UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELLA ZANELLATO

Ensino de Arte, Educação de Surdos e Museus: Interconexões Possíveis

São Paulo
2016

DANIELLA ZANELLATO

Ensino de Arte, Educação de Surdos e Museus: Interconexões Possíveis

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: Profª. Drª. Cássia Geciauskas Sofiato

São Paulo
2016

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.

Catalogação da Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

ZANELLATO, Daniella

Ensino de Arte, Educação de Surdos e Museus: Interconexões Possíveis. São Paulo/ Daniella Zanellato; orientadora Prof. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato; 230 f. São Paulo. 2016.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós - Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1.Ensino de Arte 2. Educação de Surdos 3. Museologia 4. Mediação Cultural 5. Abordagem Triangular

ZANELLATO, Daniella.

Ensino de Arte, Educação de Surdos e Museus de Arte: Interconexões Possíveis.

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

Aprovada em: 12/09/2016.

Banca Examinadora

Prof. Dra._____Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dra._____Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura:_____

Prof. Dra._____Instituição:_____

Julgamento:_____Assinatura:_____

Aos meus pais Virginia e Alcino, pelo amor no partilhar

À Silvinha, Hélida e Lili, pela nossa cumplicidade

Ao Fernando, pela poesia

!

AGRADECIMENTOS

À Profª. Drª. Cássia Geciauskas Sofiato, pela confiança e por dividir seus saberes, estimulando a pesquisar com seriedade e dedicação.

À Profª. Drª. Ana Mae Barbosa, minha admiração e gratidão por todos os momentos que me ensina e pela alegria a cada encontro.

À Profª. Drª. Rosalina de Santa Cruz, pela coragem, militância e pela *arte das bonecas* que brilham no meu coração junto ao *Refazendo Vínculos, Valores e Atitudes.*

À Profª. Drª. Rosângela Prieto, pelas aprendizagens na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, pelo compartilhar no LADESP/USP.

À Profª. Drª. Maria Christina de Souza Lima Rizzi pelas valiosas contribuições em arte/educação por ocasião da banca de qualificação e defesa.

À Profª. Drª. Pilar Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid,* pela generosidade e pelas vivências que tornaram a experiência acadêmica na Espanha única.

À Profa Dra Emília Maria de Bezerra Cipriano Castro Sanches, secretária adjunta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, por toda a colaboração.

À Profa Janete de Castro Santos, supervisora de ensino da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, pela fundamental e grandiosa colaboração.

À Profª. Drª. Marta Lage, *Universidad Autónoma de Madrid* e ao Profº Juan Antonio Iglesias, pela visita técnica ao *Centro Educativo Ponce de León.*

À Dayna Leyton e Leonardo Castilho do setor educativo e de acessibilidade do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP) pela participação nesta pesquisa.

As irmãs Marta, Joana Duboc e a Iara Odo, do Instituto Santa Teresinha.

À Rita Noguera pelas experiências com arte/educação em Madri e pela amizade.

Ao Gui Chazan e Stella Saveli do Instituto Nacional de Educação para Surdos.

As professoras de Arte e Coordenadoras Pedagógicas das escolas bilíngues para surdos que generosamente participaram das entrevistas.

Aos amigos especiais: Adaci Rosa, Alessandra Tonial, Billy Saga, Brigida Cruz, Cla Mendes, Cris Pupo, Dani Bosco, Edson Castellucci, Elaine Paixão, Fabio D´Elia, Fabio Najjar, Fê Waki, Gabriel Bertozzi, Gama Brasil, Graciana Brune, Juan Rozo, Hélida Zanellato, Juliana Leal, Krysia Howard, Lilian Zanellato, Marcelo Rocha, Maira Rosin, Marcