup> SARDELICH, 2006, p. 461.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 462.

discorrer sobre o “visual” na compreensão de mundo sem abordar a influência cultural envolvida no ato de ver.

Todavia, para aprofundarmos a compreensão em torno do conceito de cultura visual, Sardelich (2006) menciona que, para Duncun (2002 apud SARDELICH, 2006), cultura não é entendida como refinamento pessoal ou práticas de vida, mas como práticas significantes que atravessam e refletem as relações sociais, os valores, as crenças, dos quais os objetos são uma parte constitutiva:

Para ele, a cultura visual vincula-se aos estudos culturais nas questões relacionadas às práticas significantes, tanto em termos das experiências vividas pelas pessoas como da dinâmica estrutural da sociedade. Esta se estrutura em torno do domínio, e as práticas significantes são sempre um meio de estabelecer e manter o poder; porém, as pessoas podem resistir e negociar o significado dessas práticas por si mesmas (SARDELICH, 2006, p. 464).

Então, o “visual”, na sua relação com a cultura e com os surdos, permite a esses últimos uma resistência às práticas significantes que circulam no âmbito da dinâmica estrutural da sociedade, dada a capacidade do “visual” de interpretar essas práticas sob o viés da cultura e, assim, construir os sentidos que lhes são condizentes.

Outro autor que contribui para aprofundarmos o entendimento sobre o “visual”, situando-o culturalmente, é Hernández (2000), o qual defende uma compreensão crítica da cultura visual.

Trata-se de uma perspectiva que avança no trabalho com os objetos visuais, pois a necessidade do exercício crítico e a consideração da cultura como mediadora do processo de compreensão das representações e artefatos visuais mostram a busca por um aprendizado que leva em conta a diversidade que constitui as pessoas, bem como a quebra com as concepções universalistas.

Diante disso, Hernández (2000) aponta que o trabalho com os objetos visuais vai além de “o quê” se vê e começa a estabelecer os “porquês” do que se vê, ou seja, busca-se compreender os valores que consagram a forma como foram produzidas, o que mostram e o que excluem etc. Assim, é necessário fazer com que a interpretação seja colocada como conteúdo central das propostas de Arte na educação:

Uma interpretação que não é só verbal ou visual, mas sim une e vincula esses dois processos. Processos que vão além dos objetos, pois interpretar implica relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais, com os objetos artísticos ou produtos culturais com os quais se relaciona (HERNÁNDEZ, 2000, p. 49).



Interpretar os objetos que configuram a cultura visual significa o estabelecimento de uma relação ativa entre o intérprete e o objeto, posto que, nesse processo, entram em jogo os aspectos constituintes de ambas as partes. Esta não se trata de uma relação passiva, em que o intérprete apenas aceita as características físicas do objeto.

Em uma educação para a compreensão da cultura visual, o pesquisador define a aprendizagem como “um processo dialético e social, e não a resposta do individualismo manipulativo e inferencial sustentado por algumas versões do construtivismo cognitivo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 141). Isso significa que o aprendizado não depende somente das funções cognitivas do indivíduo, mas do diálogo entre o processo interno de pensamento e a realidade externa, que dependem do caráter mediacional da comunicação e do discurso para a criação de significados. Nesse ponto, fica clara a importância de se estabelecer, no contexto escolar, o diálogo entre a biografia do/a educando/a com o contexto em que ele/ela está inserido/a, a fim de interpretar o que lhe constitui e o que chega para ele como “culturalmente estabelecido”.

De acordo com a argumentação tecida até aqui, é importante explicitar que a compreensão que o presente estudo partilha acerca do “visual” corrobora os sentidos formulados pelos autores apresentados. Assim sendo, entende-se o sentido em questão desde a sua dimensão física, que está relacionada ao funcionamento do órgão e também se considera a necessidade de um aprimoramento do olhar, por meio de um processo que envolverá a articulação entre os diversos aspectos formais que compõem o “visual” e a influência da cultura no processamento do sentido em questão. Ademais, não se pode esquecer de que todos esses aspectos se relacionam com os constructos teóricos de Merleau-Ponty (1999) sobre sujeito perceptivo e percepção, abordados no capítulo anterior, os quais não permitem que o “visual” seja entendido de maneira isolada da complexidade que constitui o corpo do sujeito.

### **3.2 A experiência visual nos Estudos Surdos em Educação**

Para alguns estudiosos da educação de surdos, Skliar (1999, 2013), Perlin (2013), Campello (2008), Martins (2010), Kraemer (2012), Thoma (2012), Chiella (2012), Lunardi-Lazzarin; Marostega (2012), Quadros; Massutti (2007), Stumpf (2008), entre outros, a surdez é uma experiência visual, portanto, é imprescindível a utilização de recursos visuais no processo de ensino e aprendizado desses sujeitos.

No campo dos Estudos Surdos em Educação, Skliar (1999) afirma que o reconhecimento político da surdez como diferença representa a possibilidade de superação da maneira como o modelo clínico e/ou antropológico definiu a surdez.

Quanto ao conceito de diferença, Skliar (2013, p. 6) explica que:

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

O autor defende a construção de uma política das identidades surdas apontando que, para isso, é necessário considerar os aspectos culturais, sociais e históricos que permeiam e permeiam a vida desses sujeitos, fazendo-se imprescindível uma análise das relações de poder presentes nos diversos contextos. Skliar (1999, p. 7) esclarece que o termo “político” assume “um duplo valor: o ‘político’ como construção histórica, cultural e social, e o ‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”.

No entanto, o autor ressalta que o reconhecimento político da surdez como diferença não acontecerá de maneira simples, pois os discursos e práticas acerca das representações da surdez transitam de forma irregular nos territórios.

Para melhor compreendermos essa ideia, é importante apontar que Skliar (1999) explicita as representações da surdez em “quatro níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes: a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência” (SKLIAR, 1999, p. 11). Entre tais níveis não existem delimitações claras, pois, uma vez que foram se constituindo ao longo da história, seus discursos correm o risco de ser influenciados e de influenciarem os demais, tornando-se necessário definir claramente as fronteiras entre cada nível.

O fato de uma das representações da surdez ser definida como experiência visual coloca a necessidade de uma compreensão mais aprofundada acerca dos aspectos que configuram essa perspectiva, a fim de que os sentidos e os significados sejam explicitados, posto que tal representação traz consigo um sentido político.

Afirmar que a surdez é uma experiência visual “significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno,

se constroem como experiência visual” (SKLIAR, 2013, p. 28). Em outra publicação desse mesmo autor, ele complementa:

Ao definir a surdez como uma experiência visual, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (SKLIAR, 1999, p. 11).

Tendo em vista os apontamentos de Skliar (1999; 2013), entende-se que a surdez, como experiência visual, diz respeito a uma forma peculiar de apreender o mundo e de posicionar-se diante dele, bem como uma maneira de reconhecer traços característicos da surdez, visando caminhos possíveis para que o surdo possa se constituir na sua diferença.

Outros pesquisadores na área da educação de surdos também abordaram a questão da “experiência visual”, como é o caso da pesquisadora surda Ana Regina e Souza Campello. Em sua tese de doutorado, Campello (2008) afirma que a experiência visual do surdo está relacionada à percepção de signos visuais que originam significados não sonoros para esses sujeitos:

O signo visual nascido ou criado culturalmente pela comunidade Surda está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada **percepção visual e construção de ideias e imagens visualizadas** que regem ou se constituem como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa que possibilita a comunicação interativa entre os Surdos em um mesmo ambiente linguístico ou distinto deles. Os signos visuais (ou do som da palavra para os oralizados) criam uma língua quando repassam uma ou várias informações para o cérebro e este passa para uma ação verbal ou sinalizada (CAMPELLO, 2008, p. 100, grifos nossos).

A autora justifica que o ponto de partida para tal afirmação reside no fato de a língua de sinais, língua de comunicação dos surdos, possuir características visuais, gestuais e espaciais. A partir disso, Campello (2008) defende a importância da visualidade no processo de constituição do surdo e, baseada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1994 apud CAMPELLO, 2008, p. 205), afirma que “a visualidade contribui, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados”.

Nessa linha de pensamento, Campello (2008) ressalta que a língua de sinais possui “inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual” (CAMPELLO, 2008, p. 91), o que significa que a língua de sinais, no âmbito da experiência visual, não pode ser pensada apenas em seus aspectos estruturais, mas ancora-se também na exploração da visualidade do sujeito.

Ao fazer referência ao termo “cultura visual”, a autora reforça essa ideia da visualidade e nos possibilita compreender que os diversos artefatos relacionados aos modos de viver dos surdos, marcados pelo caráter visual, como por exemplo, a língua de sinais, a literatura, as Artes, o trabalho, a tecnologia, o teatro, entre outros, quando partilhados de maneira significativa entre os sujeitos, resultam na organização de uma cultura própria. Essa cultura possibilita formas de comunicação, de compreensão do mundo, de intervenção na sociedade, entre outras ações que geram o sentimento de pertencimento social do sujeito:

O artefato cultural dos surdos é organizado de acordo com a visualidade e utiliza uma estratégia para substituir a ausência do som.  
 [...] O artefato varia e é acrescido ao longo do tempo, dependendo da evolução da tecnologia, das novas descobertas e dos recursos que nós necessitamos para viver por meio da visão. E destes criam-se um pertencimento cultural que, por meio da visualidade, se apropria, se media e transmite a cultura proporcionando vários significados capazes de promover a sociabilidade e a identidade através da visualidade e “experiência visual” como protagonistas dos processos culturais da comunidade Surda (CAMPELLO, 2008, p. 207).

A citação acima nos permite inferir que, para o surdo, a visualidade participa tanto do processo de produção de cultura, quanto do de apropriação, ficando claro que a visualidade é um traço constitutivo do surdo.

A partir desse ponto de vista, Campello (2008) afirma ter apresentado um novo conceito, denominado “descrição imagética” e que tem como objetivo “utilizar captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os Surdos” (CAMPELLO, 2008, p. 209). No que diz respeito às práticas de ensino no contexto de educação bilíngue, a autora sugere o treinamento visual dos surdos, mas não detalha como isso poderia ocorrer.

Sobre as características da descrição imagética, Cuxac (2011 apud CAMPELLO, 2008) afirma que:

[...] tem sua estrutura gramatical distinta da língua oral pelo efeito visual que abrange a iconicidade, a corporeidade, as representações relevantes da imagética, a analogia, a característica não discreta das unidades significativas, as manipulações espaciais e a pertinência do espaço de realização das mensagens gestuais, o caráter impreciso das distinções verbal / não-verbal e semântico-sintático (CUXAC, 2001 apud CAMPELLO, 2008, p. 210).

Ademais, a autora citada afirma que o processo de descrição imagética envolve o sentido do signo, que é construído coletivamente, bem como o significado do signo para o sujeito, que é construído individualmente, transformando o ato de “ver” em algo complexo.

Sendo assim, “não se pode, portanto, considerar somente a relação de perceptivas e interpretação numa comunicação visual” (CAMPELLO, 2008, p. 211).

Para detalhar um pouco mais a discussão em torno da descrição imagética, trago as ideias de Martins (2010, p. 39). A autora afirma que a língua de sinais possibilita a criação de “signos visuais”, os quais, pelo processo de descrição imagética, consistem na transformação de alguns desenhos, objetos e figuras, “em imagens visuais na LIBRAS, no intuito de garantir aos seus interlocutores uma maior compreensão do que está sendo discutido”. Sendo assim, defende o uso desse recurso no espaço da sala de aula, a fim de “favorecer a construção de conceitos e aprendizagem de determinados assuntos pelos alunos surdos.”

Além disso, a autora ressalta a importância do professor surdo na construção de significados pelo processo da descrição imagética, uma vez que este:

[...] tem em sua experiência essa vivência imagética – já que para a elaboração da semiótica imagética é preciso que o professor participe de grupos surdos, pois são nestes espaços que a imagem é substituída por signos construídos de acordo com a cultura do grupo surdo, tornando-os significativos no contexto em que são inseridos (MARTINS, 2010, p. 40).

Percebe-se, por meio dos apontamentos dos autores citados nesta seção, que a experiência visual na educação de surdos possui também um viés político, desdobrando-se em estudos que visam a aprofundar as maneiras de utilização do sentido em questão, a fim de contribuir para o processo formativo do surdo.

### 3.2.1 A visualidade como um marcador cultural surdo

Para alguns estudiosos que pensam a surdez dentro de uma perspectiva política e cultural, a questão da “experiência visual” também é abordada como um traço da identidade surda (KRAEMER, 2012; THOMA, 2012; CHIELLA, 2012; LUNARDI-LAZZARIN; MAROSTEGA, 2012; PERLIN, 2013; SKLIAR, 2013).

No que tange a essa discussão, Lopes e Veiga-Neto (2006) fazem interessantes ponderações. Primeiramente, eles esclarecem que a comunidade surda não possui uma identidade única e fixa, pelo contrário, os surdos são diferentes entre si e estão em constantes mudanças, como decorrência das diferentes histórias, famílias, religiões, entre outros aspectos que caracterizam cada um.

Nesse sentido, Lopes (2013, p. 109) afirma que “em uma turma de crianças surdas, jamais encontraremos sujeitos iguais por serem surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, raça, cor, religião, língua, situação econômica, identidades, etc., diferentes.”

Ademais, no Brasil, os acontecimentos que apontaram em direção a um reconhecimento da surdez como diferença, sem dúvida, afetaram a maneira como alguns surdos vinham se percebendo e se constituindo. O reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda e a preocupação em estruturar uma educação bilíngue para surdos, ainda que em processo no país, com certeza mudou a visão social sobre eles, bem como alterou os desejos de cada um, modificando seus caminhos e comprovando que as identidades entre os surdos são efêmeras.

Nessa lógica de raciocínio, Lopes e Veiga-Neto (2006) explicam que, ainda que os surdos sejam diferentes entre si, existem alguns traços recorrentes, demarcando as identidades surdas, os quais recebem o nome de marcadores culturais surdos:

Longe de defender uma pretensa essência surda, nosso objetivo é mostrar que a expressão *ser surdo* abrange uma experiência de *ser*, de *estar no mundo*, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares. Embora tenhamos distintas formas de viver a condição de *ser surdo*, alguns elementos presentes nas narrativas surdas sobre si permitem-nos reconhecer, na dispersão dos enunciados, alguns elementos recorrentes que, ao serem agrupados, conectados e selecionados, nos indicam marcadores comuns dentro de um grupo cultural específico (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

Os marcadores culturais surdos abordados pelos autores são: a língua de sinais, a luta travada constantemente pela garantia de direitos, a exaltação da comunidade surda e a experiência do olhar. Os pesquisadores apontam que os marcadores culturais surdos não se encerram nesses quatro, existem outros e podem surgir novos conforme o desenrolar da história dos surdos.

Para a presente pesquisa, é interessante apresentar o que os autores entendem por “experiência do olhar”:

O olhar, para o surdo, muito mais do que um sentido, é uma possibilidade de *ser outra coisa* e de ocupar outra posição na rede social. O olhar, entendido como um marcador surdo é o que lhe permite contemplar-se um modo de vida de diferentes formas, o cuidado de uns sobre os outros, o interesse por coisas particulares, o interpretar e ser de outra forma depois da experiência surda. Enfim, o olhar como uma marca é o que permite a construção de uma alteridade surda (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 90).

Compreende-se que, nessa perspectiva, o olhar possui um sentido político, pois permite ao surdo a possibilidade de conhecer o mundo à sua maneira, por meio de estratégias específicas e que vão além das capacidades estabelecidas socialmente, ao mesmo tempo em que carrega um sentido cultural, posto se tratar de uma experiência comum aos surdos, que se apropria de significados construídos coletivamente, bem como individualmente.

É importante ressaltar que os autores esclarecem que o sentido do termo “*marca*”, quando atribuído à cultura, não diz respeito somente a traços materiais, mas também a impressões nas alteridades e nas almas dos sujeitos, originando um sentimento sobre si que foi constituído pela marca deixada pelo outro, ou seja, pela forma como o outro vê o sujeito.

Por isso, os autores pontuam que, em suas argumentações, o termo *marca* é relacional, indo contra as conceituações simplificadas que dividem as marcas entre positivas e negativas. Em ambos os casos, trata-se de marcas produzidas por pessoas autorizadas e que definem os sujeitos aceitos no grupo dos incluídos e no dos excluídos, acarretando em práticas corretivas para os que são marcados negativamente.

Então, pensar as marcas em uma perspectiva relacional implica na compreensão de que os saberes e as práticas que circundam em determinado contexto estão suscetíveis a participar do processo de constituição do sujeito surdo.

Pensando que a escola pertence ao contexto de vida de muitos surdos, é interessante trazer à tona a problematização feita pelos autores a respeito da influência que essa instituição pode exercer na vida dos sujeitos em questão. Segundo Lopes e Veiga-Neto (2006), a escola é um espaço que imprime valores e um tipo de educação que deixa marcas no corpo e na alma daqueles que nela passaram.

Além disso, Lopes (2013) afirma que, diante da crise política, social, econômica e cultural dos tempos atuais, a escola demonstrou que não sabe trabalhar com a instabilidade, necessitando de “referências fixas para descrever e educar/disciplinar os sujeitos desiguais”<sup>27</sup>. Assim, diante das pluralidades culturais, a escola encontra-se desorientada, “submetendo os grupos desiguais a um mercado de conhecimentos escolares que são vendidos a preços que não podem ser adquiridos por todos”<sup>28</sup>.

Lopes (2013, p. 106) ainda questiona: “qualquer projeto educacional que vise trabalhar com diferentes culturas enfrentará a ameaça da colonização. Será que é possível a escola e o currículo dialogarem com a diversidade e a diferença sem impor culturas?”

---

<sup>27</sup> Ibidem, p. 106.

<sup>28</sup> Ibidem, p. 106.

No caso dos surdos, será que a escola lida com a surdez como diferença política, sem impor modelos de ser surdo? Segundo Lopes e Veiga-Neto (2006), a resposta a essa pergunta é não, uma vez que “A desconsideração pela escola do surdo como um sujeito diferente e cultural, possuidor de identidades em transição, pode ser um demonstrativo de que essa produz, organiza e determina as identidades e os modelos existentes em seu interior” (LOPES, 2013, p. 112).

Essa situação se torna mais complexa, quando os autores apontam que a escola se configurou como uma “possibilidade de existência” para a comunidade surda. Com o fortalecimento dessa última, novas marcas passaram a ser partilhadas entre os surdos, como a língua de sinais, a ausência do aparelho auditivo, a recusa aos tratamentos fonoaudiológicos, entre outras, e os surdos começaram a buscar outros lugares nos quais essa nova identidade pudesse ser expressada. Frente a esse cenário, encontraram as escola como o espaço em que a demonstração dessas novas marcas é permitida.

Embora a escola tenha acolhido esses sujeitos, algumas práticas e atividades pedagógicas presentes nas escolas para surdos demonstram a existência de mecanismos reguladores que visam a disciplinar os indivíduos. Para exemplificar essa questão, Lopes (2013) discorre a respeito do significado das sirenes nas escolas para surdos:

O sinal sonoro usado para marcar a hora do trabalho ou lazer é um elemento disciplinador, pois designa, entre outros aspectos, os comportamentos para horas diferenciadas, mas, para o surdo, além disso, ele também reflete o poder dos ouvintes/normais, centrado na figura do professor que detém a capacidade de escutá-la e transmiti-la aos patologicamente impossibilitados de fazê-lo (LOPES, 2013, p. 113).

Nessa linha de pensamento, Lopes e Veiga-Neto (2006) chamam a atenção para uma pedagogização da cultura surda dentro das instituições escolares, apontando a existência de determinados discursos que “criam tipos aceitos de sujeitos surdos, tipos esses que acabam determinando alguns referenciais e um modelo a ser seguido”<sup>29</sup>. Por esse motivo, os autores defendem que os surdos busquem outros espaços para existir que não tenham relação com a escola, a fim de que possam se estruturar sem a influência direta das pedagogias escolares.

Enquanto esses outros lugares não são ocupados, Lopes (2013) acredita que a escola para surdos ainda se configura como um importante local de trocas culturais e fortalecimento do discurso surdo, tornando-se o espaço em que as práticas disciplinadoras podem ser enfrentadas e resultando na organização de movimentos de resistência surda.

---

<sup>29</sup> Ibidem, p. 93.



Diante do que foi exposto sobre a experiência do olhar como um marcador cultural surdo e da pedagogização da cultura surda dentro das escolas, a pergunta que fica e que tem relação com o presente estudo é: como a visualidade está sendo abordada nas escolas para surdos, especificamente nas aulas de Artes? As estratégias utilizadas desafiam o surdo a conhecer além do que está diante de si?

### 3.2.2 A “Pedagogia Visual”

As ideias apresentadas nas seções anteriores não deixam dúvidas quanto à necessidade de se considerar “a importância do uso da visualidade pertinente à LIBRAS” (MARTINS, 2010, p. 38) nos processos de construção de conceitos e de aprendizagem dos alunos surdo.

Em algumas publicações, Campello (2007, 2008) justifica a relevância dessa questão, afirmando que “com características viso-espaciais, a LSB (Língua de Sinais Brasileira) inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais” (CAMPELLO, 2007, p. 113).

De acordo com o que foi explanado sobre a descrição imagética, compreende-se que o uso da visualidade dentro do contexto educacional do surdo vai além da mera constatação de signos visuais, exigindo do professor estratégias, recursos, conhecimentos e vivências específicas, uma vez que a visualidade é abordada sob um ponto de vista histórico e cultural.

Dessa forma, Martins (2010) aponta que:

[...] para que [o professor] possa garantir uma prática adequada e eficaz, precisa desenvolver uma pedagogia visual e ser capaz de “transformar as palavras, as frases, as significações, os signos em outros signos visuais, ou seja, em “palavras visuais” em imagem, porque isso facilita muito para os surdos” (CAMPELLO, 2006 apud MARTINS, 2010, p. 39).

Devido a essa necessidade, fala-se da criação de uma “Pedagogia Visual”, que pode ser entendida como um “campo de estudos”, conforme define Campello (2007), e que articula a utilização de recursos e instrumentos visuais, a consideração da cultura visual e dos contextos de vida de cada sujeito como elementos para a construção de novos conhecimentos.

No que tange a educação de surdos, a “Pedagogia Visual” abrange a apreensão de conhecimento pelo surdo por meio do canal viso-espacial, o reconhecimento da diferença surda nas práticas pedagógicas, a valorização das reflexões sobre o ensino de uma língua

diferente, a necessidade do contato com a comunidade surda, com a sua cultura e com a constituição de sua identidade (MARTINS, 2010).

Campello (2007), ao discorrer brevemente a respeito do processo de construção de conhecimento na ciência antiga e na ciência moderna, destaca a existência do discurso imagético como um novo discurso produtor de conhecimento, que bombardeia constantemente os sujeitos e que não está livre de ideologias políticas, culturais e sociais.

Taveira (2014) reforça, pautando-se em Campello (2008, apud TAVEIRA, 2014, p. 125), que, para que a proposta de “Pedagogia Visual” ocorra, faz-se imprescindível “a ampliação da produção de materiais didaticamente relacionados ao processo da visualidade (CD, DVD)”, pois há “poucos materiais literários e cinemáticos visuais específicos à comunidade surda de modo a dar maior estrutura e apoio linguístico à aprendizagem dos surdos”<sup>30</sup>.

Todavia, Martins (2010) e Campello (2007) apontam que o tema Pedagogia Visual ainda é recente, dado o fato de que a surdez como diferença ainda está em processo de reconhecimento.

No que tange à definição da pedagogia própria para surdos, Martins (2010) constata a utilização de vários termos por parte de pesquisadores surdos na área, como: Pedagogia Visual, Pedagogia Surda e Pedagogia Bilíngue, os quais são empregados sem uma definição clara ou sem um entendimento mais apurado sobre o seu uso e apropriação, abrindo margem para confusões e críticas que fogem à real importância de uma educação digna e de “qualidade” aos surdos (MARTINS, 2010).

Em decorrência disso, Martins (2010) pontua questionamentos que podem surgir em meio a essa condição emergente do termo:

Mas somente a exposição do surdo ao uso de recursos visuais, de mídia, é que vai garantir o fomento da identidade surda e sua aprendizagem? Será que vai garantir o envolvimento do sujeito surdo com outras práticas que não sejam necessariamente pelos recursos e materiais visuais utilizados na educação de surdos? A Pedagogia Visual confunde-se também com a mídia, com a publicidade e marketing, com materiais concretos e visuais; o que leva a entender que o surdo é aquele que se não tiver o uso de material concreto ou visual é incapaz de raciocinar linguisticamente, de inferir informações, de interagir socialmente? (MARTINS, 2010, p. 28).

Ao mesmo tempo, as autoras apontam a existência de poucos estudos sobre o tema no Brasil. Campello (2008, p. 204) atribui a esse fato, principalmente, o caráter das políticas inclusivas, “que, atualmente, estão mais preocupadas em tornar a educação com diversidade

---

<sup>30</sup> Ibidem, p. 125.

cultural onde os sujeitos Surdos são obrigados em tornar-se como os não-surdos”. Entende-se que a autora compreende a surdez como diferença política e, portanto, deve ter suas especificidades reconhecidas e assumidas no contexto educacional, sem misturar-se ao discurso hegemônico de diversidade cultural.

Diante desse cenário, Campello (2008) sugere a criação de Estudos Visuais, dando a entender que se trata de um campo de pesquisa que visa a reeducar os surdos em relação aos artefatos de sua cultura, aos aspectos da visualidade, ao mesmo tempo em que busca formar profissionais voltados para a educação desses sujeitos:

Sem esquecer a importância da necessidade de criar um Estudo Visual para desenvolver, aprofundar, preservar os registros imagéticos e pesquisa acerca das descrições imagéticas que irão contribuir mais ao desenvolvimento da pesquisa na área linguística, e conseqüentemente, irão dar suporte linguístico na futura formação dos discentes do Curso de Letras-Libras da Universidade federal de Santa Catarina e seus pólos e assim poderão construir uma educação de sujeitos Surdos melhor e sem grandes obstáculos para a vida cotidiana (CAMPELLO, 2008, p. 220).

A autora defende a valorização do olhar e a necessidade de estudos que explorem:

[...] as várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos” (CAMPELLO, 2008, p. 130).

Sendo assim, a criação de uma “Pedagogia Visual” representa um aprofundamento nas questões relativas aos processos de compreensão e interpretação do mundo pelo surdo, por meio da experiência visual, uma vez que, na sociedade contemporânea, o visual é solicitado a todo o momento, além de referir-se a um “marcador cultural surdo”, significando uma ação política frente à sociedade.

### *3.2.2.1 Práticas baseadas na Pedagogia Visual*

Ainda que existam poucos estudos a respeito da importância do “visual” na educação de surdos, autoras como Lebedeff (2010; 2011), Campello (2007; 2008), Reily (2003), Sofiato e Souza Leão (2016), Taveira e Rosado (2016), Gesueli e Moura (2006), Martins (2010),

entre outros, ao discorrerem sobre letramento visual<sup>31</sup> para surdos, apresentam e descrevem experiências significativas que envolveram a utilização de recursos visuais no processo de ensino e aprendizado desses estudantes.

Lebedeff (2010) afirma que há muito tempo os surdos são narrados como sujeitos visuais, no entanto, trata-se de uma compreensão restrita à capacidade do surdo de entender e produzir informações em língua de sinais. Para a autora, a experiência visual do surdo vai além, envolve todos os tipos de significações comunitárias e culturais. Apesar de a experiência visual do surdo ser constantemente reconhecida no âmbito da educação, a autora afirma que não foi o que ela encontrou durante o tempo em que atuou como supervisora de estágio do ensino médio e nos anos iniciais de acadêmicos surdos. Ao contrário, Lebedeff (2010) constatou a presença de atividades e experiências ouvintes, dada a formação que contava com metodologias de ensino voltadas para alunos com audição.

Além disso, a autora salienta que, atualmente, as imagens são encontradas e utilizadas com facilidade pelas pessoas, o acesso a elas é irrestrito, aleatório e sem um olhar crítico. Como consequência disso, a imagem é tratada apenas como um apêndice do texto, sendo este último o elemento principal no processo de letramento:

Oliveira (2006) comenta que uma marca patente de nossa sociedade contemporânea é a importância dada à visualidade. A autora salienta que, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, entre outros), ainda é muito tímida a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo. A autora denuncia que em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda é o dominante, e que a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita apenas como a representação simples e estática da realidade, sendo a imagem compreendida apenas como apêndice ilustrativo do texto (LEBEDEFF, 2010, p. 177).

Visando a aprofundar as possibilidades de letramento visual com os alunos surdos, foram selecionadas quatro experiências pedagógicas, uma narrada por Campello (2007; 2008), outra por Martins (2010) e duas por Lebedeff (2010; 2011), que apresentam situações nas quais os recursos visuais configuram-se como os elementos principais do processo de construção de novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que são utilizados em suas inúmeras possibilidades.

Os critérios utilizados para selecionar as experiências foram: estar embasadas na concepção da Pedagogia Visual; ter sido realizadas no contexto escolar; que apresentassem

---

<sup>31</sup> Segundo Lebedeff (2010, p. 179), “discutir então letramento visual para a surdez requer pensar em práticas culturais e sociais: pensar em como os surdos leem e interpretam o mundo a partir de suas singularidades linguísticas e culturais; pensar em como os surdos utilizam social e culturalmente a língua escrita”.

diferentes recursos visuais; que explorassem as possibilidades dos recursos visuais; e que visassem a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Antes de apresentar as experiências propriamente ditas, é importante esclarecer que, no que se refere ao terceiro critério, buscou-se por situações que utilizam recursos visuais diversificados, não necessariamente na mesma narrativa, mas entre as experiências apresentadas, a fim de mostrar ao leitor que os recursos visuais a serem trabalhados com o aluno surdo não precisam se restringir ao uso da imagem ilustrada. Assim, as experiências relatadas envolvem o uso do corpo próprio do sujeito, o uso de imagens, a utilização da Libras, a consideração de elementos não convencionais no espaço ocupado pelo surdo, entre outros recursos visuais.

Simultaneamente a isso, considerou-se a importância de tais recursos serem explorados em suas inúmeras possibilidades, o que significa, por exemplo, que, ao utilizar a língua de sinais, essa última não se resume aos gestos das mãos. Observou-se, nas experiências descritas, que a explicação de um conceito por meio da língua de sinais envolve a utilização de um corpo, que explora o seu próprio espaço e o espaço do mundo que o cerca, com a finalidade de construir imagens que possibilitem a compreensão e a elaboração de conceitos pelos surdos.

No que diz respeito às experiências pedagógicas, os tópicos a seguir apresentam o relato de cada um deles.

#### 3.2.2.1.1 Experiência I

Campello (2007; 2008) descreve um diálogo ocorrido entre professores de alunos surdos, no qual o professor de Ciências, que era ouvinte, queixava-se das dificuldades de ensinar a seus estudantes o sistema reprodutor feminino. A professora surda que estava na sala dos professores solidarizou-se com a inquietude do professor e, além de explicar brevemente sobre a semiótica imagética<sup>32</sup>, também exemplificou como o professor poderia fazer para explicar de maneira mais clara o assunto que estava em pauta.

---

<sup>32</sup> Segundo a professora mencionada por Campello (2007) – a qual é identificada apenas como “professora surda-muda”, não há especificação em relação à disciplina ministrada – “semiótica imagética é a parte da semiótica geral ou uma ciência geral dos signos, um dos sistemas de significação” (Ibidem, p.108). No que diz respeito à língua de sinais, a semiótica contribui para a construção e consolidação dos signos que permeiam a comunicação em sinais, além de participar da apropriação do conhecimento por meio da imagem visual.

A professora representou o ovário feminino a partir da utilização de seu corpo próprio e da exploração do espaço que a cerca, então, os braços eram as trompas e o tronco o ovário. Entre sinais e movimentos do corpo, os conceitos foram sendo formulados e a compreensão dos processos envolvidos durante a fecundação do óvulo foi sendo clarificada.

Da mesma maneira, a professora exemplificou como a metáfora de Platão acerca das diferentes formas de pensar, presente em sua obra “Fédon”, poderia ser transmitida a alunos surdos. Para tanto, a professora colocou uma de suas mãos em cima e outra embaixo, representando o globo terrestre, e mostrou que, em volta desse globo há um espaço cósmico chamado éter, no qual se encontram o vapor, a água e o ar. Apontou para um lugar fixo no globo imaginário e explicou que moramos na terra e que, nessa posição, é possível ver o céu e os astros sob um ponto de vista, enquanto que os peixes e os animais aquáticos conseguem vê-los sob outro ponto de vista, através da água. Explicou que cada pessoa tem uma visão de mundo e que é importante saber ouvir, respeitar, para, assim, poder formular a sua própria opinião.

Durante essa experiência, a professora destacou que é possível “usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética” (CAMPELLO, 2008, p. 242). Simultaneamente, a docente enfatizou que é importante os professores frequentarem as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos, a fim de conhecerem os recursos visuais da cultura surda, que podem ser transportados para a sala de aula.

Ao final de sua explicação, os demais professores a elogiaram e prometeram explorar essa estratégia em sala de aula.

#### 3.2.2.1.2 Experiência II

Outra experiência interessante foi apresentada por Martins (2010) em sua dissertação de Mestrado. A pesquisa desenvolvida por essa autora teve como objetivo refletir sobre a importância do professor surdo no processo de ensino-aprendizagem de crianças surdas da L1 (Língua Brasileira de Sinais) e da L2 (Língua Portuguesa), no contexto da educação bilíngue. Para tanto, a autora focalizou as interações e as interlocuções ocorridas entre ela (professora-pesquisadora surda) e seus alunos.

Como resultado de seu trabalho de campo, a autora descreve sete episódios ocorridos em sala de aula, nos quais há a utilização da Libras, de mímicas, gestos, escrita e imagens, para a compreensão de conceitos e apropriação de sinais.

Um dos episódios diz respeito à exploração dos significados propiciados pela narração em Libras da história do Patinho Feio. Para contar a história, a professora utiliza os sinais por meio das configurações de mãos, suas expressões faciais, os movimentos de seu corpo e uma sequência de imagens sobre a história que foi exposta na lousa após a mesma ser contada. Em seguida, a autora narra os diálogos que surgiram entre professora e alunos e entre os próprios alunos, os quais trataram “de ressignificar, ampliar, modificar e construir, através da dialogia, novos conceitos” (MARTINS, 2010, p. 84).

Na cena descrita, a autora afirma que as imagens foram utilizadas para que os alunos pudessem entender a sequência da história e, a partir disso, realizar perguntas sobre ela. De acordo com a leitura do episódio, as imagens contribuíram para que o efeito esperado fosse atingido, pois os alunos fizeram perguntas coerentes e surgiram situações dialógicas interessantes, nas quais novos conceitos foram construídos e outros ampliados.

#### 3.2.2.1.3 Experiência III e IV

Há, ainda, duas experiências baseadas no “visual”, narradas por Lebedeff (2010; 2011), e que merecem destaque nesta seção.

A primeira delas diz respeito à estadia da autora na *Pennsylvania School for the Deaf (PSD)*, nos Estados Unidos. Segundo Lebedeff (2011), há uma preocupação extrema, por parte da instituição, pelo respeito à cultura surda e, dentre os diversos artefatos culturais do povo surdo<sup>33</sup> que aparecem nesse lugar, a autora discorre a respeito da experiência visual proporcionada no espaço especial para crianças pequenas, denominado *Early Childhood Center*. Lebedeff (2011) destaca:

---

<sup>33</sup> Ao falar de artefatos culturais do povo surdo, Lebedeff (2011) afirma basear-se na categorização realizada por Strobel (2009). Esta última, “apresenta ao leitor leigo, que desconhece a surdez e a cultura surda, alguns dos artefatos que ilustram a cultura surda. São eles: experiência visual, linguístico, familiar, literatura surda, vida social e esportiva, artes visuais, política e, finalmente, materiais” (LEBEDEFF, 2011, p. 264). Sobre a vivência da autora na PSD, ela esclarece que irá discorrer a respeito da experiência visual, linguístico, familiar e materiais.

- O chão, que em alguns locais está revestido por placas de cor bege, em outros por xadrez de vermelho e bege e em outros por amarelo, representando a cor dos corredores, saídas de emergência e portas de sala de aula, respectivamente;

- As janelas de diferentes tamanhos e formatos e que estão espalhadas por toda a escola, possibilitando a interação das crianças com a vida escolar;

- O Programa *Shared Reading*, que tem como principal objetivo ensinar pais e cuidadores a ler para as crianças surdas em Língua Americana de Sinais (ASL), “utilizando estratégias que tornem a leitura compartilhada mais eficiente” (LEBEDEFF, 2011, p. 271). Nesse programa, cada livro vem acompanhado de um vídeo, com a leitura realizada por um surdo, para que os familiares tirem dúvidas com relação aos sinais utilizados;

- A disponibilização de equipamentos como o videofone e o Elmo. O primeiro trata-se de uma combinação de telefone com televisão ou computador e permite a comunicação em língua de sinais entre surdos ou entre surdos e ouvintes, havendo a presença de um(a) intérprete quando necessário. O segundo assemelha-se ao retroprojetor, mas com uma capacidade interativa maior, pois possibilita o preenchimento de imagens com informações, com comentários, com desenhos sobrepostos etc.

Considerando que a experiência visual do surdo no âmbito escolar não se resume à mera disponibilização de recursos e equipamentos, faz-se necessário ponderar que, para Lebedeff (2011), a relevância dos recursos apontados ocorre quando existe um contexto de respeito e compreensão da cultura surda, desencadeando uma utilização aliada a outras estratégias e, conseqüentemente, ajustada às singularidades da surdez.

Quanto à segunda experiência apresentada por Lebedeff (2010), essa diz respeito ao “relato da realização de cinco oficinas de ensino de estratégias visuais para professores surdos” (LEBEDEFF, 2010, p. 175).

Diante da importância de promover o letramento visual de surdos e da necessidade de problematizar a maneira como o recurso visual é trabalhado com esses estudantes, a autora organizou atividades de formação continuada para professores surdos. Participaram quatro professores que atuavam na Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS) de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, e que ministravam oficinas de apoio pedagógico para alunos surdos incluídos no sistema comum de ensino.

As atividades foram organizadas na perspectiva da oficina, realizaram-se semanalmente durante dois meses e buscaram discutir diferentes estratégias de letramento visual. As cinco oficinas que mais possibilitaram a observação e compreensão de elementos



da cultura surda foram: oficina de gráfico em árvore, oficina de gráfico em teia, oficina de tabela, oficina de mapa de histórias e oficina de história em quadrinhos.

Basicamente, os encontros aconteciam da seguinte forma:

De maneira geral, as oficinas possuíam a seguinte rotina: no primeiro momento, um dos participantes expunha a estratégia utilizando como exemplo algum elemento da cultura surda. Após a discussão e explicações gerais sobre a estratégia, cada um dos participantes deslocava-se ao quadro e a utilizava com exemplos de sua área específica de atuação, provocando uma situação de construção de conhecimento para os outros participantes (LEBEDEFF, 2010, p. 183).

Percebe-se que todas as estratégias utilizadas eram visuais e a maneira como foram trabalhadas possibilitou a organização do pensamento, do texto escrito e a consideração de aspectos da cultura surda. Tais atividades ainda permitiram desconstruir a ideia de que a imagem é o apêndice do texto, uma vez que foi possível estruturar, por meio da imagem, toda a lógica de um texto escrito.

Perante os exemplos de práticas baseadas na visualidade na educação de surdos, é importante ressaltar que, ainda que estejam circunscritos no âmbito do letramento, tratam-se de práticas sociais que constroem conhecimento e ampliam os olhares, portanto, tangíveis à área da Arte e possíveis de ser pensadas de maneira mais singular em relação a essa área do conhecimento.

Taveira e Rosado (2016)<sup>34</sup>, ao discorrerem sobre letramento visual no campo da surdez, apontam a necessidade do desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo como pontos importantes para se pensar o significado de ser letrado para o surdo, posto que as habilidades envolvidas no ato de ver não podem ser resumidas à capacidade natural do sujeito em questão. Sendo assim:

Há o ambiente artístico, o cultural e o pedagógico a serem considerados, já que, no caso da escola, a imagem carece de atributos para agir como elemento educacional. É preciso o desenvolvimento da acuidade visual e do potencial expressivo, incluindo outros sentidos além da visão. As características e atributos do visual não podem ser desconsideradas no aprendizado. Igualmente não são habilidades que podem ser generalizadas ou atribuídas como naturais do surdo, porque requerem técnicas e informações teórico-práticas que precisam ser exercitadas (TAVEIRA; ROSADO, 2016, p. 181).

Conforme consta na citação, o trabalho com a linguagem visual pode ser explorado e aprofundado ainda mais dentro do campo das Artes. Esta última, além de possibilitar a

---

<sup>34</sup> TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016.

construção de saberes específicos da área, também participa do processo de letramento visual do aluno surdo, pois oferece ferramentas e conhecimentos que outros campos do saber não podem alcançar.

No que diz respeito à formação dos professores, as autoras abordam novamente a importância das diferentes linguagens da Arte no processo de letramento visual:

A multiplicidade de formas de linguagens (literatura, teatro, música, desenho, pintura, gravura, escultura) e os canais em que as linguagens se materializam (foto, cinema, televisão, jornal, rádio) precisam de uma clareza quanto às instrumentações práticas e conceituais, de modo a obtermos uma formação que conduza ao letramento visual (alfabetismo visual) para educadores. (TAVEIRA; ROSADO, 2016, p. 184)

Esse trecho pode ser relacionado à Experiência I relatada anteriormente, pois, ao resgatarmos a cena do professor de Ciências que estava angustiado por não conseguir construir com seus alunos a ideia do sistema reprodutor feminino, reiteramos a importância de uma didática específica na educação de surdos, que envolve também o ensino de Arte.

Para finalizar, no que diz respeito ao próprio campo da Arte, Barbosa (1998, p. 17) afirma que “a educação deveria prestar atenção ao discurso visual”<sup>35</sup> e ensinar por meio da Arte, sua gramática e sintaxe específicas, afirmando, mais uma vez, que ver não se trata de um ato automático, mas, sobretudo, de uma habilidade complexa que, para o presente estudo, envolve o corpo de um sujeito, situado em determinado contexto histórico e cultural.

---

<sup>35</sup> Ibidem, p. 17.

## CAPÍTULO 4 PERCURSO METODOLÓGICO

### 4.1. Definição da pesquisa

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e exploratória. Por se tratar de uma investigação que busca conhecer e problematizar a proposta de formação em Arte presente em instituições de educação bilíngue para surdos do município de São Paulo, é possível afirmar que, para além da constatação das práticas exercidas, procura-se compreender os sentidos e os significados expressos em tais práticas, os quais se vinculam não apenas às mensagens produzidas pelos sujeitos investigados, mas também ao contexto no qual estão inseridos. Assim:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2012, p. 21).

Sobre a pesquisa exploratória, Gil (2002) afirma que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições (GIL, 2002, p. 41).

Dentro desta perspectiva, Minayo (2012) sugere um *Ciclo de Pesquisa* como norteador do processo investigativo. Este ciclo se divide em três etapas: “(1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental” (MINAYO, 2012, p. 26).

Selltiz (1967), citado por Gil (2002), também fala a respeito de três etapas envolvidas na pesquisa exploratória: “(a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (SELLTIZ et al., 1967 apud GIL, 2002, p. 41).

De acordo com a descrição de Minayo (2012), a fase exploratória:

É o tempo dedicado – e que merece empenho e investimento – a definir e delimitar o objeto, a desenvolvê-lo teórica e metodologicamente, a colocar hipóteses ou alguns

pressupostos para seu encaminhamento, a escolher e a descrever os instrumentos de operacionalização do trabalho, a pensar o cronograma de ação e a fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa (MINAYO, 2012, p. 26).

Dessa forma, na presente pesquisa, a primeira etapa contou com a realização de um levantamento bibliográfico que envolveu a busca em bases de dados de produções que abordam a temática em questão e, em um segundo momento, um aprofundamento teórico em relação às referências selecionadas para tal estudo.

Com os pressupostos teóricos construídos, a outra etapa realizada foi a pesquisa empírica, uma vez que, segundo Demo (1990), a pesquisa prática é parte integrante do processo científico. No entanto, este autor pondera que “não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática” (DEMO, 1990, p. 27).

Essa relação dialógica entre teoria e prática pode ser observada antes de se iniciar o trabalho empírico, uma vez que, segundo Minayo (2012), campo pode ser entendido “como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (MINAYO, 2006 apud MINAYO, 2012, p. 62). Sendo assim, é possível compreender que o campo a ser investigado depende do que foi definido na fase exploratória da pesquisa, fase essa que se caracteriza como um momento de aprofundamento teórico:

Ou seja, depende da clareza da questão colocada, do levantamento bibliográfico bem feito que permita ao pesquisador partir do conhecimento já existente e não repetir o nível primário da “descoberta da pólvora”, dos conceitos bem trabalhados que viabilizem sua operacionalização no campo e das hipóteses formuladas (MINAYO, 2012, p. 61).

Dessa maneira, o trabalho de campo permite a aproximação com a realidade e com os sujeitos da investigação, a fim de construir um conhecimento empírico importante para a pesquisa. Por isso, Bogdan e Biklen (1994) descrevem o trabalho de campo como o momento em que os investigadores:

Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 113).

Nas próximas seções será apresentado o delineamento do trabalho empírico.

## 4.2. Lócus para o desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas públicas situadas no município de São Paulo que assumem como proposta a abordagem bilíngue para a educação de surdos e que possuem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Nas escolas em questão, a Libras (L1) é considerada língua de instrução e deve ser a primeira língua aprendida e desenvolvida pelo surdo para, em seguida, a Língua Portuguesa (L2), considerada segunda língua, ser aprendida na modalidade escrita. Conforme esclarecido no capítulo um, é importante que o processo de ensino e aprendizado de cada uma das línguas seja específico, de maneira a preservar a estrutura linguística de cada uma delas, o que implica em uma preparação do corpo docente e da direção das instituições para atuar junto a este público específico.

Contudo, Fronza e Muck (2012) afirmam que a educação bilíngue, para surdos, não se restringe ao desenvolvimento de habilidades linguísticas:

[...] acreditamos que o bilinguismo seja a proposta de ensino mais adequada aos surdos, considerando, no entanto, que ela parta do reconhecimento da surdez como uma diferença cultural dos surdos (não como uma patologia a ser curada) e do reconhecimento da língua de sinais como língua própria da comunidade surda a qual o sujeito pertence. Também é fundamental, segundo Silva (2008), que a educação bilíngue insira em seu currículo a língua de sinais e a escrita da língua portuguesa como segunda língua, incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos (FRONZA; MUCK, 2012, p. 85).

Para tanto, a construção da Libras, como primeira língua, e da Língua Portuguesa, como segunda língua e na modalidade escrita implica na consideração de aspectos relativos à história, cultura e características dos surdos, na prática diária.

As instituições escolhidas para o presente estudo assumem, portanto, a abordagem bilíngue e partilham da concepção exposta. Todas desenvolvem ações específicas e/ou projetos mais amplos que buscam abordar questões relacionadas à identidade surda, ao exercício da cidadania, ao cuidado com o meio ambiente, ao uso de tecnologias, entre outros temas que vão além do ensino e aprendizado das línguas citadas.

Com o intuito de preservar a identidade das escolas, neste trabalho, usaremos os nomes Escola A, Escola B e Escola C para nos referirmos a elas.

A Escola A situa-se no município de São Paulo e, em 2016, ano em que foi realizada a pesquisa empírica, a escola atendia a alunos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e

II e na Educação de Jovens e Adultos, totalizando 160 alunos matriculados. Dentre esses, a maioria era surda, mas havia também alunos surdocegos, com Síndrome de Down, com Síndrome de Usher, com múltiplas deficiências, entre outros diagnósticos. A maior parte da clientela não reside no entorno da escola, os alunos deslocam-se de diferentes regiões do município, utilizando o Transporte Escolar Gratuito (TEG) e o serviço do ATENDE<sup>36</sup>.

A Escola B oferece Ensino Fundamental I e II e possui um total de 202 alunos que residem na parte periférica da região em que está localizada, conforme menciona o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A escola também conta com o serviço do TEG para o deslocamento de seus estudantes e, esses últimos, caracterizam-se por serem surdos ou por possuírem outras deficiências associadas.

Vale ressaltar que o PPP dessa instituição apresenta uma pesquisa interessante acerca do perfil socioeconômico dos alunos. Através dessa pesquisa, é possível tomar nota de que a maioria dos discentes pertence a famílias que vivem com cerca de dois a três salários mínimos, muitas são mantidas com subsídios do governo (nesse caso com até um salário mínimo) e sob liderança de uma mulher. Tais dados nos permitem uma aproximação um pouco mais real ao contexto dos alunos que compõem a unidade educacional.

A Escola C apresenta as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, totalizando, aproximadamente, 215 alunos matriculados, os quais não residem no entorno da escola e também utilizam o serviço de transporte mencionado na descrição das outras instituições. De acordo com o PPP, o fato de os alunos morarem longe dificulta a participação das famílias nos cursos de Libras promovidos pela instituição, nas reuniões de pais, no envolvimento com a Associação de Pais e Mestres (APM) e com o Conselho de Escola. Assim como nas escolas anteriores, a clientela é composta por alunos surdos e por alunos com outras deficiências associadas.

O Quadro 4 apresenta de forma mais detalhada as características de cada uma das instituições da presente pesquisa:

---

<sup>36</sup> Conforme consta no portal da Secretaria Municipal de Mobilidade e Transportes de São Paulo ([http://www.sptrans.com.br/passageiros\\_especiais/atende.aspx](http://www.sptrans.com.br/passageiros_especiais/atende.aspx)), o Serviço de Atendimento Especial – Atende é uma modalidade de transporte porta a porta destinada às pessoas com autismo, surdocegueira ou deficiência física, que apresentam deficiência motora associada com comprometimento severo de mobilidade. Esse serviço é realizado de segunda-feira a domingo, das 7h às 20h, com uma programação pré-agendada de viagens solicitadas por usuários cadastrados. Aos finais de semana, o serviço funciona para instituições que trabalham com pessoas com deficiência.

Quadro 4 – Caracterização das escolas.

	<b>Nome da Escola</b>	<b>Número de Classes</b>	<b>Quantidade de Alunos</b>	<b>Turnos</b>	<b>Níveis da Educação Básica e Modalidade</b>	<b>Número de Dependências</b>	<b>Algumas Dependências</b>
<b>1</b>	Escola A	22	160	Manhã/ Tarde/ Noite	Educação Infantil/ Ensino Fundamental I e II e EJA	36	Salas de aula, salas ambientes de todos os componentes curriculares, salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de leitura, brinquedoteca, sala de Artes, quadra coberta, parque com tanque de areia, parque adaptado, horta, cozinha experimental, teatro e sala de audiometria.
<b>2</b>	Escola B	24	202	Manhã/ Tarde/ Noite	Ensino Fundamental I e II	18	Laboratório de informática, parque, quadra, rampa, sala de aula, sala de leitura e sanitário adaptado para pessoas com deficiência.
<b>3</b>	Escola C	24	215	Manhã/ Tarde/ Noite	Educação Infantil/ Ensino Fundamental I e II	18	Laboratório de informática, parque, quadra, sala de aula, sala de leitura e sanitário adaptado para pessoas com deficiência.

Fonte: Produção própria da autora a partir de dados extraídos do Portal da SME de São Paulo (SÃO PAULO, 2017).

### **4.3. Sujeitos participantes da pesquisa**

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores de Artes e os coordenadores pedagógicos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas mencionadas. Foram oito os sujeitos entrevistados, sendo cinco professores de Artes – dois da Escola A, dois da Escola B e um da Escola C – e três coordenadores pedagógicos, cada um de uma instituição.

A fim de garantir a preservação da identidade dos sujeitos participantes, utilizaremos a seguinte forma para nos referirmos aos mesmos: professor 1, P1; professor 2, P2; professor 3, P3; professor 4, P4; professor 5, P5; coordenador 1, C1; coordenador 2, C2 e coordenador 3, C3.

Os critérios estabelecidos para a inclusão dos sujeitos participantes foram os seguintes: para os professores de Artes, que fossem formados em Artes, que atuassem com surdos e que ministrassem aulas para alunos do ensino fundamental II; para os coordenadores pedagógicos, que fossem formados em Pedagogia, que atuassem com surdos e na coordenação do ensino fundamental II.

Sobre o perfil dos entrevistados, o Quadro 5 apresenta os dados relativos aos professores:



Quadro 5 – Perfil dos professores entrevistados.

Perfil dos professores entrevistados					
Participante Professor	Idade	Formação Acadêmica	Habilitação	Outra(s) formação(ões)	Tempo de Trabalho na escola
P1	32	Artes Visuais		Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado na área de Deficiência Auditiva e Mestre na Área de Arte-Educação	6 anos
P2	43	Artes Visuais e Pedagogia		Especialização em Audiocomunicação	8 anos
P3	39	Educação Artística	Música	Pós-Graduação em Deficiência Auditiva – Surdez	5 anos
P4	45	Educação Artística	Artes Cênicas e Artes Plásticas	Pós-Graduação em Educação Especial na Área da Deficiência Auditiva e Pós-Graduação em Arte-Terapia	4 anos
P5	40	Educação Artística		Pós- Graduação em Educação Especial com ênfase em surdez	3 anos

Fonte: Produção da própria autora.

No caso dos professores, as idades variaram de 32 a 45 anos, todos possuíam graduação em Artes, alguns com habilitação em uma das linguagens da área e uma entrevistada tinha uma segunda graduação em Pedagogia, bem como pós-graduação na área da surdez<sup>37</sup>. Dois dos entrevistados possuíam uma segunda pós-graduação, sendo que uma tinha acabado de se tornar mestra na área de arte-educação, com pesquisa voltada para a aula de Arte com surdo e o outro estava cursando uma pós-graduação em arte-terapia. A professora

<sup>37</sup> No geral, as pós-graduações dos(as) entrevistados(as) circunscrevem-se na área da surdez, mas foram citadas diferentes denominações, como: atendimento educacional especializado na área da deficiência auditiva, especialização em áudio-comunicação, deficiência auditiva – surdez, educação especial na área da deficiência auditiva e educação especial com ênfase em surdez. Algumas receberam nomes diferentes, mas tratavam-se do mesmo curso, na mesma instituição.

que trabalha há menos tempo em uma das escolas relatou o período de três anos e uma das mais antigas mencionou oito anos.

O Quadro 6 apresenta as informações que dizem respeito ao perfil dos coordenadores entrevistados:

Quadro 6 – Perfil dos coordenadores entrevistados.

<b>Perfil dos coordenadores entrevistados</b>				
<b>Participante Coordenador</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Acadêmica</b>	<b>Outra(s) Formação(ões)</b>	<b>Tempo de Trabalho na escola</b>
<b>C1</b>	46	Pedagogia	Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pós-Graduação em Gestão Pública e cursando Pós-Graduação em Deficiência Auditiva	6 meses
<b>C2</b>	40	Pedagogia	Pós-Graduação em Deficiência Auditiva e Pós-Graduação em Deficiência Múltipla	2011 a 2012; 2016
<b>C3</b>	45	Pedagogia	Especialização em Educação de Deficientes da Audiocomunicação	21 anos

Fonte: Produção da própria autora.

No que diz respeito aos coordenadores, as idades variaram de 40 a 46 anos, todos possuíam graduação em Pedagogia e pós-graduação na área da surdez<sup>38</sup>, sendo que um dos entrevistados tinha uma segunda pós-graduação, em deficiência múltipla e outro, além da segunda em gestão pública, tinha também uma terceira, em psicopedagogia. O coordenador com menos tempo de trabalho citou o período de seis meses e o mais antigo, o de 21 anos.

Para a entrada em campo, Minayo (2012) sugere algumas etapas práticas, as quais foram assumidas nessa pesquisa, por considerá-las importantes para o relacionamento entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando um vínculo de confiança entre ambos, o que permitiu uma conversa fluída e deixou o entrevistado à vontade durante o seu depoimento.

A autora faz um apontamento importante sobre a entrada no campo ao discorrer sobre a técnica de pesquisa denominada “observação participante”, mas que serve também para o

<sup>38</sup> Assim como com os(as) professores(as), os(as) coordenadores(as) também atribuíram diferentes nomes às suas pós-graduações na área da surdez, como: deficiência auditiva e especialização em educação de deficientes da áudio-comunicação.

trabalho com as entrevistas. Tal apontamento diz respeito à maneira como o observador entra em campo, de forma a possibilitar uma convivência harmônica com os sujeitos no decorrer da pesquisa:

A simplicidade por parte do pesquisador é fundamental para o êxito de sua observação, pois ele é menos olhado pela base lógica dos seus estudos e mais pela sua personalidade e seu comportamento. As pessoas que o introduzem no campo e seus interlocutores querem saber se ele é “uma boa pessoa” e se não vai “fazer mal ao grupo”, não vai trair “seus segredos” e suas estratégias de resolver os problemas da vida (MINAYO, 2012, p. 73).

Sendo assim, fez-se necessário realizar visitas às escolas, anteriores às entrevistas, com a intenção de apresentar a pesquisa, conhecer os sujeitos participantes, o funcionamento da instituição, entre outros aspectos do cotidiano escolar.

Então, conforme as sugestões da autora, a pesquisadora foi algumas vezes às instituições, primeiramente para se apresentar e explicar a respeito do tema de investigação a quem ficou encarregado(a) de recebê-la. As encarregadas, em duas instituições, foram as coordenadoras e em outra foi a assistente de direção. Em um segundo momento, a pesquisadora se dirigiu ao local para conhecer o(a) entrevistado(a), bem como explicar-lhe mais a fundo a respeito do estudo. Em alguns casos, o instrumento de coleta de dados foi aplicado no segundo encontro, como, por exemplo, com as coordenadoras das Escolas A e C, com as quais já havia ocorrido um contato inicial.

No que diz respeito aos professores, todos foram apresentados à pesquisadora por intermédio de um(a) profissional da instituição, com o(a) qual já tinha sido esclarecida a natureza do estudo, a fim de que se sentissem confortáveis durante a realização dos procedimentos da pesquisa empírica.

Para todos os entrevistados, a pesquisadora discorreu resumidamente sobre o trabalho, apresentando o objeto de estudo, apontando a importância de sua participação, assim como da instituição na investigação que seria desenvolvida. Neste momento, o entrevistado foi informado quanto ao seu anonimato e o sigilo dos dados por ele concedidos e foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi elaborado com base na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, assinado por ele, garantindo a sua autorização para a realização da entrevista.

#### 4.4. Instrumentos para a coleta dos dados

O instrumento para a coleta de dados utilizado na pesquisa empírica foi a entrevista semi-estruturada. Optou-se pela entrevista como técnica de coleta, pois, segundo Minayo (2012), a entrevista pode nos fornecer, além de dados que poderiam ser obtidos por meio de outras fontes (censos, estatísticas, registros civis, etc.), dados que constituem uma representação da realidade que o sujeito vivencia, como: “ideias, crenças, maneira de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos” (MINAYO, 2012, p. 65).

De acordo com Gil (2002), a realização de entrevistas implica em uma preparação prévia que se divide em duas etapas: 1) especificação dos dados que se pretendem obter e 2) escolha e formulação das perguntas. Com relação à primeira etapa, o autor ressalta que:

[...] com muita frequência, comete-se o erro de colocar o problema de maneira muito ampla. Por exemplo, caso se deseje pesquisar a atitude da população em relação à greve, não basta informar-se acerca de suas reações a esse respeito. É necessário obter informações sobre a atitude em relação à greve de modo geral, sobre as greves reivindicatórias, sobre as greves com fins políticos, sobre a conveniência de se decidir pela greve geral etc. Isso significa estabelecer as relações possíveis entre as múltiplas variáveis que interferem no problema (GIL, 2002, p. 117).

Tendo isso em vista, as perguntas formuladas para as entrevistas buscaram obter dados relacionados à pergunta que a presente pesquisa pretende responder, qual seja: qual a formação em Arte que vem sendo desenvolvida nas instituições selecionadas de educação bilíngue para surdos? Portanto, fez-se importante compreender os sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem às questões relacionadas ao universo da Arte, e não apenas saber sobre as atividades que são realizadas na disciplina em questão.

No que tange à segunda etapa, que se refere às perguntas propriamente ditas, por se tratar de uma entrevista semi-estruturada, foram preparados dois roteiros, um para os coordenadores e outro para os professores, os quais foram compostos por perguntas centrais e de caráter aberto a fim de se respeitar o fluxo da conversa, atentando-se apenas para que a temática da pesquisa se mantivesse em pauta.

As entrevistas foram áudio-gravadas e, em seguida, transcritas. Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, os dados coletados foram analisados por meio da *Análise de Conteúdo*, de acordo com a sistematização realizada por Bardin (1977). Tal análise será abordada em detalhes na próxima seção.

#### 4.5. Análise dos dados coletados

Para compreender os sentidos e os significados atribuídos ao ensino de Arte para surdos, evidenciados nas entrevistas com os professores de Arte e os coordenadores pedagógicos, procedeu-se à utilização da *Análise de Conteúdo*, posto que este conjunto de técnicas promove, além de uma postura crítica em relação ao fato conhecido, uma negação da simples leitura do real:

Esta atitude de “vigilância crítica” exige o rodeio metodológico e o emprego de técnicas de ruptura e afigura-se tanto mais útil para o especialista das ciências humanas, quanto mais ele tenha sempre uma impressão de familiaridade face ao seu objecto de análise. E ainda dizer não “à leitura simples do real”, sempre sedutora, forjar conceitos operatórios, aceitar o carácter provisório de hipóteses, definir planos experimentais ou de investigação (BARDIN, 1977, p. 28).

Tendo essas intenções em vista, a execução do procedimento em questão é definida, por Bardin (1977), da seguinte forma:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Conforme consta na citação, a análise de conteúdo inicia-se com a descrição sistemática do conteúdo da mensagem e avança em direção à inferência. Esta última consiste em uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1977, p. 39). No entanto, o procedimento não termina por aqui, pois a inferência se trata de uma etapa intermediária. Após ela, ainda há a interpretação, que corresponde ao momento de significação dos dados inferidos.

De maneira detalhada, a organização da análise apresenta-se em torno de três pólos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Utilizaremos esses pólos como referência nessa etapa da pesquisa.

A análise dos dados iniciou-se com a “leitura flutuante” das entrevistas transcritas. Bardin (1977) utiliza este termo para se referir a uma atividade na qual “pouco a pouco a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projecção de

teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Após a constituição do *corpus*, foi realizada a codificação. Para Bardin (1977, p.103):

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...].

Para a codificação do conteúdo das entrevistas, optou-se como unidade de registro o *tema*:

[O tema é] uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de ordem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema, tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode reenviar (e reenvia geralmente) para diversos temas (D'UNRUG, 1974 apud BARDIN, 1977, p. 105).

Além disso, de acordo com a sequência metodológica assumida nesta pesquisa, a análise temática permite o estabelecimento de relações com hipóteses formuladas anteriormente e ainda permite uma análise transversal porque “não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis” (BARDIN, 1977, p. 175).

Após o estabelecimento dos *temas*, procedeu-se à elaboração da categorização, que nada mais é do que a classificação dos elementos constitutivos de um conjunto. Para um determinado tema, podem existir diversas classificações e o que as torna categorias é a parte em comum existente entre os elementos que a compõem.

A categorização pode ser realizada por meio de dois processos distintos: com a formulação das categorias antes do contato com o material coletado, fase na qual os elementos são distribuídos conforme os dados vão sendo sistematizados, ou com as categorias definidas após o conhecimento do conteúdo das mensagens. Na presente pesquisa, a categorização foi realizada de acordo com o segundo procedimento.

De acordo com Bardin (1977), um conjunto de categorias boas possui as seguintes características: a exclusão mútua dos elementos em análise; a homogeneidade das categorias, de maneira que exista apenas uma dimensão de análise em cada categoria; a pertinência das categorias, o que significa que “o sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens”

(BARDIN, 1977, p. 120); objetividade e fidelidade, ou seja, os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria e as variáveis do conteúdo das mensagens devem estar claramente definidos pelo analista e, por fim, a produtividade, que possibilita a formulação de inferências férteis, de hipóteses novas e dados exatos.

Sendo assim, após a escuta e a “leitura flutuante” das entrevistas, foram estabelecidas oito categorias originárias dos depoimentos dos professores e dos coordenadores, quais sejam:

- A importância da disciplina de Artes;
- O planejamento das aulas pelo professor;
- O uso do material didático;
- A relação do professor de Artes com a gestão da escola;
- A utilização de recursos visuais nas aulas de Artes;
- A formação continuada;
- Atividades extraclasse;
- Trabalho docente

É importante ponderar que, aparentemente, a análise de conteúdo envolve etapas um tanto quanto rigorosas em relação a determinados critérios estabelecidos para a sua execução, no entanto, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, que é maleável no seu funcionamento, os índices também devem ser maleáveis na sua utilização (BARDIN, 1977, p. 115). Esta mesma autora afirma que, “por outras palavras, os índices são instáveis e uma resistência por parte do analista à mudança será tanto mais nefasta, quanto o procedimento qualitativo funda a sua interpretação em elementos escassos” (BARDIN, 1977, p. 115).

Ou seja, na presente pesquisa, entende-se que uma flexibilidade do analista frente ao processo de análise de conteúdo representa a compreensão do mesmo de que o processo pode sofrer alterações, como a releitura do material coletado, a alteração de determinadas interpretações, entre outras mudanças.

O tratamento dos resultados envolve a elaboração de inferências, as quais dependem da mensagem, do canal de comunicação (o instrumento técnico utilizado), de um emissor e de um receptor.

Com relação à mensagem, ela deve ser analisada a partir de dois planos: o código e a significação. O código, estudado em seus aspectos formais, permite revelar realidades subjacentes e a significação, os conteúdos existentes por trás dos códigos, bem como os mitos, símbolos e valores implicados nessas primeiras unidades de sentido (conteúdo dos códigos). Sobre o emissor e o receptor, Bardin (1977) aponta que a consideração destes, na análise, informa acerca do universo pessoal desses sujeitos, que deve ser levado em conta na

produção de inferências e interpretações. No que tange ao canal de comunicação, este deve ser pensando a partir das condições de emissão de mensagem que possibilita. No caso da entrevista, é interessante questionar: como se deu a relação entre entrevistador e entrevistado?

Sendo assim, a discussão dos dados será realizada por meio da análise conteúdo, conforme a sistematização apresentada por Bardin (1977), e envolverá o processo de codificação, categorização e produção de inferências, as quais serão interpretadas também à luz do referencial teórico construído previamente.

#### 4.5.1 Discussão e reflexão acerca dos dados coletados

Posto que foram realizadas entrevistas com sujeitos que ocupam funções distintas na instituição escolar, no caso, professores e coordenadores, optou-se, a fim de possibilitar a interlocução entre o trabalho e as concepções assumidas pelos entrevistados, por discutir de maneira conjunta as categorias originárias dos depoimentos dos participantes.

##### *4.5.1.1. A importância da disciplina de Artes*

A maioria dos sujeitos entrevistados citou que a importância da disciplina de Artes na formação do surdo está no fato de ela possibilitar a comunicação com as demais pessoas. Comentaram que, devido ao fato de muitos alunos chegarem às escolas sem uma língua constituída, no caso, sem a Libras estruturada, muitos apresentam dificuldades na comunicação e, conseqüentemente, na ampliação de seus conhecimentos. Diante desse cenário, a Arte propicia ferramentas de comunicação para o surdo, por meio do desenho, do teatro, entre outros. As falas do P3 e do C1 ilustram essa ideia:

*Ajuda ele a...a entender que, a língua dele...é só uma linguagem a mais [...] É língua, não é linguagem, é língua, mas a língua dele é só uma outra forma também de dizer coisas, então não é só oral, e aí a libras, tem outro jeito de dizer, as vezes ele não quer dizer em libras, a pessoa não conhece libras com quem ele vai se comunicar, ele pode passar uma mensagem através da Arte [...] tem outro jeito de dizer isso, não entra em pânico se você não sabe falar e se você não sabe...é, se a pessoa não sabe libras e não consegue se comunicar com você, tem outros jeitos de se fazer...vamos fazer isso com teatro? Aí a gente faz com teatro mudo, não tem som, não tem fala no caso né [...] não tem libras e aí é muito legal fazer [...] tira a linguagem oficial, tira e usa o seu corpo para fazer de um jeito diferente, faz com que as pessoas te entendam com isso (P3 da Escola B).*



*Eles fazem desenhos bem, bem, bonitos assim, com bastante estrutura... o que eles não conseguem representar na fala eles representam no desenho, é muito interessante, não são todos, claro, mas tem uma boa parte dos meninos que se expressam muito bem através da Arte e, a parte a questão corporal também, quando eles, eles fazem teatro, eles fazem dramatização [...] (C1 da Escola B).*

Conforme os depoimentos evidenciam, a Arte é vista como provedora de instrumentos para o ser humano se desenvolver, mas não como área capaz, por meio de seus saberes e características próprias, de construir e ampliar conhecimentos.

Na contramão dessa desqualificação da Arte como campo do saber, Barbosa (2007) afirma que a “arte tem conteúdo, assim como todas as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros”<sup>39</sup>. Nesse sentido, a Arte não pode ser resumida apenas aos recursos que as quatro linguagens da área possibilitam, como o desenho, a dramatização, entre outros. O campo de conhecimento em questão possui, para além disso, especificidades características da área que também permitem a produção de um conhecimento legítimo e necessário para a formação do surdo. Conforme Barbosa (2007) explicita:

O conteúdo de Arte está nas três coisas que podemos fazer com arte: falar de arte, ver arte e fazer arte. Para fazer arte precisamos aprender técnicas, explorar materiais. Para falar de arte, temos que nos apropriar de uma linguagem específica que adquirimos, dentre outras maneiras, vendo arte. E, vendo arte, podemos interpretar, podemos analisar e avaliar as imagens que nos são oferecidas pela mídia em geral. Será que não são razões suficientes para se entender que o ensino de arte não deve se restringir a festas e a acompanhar as outras disciplinas? (BARBOSA, 2007, p. 27).

O mesmo pode ser considerado para o fato de os entrevistados revelarem que a importância da área também reside na possibilidade de se trabalhar com o visual, pois, de acordo com os relatos que veremos a seguir, o visual é abordado a partir dos recursos que as artes visuais podem oferecer, como, por exemplo, o uso de imagens:

*A Artes eu acho que é uma das disciplinas fundamentais pra eles, porque além de ser, é... bastante visual e trabalha bastante com o concreto, é o que os meninos surdos... eu vejo a necessidade deles nesse sentido [...] (C1 da Escola B).*

*Que não é também uma disciplina, é... de uma abordagem agressiva, vamos dizer assim, pro surdo, porque ela... ela pode abrir mão do texto escrito, é uma disciplina que... eu não faço questão de trazer o texto escrito para os meus alunos eu uso o texto na verdade bem pouco, depende da turma, mas é uma... é uma disciplina que eu posso abrir mão e que ele não vai... já de cara se sentir desvalorizado porque ele não conseguiu ler aquele texto, uma imagem, ele consegue interpretar e minimamente... inferir e fazer relações com que ele já conhece [...] (P1 da Escola C).*

---

<sup>39</sup> Ibidem, p. 27.

Reily (2003) afirma que a imagem possui valor semiótico e função como instrumento mediador de aprendizagem. A autora ainda explica que a imagem isolada pode configurar, descrever, caracterizar e, em paralelo com a linguagem, permite a identificação de uma figura ou até a nomeação, servindo também como instrução e ilustrando ações a realizar.

A autora enfatiza o valor da imagem como recurso imprescindível no trabalho pedagógico, ressaltando o cuidado que o educador deve ter ao selecionar as imagens para o seu trabalho em sala de aula. Para tanto, é preciso que o docente saiba um pouco mais a respeito da leitura de imagens, uma vez que as imagens são sempre signo. Uma escolha aleatória não permitirá que o aluno avance além da análise de detalhes e elementos pictóricos contidos numa imagem (REILY, 2004).

Em sua experiência com pré-escolares surdos, Reily (2003) também apontou que o uso de imagens nas aulas de Arte permitiu o reconhecimento da área como campo de investigação semântica.

Embora os professores e os coordenadores entrevistados reconheçam a relevância da imagem no processo de aprendizado do aluno surdo, os relatos apontam para um conhecimento genérico sobre o trabalho com esse recurso. Ao oportunizarem o trabalho com o sentido visual, possibilitam ao surdo uma compreensão mais segura e eficaz do mundo, pois, segundo o C2 da Escola A, o “olhar” configura-se como a principal “ferramenta do surdo de comunicação com o mundo”.

Dialogando com a afirmação acima, o P1 da Escola C caracteriza a disciplina como um momento de alívio, devido ao fato de lidar com um sentido o qual o surdo domina, no caso, o visual:

*A disciplina Arte, ela pode ser parceira, dentro da escola ou dentro do ensino de surdos, nem que seja pra ser esse momento de alívio, de aqui eu posso respirar um pouco, aqui não tem, aqui não tem obrigação do texto, aqui eu não vou ser medido pelas palavras que eu escrevi, como as vezes acontece um desconserto de não conhecer todas as palavras, não saber transferir do português pro, pra língua de sinais e tal como a gente conhece as dificuldades de, que existem dentro desse contexto de ensino e... e a Arte pode ser um pouco libertadora disso (P1 da Escola C).*

Nessa mesma linha de pensamento, o P4 da Escola C afirma:

*É um momento de... sabe? Respirar fundo e... acho que é uma área que não tá preparando prum futuro, prum vestibular, prum... é uma área que é aqui agora, suas questões... refletir sobre suas questões e traduzir isso tudo em Arte, né? Em desenho, em movimento [...] (P4 da Escola C).*

Ambas as falas atribuem à disciplina de Arte um momento de fuga das exigências formais do ensino escolar, que parecem despertar um sentimento de tensão no aluno surdo. É válido ressaltar que cada depoimento apresenta uma complexidade em suas justificativas. O P1 entende a aula de Arte como um momento de alívio, pois utiliza o sentido visual para a ampliação de saberes por meio da interpretação e problematização de imagens. O P4 caracteriza a aula como um momento de respiro, dando a entender como a oportunidade de pausa para o sujeito refletir sobre si, sobre seus sentimentos, entre outras questões pessoais, direcionando o objetivo educacional a um processo de auto-conhecimento.

A utilização das palavras “alívio” e “respiro”, pelos professores entrevistados, para caracterizar o momento da aula de Arte, permite com que se perpetue a noção de Arte partilhada no senso comum, conforme Duarte-Junior (1994, p. 12) apresenta:

De todas essas lembranças é provável que chegássemos a uma conclusão: as aulas de arte serviam mesmo é pra se divertir, para aliviar a tensão provocada por todos aqueles outros professores sisudos e suas exigências intermináveis. Hoje, como médicos, engenheiros, psicólogos ou economistas, não veríamos nenhuma “utilidade” naquelas atividades, além da diversão. Jamais aquelas aulas poderiam ter cumprido outra finalidade, jamais elas poderiam fazer de nós um “doutor” mais eficiente.

Segundo o autor, essa ideia decorre de uma divisão existente em nossa atual civilização entre o “útil” e o “agradável”. A Arte, que está enquadrada no segundo grupo, pertence também a uma segunda compartimentação, que diz respeito à divisão entre sentimentos e emoções de raciocínio e inteligência. Assim, há locais em que devemos ser racionais e locais em que podemos manifestar nossos sentimentos. Nessa perspectiva, dentro da escola, a aula de Arte é o lugar onde é permitida a fluência de sentimentos e emoções.

Em contrapartida, o autor acima citado afirma que a separação entre razão e emoção é ilusória, pois “é somente a partir das vivências, do *sentimento das situações*, que o pensamento racional pode se dar”<sup>40</sup>. Isso significa que sentir e pensar estão indissolúvelmente em diálogo. Nessa linha de pensamento, Duarte-Junior (1994) questiona: “se as palavras significam coisas e eventos, por que não se pensar que a arte *signifique* os sentimentos?” (DUARTE-JUNIOR, 1994, p. 44). A partir dessa ideia, novamente é possível afirmar que a Arte produz significados, os quais são necessários para a atuação do sujeito no mundo.

Seguindo essa linha de raciocínio, alguns entrevistados, ao discorrerem a respeito da importância da disciplina de Artes, pontuaram que a área trabalha com a criatividade, a

---

<sup>40</sup> Ibidem, p. 33.

imaginação, o senso crítico, os sentimentos, entre outros termos que tratam de ações características do humano e que levam à emancipação do mesmo:

*A área de Artes é uma área que trabalha com a criatividade, com a imaginação, com... é... com a formação do ser sensível, né? Pensante, crítico, é... onde eles podem expressar seus sentimentos, suas ideias, seus pontos de vistas [...] (P4 da Escola C).*

*A importância é despertar a criatividade, o senso crítico, é... é a questão também do, do relaxar, do lúdico, né? [...] (P5 da Escola A).*

Outro ponto que merece ser explorado diz respeito à colocação dos entrevistados em relação à importância da área para ampliar o olhar dos sujeitos. Constatou-se que a ideia foi justificada de diferentes formas, no sentido de aquisição de “mais cultura”, uma vez que, por meio de um trabalho interdisciplinar, é possível proporcionar ao aluno a aquisição de mais conhecimento sobre as disciplinas de história e Arte. Outra justificativa foi a relacionada à ideia de a Arte provocar um refinamento do sentido do olhar, descrito pelo C2 como “lapidação do olhar”:

*[...] amplia o olhar e a, o aspecto cultural, né? Porque eu, eu acho que pode ser... uma forma de conhecer as outras disciplinas, como história por exemplo, saber o que aconteceu naquele momento histórico, na história e na Arte também, né? Porque tem a influência... a via dupla, né? (C3 da Escola C).*

*É aquela possibilidade de explorar, sabe? Explorar o visual [...] Tem criança que já tem aquele jeito de surdo, então ele já tem aquele olhar apurado, então a Artes vai lapidar muito mais isso [...] Potencializa, né? Que eles já tem isso, né? Por serem surdo, por ter essa identidade de surdo, né? Pensando, por exemplo, no aluno do 9º ano, que é o que eu acompanho, então ele já tem essa identidade de surdo muitas vezes já constituída, então o que você faz é você lapidar e a Artes te dá essa possibilidade, dele ampliar muito mais aquilo que ele já tem de recurso, né? Ele não tem o auditivo, mas ele tem o visual, então a gente pode potencializar (C2 da Escola A).*

A ideia apresentada pelo C3 de que a disciplina de Artes amplia o aspecto cultural do sujeito evidencia uma concepção de cultura completamente diferente da apresentada na presente pesquisa. Conforme mencionado, o presente estudo entende o conceito de cultura relacionado aos significados construídos pelo sujeito ao longo de sua trajetória histórica e que refletem a influência de um determinado contexto social, político e econômico (HERNÁNDEZ, 2000). Ao contrário, a ideia de cultura presente na fala do coordenador carrega consigo a concepção de que cultura se trata de um conhecimento mais refinado, que ocupa um lugar no topo da hierarquia dos saberes, e que a Arte faz parte desse nicho.

Entende-se que existe a compreensão de que há uma cultura legitimada, da qual os sujeitos devem se apropriar.

Por fim, outro aspecto que foi citado no que tange à importância da disciplina de Artes foi a possibilidade de se “recuperar contextos”. Trata-se de uma expressão utilizada pela própria professora entrevistada, que fez referência a essa ideia durante o seu depoimento. Para ela, isso significa que a disciplina em questão, diferente das demais, possibilita o resgate de fatos e saberes vividos pelo educando em momentos anteriores à aula em si e que, quando resgatados e trazidos para o âmbito escolar, contribuem para a ampliação do conhecimento. A professora afirma embasar-se na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, tanto para planejar, quanto para executar suas aulas e, por isso, é possível observar a influência das ideias da autora em seu relato.

Segundo Barbosa (2007), “a construção do conhecimento em arte acontece quando há a intersecção da experimentação, com a codificação e com a informação” (BARBOSA, 1984 apud BARBOSA, 2007, p. 45). Para tanto, a autora sugere três ações básicas ao nos relacionarmos com Arte e propõe a inclusão das mesmas nos programas de ensino da área. Tais ações recebem as seguintes denominações: fazer Arte, ler obras de Arte e contextualizar.

A última ação, que corresponde à destacada pela professora entrevistada, busca estabelecer relações entre a obra de Arte e outras áreas do conhecimento visando a contextualizar a obra para além de suas questões históricas, mas também no tocante a aspectos antropológicos, ecológicos, entre outros, os quais possibilitam uma compreensão ampliada da produção analisada.

Nesse sentido, a professora anterior defende a importância dos aprendizados, que podem ocorrer em ambientes formais e não formais (escola, família, amigos etc.), e ressalta a necessidade de recuperá-los devido à sua relevância no processo de contextualização dos saberes. Afinal, o ato de contextualizar envolve também a consideração de aspectos históricos e culturais que constituem o sujeito que se relaciona com Arte:

*A gente pega a abordagem triangular, né? Ler, interpretar, né? Contextualizar e fazer... eu acho perfeito, pro surdo, porque a contextualização te permite sanar perdas que possam ter ocorrido ao longo da formação, é... coisas que você tenha condição de, de adquirir, conhecimentos que você tenha condição de adquirir, na família, assistindo TV, ouvindo uma piada, coisas que você vai recuperar quando você tiver dentro da sala de aula, o surdo pode perder e frequentemente perde, porque... muitas vezes pra ele são bocas, apenas bocas mexendo, a família, muitas vezes, não tem condição de trabalhar tudo isso, oferecer tudo isso pra ele, em língua de sinais. Muitas vezes, a família, quando o nosso aluno era pequeno, nem conhecia a língua de sinais, então as perdas de contexto são muito grandes e essa aprendizagem incidental é muito importante pra ser recuperada na escola, então*

*acho que a Arte, ela te dá esse tempo, é uma aula que te dá esse tempo [...] (P1 da Escola C).*

Dessa forma, a capacidade crítica do sujeito se torna muito mais complexa, pois os elementos que ele considera ao analisar uma obra de Arte dizem respeito a diferentes áreas do conhecimento e ao conhecimento que ele já traz consigo, os quais são resgatados nas aulas de Arte. Ao mesmo tempo, o processo perceptivo do sujeito, ao entrar em contato com uma produção artística, é muito mais real e significativo, pois dialoga com conhecimentos advindos de seu contexto cultural.

Sobre essa relação entre a Arte e a cultura, Barbosa (1998, p. 16) faz a seguinte afirmação:

“Relembrando Fanon”, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.

Conforme a citação nos permite compreender, a Arte na educação como cultura possibilita também a identificação cultural e, acrescida a essa ideia, de acordo com o que já foi abordado anteriormente, a ampliação dos conhecimentos de cada indivíduo.

Retomando os depoimentos dos entrevistados, para alguns, de acordo com o fluxo da conversa, ainda foi perguntado o que eles consideravam como sendo o diferencial das aulas de Artes quando em comparação com as demais disciplinas. As respostas ressaltaram o espaço e os materiais, que se distinguem dos que os alunos estão acostumados a frequentar e a utilizar; a necessidade de deslocamento, que sugere a movimentação do corpo; a ênfase no “olhar”, conforme já apresentado anteriormente; e, por fim, foi destacado o caráter interdisciplinar da área, como sendo um campo possível de diálogo com as demais disciplinas:

*A arte permeia todas as outras disciplinas, você faz um link com todas as outras disciplinas, história, matemática, português, então eu acho que Arte é muito rica nesse sentido, você pode trabalhar tudo com Arte (P5 da Escola A).*

*Primeiro o espaço, né? A sala é uma sala diferente do que é a sala de aula, né? Uma mesa grande, onde eles trabalham no coletivo, eles tem materiais a disposição, é... eles tem que se movimentar, eles tem que sair da sala pra ir pra sala de artes, que eu acho que também esse é um movimento bom... ela [professora de Artes] utiliza bastante o recurso que as meninas utilizam na sala, que é o computador, o projetor pra... ela projeta várias atividades também [...] (C1 da Escola B).*

À importância da disciplina de Arte na formação do aluno surdo foram atribuídas diferentes compreensões, as quais, em sua maioria, revelam um entendimento das ferramentas

que a área oferece e que estão relacionadas às linguagens que ela engloba. Apenas um professor apontou que a relevância da área reside na “formação do ser sensível”, no entanto, esse participante não aprofundou a ideia imbricada nessa afirmação.

De acordo com as ideias de Merleau-Ponty (1999) e Duarte-Junior (2004), apresentadas na presente dissertação, a construção do conhecimento tem como primeiro lugar de acontecimento o corpo do sujeito. Sendo assim, é possível afirmar a opção por outra maneira de compreender o processo de formação dos indivíduos, não mais pautado na ideia de tomada de consciência de conceitos abstratos, mas em um caminho que começa pela educação do sensível humano. Quando o P4 utiliza o termo “ser sensível”, sem explorar o seu significado, parece tratar-se apenas da reprodução de um discurso, mas permite-nos supor o contato com publicações ou cursos de formação que estejam relacionando a Arte a essa ideia.

Algumas práticas pedagógicas desenvolvidas em Artes ressaltam o que Stori (2003, p. 16)<sup>41</sup> menciona:

Há preocupação somente com o conhecimento racional, desconsiderando que o sentir é também um elemento preponderante para a aprendizagem, na esteira do que dizia Paul Cézanne: “Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber”.

Diante da importância do sentir dentro do processo de aprendizado, a Arte torna-se um elemento interessante na configuração dos saberes, uma vez que, segundo esse mesmo autor:

[...] a arte ainda cria e abre caminhos que ampliam o conhecimento de mundo, oferece condições para a expressão do lúdico, do sonoro, do gesto, do movimento, do imaginário. Por seu intermédio, a curiosidade é despertada e estimulada, as interpretações são instigadas, gerando-se, a partir daí, a liberdade e o prazer da fruição estética. Em decorrência disso, o homem vê a realidade com um olhar diferenciado e independente, individual e, portanto, crítico (STORI, 2003, p. 16).

A citação reforça a ideia de que a Arte configura-se como um campo do conhecimento e, portanto, por meio da amplitude de possibilidades e recursos que a área engloba, permite que o sujeito seja ativo em seu processo de aprendizado, bem como construa novos saberes, em diálogo com as suas especificidades e as características de seu entorno.

#### 4.5.1.2. O planejamento das aulas pelo professor de Arte

---

<sup>41</sup> STORI, Norberto. Introdução. In: STORI, Norberto (Org.). *O despertar da sensibilidade na educação*. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

A fim de entender a maneira como são planejadas as aulas de Arte e a fundamentação teórica das mesmas, optou-se por inserir, no roteiro de entrevista, uma pergunta relativa aos documentos e/ou referenciais utilizados para embasar o planejamento das aulas da disciplina<sup>42</sup>. Sendo assim, a presente seção apresenta e discute acerca das referências bibliográficas citadas por professores e coordenadores das três escolas investigadas.

A Tabela 7 apresenta as publicações mencionadas:

Tabela 7 – Referências bibliográficas utilizadas pelos professores e recomendadas pelos coordenadores na elaboração do planejamento da disciplina de Arte.

<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>Número de professores que utilizam</b>	<b>Número de coordenadores que recomendam</b>
Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais (Libras)	3	2
Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Artes	1	0
Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras	1	0
Caderno do Professor do Estado de São Paulo: Arte	1	0
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte	2	1
Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação	0	2
Acervo de livros que recebem da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)	0	1
Publicações disponíveis na Internet	3	0
Materiais da graduação	2	0
Livros pessoais	2	0

Fonte: Produção da própria autora.

Das publicações citadas, as que possuem mais incidência entre os professores são: *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais (Libras)* e as publicações encontradas na internet, como artigos de anais, artigos de periódicos, matérias de revistas e conteúdo presente em *sites* de cunho educacional que decorrem de pesquisas realizadas por

<sup>42</sup> A pergunta que desencadeou a formulação da categoria em pauta diz respeito à questão número 2, tanto no roteiro de entrevista dos professores quanto no dos coordenadores.



conta própria. No caso dos coordenadores, tratam-se das seguintes publicações: *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais (Libras)* e *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*.

Sobre as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais (Libras)* é importante esclarecer, ao leitor, que este diz respeito a um documento que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação, publicado no ano de 2008, na gestão do prefeito Gilberto Kassab e que estabelece os objetivos de aprendizagem relativos à aquisição da Libras, de acordo com cada faixa etária, a fim de subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização dos conteúdos da área.

Devido às características do documento, não há objetivos de aprendizagem estabelecidos para a área de Artes. Na seção que discorre a respeito das expectativas de aprendizagem na Educação Infantil, verifica-se a existência de uma subseção denominada *Experiências de exploração da expressividade das linguagens artísticas*. Tal seção se dedica a discorrer sobre atividades e práticas relacionadas às linguagens musical, teatral e visual que podem ser desenvolvidas com alunos surdos durante a Educação Infantil. Observa-se que o texto apresenta um resumo do que pode ser feito, falando de forma genérica a respeito das atividades e práticas, sem a definição de objetivos específicos.

Diante disso, não fica clara a maneira como os entrevistados utilizam ou porque recomendam o documento em questão para o planejamento das aulas de Artes no Ensino Fundamental II, uma vez que, em nenhum momento, a disciplina é citada para a faixa etária do presente estudo. O que se pode deduzir é que os entrevistados, os documentos voltados para a organização curricular do sistema educacional, essas orientações, o Programa Mais Educação São Paulo, bem como os PCNs das diversas áreas do conhecimento, entre outros, ressaltam a relevância de um trabalho interdisciplinar. Sendo assim, o documento em questão contribui para a construção de um planejamento da disciplina de Artes que dialoga com o aprendizado da Libras, possibilitando a elaboração de atividades que propiciem a aquisição dessa língua e a reflexão a respeito dela. No entanto, nenhum dos entrevistados falou claramente sobre isso. Como podemos observar, a fala de um professor, a seguir, nos aponta essa possibilidade:

*Usava esses [Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais (Libras)] e o caderno de Libras também, né? Os, tanto o de artes quanto o*

*de Libras [...] então eu utilizava esses, [...] esses cadernos te traziam mais a questão de objetivos, mas pra planejar, a pesquisa é... é... basicamente internet, sites de educação, sites de museu, muitos site, muitos sites estrangeiros também e pesquisa diária, leitura, não, não sigo um caderno, não sigo um livro específico, é bem multi (P1 da Escola C).*

As *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Artes* pertencem ao mesmo programa, mas, diferentemente do referencial curricular de Libras, configuram-se como um documento voltado para a disciplina de Artes e faz referência aos objetivos de aprendizagem da área nos anos do Ensino Fundamental II. Entende-se que este diz respeito a um documento que pode contribuir de maneira mais assertiva no planejamento das aulas de Arte, pois estabelece os conteúdos e os objetivos característicos do campo de conhecimento. No entanto, apenas um professor mencionou-o como referência em seu planejamento.

É curioso notar que as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais (Libras)* é um documento mencionado tanto por professores quanto por coordenadores, evidenciando que essa é uma referência conhecida pelos profissionais da área, como também mostra a possível existência de diálogo entre as partes entrevistadas. Por outro lado, o documento que sistematiza as diretrizes do *Programa Mais Educação São Paulo* foi citado por dois coordenadores e nenhum professor, possibilitando-nos formular duas hipóteses para essa incongruência: a falta de diálogo entre professores e coordenadores ou o não conhecimento do programa, o qual foi publicado em janeiro de 2014 e ainda está sendo apropriado pelos profissionais da área.

De acordo com o Portal da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, o *Programa Mais Educação São Paulo* tem a seguinte configuração:

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – **Mais Educação São Paulo** foi construído a partir do plano de metas da cidade de São Paulo, tendo em vista as principais dimensões da Secretaria Municipal de Educação: infraestrutura, currículo, avaliação, formação e gestão.<sup>43</sup>

A implantação desse programa deu origem a algumas mudanças no sistema educacional do município. A primeira dessas mudanças diz respeito à divisão dos nove anos do Ensino Fundamental em três ciclos, quais sejam: Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano,

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/programa-mais-educacao-sao-paulo-1/>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

Ciclo Interdisciplinar, do 4º ao 6º ano, e Ciclo Autoral, do 7º ao 9º ano. Tal mudança desencadeou a existência de um professor polivalente no 6º ano, que atua em conjunto com os professores especialistas. Dessa maneira, o documento que sistematiza as diretrizes do programa afirma tornar mais suave a mudança do aluno de um ciclo para o outro, uma vez que a passagem de um professor polivalente para vários especialistas pode ser realizada de maneira transitória.

As possibilidades de retenção dos alunos também tiveram seus critérios alterados. Até então, os alunos poderiam ser reprovados ao final de cada ciclo (3º, 6º e 9º), agora, além disso, eles(as) podem ser retidos ao final dos 7º e 8º anos, dando fim à ideia da aprovação automática.

Outra mudança trazida pelo programa consiste no aumento da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, as quais tiveram um acréscimo de uma hora por semana nos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar. No que tange as escolas bilíngues para surdos, a matriz curricular do ensino de Libras também teve ampliação de sua carga horária de três horas para cinco horas semanais, nos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar. Além disso, essas mesmas escolas passaram a contar com a presença de um professor regente para o componente curricular Libras, em docência compartilhada com o professor polivalente. Antes, o professor regente do ensino de Libras atuava apenas no Ciclo II.

O programa também propõe mudanças no sistema de avaliação, apontando a necessidade de elaboração de provas bimestrais, notas, boletins, relatórios de acompanhamento e lições de casa regulares e também faz referência à recuperação intensiva no período das férias e no decorrer do ano letivo. Por fim, fala-se sobre a ampliação do sistema educacional, com a construção de 367 escolas de educação básica e a contratação de novos educadores.

Considerando que o *Programa Mais Educação São Paulo* foi lançado no ano de 2014 e que as reestruturações estipuladas devem ser colocadas em prática pelas escolas do município, é possível supor que esse seja um dos motivos pelos quais os entrevistados citaram o seu uso. No entanto, conforme pudemos observar, não há nada específico sobre o ensino de Arte, muito pelo contrário, com o aumento da carga horária do ensino de Libras, fica a pergunta: como fica a carga horária do ensino de Artes? Nenhum dos profissionais mencionou qualquer tipo de mudança, todos afirmaram que a disciplina é oferecida duas vezes por semana, com duração de 50 minutos.

O que podemos supor a partir desse programa para a disciplina de Artes nas escolas para surdos é que o professor que assumir a disciplina deve manter diálogo constante com o professor polivalente, com o professor regente de Libras, com o instrutor surdo e com a gestão da unidade escolar a fim de que trabalhe de forma interdisciplinar no Ciclo Interdisciplinar e Autoral e como professor orientador no último ciclo. Nenhum professor discorreu a respeito de qualquer tipo de trabalho de orientação para a elaboração de Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCA)<sup>44</sup>. Ademais, conforme podemos ver na Tabela 7, nenhum professor diz se basear nesse documento.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte* também foi outro documento citado tanto por professores quanto por coordenadores. De modo geral, os PCNs configuram-se como um conjunto de proposições a fim de orientar a elaboração curricular e os programas de ensino do sistema educacional do país. De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, trata-se de uma proposta que respeita as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que compõem a sociedade e que visa à igualdade de direitos entre os cidadãos, a qual implica “o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes”<sup>45</sup> (BRASIL, 1997, p. 13).

Os PCNs de Arte do Ensino Fundamental II estão estruturados da seguinte forma: em primeiro lugar há a apresentação do histórico, da legislação e das concepções atuais do ensino de Arte no Brasil e, em seguida, são sistematizados os objetivos de aprendizagem e os conteúdos relacionados às linguagens da música, do teatro, da dança e das artes visuais para a faixa etária mencionada.

Os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras*, publicados no ano de 2012 pela Secretaria Municipal de Educação: Diretoria de Orientação Técnica, na gestão do prefeito Gilberto Kassab, dizem respeito a uma coleção de livros composta por cinco volumes, sendo que cada volume corresponde a um dos anos do Ensino Fundamental I. Os livros apresentam

---

<sup>44</sup> O Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) consiste em uma produção a ser entregue pelo(a) aluno(a) ao final do 9º ano do Ciclo Autoral. Trata-se de um trabalho que se inicia no 7º ano, é construído pelo(a) aluno(a) em conjunto com um(a) professor(a) orientador e tem como característica central o trabalho sistemático por meio de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. Conforme consta no documento *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, o Ciclo Autoral é concebido “a partir de uma proposta pedagógica que favorece o desenvolvimento humano mediante o exercício da responsabilidade, da solidariedade, da tomada de decisões bem como apropriação e manejo do conhecimento culturalmente acumulado com a responsabilidade de transformação social, sendo importante considerar a dimensão de continuidade do processo de construção de conhecimentos pelos estudantes na perspectiva do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2014, p. 81).

<sup>45</sup> BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC-SEF, 1997, p. 13.

atividades que podem ser realizadas para auxiliar no desenvolvimento da língua de sinais pelas crianças surdas e os conteúdos estipulados visam a alcançar as expectativas de aprendizagem contidas no documento das *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais (Libras)*.

Apenas um professor afirmou basear-se nesse documento para elaborar o planejamento de suas aulas, mesmo que as atividades nele encontradas destinem-se aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O professor explicou que utiliza os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras* da seguinte forma:

*Os cadernos de aprendizagem de Libras apresentam atividades com material visual vasto, sobretudo com imagens de sinais e vídeos de textos, contos, poemas e entrevistas em Libras, inclusive a SME postou os vídeos dos DVDs no YouTube, o que facilita bastante o uso, então, o uso foi principalmente aproveitando imagens e vídeos dentro da apresentação de conteúdos na etapa de contextualização da Abordagem Triangular... então, se eu vou falar de poesia visual, por exemplo, posso utilizar um vídeo de poesia em Libras indicado pelo Caderno como apoio e modelo (P1 da Escola C).*

O *Caderno do Professor do Estado de São Paulo: Arte* foi mencionado apenas por um professor. Este último trabalha também na rede estadual de ensino, ministrando aulas na disciplina de Artes e, por esse motivo, aproveita o acesso ao documento para planejar também as aulas do município.

O referencial em questão faz parte do *Programa São Paulo Faz Escola*, o qual se responsabiliza pela execução do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e, por meio da elaboração dos Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplinas (Matemática, Língua Portuguesa, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física), ano e bimestre, busca auxiliar o professor no planejamento de suas aulas e no desenvolvimento de atividades para os alunos.

É válido ressaltar que os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Libras* e o *Caderno do Professor do Estado de São Paulo: Arte*, foram apresentados somente nos depoimentos dos professores, já que nenhum coordenador fez referência a eles. Isso acaba evidenciando a mesma questão apontada anteriormente para outros documentos, ou seja, a falta ou não de diálogo entre as partes ou, no caso do Caderno do Professor, o quanto o processo de planejamento das aulas envolve também uma postura pró-ativa do profissional, o qual necessita realizar um trabalho de pesquisa em busca das fontes mais apropriadas para delinear a sua prática.

Os demais referenciais apontados pelos entrevistados, tais como o acervo de livros que recebem da Secretaria Municipal de Educação, publicações disponíveis na internet, materiais da graduação e livros pessoais, comprovam que o planejamento das aulas de Arte ultrapassa as orientações e indicações presentes nos documentos oficiais do município, expandindo-se para publicações advindas da pesquisa realizada pelo próprio docente ou que não possuem o caráter de documento oficial, por exemplo, um livro que verse a respeito do ensino atual da Arte no Brasil.

Em sua tese de doutorado<sup>46</sup>, Sene (2016) aponta que a internet também se configurou como um dos referenciais mais utilizados por professores de Arte para o planejamento de suas aulas. No caso da autora, dos nove entrevistados, todos afirmaram fazer uso dessa ferramenta. Diante desse resultado, Sene (2016) questiona a maneira como a internet foi utilizada pelos professores participantes da pesquisa: será que como substituta aos PCNs, livros didáticos e ao próprio Currículo de Arte? Os conteúdos selecionados por meio da internet estão vinculados ao Currículo ou foram escolhidos a partir de critérios do próprio professor?

Para a pesquisadora, “esse movimento parece indicativo de que professores, sem respaldo de capacitações, necessitem recorrer à *internet* como subsídio para dirimir dúvidas e procurar ideias aplicáveis à sua prática pedagógica em Arte” (SENE, 2016, p. 159).

É interessante trazer para reflexão o fato de nenhum dos entrevistados ter citado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Arte que, na época, estava aberta para consulta pública e que sempre esteve disponível na íntegra no site do MEC<sup>47</sup>. De acordo com o que consta na segunda versão da proposta preliminar<sup>48</sup>, o presente documento define as aprendizagens essenciais dos estudantes com relação às diferentes áreas do conhecimento e orienta as políticas educacionais que serão implementadas nas escolas de todos o país. Assim, o documento se caracteriza por orientar a elaboração dos currículos, das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas, a formação de professores, o material didático e a avaliação.

---

<sup>46</sup> A presente tese de doutorado objetivou descrever e analisar as percepções de professores de Arte da rede estadual paulista de uma cidade do interior sobre o fazer docente em diálogo com o Currículo oficial, o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno.

<sup>47</sup> A Base Nacional Comum Curricular de Arte e das demais áreas do conhecimento encontra-se disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. O presente documento foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual irá elaborar parecer e projeto de resolução e será encaminhado para o MEC para homologação.

<sup>48</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.2\\_BNCC-Final\\_LGG-AR.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.2_BNCC-Final_LGG-AR.pdf)>. Acesso em: 01 maio 2017.

De forma geral, o referencial curricular de Arte presente na BNCC discorre a respeito da participação da área na formação do sujeito; define as dimensões do conhecimento que caracterizam a experiência artística: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão; descreve as especificidades de cada linguagem da área, artes visuais, dança, música e teatro; e estabelece as aprendizagens essenciais concernentes ao Ensino Fundamental I e II.

Sobre esse documento, cada linguagem da área constitui uma unidade temática, sendo acrescida às quatro mencionadas anteriormente, uma nova, denominada *Artes Integradas*. Essa última consiste em explorar “as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2016, p. 155). Observa-se que a formulação dessa unidade temática se configura como um elemento novo dentro de um referencial curricular, pois, nos documentos anteriores, a área era composta apenas pelas quatro linguagens já conhecidas. Além desse ponto, consideramos também relevante, no que diz respeito às dimensões do conhecimento, a dimensão definida como estesia que, segundo consta no documento, consiste em:

**Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. (BRASIL, 2016, p. 152)

Conforme está presente na citação, a estesia enfatiza a experiência do corpo no mundo no processo de produção de conhecimento em Arte, caminhando ao encontro das ideias de Merleau-Ponty sobre o sujeito perceptivo. Além disso, trata-se também de um aspecto novo dentro de um referencial curricular da área.

O fato de nenhum professor ter citado a BNCC como documento norteador de seu planejamento pode ser atribuído à falta de conhecimento da existência desse referencial, o qual ainda está em fase de aprovação. De acordo com o próprio *site* do MEC, somente após a aprovação do documento é que saberemos o impacto que o mesmo trará para a educação, tendo em vista que também não foi consensual a discussão a respeito de sua formulação.

Para finalizar, é importante ponderar que, para Sacristán (1998), os documentos curriculares oficiais são formulados fora do meio em que se realizam de forma prática, ou seja, fora do próprio sistema de ensino escolar. Sendo assim, a cultura veiculada por meio do currículo não assume os seus contornos reais, mas uma versão escolarizada. A real cultura escolar abarca:

[...] relações e métodos pedagógicos assentados em tradições e crenças, por professores/as que atuam concretamente, apoiando-se nas elaborações que realizam, por exemplo, os livros-texto, num modelo escolar no qual o poder de decisão está distribuído entre diferentes agentes, etc. (SACRISTÁN, 1998, p. 128).

Assim, o currículo oficial é transformado dentro de contextos escolares concretos, pois a instituição escolar acaba fazendo um uso singular desse instrumento, em consonância com suas especificidades. Simultaneamente a isso, o currículo reflete as influências de um contexto social, econômico, político e cultural externo a si. A esse contexto, pertencem, também, as “decisões administrativas sobre como desenvolver o ensino, a elaboração de materiais didáticos, a participação familiar, a influência dos grupos acadêmicos que pressionam para que sua especialização esteja representada na cultura escolar”, entre outras práticas de intervenção. À interação entre todos esses elementos, o autor chamou de sistema curricular e é necessário um enfoque processual para entender como esse currículo acontece na prática.

Nesse sentido, o autor descreve:

Essa perspectiva processual sobre o currículo tem a ver com uma visão sobre as relações escola-sociedade em geral. [...] Se a relação entre currículo e prática escolar não é mecânica, mas mediatizada por práticas diversas, essas práticas são elementos da reprodução ou, pelo contrário, elementos potenciais de resistência à mesma. (SACRISTÁN, 1998, p. 40).

A citação nos permite compreender que o currículo em situações escolares concretas não permanece o mesmo do seu contexto de formulação. As práticas próprias lhe concedem significações que são condizentes com os contextos reais, resultando em atos de reprodução ou de resistência em relação ao que está contido no documento oficial.

À luz das ideias do autor citado, é importante destacar que, ainda que os entrevistados tenham revelado os referenciais curriculares nos quais se pautam, os usos que cada instituição ou sujeito irá fazer do documento dependem das articulações estabelecidas entre uma dinâmica interna da instituição e externa a ela, caracterizando as práticas diárias de maneira muito singular.

O fato de não possuir um material oficial de Arte direcionado ao público surdo fez com que os usos acerca dos documentos citados, os quais foram pensados para a escola comum ou versam sobre o ensino da Libras, dependessem de um processo de criação do próprio docente, ao mesmo tempo em que revelaram uma falta de consenso entre gestão e



corpo docente acerca de quais documentos seriam mais pertinentes para se pensar a disciplina em questão.

#### 4.5.1.3. O uso do material didático

A terceira categoria estabelecida diz respeito ao uso de material didático na disciplina de Artes. Foi quase unânime o fato de os entrevistados não utilizarem nenhum livro didático ou paradidático em suas aulas, com exceção de um coordenador que explicou que, no presente ano, não adotaram nenhum material, mas, para o próximo ano, já havia sido feita a solicitação de um livro didático, conforme verificamos na fala a seguir:

*O ano passado não foi escolhido nenhum livro de Artes, esse ano nós escolhemos, por quê? Porque mesmo que não seja adequado, porque os livros didáticos, eles são iguais os do ensino regular, até pros alunos surdos, então, ou seja, ele não é um livro acessível, ele não é um livro que atende às necessidades dos surdos, mas, como ele é um livro didático e todo aluno da escola pública tem direito ao livro didático, então nós pedimos, eu pedi dessa vez pra todos eles, de todas as disciplinas e o professor deve fazer uso dele, de acordo, claro, tem que fazer várias adaptações, mas como os livros normalmente tem bastante figuras, imagens, mesmo que ele não trabalhe na íntegra o conteúdo do livro, ele pode utilizar de outras maneiras. Mas é uma resistência, os professores normalmente não querem usar os livros (C1 da Escola B).*

Nenhum entrevistado justificou o porquê da ausência de material didático nas aulas de Artes, inclusive, para alguns, a pergunta foi recebida com certa estranheza.

Ferraz e Siqueira (2003), em estudo realizado com professores de Arte que atuam em escolas da rede de ensino estadual, municipal e particular da região da Grande São Paulo, no Ensino Fundamental I, constataram que, dos 150 professores que constituíram o objeto de estudo da pesquisa, 71,5% não adotam livro didático, 28,5% adotam e 82,8% consultam o livro didático na preparação de suas aulas.

A fim de problematizar a utilização do livro didático nas aulas de Artes, as autoras afirmam:

*Se ARTE, para Herbert Read, com o qual concordamos, é um processar dinâmico da vida, é uma articulação do fluxo sem forma da experiência sensível, é um desdobrar de aptidões interiores, propiciando a experiência perceptiva e sem dúvida um processo dialético – então ela opõe-se frontalmente ao livro didático, que é estático, geralmente reducionista, cerceador da liberdade (FERRAZ; SIQUEIRA, 2003, p. 12).*

Dessa forma, a relação entre a disciplina de Arte e a utilização do livro didático, tanto nas aulas quanto no planejamento das mesmas, configura-se como um paradoxo. Além disso, as autoras pontuaram outros aspectos que tornam delicada essa relação: a dificuldade em utilizar um mesmo livro em contextos diversos (centros urbanos, periferia das grandes cidades, zonas rurais, etc.); a presença de conteúdos “mastigados”; atividades dispersas; a existência de técnicas sem uma concatenação metodológica; reedições do mesmo livro sem qualquer reformulação; a dificuldade em avaliar a formação do autor do livro, trata-se de alguém com conhecimento para discorrer a respeito das linguagens da área? Ou o que está em jogo são interesses comerciais?; e, na visão das autoras, há também a inexistência de um órgão que examine e avalie a propriedade da obra, entre outros fatores.

Entende-se que a consideração de tais apontamentos não significa que seja prejudicial adotar um material didático na disciplina de Artes, mas o mesmo deve responder a critérios bem definidos pelo professor e pela equipe gestora da unidade escolar. É importante que tais critérios dialoguem com as concepções de Arte desses sujeitos e com os objetivos estabelecidos para os estudantes, de maneira que o livro didático participe do processo de construção do conhecimento sem realizar, por si só, o percurso todo.

#### *4.5.1.4. A relação do professor de Artes com a gestão da escola*

Entende-se que o trabalho realizado em uma unidade escolar implica em uma relação dialógica entre todos os sujeitos que a compõem, caracterizando a prática diária desse lugar como coletiva. Por esse motivo, conversamos com os entrevistados a respeito da relação que estabelecem entre si durante o processo de elaboração do planejamento e de execução das aulas da disciplina de Arte.

De maneira geral, os professores afirmaram que a coordenação da escola não impõe obstáculos ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, desde o planejamento até a execução. Nesse sentido, professores e coordenadores destacaram diferentes formas de participação da coordenação nas aulas da disciplina, quais sejam: encontros eventuais, viabilização de materiais e atividades, além de acompanhamento *online* da disciplina. A seguir, cada aspecto será melhor explicado.

##### *4.5.1.4.1. Encontros eventuais*

Esse aspecto diz respeito aos encontros eventuais que ocorrem entre professor e coordenador. Tais encontros possuem diferentes finalidades: para observação, por parte do coordenador, de alguma atividade que está sendo realizada na disciplina, ou para o tratamento de questões específicas das aulas, como por exemplo, questões relativas ao planejamento.

Na sequência, o relato de um professor ilustra essa ideia:

*É super parceira, a coordenação, é... a gente também num... gostaríamos de ter, mas a gente não tem um tempo de vamos sentar agora e ver tudo... mas geralmente, tipo, 'tamo no chão desenhando o corpo lá com carvão, que nem a, a Heather<sup>49</sup>, eu chamo a coordenadora, vem também, vem deitar e vem fazer [...] (P1 da escola C).*

Ainda sobre o mesmo assunto, quando questionada pela entrevistadora a respeito dos momentos individuais com a coordenação para o planejamento de suas aulas, a P1 apresentou a seguinte resposta:

*Olha, especificamente disso não tem, tem os momentos de coletivo que ela coordena e que ali a gente faz, a gente partilha [...] aí to fazendo isso e aquilo, quando eu 'tô com alguma questão, algum problema, também vô lá e divido, não necessariamente agora, esse dia, vamos sentar e olhar cada, porque elas têm acesso, né? Porque fica tudo online, então elas têm acesso (P1 da Escola C).*

Podemos observar, na fala do professor, que a participação da coordenação no processo de planejamento e execução das aulas não segue uma agenda regular para que a disciplina seja pensada conjuntamente. Os encontros entre o professor e a coordenação ocorrem de acordo com o desenvolvimento da disciplina, por conta dos horários de estudo já pré-estabelecidos na unidade de ensino, ou por solicitação de alguma das partes. Dessa forma, costumam ocorrer nos horários de trabalho coletivo, nos horários de trabalho individual, nas reuniões pedagógicas que ocorrem ao final de cada bimestre, ou com realização de agendamento prévio.

É importante esclarecer que os horários de trabalho coletivo dos professores, acontecem duas vezes por semana e se trata de um momento em que todos os professores se reúnem com a coordenação para discutir prioritariamente os temas estabelecidos no começo do ano pela equipe escolar. Em duas unidades escolares, por exemplo, os temas do ano eram “relações étnico-raciais”, em uma, e, na outra, “currículo para surdo”. Durante os horários

---

<sup>49</sup> Heather Hansen é uma artista de New Orleans, que mescla as linguagens da dança, da performance e das artes visuais por meio de seu corpo próprio. A professora entrevistada faz referência às telas da artista que foram produzidas com traços de carvão.

dessa reunião, todos os professores discutem coletivamente o tema a partir de alguma leitura realizada previamente e traçam possíveis ações que podem ser delineadas nas disciplinas que ministram:

*[Essa reunião] é um horário coletivo que a gente tem pra estudo [...] esse horário de estudo a gente faz uma leitura específica de um tema que foi determinado no início do ano pelo grupo, né? Que é um tema amplo, que não envolve as matérias específicas em si, mas a gente faz olha, mas em Artes, como é que a gente pode trabalhar isso, com esse tema? O quê que você pode em Artes, 'tá, 'tá trabalhando com os meninos? Então a gente, é nesse o enfoque (C1 da Escola B).*

Conforme explicitado pelo coordenador, o horário de trabalho coletivo busca articular o tema de discussão com as especificidades de cada disciplina, tornando-se uma oportunidade em que o coordenador sugere a inclusão de conteúdos e atividades, bem como a reflexão do professor a respeito do tema de discussão, visto que, segundo o mesmo coordenador, a gestão não possui participação efetiva no planejamento:

*Na parte de planejamento das aulas não tenho, eu não tenho uma participação efetiva, o que eu faço bastante é atender o que elas me solicitam. [...] Agora, no planejamento de atividades do cotidiano, dia-a-dia, porque o professor planeja lá no início do ano o que ele vai dar e faz as adequações, muitas vezes ele tem que mudar o que ele planejou, readequar, replanejar, o professor faz por si só, não, não tem um... mesmo porque não há tempo disponível pra isso, né? Por exemplo, o Professor 3 participa da reunião coletiva, o Professor 2 não participa da reunião coletiva [...] (C1 da Escola B).*

As trocas entre coordenação e professores também podem ocorrer durante os horários de estudo individual do docente, em reunião agendada previamente por uma das partes, ou nas reuniões pedagógicas, conforme os coordenadores a seguir explicam:

*O professor... eu acho que o professor pode, precisa ter bastante autonomia e eu 'tô aqui pra o que ele precisar, de apoio, tanto material, quanto de orientação didática... a gente tem uma conversa durante o horário de estudo, então ele tem a possibilidade de expor o que ele tá fazendo, as dificuldades que ele tá enfrentando com algumas turmas e de ouvir o que os outros tão fazendo também, então é esse momento de troca [...] o momento eu e ele pode existir também, né? Pode e deve [...] [O professor pode] solicitar e eu também agendo para acompanhar a prática. Então, durante as horas-atividades dele que são individuais, eu... procuro acompanhar pra saber o que tá fazendo (C3 da Escola C).*

*Mais em reunião pedagógica que a gente faz essa intervenção pontual (C2 da Escola A).*

Novamente, os relatos apontam que os encontros entre os entrevistados não mantêm uma frequência e não se baseiam em um fio condutor para pensar a disciplina. Cada momento

de troca inicia-se com uma nova questão e, ao que parece, na maioria das vezes, para tratar de questões pontuais: dificuldades enfrentadas na disciplina, aspectos do planejamento a serem revisados, atualização do diário *online*, entre outras.

Alguns entrevistados justificam a ausência de encontros formais e regulares, utilizando o argumento de que é importante que o professor tenha autonomia para desenvolver o seu trabalho. Assim, deixam a entender que as escolhas e decisões do professor são suficientes para uma experiência completa em Arte:

*Eu acho que aqui não tem obstáculos pra... pra trabalhar, ninguém vem me pedir assim, olha, não, para isso, gostaria que trabalhasse, não tem obstáculo, eu acho que aqui... é mais assim, tem essa questão da ajuda, né? Olha, 'tô precisando disso, você me ajuda naquilo (P5 da Escola A).*

Essa mesma professora, quando questionada a respeito da existência ou não de momentos individuais com a coordenação para a elaboração do planejamento, profere a seguinte fala:

*Não, nunca. [...] mesmo porque eu acho que aqui a gente tem essa autonomia de fazer sozinho (P5 da Escola A).*

Nessa linha de raciocínio, o C2 da Escola A explicou que orienta os professores, de todas as disciplinas, a seguir a proposta do município e a realizar pesquisas na área para a elaboração de seus planejamentos, mas que acredita ser necessário dar liberdade ao professor para que o mesmo possa definir as atividades e conteúdos pertinentes ao seu grupo de alunos:

*Primeiro conversando com ela sobre, vamo pensar aí no semestra,l né? Que eu acabei assumindo agora no meio do ano, é... então a gente vê primeiro a questão do conhecimento mesmo da proposta de Arte para o município de São Paulo, porque a gente não pode remar contra a maré, né? A gente tem que seguir aquilo que é proposto, segundo realizar pesquisa [...] acompanho, mas, assim, como coordenação, eu penso também é... dessa liberdade do professor, porque às vezes eu apresento, por exemplo, uma sugestão, mas o professor acha que, de repente, aquela, pra aquela turma não é pertinente, então eu não chego a me intrometer tanto assim (C2 da Escola A).*

Especificamente nesse caso, quando a coordenadora afirmou que orienta os professores, inclusive a professora de Artes, a seguir a proposta do município para a elaboração de seus planejamentos, ela fez menção ao *Programa Mais Educação São Paulo*, porém, é importante ressaltar, conforme já destacado, que esse documento não apresenta nenhuma seção que discorra a respeito da disciplina de Artes. Sendo assim, é possível compreender determinado desconhecimento a respeito do conteúdo desse material, o qual não

deve ser descartado, mas também não pode se configurar como a única fonte de embasamento para o delineamento das aulas de Arte.

#### 4.5.1.4.2. Viabilização de materiais e atividades e acompanhamento online da disciplina

A presente seção discute de maneira conjunta as duas últimas formas de participação da coordenação no trabalho dos professores, pois desencadeiam reflexões que caminham para o mesmo ponto. A viabilização de materiais e atividades e o acompanhamento *online* da disciplina configuraram-se como outras maneiras de trabalho em conjunto entre os entrevistados do presente estudo.

Com relação à viabilização de atividades, os relatos do professor e do coordenador, a seguir, mostram como foi a participação da coordenação em um projeto desenvolvido entre a disciplina de Arte e a disciplina de Língua Portuguesa, que resultou na criação de uma peça de teatro, a qual foi apresentada em uma das unidades dos Centros Educacionais Unificados da cidade de São Paulo (CEU):

*[...] na medida do possível, elas [coordenadora e diretora] correm atrás, elas organizaram os lugares que a gente vai apresentar, elas que correram atrás, então isso, isso é muito bom! [...] não foi a gente que fez, foram elas, a gestão em geral, que se interessou e se organizou pra fazer, elas têm os contatos (P3 da Escola B).*

*[...] eu, enquanto coordenadora, a diretora da escola, tem que articular, é, então, primeiro toda essa parte de organização é do coordenador, toda essa parte de contato, viabilizar, falar do projeto, é do coordenador, então eu fiz toda essa ponte entre a coordenadora das outras EMEFs. Eu que fiz a ponte com os, os gestores dos CEUs, a diretora fez a parte mais da questão da diretoria de ensino, ela entrou em contato com o supervisor, com a parte da diretoria regional pra viabilizar essa saída, a gente precisou de ônibus, a diretoria, toda uma estrutura, é uma logística que cê não tem ideia. [...] E viabilizando tudo, porque tudo que elas precisaram pro projeto, a gestão providenciou, então desde tecido pra fazer o painel, desde os livros, foram comprados livros do “Quarto do Despejo”<sup>50</sup> pros alunos [...] (C1 da Escola B).*

Percebe-se que, nesse episódio, a coordenação foi imprescindível para viabilizar a apresentação do trabalho fora da escola, conferindo legitimidade à produção final, além de possibilitar o trabalho com questões pessoais dos alunos, como auto-confiança, construção de uma auto-imagem positiva, sentimento de reconhecimento, entre outros.

---

<sup>50</sup> Trata-se de um livro publicado por Maria Carolina de Jesus, no ano de 1960. Essa obra relata o cotidiano da autora que, na época, trabalhava como catadora de papel e de outras sucatas e morava na favela do Canindé, localizada na cidade de São Paulo. O livro conta a história de uma mulher caracterizada por muitos estereótipos: negra, pobre, mãe, escritora e favelada.

Com relação à disponibilização de materiais, o professor a seguir faz a seguinte colocação, ao apontar que a atual coordenadora era recente no cargo e não tinha experiência com educação de surdos:

*A coordenadora atual, ela dá todo um suporte pra gente, mas na viabilização de material, na compra, em algumas sugestões, por quê? Porque ela é de uma escola regular e ela foi designada pra escola especial (P2 da Escola B).*

No que diz respeito ao acompanhamento *online* da disciplina, é importante apontar que o presente aspecto surgiu como uma das justificativas para o fato de não existirem encontros formais e regulares entre professores e coordenação, visto que o planejamento já é supervisionado de maneira virtual pela gestão.

Atualmente, na rede municipal de ensino de São Paulo, o diário de classe, que antes era impresso, agora está disponível em formato *online*, por meio do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP). Esse último consiste em um recurso tecnológico que disponibiliza os dados da progressão sistemática da aprendizagem dos estudantes e pode ser acessado pelas famílias, professores, gestores das unidades educacionais, Diretorias Regionais de Educação (DRE) e pela própria Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

No SGP, o professor deve inserir: planejamento anual e bimestral, plano de aula, observações sobre o aluno, frequência, notas/conceitos das atividades avaliativas e fechamento. Essa última funcionalidade é gerada após o Conselho de Classe e somente depois que professores e coordenadores consolidarem as informações lançadas sobre os alunos, culminando na disponibilização do boletim do estudante. O coordenador, a seguir, descreve como funciona o sistema:

*Esse planejamento, ele é colocado no sistema, no SGP, que é um sistema de... que agora veio pra substituir o diário de classe. Então nesse é tudo online, então os professores fazem a presença, nota, frequência, planejamento, observação de aluno, tudo nesse sistema, que chama SGP e... e ali ele é acessível, fica acesso, inclusive, os pais têm acesso na parte do boletim, eles podem acessar pra ter acesso ao boletim do aluno e, a parte gerencial, por exemplo, eu como coordenadora, diretora, consegue visualizar toda a vida do aluno ali, notas, conteúdo que o professor dá, tem que registrar dia-a-dia (C1 da Escola B).*

Por meio desse recurso, o coordenador pode acompanhar o planejamento e a execução das aulas da disciplina de Artes. No entanto, conforme aponta o depoimento do coordenador, a seguir, o acompanhamento realizado visa apenas a checar o cumprimento e a atualização das informações solicitadas, não havendo uma retomada posterior para refletir a respeito dos conteúdos inseridos:

*Eu acompanho, mas é no sistema [...] é tudo online, então, por exemplo, se ela não coloca o planejamento, se ela não coloca uma aula, porque eu acompanho a aula, a frequência, eu acompanho o planejamento, se ela digitou, se ela não digitou, então aí, é sempre feedback, sempre individual, aí eu chamo o professor e falo, olha eu acompanhei o planejamento mas tá faltando tal coisa, tal coisa, é, sempre duas, três vezes por semana eu dou uma olhadinha pra ver como que 'tá assim, né? Pra ver se 'tá acompanhando, se 'tá fazendo direito a frequência, se o planejamento tá completo, se tá faltando incluir alguma coisa (C2 da Escola A).*

Parece-nos, no que tange ao planejamento, que a participação da coordenação por meio desse recurso é pontual e, ao longo do ano, visa apenas à atualização do documento, bem como a adequação às regras solicitadas pelo sistema educacional do município.

O mesmo foi encontrado em pesquisa realizada por Godoy (1998)<sup>51</sup>. Esta última, em sua tese de doutorado, entrevistou professores de Arte que ministravam aulas para alunos surdos em instituições de ensino especializadas localizadas em uma cidade de grande porte na região sudeste do Brasil. Conforme relata a pesquisadora:

Os professores referem-se à autonomia concedida pela instituição no desenvolvimento e execução de seus programas, contando com o apoio da coordenação e orientação que confiam em suas atuações, apenas propondo um planejamento estratégico e ser seguido. (GODOY, 1998, p. 186).

Dos cinco professores entrevistados na presente pesquisa, apenas um apresentou descontentamento em relação à liberdade concedida pela coordenação para a realização de seu trabalho, deixando entender que sentia falta de uma orientação mais específica no decorrer da elaboração de seu planejamento. O professor também apontou que, quando alguma proposta possuía determinada complexidade, ele era questionado pela coordenação.

Percebe-se, tanto na pesquisa de Godoy (1998) quanto no presente estudo, que a contribuição pontual da coordenação, por meio da viabilização de materiais e atividades, bem como de um acompanhamento superficial do planejamento do professor, confunde-se com a ideia de autonomia na prática do professor, uma vez que autonomia não pode ser compreendida com um *laissez faire* do docente.

Acredita-se que o trabalho em parceria com a coordenação contribua para que o professor possa trocar conhecimentos, compartilhar dificuldades, aprimorando a sua formação na área. Observa-se que muito dessa liberdade concedida ao professor esconde uma falta de formação da coordenação na área da Arte em conjunto com a educação de surdos.

---

<sup>51</sup> GODOY, Maria de Fátima Reipert de. *Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão de professores*. 1998. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.



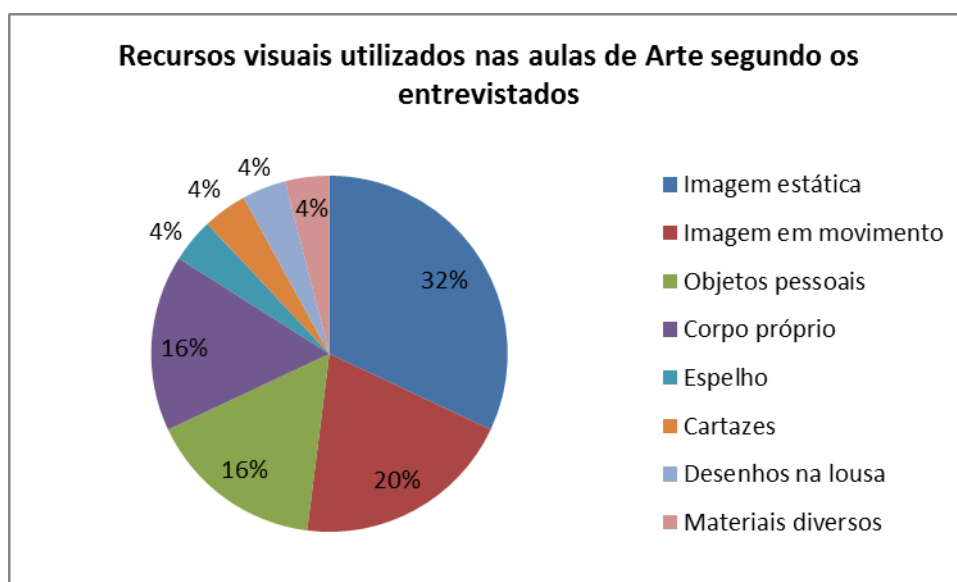
Desde a tese de Godoy (1998), já foi apontada a necessidade de “que haja por parte da direção da escola um conhecimento, acompanhamento e controle do trabalho realizado nas classes, especiais ou não”<sup>52</sup>. Ainda que a pesquisa da autora esteja falando de direção e não de coordenação, fica latente a ideia de que o trabalho do professor não pode ocorrer de forma isolada, pois o docente não é o único responsável pelo processo de formação do aluno.

Após quase 20 anos de publicação da tese acima mencionada, o cenário encontrado referente à articulação do trabalho do professor de Arte com a coordenação e direção da escola ainda é superficial. Não foi possível observar a presença de uma agenda de estudos, nem visualizar encontros com caráter mais formativo entre esses dois cargos que participam do processo de aprendizado do aluno.

#### 4.5.1.5. A utilização de recursos visuais nas aulas de Artes

Todos os entrevistados afirmaram que a utilização de recursos visuais nas aulas de Artes é predominante, em função de trabalharem com alunos surdos. O gráfico, a seguir, apresenta a recorrência dos recursos apontados pelos sujeitos da presente pesquisa:

Figura 1 – Recursos visuais utilizados nas aulas de Arte segundo os entrevistados.



Fonte: Produção da própria autora.

<sup>52</sup> Ibidem, p. 202.

Como pode ser observado no gráfico acima, todos os professores mencionaram trabalhar com a imagem estática, o que representa 32% no total de recursos utilizados. Em segundo lugar, está a imagem em movimento (20%), a qual é transmitida aos alunos por meio da projeção de vídeos, filmes (longa e curta-metragem) e apresentações em *power-point*.

Segundo os professores, o que será projetado depende do objetivo da aula, mas a maioria citou que costuma reproduzir obras de Arte de artistas, sendo que, na maioria das vezes, essa prática serve para iniciar um novo conteúdo. O mesmo acontece com as imagens impressas e com as imagens observadas nos computadores da sala de informática. Para as imagens impressas, devido o seu caráter permanente, os professores procuram deixá-las expostas para que os alunos possam sempre recuperar o que foi abordado em aula sobre elas:

*Geralmente, as primeiras aulas que são essas de apresentação de um trabalho, de um artista, eu levo pra sala que tem os computadores tal e a gente passa um tempo lá, uma ou duas aulas, vendo isso e discutindo a respeito, pra começar. Aí, em um segundo momento, eu tento imprimir isso pra deixar mais visível pra eles, ali dentro da sala de aula, quando não vai ter mais o computador, pra eles terem sempre essa oportunidade de recuperar, porque... passa, né? Da cabeça (P1 da Escola C).*

*Imagens mesmo, as obras, por exemplo, fotos, fotografia, né? Fotos de trabalhos de outras pessoas, outros alunos, às vezes trabalho de aluno de outro lugar, a gente acha lá na internet e põe pra ver, ó, por exemplo, ele fez, por exemplo, assim, que tal? Você mudaria o que nessa ideia? Ah, eu colocaria isso. 'Tá bonito? Ah, Feio. Por que feio? Sempre a gente faz essa pergunta, né? Por quê? Aí, pra eles avaliarem, que é no momento da apreciação que eu faço isso, né? Que é mais no começo do projeto, eu mostro e agora faz aí, né? Faz aí do seu jeito [risos]... é... agora vivencia (P3 da Escola B).*

Os docentes apontaram que realizam uma pesquisa prévia para selecionar as imagens que serão apresentadas em aula, sendo que somente um professor relatou que há também momentos em que os alunos utilizam os computadores da sala de leitura, os quais possuem internet, para realizarem pesquisas sobre o tema que está sendo abordado na aula. Sobre as fontes em que os professores realizam as pesquisas, a maioria mencionou a internet, mas há também docentes que utilizam livros disponíveis na escola ou em acervo pessoal. O P2 da Escola B fez uma afirmação interessante relacionada à influência da tecnologia na produção de imagens:

*Então, a tecnologia, ela facilitou muito a nossa vida, né? Porque pra gente buscar em jornal, revista, imagem do que você queria ensinar, era muito difícil. Imagina um professor de História e Geografia pra montar uma aula sem recurso visual da tecnologia? Pra ele procurar imagem pra contar e a imagem ia 'tá imóvel, como que ele ia construir aquela ideia? Aquela imagem imóvel, que não tinha uma sequência, era simplesmente uma imagem estática, era muito difícil, né? e então, às vezes eu falo "ai, graças a Deus a tecnologia [risos] surgiu, pra facilitar a nossa vida" (P2 da Escola B).*

A colocação da professora acima nos mostra que, atualmente, com a tecnologia, a imagem pode ser explorada e apresentada com riqueza de detalhes, possibilitando ao expectador uma experiência visual mais aprofundada, mesmo quando a imagem é estática, conforme a própria professora classifica.

Sobre esse assunto, Reily (2004) explica que:

Desde 1850, aproximadamente, com a invenção da fotografia e a transferência da imagem visual para o papel fotográfico, os avanços da tecnologia vêm tornando possível a representação cada vez mais próxima do real. Hoje, as cores, as formas, os movimentos e até mesmo os sons podem ser registrados da maneira como ocorrem (REILY, 2004, p. 31).

Atualmente, com o avanço da tecnologia, outros recursos visuais podem ser explorados no contexto da educação de surdos. Nesse sentido, Freire (2003, p. 121)<sup>53</sup> afirma que “com os avanços tecnológicos, muitos outros programas de computadores podem hoje ser utilizados como *práticas discursivas*<sup>54</sup> no contexto da surdez [...]”.

Para Sá (2006),<sup>55</sup> a expressão *práticas discursivas* inicia-se com a compreensão de que a palavra *prática* pode ser entendida em conjunto com a ideia de *ação*, portanto, tratam-se de ações situadas e contextualizadas, que produzem significados:

A produção de sentidos não é uma atividade cognitiva intra-individual, é um fenômeno sociolinguístico, sustentado pela linguagem. O *sentido* é uma construção social, são empreendimentos das dinâmicas de relações sociais historicamente datadas e localizadas. (SÁ, 2006, p. 62).

Assim, a experiência visual por meio de tecnologias avançadas no contexto da educação de surdos amplia as possibilidades de construção de sentidos pelos sujeitos em questão. Dentro dessa perspectiva, Freire (2003) aponta:

[...] a variedade de recursos multimídia presentes nas interfaces dos computadores, a inserção produtiva das TICs na educação bilíngue dessa população pode constituir um “espaço privilegiado de produção de narrativas” (Lacerda, 1998) ou uma boa maneira de “inserção significada da criança no mundo letrado” (FREIRE, 2003, 196).

<sup>53</sup> FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Surdez e tecnologias de informação e comunicação. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 193-217.

<sup>54</sup> Segundo Freire (2003), as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) como *práticas discursivas* “articulam o uso *cognitivo* da linguagem – representado pelo diálogo que se estabelece entre o sujeito e a interface – e o *uso social* da linguagem – a interação entre o sujeito e seu(s) interlocutor(es) – tendo como tema a tarefa que desenvolve no computador: dois níveis de interação correlacionados” (Ibidem, p. 195).

<sup>55</sup> SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

Sobre a atual diversidade de recursos visuais utilizados na educação de surdos, a autora cita o uso de *softwares* de histórias em quadrinhos. Taveira e Rosado (2016) apresentam o uso da fotografia, da vídeo-aula ou vídeo-enciclopédico, do vídeo de divulgação ou vídeo reportagem e do vídeo narrativo, os quais foram utilizados como recursos e/ou produtos na prática pedagógica de instrutores e professores surdos.

Retomando a análise dos dados obtidos nas entrevistas, sobre as apresentações em *power point*, o C2 da Escola A descreveu uma atividade realizada em conjunto entre o professor de Língua Portuguesa e a professora de Artes que objetivava abordar a história da escola com os alunos:

*Então, foi preciso organizar uma apresentação da sequência, toda cronológica, [...] de como aconteceu, tudo, fotos, daqui da escola, quando construíram aqui a escola? Então, teve que organizar uma sequência de quando construíram, quem era o prefeito que... que abriu a escola, que ano que foi, toda a trajetória até agora, então agora eles entendem porque que tem tantos anos a escola, entendeu? O que aconteceu (C2 da Escola A).*

Outra forma de apresentar imagens estáticas e em movimento é por meio de equipamentos dos professores, como *notebook* ou *tablet*, visto que nem sempre o projetor ou a sala de informática estão disponíveis para serem utilizados no horário em que o professor reservou para realizar a atividade na qual necessita de tais recursos.

Os professores também citaram que utilizam objetos pessoais (16%) em suas aulas para a construção de algum conceito ou o conhecimento de algum objeto desconhecido. Sendo assim, um professor contou que trouxe de sua casa instrumentos de percussão, outro citou que levou uma produção própria de baixo relevo em isopor, outro que trouxe, para a sala de aula, garrafas decorativas e vasos, quando abordou sobre linha de equilíbrio, e outro que levou uma jabuticaba, pois os alunos não a conheciam e não foi possível explicar em língua brasileira de sinais.

Todavia, foi falado, também, a respeito do corpo próprio<sup>56</sup> (16%) do professor, utilizado como recurso visual para explicar algum conceito ou conteúdo da aula. Os professores consideram que ainda não possuem fluência em Libras e, portanto, necessitam ir além dos gestos das mãos para conseguir se comunicar com seus alunos. Dessa forma,

---

<sup>56</sup> Aqui, utilizamos o conceito de corpo próprio formulado por Merleau-Ponty, que consiste na experiência corporal de cada pessoa, a qual está ligada a um estilo próprio e também à história que esse corpo carrega. Há uma diferença entre os termos “próprio corpo” e “corpo próprio”. O primeiro está relacionado com o que acontece com o sujeito e o segundo com o que é percebido pelo sujeito. Para o segundo termo, os estados de presença e atenção são imprescindíveis, o que não é para o primeiro, pois, nesse caso, um estado de passividade está presente, uma vez que algo pode acontecer com o sujeito sem que ele perceba.

movimentam o corpo de maneira mais integrada, a fim de atingir o objetivo de uma explicação.

Outros recursos visuais citados, mas que foram apresentados somente uma vez por algum dos entrevistados, dizem respeito aos cartazes (4%), ao espelho (4%), aos desenhos na lousa (4%) e aos materiais diversos (4%). É importante esclarecer que o coordenador que fez referência à utilização de materiais diversos estava se referindo a materiais de papelaria, os quais possuem diferentes cores, formatos, tamanhos, entre outras características.

É válido ressaltar que alguns entrevistados apontaram a importância do professor como mediador da relação entre o aluno e a imagem, uma vez que a imagem não constrói conhecimento por si só. Nesse sentido, afirmaram ser necessário que o professor não revele de imediato o que está sendo reproduzido, mas que questione os alunos sobre o que estão vendo, se conhecem ou não conhecem a imagem, a fim de que construam seus próprios sentidos:

*No caso das Artes especificamente, você tem que ensiná-lo a interpretar aquilo, o que pro surdo não é uma coisa simples, no sentido, não da imagem em si, mas da interpretação da imagem. Eu, como coordenadora, né? Penso que é difícil, por quê? Por exemplo, 'cê dá uma imagem, é... aquelas imagens que têm duas, três imagens juntas, e que você quer trabalhar em cima disso. Você quer que ele, que ele veja, que ali tem duas imagens, que as duas imagens, cada uma significa uma coisa, não é uma coisa simples pro surdo, não é nada simples pra falar a verdade [risos]. Mas, ao mesmo tempo, você não pode chegar na imagem e dizer olha, é aqui, é isso aqui, 'cê tá vendo que é isso aqui? Que desenho é esse? Não, ele tem que chegar nisso com as informações que você tá dando, mas você não pode dizer onde 'tá, porque se não ele não consegue construir esse mecanismo sabe? O mecanismo de, é o do que eu te falei mesmo, de lapidar sabe? A lapidar o olhar? Pra ele poder aos poucos, olhar, e começar a perceber, a identificar, os detalhes, o que aparece, o que significa isso, né? (C2 da Escola A).*

*Mesmo porque é o que eu disse, fluência [em Libras], a gente vai adquirindo com o [...] eu por exemplo, eu 'tô aprendendo com eles, então eu, aprendi também a me basear bastante na imagem por conta disso [...] Tem que ' tá junto, a imagem e a língua deles... sempre explicando... só a imagem, a imagem não se explica por si só, tem que ter, tem que ter a interpretação (P5 da Escola A).*

Conforme discutido anteriormente, para Reily (2004), a imagem é sempre signo, portanto, configura-se como um potente recurso na transmissão de conhecimento e no desenvolvimento do raciocínio. Por esse motivo, o trabalho com imagens não é algo simples, mas exige conhecimento específico e cuidado no momento da seleção:

Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será o visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las (REILY, 2003, p. 69).

De acordo com a autora, no contexto de ensino, o conhecimento do professor em relação ao trabalho com imagens torna significativo o aprendizado do aluno, posto que, ao conhecer a complexidade envolvida no processo de leitura e produção de imagens, o educador planeja e desenvolve um trabalho condizente com as necessidades de seus alunos e com as possibilidades oferecidas pela imagem.

Os entrevistados, a partir de suas falas, demonstram reconhecer a especificidade envolvida no trabalho com imagens, porém, eles não descrevem como podem explorar o valor semiótico das mesmas. Nesse sentido, a imagem é abordada visando mais ao desenvolvimento da acuidade visual do que a produção de significados.

Falou-se também do quanto a imagem pode contribuir para o desenvolvimento da L1 e da L2 no surdo:

*Precisa, sim, ser potencializado [o recurso visual], mas como um instrumento de... de fazer com que eles entendam a construção da própria língua, 'cê entendeu? Porque, a partir da construção da própria língua, ele vai poder ter um aprendizado da língua portuguesa de uma forma assim mais natural, como segunda língua, então o quê que acontece, se eu só utilizo esse apoio visual, mas eu não construo a partir dele, eu acho que não é um recurso válido, por quê? Porque ele sempre vai precisar desse apoio visual pra compreender o mundo e isso não é o que a gente quer, a gente quer que ele, como sujeito surdo, com cultura própria, que ele tenha uma língua constituída, uma libras fluente, construída com recursos e estratégias que partem do visual, mas que não permanece nisso, que faz com que ele amplie, pra que ele tenha a construção da língua e, a partir dela, ele possa, por exemplo, fazer um texto na língua portuguesa, mas ele só vai fazer isso se ele compreender o que eu 'tô passando pra ele (C2 da Escola A).*

Todavia, ainda que não seja o foco do presente estudo abordar o processo de letramento do aluno surdo, a fala do C2 também é relevante, pois, conforme apontado anteriormente, as escolas selecionadas seguem as orientações curriculares do *Programa Mais Educação São Paulo*, o qual reorganiza o Ensino Fundamental em três ciclos, sendo que o último – denominado Ciclo Autoral –, que corresponde aos anos em que os professores entrevistados assumiram suas aulas, possui um caráter interdisciplinar. Assim, supõe-se que as práticas existentes na disciplina de Artes dialogam com os objetivos de outras disciplinas, como a de Libras e a de Língua Portuguesa, por isso, é possível pensá-la como participante no processo de constituição da língua pelo surdo.

Ademais, conforme explicitado no capítulo três, Taveira e Rosado (2016) apontam que o processo de letramento visual do aluno surdo é enriquecido por recursos e saberes específicos da disciplina de Arte. Porém, de acordo com a discussão que será tecida mais adiante, a participação da disciplina de Artes nos trabalhos interdisciplinares relatados pelos

entrevistados deu-se de maneira isolada e sem uma preocupação dos professores envolvidos em buscar formação teórica a respeito das demais áreas do conhecimento envolvidas.

No geral, todos os entrevistados afirmaram que existe, sim, uma ênfase na utilização do recurso visual nas aulas de Artes, mas alguns buscaram ponderar suas falas apontando que o mesmo se daria se fosse com alunos ouvintes ou que, simultaneamente, os professores fazem uso de outras estratégias, como a utilização da língua brasileira de sinais e o domínio de um conhecimento didático específico:

*É, elas fazem muita contação de histórias, elas utilizam de recursos, mais visuais, bem mais, mas elas utilizam outros recursos, outras coisas, elas fazem teatro com os meninos, vira e mexe elas tão aqui fora com, fazendo alguma representação teatral... é visual? É visual, mas é isso que eles, que eles precisam, aliás, até os ouvintes, né? Precisavam dessas aulas, né? (C1 da Escola B).*

*Acho que o visual é o que... é um começo de conversa com eles, né? Porque não adianta, pra trabalhar com o surdo são inúmeras, inúmeros aspectos que são importantes, o aspecto visual, a língua de sinais, né? O professor ter um bom domínio da língua de sinais, e não só isso, ter... conhecimento didático. Porque não adianta, o que eu falo muitas vezes, não adianta o professor ser fluente em libras e não conhecer didática da disciplina que ele vai trabalhar... então... precisa 'tá tudo junto (C3 da Escola C).*

Percebe-se que a fala do C1 da Escola B oscila entre afirmar e negar o fato de os professores utilizarem mais recursos visuais em suas aulas. Da forma como o C1 apresenta, o teatro e a dança também são recursos visuais, pois podem ser vistos, mas no caso, o teatro e dança, são linguagens do universo da Arte, que permitem o trabalho com o sentido visual do sujeito e do expectador, mas não se tratam de recursos, mas de outras linguagens para trabalhar com o corpo próprio do sujeito.

O C3 da Escola C apresentou, em sua justificativa, diferentes elementos que devem existir nas aulas de Arte: recurso visual, língua de sinais e didática específica, atribuindo ao recurso visual um caráter introdutório no processo de construção do conhecimento com o surdo. No entanto, assim como o C1, o coordenador em questão não ateu a sua resposta ao âmbito dos recursos utilizados em aula. Ademais, anteriormente, o C3 afirmou que o recurso visual é utilizado com frequência na disciplina em questão.

Tendo em vista os recursos visuais apontados e as compreensões existentes a respeito de seus usos, é possível afirmar que o ensino de Arte nas escolas pesquisadas enfatiza o recurso visual no processo de construção do conhecimento, embora algumas falas revelem um determinado receio em fazer tal afirmação. Nos depoimentos, a tendência dos professores era discorrer apenas sobre os trabalhos desenvolvidos com a utilização de recursos visuais.

Quando a pesquisadora perguntou a respeito dos recursos advindos das linguagens da dança ou da música, as justificativas para a ausência ou pouca frequência na sua utilização foram a falta de formação, a falta de tempo para planejar e a falta de estrutura da escola:

*Não, não. Infelizmente, a gente não tem isso ainda [alguma atividade de vibração], porque o ideal seria se a gente tivesse um tablado de madeira, né? Com uma acústica toda, com um aparato todo, só que a gente não tem. Então nem o rádio, às vezes eu levo pra sala de aula, a gente trabalha expressão corporal mais do que a dança e a música quase não é trabalhada (P2 da Escola B).*

*Não, porque isso 'tá pra além da minha... falta de conforto [risos], da minha... mas eles têm interesse, eles têm interesse, é que é, realmente é uma falha minha de, eu não tenho a menor condição de orientar dança (P1 da Escola C).*

Sardelich (2001), em estudo<sup>57</sup> realizado com professores de Educação Artística, constatou que 26% dos entrevistados atribuíram ao espaço impróprio e à necessidade de uma sala ambiente a principal dificuldade enfrentada no cotidiano da escola para a realização do trabalho com Arte, configurando-se como a segunda resposta mais proferida pelos participantes. A mesma justificativa pode ser encontrada na fala do P2, que afirma não abordar as outras linguagens da Arte por conta da falta de estrutura física da escola.

No que diz respeito à fala da P1, remetemo-nos à problematização realizada por Barbosa (2007) com relação à polivalência característica do professor de Arte. Para ilustrar essa ideia, a autora cita Barbosa (1984):

[...] Em algumas áreas, como em Educação Artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e matérias de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor (BARBOSA, 1984 apud BARBOSA, 2007, p. 24).

Há uma incongruência entre a atual formação superior do professor de Arte no Brasil e o ensino da disciplina nas escolas do país, uma vez que, após o Parecer CNE/CES nº 0195/2003<sup>58</sup>, a formação em Arte passa a ser realizada em uma das linguagens específicas da área, não havendo mais as Habilitações em Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho. Com isso, passam a existir as graduações em Música, Teatro, Dança e Design. Nesse

<sup>57</sup> O estudo em questão objetivou conhecer o perfil e a prática cotidiana de professores de Educação Artística da educação básica do município de Feira de Santana, na Bahia. Segundo a autora, a pesquisa possibilitou o levantamento de dados referentes à formação, tanto inicial quanto permanente, e às condições e concepções de trabalho dos entrevistados.

<sup>58</sup> BRASIL. Parecer nº 0195, de 05 de agosto de 2003. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design*. Distrito Federal, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2017.



contexto, o professor de Arte que possui formação em apenas uma das linguagens da área precisa de dar conta de todas dentro da sala de aula, o que é qualitativamente questionável, acarretando na situação retratada pela P1.

No que diz respeito aos recursos visuais apontados, há recursos próprios do contexto das artes visuais, como é o caso das imagens, mas também recursos advindos do contexto do teatro e da dança, como é o caso do corpo próprio do professor. Contudo, é maior a incidência de recursos pertencentes ao contexto das artes visuais, pois se considera que, além das imagens, os “cartazes”, os “desenhos na lousa” e os “materiais diversos” também são característicos dessa linguagem artística.

Os depoimentos nos mostram que o aprendizado do aluno surdo baseado em uma perspectiva que reconhece e valoriza as possibilidades de acesso e contato do surdo com o ambiente social ainda está em processo de construção, visto que há uma diversidade de recursos visuais sendo utilizados, muitas vezes, apenas como uma forma segura de o surdo compreender determinado assunto, sem explorar o sentido visual em sua máxima potência.

Diante dos constructos teóricos de Merleau-Ponty (1999) sobre sujeito perceptivo e percepção, bem como das considerações de Nóbrega (2000; 2008) e Caminha (2016) acerca das ideias desse filósofo, conceber e experienciar o visual da maneira como foi relatada pelos profissionais entrevistados limita as possibilidades de percepção do sujeito e, conseqüentemente, de construção de novos saberes.

De acordo com as ideias apresentadas no capítulo dois, a experiência que envolve o sentido visual abarca uma série de aspectos, como o corpo, o movimento, o tempo, o espaço, entre outros, evidenciando a amplitude e a complexidade implicada nesse sentido. A percepção das coisas por meio do sentido visual não se restringe apenas ao órgão da visão, ela se estende para o corpo próprio do sujeito, que se movimenta e percorre o mundo. Essa perspectiva enriquece e amplia a maneira como o visual pode ser abordado na educação de surdos, bem como propicia a abertura para o trabalho com as demais linguagens da Arte.

#### *4.5.1.6. A formação continuada*

Outro tema recorrente nos depoimentos dos entrevistados diz respeito à formação continuada dos docentes. Dos cinco professores entrevistados, três afirmaram que continuam estudando. Com relação aos coordenadores, todos afirmaram que a instituição possibilita a formação continuada aos professores de Artes.

Os professores de Artes que apontaram resposta positiva com relação à formação continuada mencionaram a participação nos seguintes grupos ou curso: pós-graduação em Arte-Terapia, em uma instituição particular; formação oferecida pelo Estado de São Paulo para a ampliação dos usos do Caderno do Aluno; e Grupo de Pesquisa, em uma universidade pública, que aborda ensino de Arte, história e imagem.

As professoras que não participam de nenhuma formação continuada justificaram-se pelo fato de os cursos oferecidos pela prefeitura ocorrerem em horários nos quais elas não conseguem comparecer e os cursos que elas poderiam realizar por conta própria demandam uma organização pessoal que elas ainda não conseguiram efetivar. Sobre esse impedimento dos horários estabelecidos pela prefeitura, os outros professores, que participam de formações continuadas, também mencionaram:

*Não costumo participar, é um pouco... é, é meio raro que eu participe [...]. Mais por conta dos horários (P1 Da Escola C).*

*Quando a prefeitura oferece e eu vejo, porque o que acontece é que a divulgação da prefeitura é muito fraca, então quando eu fico sabendo de algum curso eu tento fazer [...] muitos cursos você acaba deixando passar porque não encaixa no seu horário livre (P5 da Escola A).*

De acordo com o depoimento do P5, há também a questão da divulgação dos cursos que, segundo essa professora, ainda é muito restrita, não chegando ao conhecimento dos professores com facilidade.

Outra professora apontou que os cursos dos quais ela tomou conhecimento eram oferecidos em horário de aula, impossibilitando-a de frequentá-los:

*No momento, eu não 'tô fazendo um, um desses, nenhum desses cursos [...] porque, por que a gente não tá fazendo? Na verdade, tem uma questão... assim, difícil aqui na escola, porque quando o professor sai pra fazer um curso, não tem a aula e aí tem todo um, enfim... a gente não tem módulo, não tem pessoa pra ficar no lugar, então dá, tem uma certa dificuldade aí, mas sempre que, que tinha, que tem, a gente faz o esforço de participar (P3 da Escola B).*

Ademais, a ausência do professor na escola demanda toda uma reorganização da dinâmica da instituição, pois é necessário providenciar um professor substituto, conforme o C2 da Escola A explica:

*Quando é formação com dispensa, às vezes acontece, formação com dispensa, quando não é [...] aí eu preciso arrumar um professor pra por no lugar dele, que gera todo um... ônus também, né? [...] aqui a gente tem só um professor de Artes, então, quem substitui é um professor de módulo, que é um professor que não tem aula atribuída, aí, o nosso acordo é sempre o professor que se ausentar, no dia*

*anterior passa pra mim ou vai direto no profissional e deixa o conteúdo pra dar sequência. Isso é um acordo, mas o pessoal cumpre, geralmente o pessoal cumpre, então... ele tem que deixar e aí o professor, não é da área dele, então ele tem um tempo aí pra ele poder correr atrás, porque parece que não, mas tem muitos sinais específicos de cada área também, né? E, às vezes, a pessoa não tem aquele domínio, por exemplo, de alguns sinais próprios de Artes [...] (C2 da Escola A).*

A mesma coordenadora explicou que, em momentos específicos do ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) oferece formações por área de conhecimento e convoca os professores a comparecer na diretoria de ensino para participar desses cursos. Nessa ocasião, há dispensa de ponto, pois as formações acontecem no horário de aula do professor.

Há, também, os cursos optativos que ocorrem em um dos períodos do dia (manhã, tarde ou noite) ou aos sábados. O C1 da Escola B faz um apontamento interessante sobre os cursos livres:

*A secretaria fornece muitos cursos, vários, em diversas áreas, com diversos temas, muitos cursos mesmo, o que acontece de dificultador? É que esses cursos não têm dispensa de ponto, a maioria não tem dispensa de ponto, o professor tem que fazer no seu horário... no, fora do seu horário de trabalho e o que acontece? Normalmente o professor acumula jornada, trabalha o dia inteiro, não tem condições de fazer, porque ele não tem só um cargo. Normalmente, ele tem dois cargos e aí ele não consegue fazer esses cursos e, é, o ideal seria o quê? Que, esses cursos fossem com dispensa de ponto, pro professor poder participar dos cursos efetivamente, né? [...] Quando não, não são no horário de trabalho, que são no, é raro, mas tem, acontece no sábado ou a noite, o professor, ele não tem... fica muito difícil, é como se, se deixasse de ter, de ter vida própria, muitos até vão fazer os cursos por interesse próprio, porque tem, almejam uma evolução funcional, que depende destes cursos, da pontuação, então sempre tem alguma coisa que o estimula a ir fazer fora do seu horário de trabalho [...] (C1 da Escola B).*

A relação entre a disponibilidade do professor e os horários dos cursos oferecidos pela prefeitura, por instituições públicas e privadas, configura-se como o principal ponto a ser observado para se pensar a questão da participação dos docentes nas formações disponibilizadas. A jornada dupla, a quase inexistência de dispensa de ponto, a falta de motivação e a necessidade de organização da vida pessoal aparecem como justificativas para a falta de assiduidade de todos os professores entrevistados, nos cursos oferecidos pela prefeitura, bem como nas formações escolhidas por conta própria.

Como alternativa a esse conflito, Sene (2016) afirma que as práticas de formação em Educação à Distância (EaD) oferecidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE):

*são essenciais para a formação continuada dos professores tendo em conta que cursos dessa natureza facilitam a participação dos professores nas formações oferecidas e/ou realizadas voluntariamente por eles, pois as atividades não presenciais permitem que o professor concilie o trabalho com os cursos, ainda que*

acumule cargo e disponha de ampla carga horária de aula, o que não seria possível apenas na modalidade presencial (SENE, 2016, p. 126).

No entanto, a autora pondera que o crescimento dos cursos em EaD, nos últimos tempos, ocasionou o surgimento de formações com qualidade a desejar e que não satisfazem as necessidades dos professores. Por esse motivo, a autora destaca a importância dos cursos em EaD mesclarem a teoria com a prática, uma vez que:

[...] ganha importância que a formação de um professor de Arte precisa garantir vivências concretas com a Arte, dela fazendo parte visitas a museus, experiências de acesso a artistas e suas poéticas e produções, para vivenciar e conhecer de perto processos e procedimentos artísticos, oportunidades que, no entanto, podem ficar rejeitadas numa formação essencialmente EaD [...] (SENE, 2016, p. 134).

Na presente pesquisa, nenhum entrevistado mencionou a respeito de cursos na modalidade EaD. De acordo com os dados levantados por Sene (2016), dos nove professores de Arte entrevistados por ela na pesquisa que desenvolveu, apenas dois não participaram de nenhum curso oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) (seja na modalidade presencial ou EaD). No presente estudo, dos cinco professores entrevistados, três continuam estudando por iniciativa própria, revelando que a maior parte dos docentes tem buscado aprimorar a sua formação.

A despeito disso, Sardelich (2001) afirma que a formação do professor também passa pela iniciativa do mesmo em buscar informações e realizar leituras:

É indispensável ao profissional da educação seu comprometimento com o conhecimento e sua busca constante. É imprescindível a consciência de o que se sabe nunca é suficiente; mesmo que cada profissional conte com conhecimentos específicos de sua área, ele necessita se apropriar de conhecimentos comuns de outras áreas (SADERLICH, 2001, p. 141).

Sobre o perfil dos cursos oferecidos pela prefeitura, por conta de serem os mesmos oferecidos para a escola comum, os temas são abrangentes e dificilmente há cursos voltados para a educação de surdos ou para o campo da Arte. Quando são direcionados para a educação de surdos, abordam a questão da língua brasileira de sinais e, quando são destinados para o campo da Arte, têm como foco o ensino da escola comum:

*São poucos na área de Arte, viu? Eu faço, é... eu tenho feito muito na área, na área pedagógica, na área de comunicação é, o jornal impresso que eu fiz... aí, tem agora, teve também agora o encontro de estudo para as relações étnico-raciais (P4 da Escola C).*

*Não, tema Artes assim específico não, sempre ele perpassa... sempre tem um... um tema, por exemplo, agora eles tão... a tem um... professora da sala de leitura 'tá fazendo um que é "toda escola tem uma história pra contar", então não é um curso específico de educação artística, mas é um curso que o professor de educação artística, ele ia aproveitar muito, porque envolve a história do aluno. E então, elas 'tão trabalhando, essa professora que tá fazendo 'tá trabalhando com desenho, a professora de Artes 'tá ajudando, então, então, não são temas específicos, para professor de Artes, nunca vêm, os cursos nunca vêm com essa, com esse título, sempre vêm para, público alvo, professor de educação infantil e ensino fundamental I ou professor de ensino fundamental II, mas não diz, só se ele for muito específico, mas assim, é muito difícil aparecer, para professor de Artes, eu nunca vi, ele é, ele é amplo, é bem abrangente (C1 da Escola B).*

As falas apresentadas reforçam o fato de as formações não se voltarem para a didática específica da educação de surdos, sendo necessária a realização de “adaptações” quando pensada para a educação bilíngue desses sujeitos.

Uma professora e uma coordenadora, de instituições diferentes, apontaram as consultorias realizadas nas escolas, por pesquisadores na área da educação de surdos, como uma oportunidade de formação continuada. No entanto, a professora em questão revelou que as formações não abordaram especificamente a área de Artes, mas temas gerais da educação de surdos.

Tendo em vista as colocações dos entrevistados, é possível afirmar que a maioria dos professores busca dar continuidade aos estudos, principalmente por meio de cursos com temáticas de interesse próprio. As instituições incentivam a participação dos professores em formações continuadas por meio dos cursos oferecidos pela prefeitura do município, no entanto, esses cursos não atendem aos horários disponíveis dos professores e também não estão voltados para a educação bilíngue de surdos, devido ao fato de partilharem da mesma orientação da SME que engloba, também, a escola comum. Todavia, quando os cursos são voltados para a educação de surdos, focam a questão da língua. Assim, os entrevistados desconhecem a ocorrência de cursos para professores de Arte de alunos com surdez.

#### *4.5.1.7. Atividades extraclasse*

A respeito dessa categoria, 87,5% dos entrevistados afirmaram que promovem atividades extraclasse. Somente uma professora afirmou que não desenvolve atividades desse cunho e referiu-se apenas às visitas a espaços fora da escola. Essa professora explicou que a instituição recebe pouca verba para transporte e, por esse motivo, ela prefere que o dinheiro

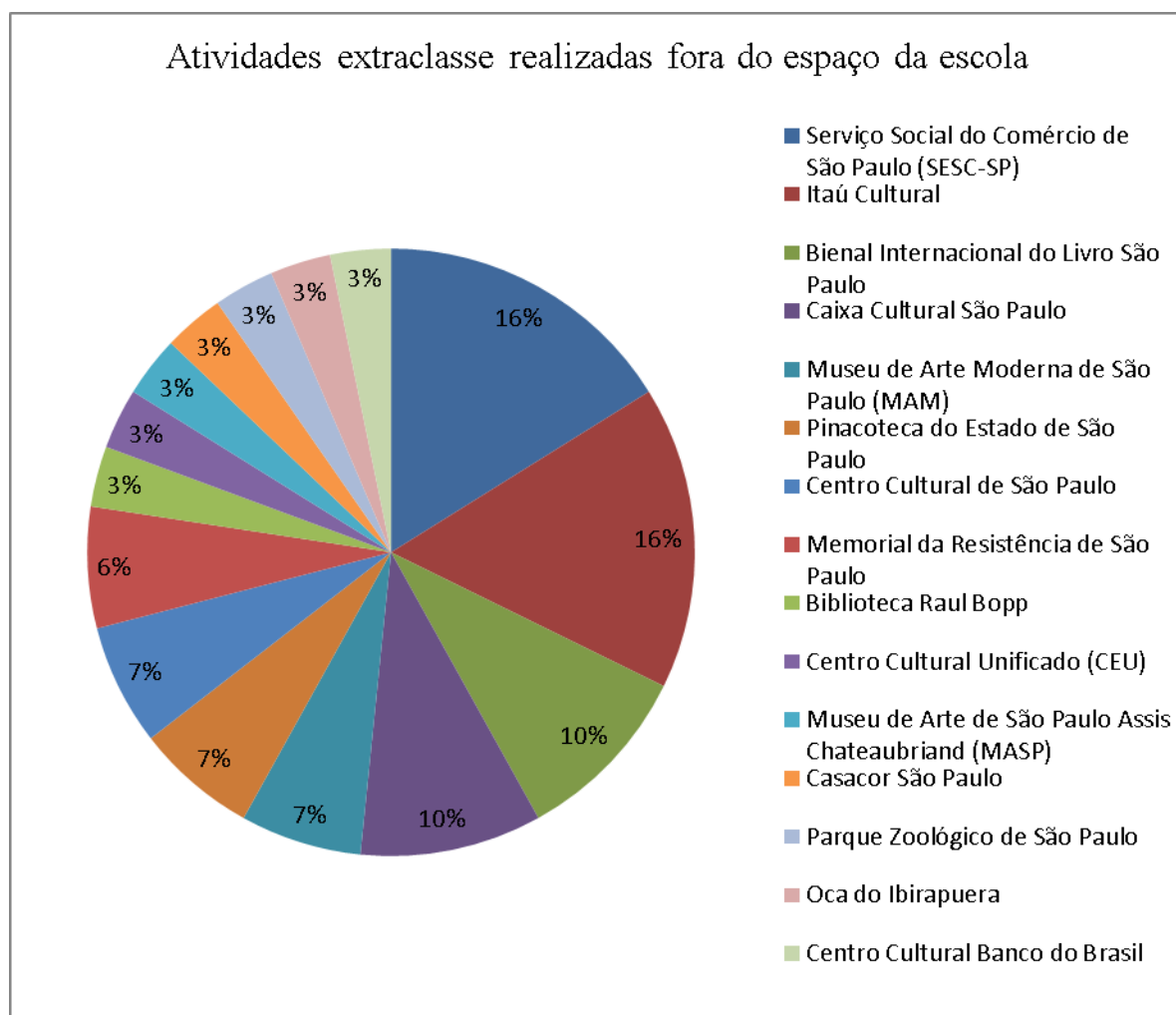
seja utilizado pelos professores que, desde o começo do ano, comunicaram que realizariam atividades fora da escola.

Diante dos depoimentos dos professores e coordenadores, as atividades apresentadas foram classificadas em duas subcategorias: atividades promovidas em espaços fora da escola e atividades promovidas dentro do espaço da escola.

#### 4.5.1.7.1. Atividades promovidas em espaços fora da escola

O gráfico, a seguir, mostra a recorrência dos locais citados pelos professores e coordenadores como espaços já frequentados pelas instituições:

Figura 2. Atividades extraclasse realizadas fora do espaço da escola.



Fonte: Produção da própria autora.

Primeiramente, observa-se que, nessa categoria, os entrevistados citaram, também, espaços que promovem atividades relacionadas às outras áreas do conhecimento e não apenas ao campo da Arte, como é o caso do Parque Zoológico de São Paulo, ainda que, anteriormente, tenha sido esclarecido sobre o objeto de estudo da presente pesquisa, a disciplina de Arte.

Em segundo lugar, o gráfico nos mostra que o Itaú Cultural e o Serviço Social do Comércio de São Paulo (SESC-SP) configuram-se como os locais mais citados pelos entrevistados e supomos que isso se deve ao fato de ambos os locais oferecerem condições para um melhor aproveitamento desses espaços pelos alunos. O primeiro espaço conta com um educador surdo e um intérprete de Libras e o segundo, em algumas unidades, oferece transporte e, em outras, intérprete de Libras.

A questão do transporte e da falta de profissionais que saibam se comunicar em língua brasileira de sinais foram apontadas como as principais dificuldades enfrentadas pelas instituições ao realizarem essas saídas. No que diz respeito ao transporte, pontuam que há pouca verba destinada a isso, surgindo como soluções alternativas o financiamento pela Associação de Pais e Mestres (APM) ou até mesmo o deslocamento utilizando as linhas de ônibus do sistema público de transporte. A fala do Coordenador, a seguir, relata uma situação em que uma determinada turma de alunos, junto com funcionários da escola (professor e outros funcionários que não foram especificados), foi a um evento em uma das unidades do SESC, localizada próximo à unidade escolar:

*Com os adultos, a gente vai com o transporte normal, a gente põe todo mundo no ônibus e vai junto com eles [...] de linha, né? É... agora, com os pequenos, já não dá pra fazer isso, período da manhã e tarde não dá (C1 da Escola B).*

No que tange à presença de um educador surdo ou de um intérprete nesses espaços, os entrevistados relataram que são poucos os lugares que possuem profissionais com esse perfil, mas não deixam de frequentar os que não possuem esse serviço.

Uma professora revelou que, na unidade escolar em que trabalha, todos os professores elaboram uma lista no início do ano, com sugestões de espaços a serem visitados, mas pondera que não existem critérios em torno das decisões tomadas e, na maioria das vezes, as escolhas levam em conta as condições que o local tem a oferecer. O que acontece também é a lista deixar de ser levada em consideração em nome de algum convite que tenha sido realizado à instituição:

*Então, normalmente, não é assim, não é assim eu proponho que a gente vai pra tal lugar, aí, no começo do ano, a gente põe lá, a nossa lista, dos sonhos, né? Dos sonhos [risos], todo professor põe, aí, a gente depende de umas outras coisas, depende, dessa estrutura que possa levar pra esse lugar. Aí, no meio do ano, tipo assim, essa semana, por exemplo, o, a Caixa Cultural, que eu nem tinha colocado na minha lista dos sonhos, liga dizendo que tem uma exposição, não sei o quê, aí eu vou falar o quê? Não porque não tem a ver com o meu, não, eu falo sim, daí a gente vai, daí eu pego mudo lá (P3 da Escola B).*

Todavia, no que diz respeito a esse tema, ficou claro que os entrevistados não realizam um trabalho que envolva os momentos do antes, durante e depois da visita aos espaços mencionados.

No que se refere aos museus, conforme Marandino et al. (2008) defendem, a fim de que os alunos assumam uma atitude positiva e uma prática autônoma de visita a museus, é importante o estabelecimento de uma parceria com a escola que pautar-se nos princípios da



colaboração e da integração. Assim, pensar a relação museu-escola implica em levar em consideração os objetivos e as especificidades de cada uma dessas instituições, para que se possa estabelecer um plano de trabalho comum:

[...] é possível perceber que museu e escola são universos particulares, onde as relações sociais se processam de forma diferenciada, cada um com uma lógica própria. Desta forma então, é fundamental numa análise que procura estabelecer relações entre o museu e a escola, evidenciar as diferenças entre esses espaços (MARANDINO, 2001, p. 88).

A articulação entre tais diferenças deve se dar de maneira dialógica, sem que se priorizem os objetivos e particularidades de uma instituição ou de outra. Nessa linha de raciocínio, a autora aponta a necessidade de formar os professores das escolas nas linguagens e práticas específicas do espaço museal, bem como conscientizar os educadores dos museus acerca dos objetivos e necessidades das escolas ao visitarem o espaço museal (MARANDINO et al., 2008).

Baseada no modelo didático proposto por Allard e Boucher (1991 apud MARANDINO et al., 2008), a autora afirma que o trabalho entre museu e escola divide-se em três momentos: diagnóstico, execução e avaliação. No que diz respeito à execução, que se trata da realização do programa educacional, essa é uma etapa que se divide em outros três momentos: antes durante e depois da visita ao museu.

Nesse modelo, o antes envolve atividades de preparação, que têm como objetivo despertar o interesse e a curiosidade do aluno sobre o assunto da visita, “motivando-os a se engajarem em uma investigação cuja resposta só se completará no próprio museu” (MARANDINO et al., 2008, p. 25). Nesse momento, também é importante trabalhar a definição de museu, suas finalidades, e conceder informações relativas à organização do espaço, como horário das atividades, acervos, exposições, entre outras.

O momento seguinte, que consiste na visita propriamente dita, inicia-se com o acolhimento dos alunos pelo educador e/ou mediador do museu, seguida de descrições sobre o espaço, explicações sobre o conteúdo que será abordado, bem como o itinerário que irão realizar. Segundo a autora, esse momento deve ser entendido como a oportunidade de coletar informações, tendo em vista as perguntas levantadas em sala de aula antes da visitação. Para tanto, a visita não deve estar sobrecarregada de conteúdos, deve prever momentos de relaxamento, de livre circulação dos alunos pela exposição e manuseio dos objetos, quando possível.

Após a realização da visita, realiza-se com os alunos a análise e a síntese dos dados coletados, com o objetivo de responder às questões formuladas antes da visita. Trata-se do momento em que o aluno realiza a comparação entre suas ideias prévias e os dados obtidos no museu.

Sobre esses momentos, definitivamente, os entrevistados da presente pesquisa não concedem a mesma atenção a eles. O que pudemos encontrar foram explicações relativas às características do local e ao que iriam encontrar, antes da visita. No que diz respeito ao segundo momento, nenhum entrevistado discorreu sobre como ele ocorreu, nem sobre o que se realizou após a ida ao museu ou, no caso, a qualquer outro espaço de educação não-formal. Foram conversas de retomada do que foi visto e de esclarecimento de dúvidas:

*Às vezes, a gente não dá introdução antes porque a gente não sabe o que vai ser abordado lá [...] (P2 da Escola B).*

Segundo a mesma professora, nenhum dos locais visitados até o momento concedeu algum material que contribuísse com o trabalho desenvolvido em alguma das etapas sugeridas por Marandino et al. (2008):

*Não, às vezes, eles só, é... convidam. Aí, a gente vai, a gente vê a dinâmica, como que vai ser a apresentação, qual é o assunto e depois a gente faz uma... um apanhado geral do que foi debatido lá e mais um pequeno projeto sobre, dentro daquele assunto que foi discutido, aprofundando mais pra que eles entendam (P2 da Escola B).*

O pequeno projeto citado pelo P2, que ocorreu depois da visita ao Memorial de Resistência de São Paulo, consistiu na transmissão de um filme e na explicação da professora de História sobre o tema das perseguições políticas na época do Brasil republicano. No entanto, o P2 ressalta que se tratou de um resumo da temática, pois não teriam tempo de aprofundar o assunto, correndo o risco de fugir do planejamento e de atrasar os conteúdos.

Uma professora citou que, quando ela confeccionou móveis com os alunos, os quais já vinham sendo abordados há um tempo, coincidentemente aconteceu a exposição *Calder e a Arte Brasileira* no Itaú Cultural. Especificamente nesse trabalho, a professora afirma ter sido possível trabalhar os três momentos que envolvem a visita em si: antes, durante e depois. No entanto, de acordo com o modelo didático proposto por Marandino *et al* (2008), os momentos que caracterizam a visita em si, envolvem práticas específicas e planejadas em parceria com o museu em questão, o que não foi possível observar no episódio relatado pela professora.

#### 4.5.1.7.2. Atividades promovidas no espaço da escola

Essa subcategoria inclui atividades que foram desenvolvidas nos espaços das escolas por profissionais que vieram de outras instituições.

Tais atividades dizem respeito a uma oficina, uma palestra e duas apresentações de teatro, as quais são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Atividades extraclasse realizadas dentro do espaço da escola.

<b>Atividades extraclasse realizadas dentro do espaço da escola</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Descrição da atividade</b>	<b>Profissional</b>	<b>Escola</b>
Oficina	Escultura em argila	Professora da Faculdade Paulista de Artes	Escola A
Palestra	Abordou sobre classificadores e sobre dinâmica do espaço em que trabalha	Funcionária da Pinacoteca do Estado de São Paulo	Escola B
Peça de teatro	Apresentação cênica com presença de intérprete de Libras	Coletivo 28 Patas Furiosas	Escola B
Peça de teatro	Não especificada	Corposinalizante	Escola B

Fonte: Produção da própria autora.

Das atividades apresentadas no quadro, é interessante apontar que o trabalho desenvolvido pelo *Coletivo 28 Patas Furiosas* na Escola B se tratou de uma iniciativa do próprio grupo, que buscou a escola a fim de promover uma apresentação cênica para os estudantes surdos. A peça contou com uma intérprete de Libras que, segundo a coordenadora da escola, integrava-se aos artistas no decorrer da apresentação.

Segundo a mesma coordenadora, tratando-se de uma atividade extraclasse, esse trabalho envolveu os momentos do antes, do durante e do depois, pois contou com uma primeira apresentação do grupo, mostrando aos alunos o que eles iriam vivenciar no espetáculo principal. Em seguida, realizou-se o espetáculo em si e, posteriormente, ocorreu uma conversa com os alunos. Vale ressaltar que os três momentos foram realizados por conta do *Coletivo 28 Patas Furiosas*, assim, não atendem às especificidades dos três momentos estabelecidos por Marandino et al. (2008), principalmente porque não envolveu um processo

de diálogo com a escola, no qual os objetivos escolares e os do coletivo em questão pudessem voltar-se para a construção de conhecimento.

Ainda que as formulações de Marandino (2001; 2008) façam referência ao contexto do museu, é interessante pensar sobre os três momentos da fase de execução aplicados às atividades realizadas fora da sala de aula, pois entende-se a importância de essas atividades estarem integradas aos objetivos da escola, não se caracterizando como algo isolado do currículo da instituição.

De maneira geral, tanto no que diz respeito às visitas feitas a espaços fora da escola, quanto às atividades que ocorreram na instituição, mas fora da sala de aula, percebe-se, em primeiro lugar, que algumas não se relacionam diretamente com o campo da Arte, visto que se torna prioridade a visita para os locais que oferecem transporte, intérprete ou educador surdo, ficando de lado a área de conhecimento enfatizada pelo espaço ou pela atividade.

Em segundo lugar, ficou claro que não há um planejamento prévio da coordenação e dos professores para a execução dessas atividades, tanto no que tange à escolha dos locais (listagem de uma série de possibilidades) e das atividades, quanto no processo de execução dos mesmos. Assim, as atividades extraclasse, em sua maioria, caracterizaram-se como eventos isolados do planejamento do professor de Arte.

#### *4.5.1.8. Trabalho docente*

A categoria em questão diz respeito, unicamente, aos depoimentos dos professores, pois refere-se aos conteúdos e atividades abordados em aula, bem como inclui a questão da interdisciplinaridade envolvida no trabalho docente.

Sobre os conteúdos trabalhados, foram criadas duas subcategorias para melhor compreender o que está sendo abordado em aula, quais sejam: conteúdos específicos do campo da Arte e conteúdos resultantes da demanda dos alunos ou da escola.

Antes de iniciarmos com a apresentação e discussão dos dados, é importante destacarmos que, segundo Zabala (1998), a seleção dos conteúdos realizada pelo professor está relacionada com os objetivos que ele(a) pretende atingir, portanto, os conteúdos de uma unidade didática não são organizados de forma arbitrária.

O mesmo autor afirma que o termo “conteúdo” não expressa somente o que se deve aprender em relação às disciplinas, concedendo-lhe um sentido estritamente disciplinar e de caráter cognitivo. Ao ampliar a compreensão em torno do termo, Zabala (1998, p. 30) sugere:

Devemos nos desprender dessa leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.

A partir dessa perspectiva, baseado em Coll (1986 apud ZABALA, 1998), o autor aborda os conteúdos de acordo com a seguinte divisão: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Respectivamente, cada conteúdo responde às perguntas: “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”. O autor pontua que uma relação equilibrada entre esses conteúdos caminha em direção a uma formação integral do sujeito, em contrapartida, a ênfase nos conteúdos conceituais evidencia a preocupação com a formação universitária apenas.

Ademais, quando Zabala (1998, p. 33) discorre a respeito da organização dos conteúdos no sistema educacional, ele pontua que “Para efetuar uma avaliação completa da unidade didática não basta estudar a pertinência dos conteúdos, é necessário verificar se as atividades propostas na unidade são suficientes e necessárias para alcançar os objetivos previstos”.

Diante desses apontamentos, fica claro que a definição dos conteúdos e a elaboração das atividades de aprendizagem não são pensadas de maneira aleatória, mas seguem objetivos previamente estabelecidos e abarcam capacidades distintas do ser humano.

#### 4.5.1.8.1. Conteúdos trabalhados pelos docentes na disciplina de Artes

Nessa seção, o foco da discussão centra-se nos conteúdos abordados na disciplina de Artes com os alunos do Ensino Fundamental II. O Quadro 8 apresenta os conteúdos mencionados pelos professores:

Quadro 8 – Conteúdos trabalhados pelos professores com alunos do Ensino Fundamental II

<b>Conteúdos trabalhados pelos professores com alunos do Ensino Fundamental II</b>	
<b>Professor</b>	<b>Conteúdo</b>
<b>P1</b>	Arte surda; intervenção urbana; Olimpíadas; crise hídrica; charges; sombreamento; composição; equilíbrio; plano; movimento; ponto; ritmos; utilização de vídeos e temas de projetos: questões de meio ambiente.

<b>P2</b>	Formas; cores; luz e sombra; expressão; processo de construção de personagem; criação de peça teatral; definição de conceitos para estruturação da Libras (por exemplo, conceito de cultura) e movimento.
<b>P3</b>	Retrato; auto-retrato; escultura; formas; linha; proporção; perspectiva; ritmos; jogos teatrais e temas de projetos: história africana e questões étnico-raciais.
<b>P4</b>	Ponto; linha; composição; volume; textura; luz e sombra; História da Arte; artistas surdos e temas de projetos: questão indígena e 3Rs da reciclagem.
<b>P5</b>	História da Arte; cores e temas de projetos: Olimpíadas, semana do surdo, entre outros.

Fonte: Produção da própria autora.

Conforme é possível visualizar no Quadro 8, os conteúdos apresentados pelos professores dividem-se entre conteúdos específicos do campo da Arte e conteúdos que se configuram como desdobramentos de demandas advindas dos alunos ou da escola.

Dessa forma, no que se refere ao primeiro tipo de conteúdos, foi possível elencar: charges, sombreamento, composição, equilíbrio, plano, “movimento”, ponto, utilização de vídeos, formas, cores, luz e sombra, expressão, processo de construção de personagem, criação de peça teatral, retrato, auto-retrato, escultura, linha, proporção, perspectiva, ritmos, jogos teatrais, composição, volume, textura e História da Arte.

Com relação ao segundo tipo de conteúdos, destaca-se: intervenção urbana, temas de projetos (questões de meio ambiente, crise hídrica, questão indígena, 3Rs da reciclagem, história africana e questões étnico-raciais), Olimpíadas, Semana do Surdo, definição de conceitos para estruturação da Libras, Arte Surda<sup>59</sup> e artistas surdos.

Para os dois tipos de conteúdos identificados, verificou-se que estes dialogam com os conteúdos indicados no PCN de Arte e com as expectativas de aprendizagem indicadas nas *Orientações Curriculares e Proposições de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II: Arte do município*<sup>60</sup>.

As citações, a seguir, extraídas dos referenciais curriculares mencionados, mostram a correspondência com os conteúdos citados pelos professores: “Reconhecer, em si mesmo e nos outros, objetos e paisagens naturais e artificiais, elementos (ponto, linha, forma, cor, textura, luz, movimento) e recursos (simetria e assimetria) da linguagem visual” (SÃO PAULO, 2007, p. 48) e, ainda: “Observação, pesquisa e conhecimento de diferentes obras de

<sup>59</sup> Segundo Nakagawa (2012, p. 71), “ao contrário do uso corrente e bastante popularizado da expressão ‘arte surda’, comumente empregada para nomear todos os tipos de obras produzidas por sujeitos surdos, definir-se-á, neste texto, Arte Surda como aquela que, por meio de diferentes suportes, resgata, retrata e evidencia – direta ou indiretamente, mas de maneira apreensível – traços das experiências Surdas”.

<sup>60</sup> Optou-se por observar as recomendações contidas nesses dois documentos, pois ambos orientam de maneira específica a prática e o planejamento do professor de Arte, além do fato de um dos documentos ser originário do próprio município, portanto, de acordo com as particularidades da região e o outro, por tratar-se de um documento de abrangência nacional, pode ser utilizado em qualquer região do país.

artes visuais, produtores e movimentos artísticos de diversas culturas (regional, nacional e internacional) e em diversos tempos da história” (BRASIL, 1998, p. 68).

A primeira citação, presente no referencial curricular do município, apresenta os conteúdos: ponto, linha, forma, cor, textura, luz e movimento, os quais puderam ser identificados nos depoimentos de alguns professores. A segunda citação, que consta no documento de abrangência nacional, pode ser relacionada aos conteúdos “Arte Surda”, artistas surdos e intervenção urbana, apontados também por alguns entrevistados.

O fato de existir relação entre os conteúdos destacados pelos professores e os conteúdos presentes nos documentos oficiais evidencia o conhecimento, por parte dos docentes, do currículo recomendado pelos órgãos governamentais, bem como o embasamento de seus planejamentos nesses referenciais.

Outro ponto a ser explorado a partir dos dados presentes no Quadro 8, no que diz respeito aos conteúdos específicos do campo da Arte, é que há uma maior incidência de conteúdos trabalhados relacionados às artes visuais, conforme os relatos dos professores. Inclusive, para os conteúdos expressão, processo de construção de personagem e movimento, os participantes relataram que o trabalho realizado envolveu, predominantemente, o contato com imagens estáticas e a produção, por parte dos alunos, de obras gráficas.

Em música, apenas um conteúdo específico da área foi citado por duas professoras, que é o caso de “ritmos”. A linguagem teatral também é minoria dentre os conteúdos trabalhados e está relacionada aos conteúdos “criação de peça teatral” e “jogos teatrais”.

Por fim, com relação à linguagem da dança, o conteúdo apontado pela P2<sup>61</sup> como movimento pode circunscrever-se nesse campo, mas também no da linguagem teatral, uma vez que a participante não detalhou a maneira como o conteúdo foi abordado e apenas relatou que costuma trabalhar aspectos da expressão corporal e facial dos alunos, de maneira a contribuir com o desenvolvimento da língua:

*A gente tem algumas crianças que não fazem expressão nenhuma, ele simplesmente acha que a Libras é só as mãos, né? Que não precisa expressão facial e corporal pra compor a língua, então, a gente trabalha isso na sala de Arte (P2 da Escola B).*

Tendo em vista os apontamentos feitos até então, elaborou-se o gráfico a seguir, que contabiliza apenas os conteúdos que apareceram nos depoimentos de mais de um professor, a

---

<sup>61</sup> É importante esclarecer que duas professoras, P1 e P2, apontaram o movimento como conteúdo trabalhado em sala de aula. A P1 trabalhou esse conteúdo com a predominância de recursos e técnicas advindos das artes visuais e a P2, que diz respeito à professora citada no trecho, desenvolveu um trabalhando mesclando as linguagens da dança e do teatro.

fim de destacar novamente a recorrência dos conteúdos relacionados às artes visuais nas aulas de Artes.

Figura 3. Conteúdos citados pelos professores que foram recorrentes em seus depoimentos.



Fonte: Produção da própria autora.

O gráfico permite-nos visualizar que os conteúdos mais recorrentes pertencem ao campo das artes visuais, quais sejam: sombreamento (14%), cores (14%), linhas (14%), composição (9%), luz (9%), formas (10%) e ponto (10%). Com relação à História da Arte, os docentes não relataram a maneira como ela foi abordada em classe, portanto, não é possível afirmar a relação com uma das linguagens da Arte. O conteúdo denominado “movimento” dialogou com as linguagens do teatro, da dança e das artes visuais, conforme os trabalhos descritos pelos professores.

Segundo apontado no início da seção, Zabala (1998) afirma que, quanto mais existir equilíbrio entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, mais se caminha em direção a uma formação integral do sujeito. De acordo com os dados do Gráfico 3 e com os depoimentos dos professores, o que está sendo enfatizado são conteúdos conceituais e procedimentais, visto que se referem, respectivamente, ao “conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares”<sup>62</sup>, bem como às “regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias”<sup>63</sup>. No que tange

<sup>62</sup> Ibidem, p. 41.

<sup>63</sup> Ibidem, p. 43.



aos conteúdos atitudinais, os quais envolvem valores, atitudes e normas, não é possível observar a presença de nenhum deles no gráfico acima.

Nessa linha de raciocínio, podemos entender que há um “desequilíbrio” entre os conteúdos abordados em aula. Os conteúdos relacionados a jogos teatrais, à “Arte Surda” e aos artistas surdos podem envolver o trabalho com conteúdos atitudinais, no entanto, conforme pudemos observar, aparecem em minoria nos depoimentos dos docentes.

Outro ponto que não pode deixar de ser mencionado é o fato de duas professoras terem tido dificuldades de definir os conteúdos trabalhados, justificando que os conteúdos definidos dependem das demandas que os alunos apresentam. Ambas afirmaram que se baseiam nos referenciais curriculares, mas que não ficam presas a essas orientações, por esse motivo, não apenas elas, mas outros professores citaram conteúdos que dialogam com os saberes originários de outras áreas do conhecimento, demonstrando o desenvolvimento de atividades de maneira interdisciplinar.

A opção por abordar os conteúdos dessa maneira é o resultado de diversos fatores. O primeiro deles diz respeito às observações dos professores sobre conceitos e temáticas que os alunos sabem menos, tornando-se necessário o desenvolvimento de um trabalho que possibilitasse uma compreensão maior do assunto. Esse é o caso do conteúdo definido como “conceito de cultura”.

De acordo com a professora que o pontuou, para abordar o assunto, os alunos receberam a visita de uma comunidade indígena, passou-se o filme *A Missão*, realizaram uma aula conjunta com a professora de Ciências sobre a Grécia, na qual abordaram as doenças sexualmente transmissíveis e os deuses da crença local, estudaram sobre os árabes, no que tange às questões relativas à mulher dentro dessa comunidade e estão iniciando uma conversa sobre religiões. O P2 justificou o trabalho com o conceito de cultura da seguinte forma:

*Porque ele tem que ter propriedade daquele conceito, pra ele saber, é... dar opinião sobre aquilo e você perceber que realmente ele entendeu, então a gente 'tá trabalhando a cultura [...] (P2 da Escola B).*

Outros conteúdos apontados advêm do Projeto Especial de Ação (PEA)<sup>64</sup> e, conforme explicado anteriormente, trata-se de um projeto no qual a equipe escolar define no começo do

---

<sup>64</sup> Segundo a Portaria n.1566 de 31 de março de 2008, “Artigo 1º - Os Projetos Especiais de Ação - PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino [...]” (SÃO PAULO. Secretaria Municipal de

ano um tema que será estudado ao longo do período letivo. Durante as reuniões coletivas e nos horários de trabalho individual, os professores devem promover o aprofundamento nas temáticas estipuladas e as mesmas devem ser aplicadas em suas áreas de atuação. Conteúdos como “história africana”, “relações étnico-raciais” e “meio ambiente” se tratam de trabalhos desenvolvidos em decorrência do tema do PEA.

Os demais conteúdos apresentados foram abordados na disciplina de Arte devido à sua recorrência na sociedade em geral e/ou na comunidade surda e, por esse motivo, passam a ser solicitados por alunos ou pela gestão da escola, como é o caso de “crise hídrica”, “intervenção urbana”, “Olimpíadas”, “Arte Surda” e “artistas surdos”.

Percebe-se que tais conteúdos são originários de outras áreas do conhecimento, o que não significa que não possam dialogar com o campo da Arte. Muito pelo contrário, acredita-se que o estabelecimento de relações entre os diferentes campos do saber pode possibilitar a construção de um conhecimento mais heterogêneo e menos compartimentalizado, possibilitando ao aluno a ampliação de sua capacidade argumentativa, entre outros aspectos. Por esse motivo, tornou-se latente perguntar aos professores a respeito dos trabalhos interdisciplinares que realizam.

#### 4.5.1.8.2. Interdisciplinaridade

Segundo Barbosa (2010) a função da interdisciplinaridade pode ser entendida da seguinte maneira:

Podemos afirmar que a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, diante de novos objetos de conhecimento, buscar nova síntese (BARBOSA, 2010, p. 18).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade permite ao sujeito o estabelecimento de novas conexões durante o processo de construção dos saberes, a partir dos novos objetos de conhecimento. Para isso, a autora afirma que o sucesso interdisciplinar pressupõe algumas condições essenciais, como: identificação da ideia dominante, fatores psicológicos e fatores epistemológicos. Assim, a construção de um projeto interdisciplinar não se faz nos corredores da escola e, no campo da Arte, “não se faz interdisciplinaridade usando da habilidade do

professor de arte nas festas da escola, ou para ilustrar textos em português, ou para ensinar princípios matemáticos via origami” (BARBOSA, 2007, p. 27)<sup>65</sup>.

Das condições apontadas pela autora, a primeira delas diz respeito à necessidade de identificação da ideia ou problema que se constituirá como o foco do trabalho. Essa ideia deve ser percebida por todos os professores envolvidos, bem como deve ser de interesse de todos e é importante que o projeto alcance um resultado ou formule respostas para o problema colocado.

Sobre os fatores psicológicos, a arte-educadora afirma ser necessário que os atores envolvidos possuam competência e segurança em seu campo de ação, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância de outros campos de estudos além dos próprios e que tenham gosto por se aventurar no desconhecido.

Quanto aos fatores epistemológicos, a autora pontua “que cada participante da aventura interdisciplinar deverá ter o conhecimento tácito de todas as áreas de estudos envolvidos no projeto, além do conhecimento focal da disciplina de sua específica competência” (BARBOSA, 2010, p. 14). O conhecimento tácito inclui, entre outros elementos, o conhecimento dos “conceitos básicos da disciplina, os métodos de pesquisa, as categorias observáveis, as representações técnicas, a significação dos termos utilizados, etc.” (BARBOSA, 2010, p. 15). Portanto, o trabalho interdisciplinar implica um envolvimento efetivo de cada participante com o campo de conhecimento que não lhe é próprio, a fim de que sejam responsáveis pelas relações estabelecidas e, sejam, ainda, ativos no processo como um todo.

Ao relatar a respeito de um trabalho interdisciplinar que abarcou as áreas de artes plásticas, teatro e expressão corporal, Barbosa (2010, p. 24) afirmou que:

Cada área teve uma identidade própria, podendo-se perceber os pontos de identificação das linguagens, bem como a especificidade de cada uma. Isso só é possível fazer quando dois ou mais professores, cada um muito competente em sua área, se dispõem a trabalhar juntos, procurando conhecer, pelo menos horizontalmente, a área que não lhe é específica.

Conforme a arte-educadora constata, é possível compreender que a interdisciplinaridade está além do diálogo entre duas disciplinas, ela implica preparação, planejamento, formação, análise e fechamento das ideias construídas no processo.

---

<sup>65</sup> BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. *O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar*. São Paulo: Cortez. 2007.

O presente estudo, por meio de seu trabalho de campo, obteve resposta afirmativa de todos(as) os(as) professores quanto à realização de trabalhos interdisciplinares. As áreas citadas, com as quais desenvolveram algum trabalho, foram: Língua Portuguesa, Libras, Ciências, Educação Física e Geografia, ademais, duas professoras apontaram projetos desenvolvidos com a professora da Sala de Leitura.

No geral, os projetos desenvolvidos interdisciplinarmente ocorrem por conta de uma exigência da escola ou por iniciativa do próprio professor.

Dessa forma, no que se refere às exigências advindas da instituição, os(as) professores(as) da Escola C citaram atividades desenvolvidas por conta do PEA. O P4 relatou que a sua participação se deu da seguinte forma:

*Uma vez por mês, a gente junta todo mundo e vamos pensar o quê que a gente vai poder focar, né? Aí, o meu trabalho é oferecer, por exemplo, um, algum artista que, que, traz esse tema [respeito] pra sua obra, que conversa, que discute, né? (P4 da Escola C).*

O P1, da mesma instituição, descreveu a sua participação de forma diferente:

*Temos um projeto pra fazer, então não necessariamente eu vou fazer só a questão da produção, eu posso fazer, abordar o conteúdo de Ciência ali, o que são os “Três Rs”, eu vou reforçar com eles, vou trazer isso de volta, pra poder, é... realizar de fato a produção pertinente ali, né? (P1 da Escola C).*

De acordo com as falas dos entrevistados, é possível perceber uma diferença em torno da compreensão do conceito de interdisciplinaridade. Assim, enquanto o P1 responsabiliza-se pela construção de um conhecimento que não pertence ao seu campo de ação, o P4 lida com o tema do PEA somente no que diz respeito à sua área de domínio.

O P2, que em seu depoimento descreveu uma atividade desenvolvida junto com a professora de Ciências, por conta do sistema de ensino modular<sup>66</sup> adotado pela escola, explicitou que ambas as professoras pensaram conjuntamente o tema a ser abordado. No entanto, posteriormente, o que ocorreu foram contribuições isoladas de cada área do conhecimento, sem considerar-se a complexidade que envolve o projeto interdisciplinar:

---

<sup>66</sup> Devido à evasão dos alunos da escola, como resultado de diversos fatores, a Escola B optou por modificar a sua organização interna e adotou o sistema modular de ensino. Nesse formato, as turmas passaram a ser organizadas por cores e níveis de proficiência, não havendo mais a divisão dos alunos por série. As aulas são planejadas e acontecem com a presença de dois(duas) professores(as) de disciplinas diferentes, os quais são responsáveis pela turma pelo período de duas semanas, pois há um rodízio entre as duplas de professores(as), havendo o retorno da dupla inicial conforme a ordem estabelecida previamente. O P2 destacou que ainda estão realizando os ajustes necessários porque se trata de uma mudança recente.

*A noite com a professora de Ciências, a gente 'tá fazendo parceria, né? Então assim, qual é o tema, primeiro a gente vê o tema, bom, o pode trabalhar? Ah, eu vou trabalhar isso, isso e isso e agora? Primeiro, é a professora que decide, como em Artes é mais flexível então eu vou buscar o quê que eu posso trazer, por exemplo, essa questão da cultura, né? É... ela ia trabalhar as doenças sexualmente transmissíveis, eu falei: "bom, em Arte, como que eu vou trabalhar isso?" Eu falei: "ah, a cultura da Grécia" (P5 da Escola B).*

Com relação aos trabalhos interdisciplinares desenvolvidos por conta da iniciativa do professor, os relatos evidenciaram trabalhos que ocorreram sem e com a presença física do professor da outra área. A ausência física do professor de uma segunda disciplina não compromete a construção do conhecimento que se pretende realizar, pois, segundo Barbosa (2010), a experiência pode ser enriquecedora da mesma forma.

Os projetos interdisciplinares relatados pelos professores não evidenciaram uma preocupação com as condições essenciais que envolvem o processo de planejamento e execução de trabalhos com esse caráter. Uma professora relatou que o planejamento ocorre da seguinte forma:

*É bem assim no meio do nada, vai senta aqui agora vem, vem aqui, enquanto as outras 'tão, vamos pensar rápido porque só tem 15 minutos [...] a gente... acha uma hora que a gente se tromba no corredor, 'tá fazendo o quê? Nada agora, é eu tenho uns 15 minutos, eu tenho 10, então vamo sentar [risos]. É assim (P3 da Escola B).*

Os demais professores descreveram pouco sobre o processo. No caso dos professores P1 e P4 da Escola C, estes apenas citaram que a decisão do tema acontece com a reunião de todos os docentes da instituição e que, uma vez por mês, todos se encontram para discutir o andamento do PEA, mas não detalharam como acontece o diálogo entre as diversas disciplinas envolvidas.

O mesmo é possível observar no depoimento do P5 da Escola A. Neste caso, a professora optou por trabalhar sozinha uma temática que envolveu duas disciplinas, Artes e Educação Física. Porém, a P5 não citou se conversou com o professor responsável pela disciplina, além de relatar que o seu envolvimento como professora de Arte se reduziu a executar, com os alunos, a confecção gráfica das bandeiras dos países:

*No caso, foi esse projeto das Olimpíadas, que a gente trabalhou as bandeiras, pra trabalhar as bandeiras 'cê tem que localizar, 'cê tem que mostrar, 'cê tem o mapa mundi, eu mostrei... né? A localização das bandeiras, ele foram procurando, peguei os Atlas, né? Com o professor de Geografia, aqui eles olhavam o Atlas pra procurar as bandeiras que tem, né? No ciclo das bandeiras pra poder pintar certo (P5 da Escola A).*

De fato, os professores demonstram interesse em desenvolver trabalhos interdisciplinares e reconhecem a importância das outras áreas no processo de construção do conhecimento, porém, evidenciam um trabalho isolado, visto que não realizam formações relacionadas aos saberes das áreas envolvidas. O conhecimento que o(a) professor(a) possui acerca das outras disciplinas parece ainda superficial, correndo o risco de tornar os objetivos significativos para si, mas não para os alunos.

#### 4.5.1.8.3. As atividades

Para discutir os dados relativos aos conteúdos e aos projetos interdisciplinares, muitas atividades foram explicitadas. Conforme Zabala (1998) afirma, as atividades também se configuram como determinantes no processo de aprendizagem e devem ser pensadas a fim de explorar ao máximo os conteúdos relacionados. Dessa forma, entendeu-se que sistematizar os dados referentes às atividades configurou-se como relevante.

Quadro 9 – Atividades desenvolvidas pelos professores com os alunos.

<b>Atividades desenvolvidas pelos professores com os alunos</b>			
<b>Artes Visuais</b>	<b>Teatro</b>	<b>Dança</b>	<b>Música</b>
Arte rupestre	Máscaras	Expressão corporal	Percepção de ritmos
Grafite	Teatro do oprimido		
Pichação	Expressão corporal		
Artesanato	Encenação		
Atividades Gráficas	Desfile		
Pintura	Teatro sem fala		
Projeção de obras de Arte e de artistas	Criação de figurino		
Desenho			
Vertentes da moda			
Móbiles			
Instalações			
Leitura de textos			
Releitura de obras			
Criação do logo da escola			
Confecção de maquetes			

Fonte: Produção da própria autora.

Novamente, as atividades que se relacionaram às artes visuais obtiveram destaque em comparação com as demais linguagens, conforme ilustra o quadro. Diante da maior incidência de conteúdos e de atividades de artes visuais e, considerando os apontamentos realizados no capítulo dois sobre a educação de surdos na perspectiva bilíngue, bem como as colocações de Zabala (1998) sobre conteúdos e atividades, é possível inferir que a ênfase nas artes visuais está relacionada à questão da ampliação da experiência visual do surdo, apontada diversas vezes pelos entrevistados e por estudiosos da área da educação de surdos. A questão da experiência visual acaba se configurando como um objetivo a ser atingido pelas unidades educacionais e pelos professores.

Porém, a pergunta que fica é: a experiência visual do surdo só é ampliada por meio da correspondência direta com conteúdos e atividades que exploram o sentido visual? Conforme explorado no capítulo dois, a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty (1999) nos concede horizontes para pensar essa questão de outra forma, visto que, segundo esse filósofo, a percepção do mundo pelo sujeito se realiza por uma presença de corpo no qual ele é entendido na sua integralidade e dinamicidade, suas partes não estão isoladas umas das outras, mas se comunicam constantemente.

Dessa maneira, parece interessante pensar acerca da ampliação das experiências em Arte, seja por meio de projetos interdisciplinares mais consistentes ou da concessão de condições adequadas para professores e coordenadores para que esses participem de processos formativos não somente no seu campo de ação, mas em outros desconhecidos, bem como nas diversas linguagens que envolvem a área da Arte. Por fim, se faz necessária uma exploração dos referenciais curriculares em termos de conteúdos, visto que esses documentos oferecem possibilidades de trabalho nas diferentes linguagens e não apenas na visual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou conhecer e discutir a proposta de formação em Arte oferecida aos alunos surdos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, em instituições públicas de educação bilíngue para surdos do município de São Paulo. Dialogando com a fundamentação teórica aqui assumida, especificamente no que concerne aos Estudos Culturais, não é possível discorrer acerca de um tema sem antes retomar os aspectos históricos e culturais envolvidos na sua caracterização.

Para tanto, o presente estudo teve início com a apresentação da trajetória histórica da educação de surdos no Brasil, a partir da fundação do INES, destacando as abordagens educacionais que permearam o período de gestão de cada diretor dessa instituição. Dessa maneira, foi possível visualizar como determinadas abordagens foram mantidas ou deixaram de ser centrais no processo de educação dos sujeitos em questão, até chegarmos ao bilinguismo.

Com a ascensão do bilinguismo, falou-se sobre as características dessa abordagem, a forma como ela vem sendo desenvolvida e como ela vem sendo entendida pela comunidade surda à luz do campo epistemológico dos Estudos Surdos, no qual a surdez é tratada como construção histórica, social e no diálogo com o outro.

Como uma forma de contribuir com os estudos relativos à educação de surdos, colocou-se em pauta a importância da Arte na formação dos educandos, posto que a Arte considera as características específicas de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que o entende de maneira contextualizada.

Optou-se, antes de discorrer sobre a relevância da Arte no ensino e na formação dos alunos, por apresentar os constructos teóricos de Merleau-Ponty (1999) sobre sujeito perceptivo e percepção, para, posteriormente, dialogar com as especificidades do campo artístico, com a finalidade de mostrar ao leitor, que outras formas de construção do conhecimento são possíveis para além do uso da palavra e da razão.

Assim, Merleau-Ponty (1999) permitiu a compreensão de que o corpo é a principal via de apreensão do mundo pelo ser humano. Nesta ideia, abandona-se a lógica de que o conhecimento se constrói estritamente por meio do pensamento abstrato e amplia essa compreensão para o fato de que o objeto conhecido ocupa e atravessa o espaço do corpo. Dessa maneira, o corpo em movimento é a chave central da argumentação tecida por Merleau-Ponty (1999).



O filósofo também defende a ideia de que este corpo encontra-se situado no mundo, portanto, carrega consigo aspectos históricos e culturais de seu contexto. Tais aspectos influenciam a forma como o corpo percebe as coisas, mas não determinam um sentido, pois nesta perspectiva, o corpo é ativo durante esse processo, portanto criador. Ao mesmo tempo em que dialoga com o objeto, deixa-o invadir o seu espaço para que pela percepção obtenha um significado próprio.

Outro autor citado na fundamentação teórica foi Duarte-Júnior (1994; 2004). Para esse autor, a Arte, por meio da experiência estética, possibilita ao ser humano o diálogo entre culturas diferentes, a experiência do belo, o desenvolvimento das sensações, o autoconhecimento, dentre outros fatores, configurando a área como imprescindível no processo educativo.

Segundo este autor, a ciência moderna, na crença de que solucionaria todas as questões do mundo e da vida por meio do pensamento abstrato e do uso da razão, distanciou cada vez mais o ser humano de sua vida real. Diante desta situação, músicas, pinturas, entre outros fatos da vida real, transformaram-se em números, em regras exatas, em protocolos, fazendo-se necessário um retorno ao nascimento do processo de construção do conhecimento, a fim de que o ser humano estabeleça uma relação com o saber baseada no sensível. Por esse motivo, Duarte-Júnior (2004) ressalta a necessidade das escolas incluírem em suas práticas a educação do sensível.

Percebe-se que Merleau-Ponty (1999) e Duarte-Júnior (1994; 2004) entrelaçam suas ideias ao apresentarem o corpo como a principal fonte de percepção do mundo, desconstruindo a ideia de que o conhecimento só se dá por meio do pensamento encerrado em si mesmo. Neste sentido, o segundo autor afirma ser o corpo, a base do saber e do conhecimento, bem como a instalação de nossa existência no mundo e o parâmetro último para as avaliações constantes de nossas ações e atitudes (DUARTE-JÚNIOR, 2004).

Outros autores, como Richter (2008), Machado (2010), Gobbi (2010), Barbosa (1998; 2010; 2016), Reily (2003; 2004; 2015) e Fusari e Ferraz (1993), possibilitaram um aprofundamento em relação aos aspectos relativos ao campo das Artes, que tornam significativos os aprendizados dos educandos. Nesse sentido, falou-se do quanto a Arte promove a identificação cultural e o diálogo com outras culturas; ações como ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura; o desenvolvimento da percepção visual e de outras aptidões; o diálogo entre o saber historicamente acumulado e o saber do aluno e o desenvolvimento da inteligência, do raciocínio e das dimensões afetiva e emocional dos(as) estudantes(as), entre outros aspectos.

Por fim, dentre as argumentações tecidas, há ainda a discussão em torno da experiência visual (SKLIAR, 1999; 2013; PERLIN, 2013; CAMPELLO, 2008; MARTINS, 2010; entre outros) e da linguagem visual (LEBEDEFF, 2010; 2011; REILY, 2003; 2004; 2015; SOFIATO; SOUZA LEÃO, 2016; TAVEIRA; ROSADO, 2016; entre outros) na educação de surdos, que evidenciou a importância de se considerar as formas de acesso e de contato do surdo com o mundo, mas também, colocou em pauta a necessidade de ampliar as formas de conceber e trabalhar o sentido visual com esses alunos, principalmente, no que diz respeito à disciplina de Arte.

À luz desse constructo teórico, a pesquisa empírica desenvolvida mostrou o desenvolvimento da disciplina de Artes, em três escolas públicas de educação bilíngue para surdos no município de São Paulo. Assim, das entrevistas realizadas com os professores e com os coordenadores, foi possível constatar que:

- A importância da disciplina de Artes na formação do aluno surdo é atribuída à comunicação; ao trabalho com o visual, com a criatividade, com a imaginação, com o senso crítico e com os sentimentos; à aquisição de mais cultura e ao refinamento do olhar; ao resgate de conhecimentos dos alunos; à fuga das exigências formais do ensino escolar;

- O planejamento das aulas pelo professor de Arte revelou a ausência de orientação, por parte da coordenação, no desenvolvimento desse trabalho; o conhecimento acerca do conteúdo presente em alguns referenciais curriculares oficiais; o desconhecimento de documentos oficiais sobre organização do currículo; a predominância de embasamento em fontes não oficiais, que contam com a iniciativa do próprio professor para realizar a pesquisa;

- A não preocupação em fazer uso de um material didático na disciplina de Artes;

- A relação do professor de Arte com a gestão da escola ocorre por meio de encontros eventuais, da viabilização de materiais e atividades e do acompanhamento online da disciplina.

- A utilização de recursos visuais nas aulas de Artes é predominante em função de trabalharem com alunos surdos. Dentre os recursos apresentados, a maioria pertence às artes visuais. Os relatos evidenciam pouco conhecimento dos entrevistados em relação aos potenciais usos que podem ser feitos dos recursos visuais, bem como a falta de formação relacionada à utilização de recursos advindos das outras linguagens da Arte;

- A secretaria de educação oferece cursos de formação continuada, mas, frequentemente, acontecem em horários nos quais os professores não conseguem participar. Além disso, não há relatos de cursos relacionados ao ensino de Arte na educação de surdos. Geralmente, as formações circunscrevem-se na área da linguagem ou tratam de temas amplos

do contexto da educação. Os professores, que no momento da pesquisa cursavam algum tipo de formação continuada, participavam de cursos com temáticas de interesse próprio;

- Quase todos os professores participam de atividades extraclasse, no entanto, queixaram-se da falta de verba para a realização de mais saídas e da falta de preparo das instituições (museus, parques, centros culturais etc.) para receber o público surdo. Por esses motivos, as atividades extraclasse, ocorrem na maior parte das vezes, por iniciativa dos locais a serem visitados e sem o desenvolvimento de um trabalho que envolva as etapas do antes, durante e depois da visitação;

- No que diz respeito ao trabalho docente, há uma maior incidência de conteúdos trabalhados relacionados às artes visuais, bem como de conteúdos conceituais e procedimentais, de acordo com a divisão feita por Zabala (1998). Os docentes também procuram desenvolver trabalhos interdisciplinares, mas evidenciaram que quando trabalham dessa forma continuam restritos ao seu campo de saber, sem buscar formação nas demais áreas do conhecimento envolvidas.

Diante das constatações levantadas durante o trabalho empírico, foi possível compreender que dois aspectos relativos ao ensino de Arte merecem atenção, quais sejam: a formação continuada dos profissionais envolvidos e o trabalho articulado entre professores e coordenação.

O cuidado e o planejamento em relação a esses aspectos podem modificar qualitativamente o cenário existente na formação que vem sendo desenvolvida para alunos surdos, uma vez que:

- A importância da disciplina de Arte no contexto da educação de surdos, pode ser considerada para além das ferramentas e recursos que a área oferece e ampliada para o reconhecimento da Arte como área produtora de saberes;

- O planejamento das aulas pelo professor de Arte, a relação do professor de Arte com a gestão da escola, a participação em cursos de formação continuada, a realização de atividades extraclasse e a escolha dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos surdos, podem saltar qualitativamente por meio de um trabalho conjunto com a coordenação. Para tanto, faz-se necessário um aprofundamento em relação aos conteúdos presentes nos referenciais curriculares oficiais e ao ensino de Arte para alunos surdos;

- O oferecimento de cursos de formação continuada ou a possibilidade dos professores aprofundarem seus estudos por iniciativa própria, em temáticas relacionadas ao ensino de Arte e educação de surdos, torna-se imprescindível para que as escolhas e as práticas assumidas pelos professores de Arte considerem o trabalho com o visual para além do órgão da visão.

Ao considerar que o processo de construção de novos saberes começa por meio do corpo situado no mundo, o ensino de Arte na educação de surdos, pode explorar as possibilidades de trabalho nas diferentes linguagens, bem como as condições para um aprendizado significativo por parte do sujeito.

A Arte se configura como área do conhecimento que deve ser integrada na organização curricular das instituições escolares e, especificamente neste trabalho, nas instituições de educação bilíngue para surdos. Nesse sentido, a Arte não está mais relegada a um plano inferior na estrutura hierárquica dos saberes, conforme historicamente ela vem sendo abordada pelas escolas. Estas últimas, principalmente com o advento da ciência moderna, atribuíram à Arte um status inferior em comparação com outras áreas do conhecimento (português, matemática, ciências, etc.), restringindo as práticas da área em atividades de reprodução de modelos, preenchimento de formas, aplicação de técnicas, entre outras que distanciam o sujeito dos processos criativos que a Arte possibilita.

A educação do sensível não se resume ao estímulo contínuo dos sentidos por meio das produções advindas do universo da Arte, mas depende também da capacidade reflexiva a respeito do que foi vivido. Portanto, sensibilidade e racionalidade não são entendidas separadamente, mas em diálogo, pois refletir a respeito das sensações é uma etapa importante no processo de significação das experiências, desencadeando na construção de novos saberes. De acordo com Duarte-Júnior (2004), a educação do sensível consiste também no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, o que significa que não se trata somente de um treino dos sentidos para a apreciação das qualidades do mundo.

Todavia, a construção de conhecimento baseada nessa perspectiva, evidencia uma nova compreensão em torno da relação que se pode estabelecer entre o surdo e seu processo de ensino e aprendizado, a qual reconhece e considera a maneira própria deste sujeito construir conhecimento.

Trilhando este caminho, espera-se contribuir com os estudos acerca da vida e da educação dos surdos, possibilitando-lhe o aprimoramento da formação escolar que se pretende oferecer a esses sujeitos.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Carmen Sylvia Guimarães. Exercícios do Olhar no MAC USP. *Arte e Cultura da América Latina*, São Paulo, v. 14, p. 107-120, 2005.
- \_\_\_\_\_. Asas do olhar: criatividade nas artes visuais. In: 18º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS, Salvador. *Anais*. Salvador: ANPAP, 2009. p. 1556 – 1566.
- ARAÚJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, 2010.
- BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. *O ensino de artes e de inglês: uma experiência interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- \_\_\_\_\_. A importância do ensino das artes na escola. In: MORRONE, Beatriz; OSHIMA, Flávia Yuri. *Revista Época*. 16 de maio de 2016. São Paulo. Editora Globo, 2016.
- \_\_\_\_\_. Da Interdisciplinaridade à Interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 7, n. 9, p.11-29, jul. 2010.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Regina Celeste dos Reis. Leituras e Releituras na Arte de Representar Bilíngüe. *Arqueiro*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 10, p.26-36, jan. 2005.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Qual era o projeto econômico varguista? *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 345-382, 2011.
- BATISTA, Flóida Moura Rocha Carlesso; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. Inclusão do aluno surdo no ensino de arte. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Wiley, v. 16, n. 1, p. 603-607, 2016.
- BENASSI, Claudio Alves; LEANDRO, Rosa Cardoso; DUARTE, Anderson Simão. Além dos sentidos: aprendizagem de música por surdos; mitos, verdades e possibilidade. *Revista Diálogos*, Cuiabá, n. 1, p.18-30, 2014.
- BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sergio Andrés. Flexibilização em práticas cênicas: cruzamentos de práticas teatrais e Contato Improvisação em uma aula de teatro com surdos. In: 24º SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 2014, Montenegro. *Anais de Seminário*. Montenegro: Editora Fundarte, 2014. p. 542 - 549.

BERSELLI, Marcia; LULKIN, Sérgio Andrés; FERRARI, Jonas. Registrando práticas de teatro e dança com alunos surdos: o registro enquanto recurso de pesquisa. *Repositório Digital Lume*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 50-57, 2015.

BOGDAN, Roberto Carlos; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONACHELA, Marco; ALBUQUERQUE, Soraya Fonseca de. Gramaticalização do corpo e do espaço: um projeto de arte-educação para surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE HISTÓRIA E IDENTIDADE CULTURAL DOS POVOS SURDOS. *Anais de Congresso*. Natal: CEFOP/FAPAZ, 2011. p. 98 - 110.

BRASIL. Senado Federal. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 0195, de 05 de agosto de 2003. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design*. Distrito Federal, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 16 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 22 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)> Acesso em: 16 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. - 2ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Humberto/Downloads/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Humberto/Downloads/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed%20(1).pdf)> Acesso em: 17 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998, 116p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artef.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1997, 130p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC-SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.2\\_BNCC-Final\\_LGG-AR.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.2_BNCC-Final_LGG-AR.pdf). Acesso em: 01 maio 2017.

BUENO, Juliana; GARCÍA, Laura Sánchez; ULBRICHT, Vânia Ribas. Cor, Forma e Estilo de desenho: um estudo exploratório sobre as preferências de crianças surdas. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE AMBIENTES HIPERMÍDIA PARA APRENDIZAGEM. João Pessoa. *Anais de Congresso*. João Pessoa: CONAHPA, 2013. p. 1 - 11.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. *O Filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*. 2006. 123 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CALDEIRA, Teresa. Memória e Relato: a Escuta do Outro. *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, p.65-76, 1992.

CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. A cegueira da visão segundo Merleau-Ponty. *Revista Estudos Filosóficos*, São João del-Rei, n. 13, p. 63-72, 2014. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p.100-131.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n.1. p. 71-92, 2014.

CARDIM, Leandro Neves. A razão entre o empirismo e o intelectualismo. *Revista Ciência & Vida*. São Paulo, v. 31, p. 56-62, 2003.

CHAUÍ, Marilena. *A contração do tempo e o espaço do espetáculo*. Campinas: CpfL Cultura, 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5d1TBpXrq0>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. *Espinosa: uma filosofia de liberdade*. São Paulo: Moderna, 2005.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. Libras e cultura surda em foco: reflexões sobre identidades culturais. In: LOPES, Maura Corcini et al. *Cultura Surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p. 181-199.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-66.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 69-78.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

DONDIS, Donis. *A Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DORZIAT, Ana. *O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* 7ª ed. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 3ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Uma Introdução aos Estudos Culturais. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 9, p. 87-97, dez. 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/Humberto/Downloads/3014-10387-1-PB (1).pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Os Estudos Culturais. *Revista Famecos*, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos\\_culturais\\_ana.pdf](http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf)> Acesso em: 27 set. 2015.

\_\_\_\_\_. *Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

EWALD, Ariane P.. Fenomenologia e Existencialismo: articulando nexos, costurando sentidos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.149-165, jan. 2008.

FABRES, Valéria Barragana. *O fazer teatral na Escola Especial Professor Alfredo Dub: O uso da máscara com alunos surdos*. 2011. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Teatro, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

FARIAS, Rosejane da Mota. Arte e brincadeira na escola de surdos: uma reflexão acerca do fazer teatral como instrumento didático-pedagógico. In: V CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Anais de Congresso*. Londrina: FAPEAM, 2009. p. 671 - 677.



FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. *Arte-Educação: Vivência, Experienciação ou Livro Didático?* São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FINCK, Regina. *Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva*. 2009. 234f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FOSSARI, Carmen Lúcia et al. O Compartilhamento do Conhecimento para a Acessibilidade e Inclusão do Surdo: o teatro como mídia. *Revista Educaonline*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p.1-18, jan. 2016.

FOUCAULT, Michel. Genealogia e poder. In: MACHADO, Roberto (Org.). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 69-78.

\_\_\_\_\_. Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: GALVÃO, Maria Ermantina (tradução). *Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Surdez e tecnologias de informação e comunicação. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 193-217.

FRONZA, Cátia de Azevedo; MUCK, Gisele Farias. Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos. In: LOPES, Maura Corcini et al. *Cultura Surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p. 78-107.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

GALVÃO, Marcus Vinicius Alves; AMUI, Gustavo Araújo; ZANINI, Claudia Regina de Oliveira. Sequência Didática: Uma proposta de ensino da musica para surdos. In: VIII Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2012, Santa Catarina. *Anais de Simpósio*. Santa Catarina: UDESC, 2012. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/simcam/index.php/simcam8/simcam8/paper/view/138>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

GARCIA, Débora Cristine Jorge. *A adequação do ensino de arte para salas regulares com alunos surdos no ensino fundamental I e II*. 2012. 64f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Tatuí, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Promesas y Mitos de la Ciencia Moderna. In: UNTOIGLICH, Gisela (Org.). *En la Infancia los Diagnósticos se Escriben con Lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires, 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, Márcia. *Múltiplas Linguagens de Meninos Meninas no Cotidiano da Educação Infantil*. Agosto de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 9 jul. 2015.

GODOY, Maria de Fátima Reipert de. *Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão de professores*. 1998. 220 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GUIDARINI, Mariane Nola. *Ensino da arte para o aluno surdo com deficiência intelectual nas escolas especiais/APAES da AMREC*. 2013. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 3, p.47-81, dez. 2008.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo: representações e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOCHMAN, Gilberto. "O Brasil não é só doença": o programa de saúde pública de Juscelino Kubitschek. *História, Ciências, Saúde – Magalhães*, Rio de Janeiro, v.16, supl.1, p. 313-331, 2009.

HOLANDA, Adriano. Fenomenologia, psicoterapia e psicologia humanista. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 14, n. 2, p.33-46, 1997.

JARDIM, Priscila Lourenzo; BERSELLI, Marcia. Teatro e dança com alunos surdos: experiências com o sistema Viewpoints e o encontro de culturas na sala de aula. *Revista da Fundarte*, Montenegro, n. 33, p. 25-38, jan/jul. 2017. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

KAPPAUN, Ivan Jeferson et al. Leitura de imagens em arte: um olhar para a educação de surdos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 58-78, dez. 2015.

KRAEMER, Graciele Marjana. Identidade e Cultura Surda. In: LOPES, Maura Corcini et al. *Cultura Surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p. 138-153.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Traduzido por Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Impressões de viagem: a cultura surda na Pennsylvania School for the Deaf. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márcia Lise Lunardi. *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 263-276.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 36, p. 175 – 195, 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 81-100, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 103-119.

\_\_\_\_\_. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Thays Rosa de. *Uma reforma curricular no curso de Licenciatura em Artes Cênicas, a partir do ensino de deficientes auditivos na escola GISNO*. 2013. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Artes Cênicas, Departamento de Artes Cênicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LIMA, Jussara de Oliveira; SENA, Isabel Cristina Alves de; LIMA, Lucélia Mateus. Arte e educação de surdos: a inclusão e expressão dos surdos por meio da arte no ensino regular da rede pública do município de Floriano. In: ANAIS DA III JORNADA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA: O PROBLEMA DA PESQUISA. *Anais de Congresso*. Floriano: ISESJT, 2015. v. 1, p. 23 - 36.

LUCAS, Maria Angelica Olivo Francisco. *Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores*. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCHESE, Maria Regina Chirichella. *Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; MAROSTEGA, Vera Lucia. Identidade, cultura e diferença: elementos para pensar a educação de surdos. In: LOPES, Maura Corcini et al. *Cultura Surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p. 215-234.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p.64-79.

MAGALHÃES, Liana Arduino de; BOGAERTS, Jeanine. Aulas de música para crianças surdas em uma escola regular de ensino. In: VIII Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2012, Santa Catarina. *Anais de Simpósio*. Santa Catarina: UDESC, 2012. Disponível em: <<http://www.abccogmus.org/simcam/index.php/simcam8/simcam8/paper/view/258>> Acesso em: 03 jul. 2017.

MAN. *Corposinalizante*. Disponível em: <<http://mam.org.br/curso/corposinalizante/>>. Acesso em: 12 maio 2017.

MARANDINO, Martha et al. *Educação em museus: a mediação em foco*. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

\_\_\_\_\_. Interfaces na relação museu-escola. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 85-100, abr. 2001.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. *Relação professor surdo/ alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano et al. *Perceber: Raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor Editora, 2012.

MATTOS, Leila Couto. *Educação e surdez: por uma melhor qualidade de vida*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 61-77.

MONTEIRO, Joana de Paula. *A música e a inclusão*. 2014. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2014.

MONTEZUMA, Maria Augusta L. et al. Adolescentes com deficiência auditiva: a aprendizagem da dança e a coordenação motora. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 2, p. 321-334, maio 2011.

NAKAGAWA, Hugo Eiji Ibanhes. *Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve*. 2012. 133f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Merleau-Ponty: O corpo como obra de arte. *Revista Princípios*, Natal, v. 7, n. 8, p. 95-108, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Revista Estudos de psicologia*, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

OLIVEIRA, Caio Maximino de; ZILIO, Diego. A experiência subjetiva do tempo em Husserl e Brentano: contribuições das neurociências. *Ciências & Cognição*, Bauru, v. 8, p.110-117, ago. 2006.

OLIVEIRA, Márcia Regina Nepomuceno dos Santos. *Educação musical na perspectiva inclusiva: uma análise comparativa da relação musical de crianças surdas dentro e fora dos espaços escolares*. 2016. 136f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva. *Dança na escola: uma experiência sob a perspectiva da arte na inclusão e desenvolvimento de alunos surdos*. 2017. 142f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Inclusão e Diversidade Sociocultural, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

ORMEZZANO, Graciela; FURLANETTO, Carla Maria Paim. Arte no Paleolítico: uma experiência educativa com alunos surdos. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, v. 7, n. 6, p. 107-114, 2004.

ORTIZ, Renato. Estudos culturais. *Tempo Social*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 119-127, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12419/14196>>. Acesso em: 26 set. 2015.

PAGOTE, Jaqueline. *Denunciando opressões e sinalizando direitos: a experiência do teatro no trabalho do serviço social junto aos adolescentes surdos*. 2014. 90f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, Jane Paulino. Atividade musical com surdos: Percussão Corporal. In: VII CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 2012, Palmas. *Anais de Congresso*. Palmas, 2012.

PEREIRA, Janaí de Abreu. *Ações educativas em artes visuais e surdez: diálogos possíveis*. 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-73.

PIMENTA, Tânia Salgado. O Estado da Misericórdia (Rio de Janeiro, século XIX). In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Anais de Simpósio. Natal: ANPUH, 2013. p. 1 - 17.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

\_\_\_\_\_. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: SANTANA, Ana Paula. *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005. p. 26-36.

QUADROS, Ronice Muller de; MASSUTTI, Mara. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 238-266.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. O desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 3, p. 41-45, 2006.

REILY, Lucia Helena. As Imagens: O lúdico e o absurdo no ensino. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Org.). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p.161-192.

\_\_\_\_\_. *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Lucia Helena. História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p. 221-239.

\_\_\_\_\_. O jogo, a imagem, o movimento: faces da pesquisa em Arte e Educação Especial. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 95-106.

\_\_\_\_\_. Para além dos elementos isolados – construções narrativas desenhadas por crianças surdas. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Luzia Guacira dos Santos (Org.). *Educação Inclusiva: pesquisa, formação e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 239-252.

RICHTER, Ivone Mendes. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contexto e educação*. São Paulo: Editora Senac, 2008. p. 105-111.

ROCHA, Solange. *O Ines e a Educação de Surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos*. Rio de Janeiro: Editora INES, 2007.

RODRIGUES, Airton. *As Artes Cênicas na Formação Educacional da Criança Surda*. 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, Jose Gimeno. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-147.

SÃO PAULO. Prefeitura da Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 5.707, de 12 de dezembro de 2011, que regulamenta o Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011, que criou as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=13122011P%20057072011SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=13122011P%20057072011SME)> Acesso em: 16 set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Artes*. 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Libras*. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Programa Mais Educação São Paulo: subsídios para a implantação*. 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEA e dá outras providências*. Portaria n. 1566, de 31 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Cadernos de apoio e aprendizagem: Libras – 1º ao 5º ano* (livro do professor), 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do professor. (Arte)*. São Paulo: IMESP, 2014.

\_\_\_\_\_. *Portal da Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/>>. Acesso em: 14 maio 2017.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 137-152, nov. 2001.

SAVIANI FILHO, Hermógenes. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. *Economia e sociedade*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 855-860, 2013.

SENE, Marta Regina. *Aulas de Arte: Reflexões sobre Currículo, Docência, Criatividade e Escola Inclusiva*. 2016. 291f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

SILVA, Graça Maria Dias da. *Lygia Clark no Instituto Nacional de Educação de Surdos: arte e histórias de cumplicidades*. 2011. 86f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro. Um Século de Cólera: Itinerário do Medo. *Revista de Saúde Coletiva - Physis*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.79-110, nov. 1994.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. Carlos (Org.). A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

\_\_\_\_\_. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 8, p. 44-57, 1998.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. *O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil*. 1996. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. *Do desenho à litografia: A origem da língua brasileira de sinais*. 2011. 265 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

\_\_\_\_\_. Cássia Geciauskas. Ontem e hoje: o uso de imagens na educação de surdos. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Wiley, v. 16, n.1, p. 789-794, 2016.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPTRANS. Prefeitura de São Paulo. Disponível em: <[http://www.sptrans.com.br/passageiros\\_especiais/atende.aspx](http://www.sptrans.com.br/passageiros_especiais/atende.aspx)> Acesso em: 27 jul. 2017.

STORI, Norberto. Introdução. In: STORI, Norberto (Org.). *O despertar da sensibilidade na educação*. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

STUMPF, Marianne Rossi. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.14-29.

TAVEIRA, Cristiane Correia. *Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro*. 2014. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Alexandre. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016.

TEIXEIRA, Beneilde de Fátima Chagas. Geometria perceptiva, arte e informática na educação de surdos nas séries iniciais. 2008. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.



THOMA, Adriana da Silva. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. In: LOPES, Maura Corcini et al. *Cultura Surda & Libras*. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. p. 154-180.

VALENTE, Thaianny Cristine Dias; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de. Educação de surdos: a música como proposta pedagógica inclusiva. In: LOBATO, Huber Kline Guedes; SILVA, Lucival Fábio Rodrigues da; FIGUEIREDO, Daiane Pinheiro. *Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da libras e língua portuguesa como segunda língua para surdos*. Belém: UFPA, 2016. p. 139-158.

VALLE, Bortolo. Brentano e sua escola. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 26, n. 39, p.899-903, dez. 2014.

VIEIRA, Divino Gomes; LIMA, Hildomar José de. O teatro como instrumento pedagógico na educação de surdos. *Revista Sinalizar*, Goiás, v. 1, n. 1, p. 93-102, jan. 2016.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELATO, Daniella. *Ensino de arte, educação de surdos e museus: interconexões possíveis*. 2016. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *Navegando pela história da educação brasileira*. Campinas: Gráfica FE, 2006. p. 1-27.

**ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: PROFESSORES(AS) DE ARTES**

Nome:

Idade:

Formação:

Há quanto tempo trabalha na escola:

- 1) Na sua opinião, qual é a importância da disciplina de Artes no processo de formação do aluno surdo?
- 2) Para o planejamento de suas aulas, quais documentos norteadores você utiliza como referência (Projeto Político Pedagógico da escola, Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, etc)?
- 3) A escola adota algum material didático para as aulas de Artes?
- 4) Quais são os conteúdos abordados na disciplina?
- 5) Quais tipos de atividades você costuma desenvolver com os alunos?
- 6) Você realiza algum trabalho interdisciplinar? Com quais outras áreas do conhecimento?
- 7) Como é o envolvimento da coordenação com o trabalho que você desenvolve?
- 8) Você utiliza mais recursos visuais no seu trabalho em função de ter alunos surdos? Quais?
- 9) Você participa de alguma formação continuada?
- 10) Você promove atividades extra-classe (Ex. visita a museus, espaços culturais, etc.?) Onde costuma levar seus alunos?

**ANEXO 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORES(AS) DAS ESCOLAS**

Nome:

Idade:

Formação:

Há quanto tempo trabalha na escola:

- 1) Em sua opinião, qual é a importância da disciplina de Artes no processo de formação do aluno surdo?
- 2) Para o planejamento das aulas dos(as) professores(as), quais documentos vocês indicam que eles utilizem como referência para as aulas de Artes?
- 3) A escola adota algum material didático para as aulas de Artes?
- 4) Como você auxilia os(as) professores(as) de Artes a planejarem e executarem suas aulas?
- 5) Na sua opinião, os(as) professores(as) de Artes utilizam mais recursos visuais em função de terem alunos surdos? Quais? O que você pensa sobre isso?
- 6) A instituição possibilita a formação continuada aos professores de Artes?
- 7) A escola promove atividades extra-classe (Ex. visita a museus, espaços culturais, etc)? Onde costumam levar os alunos?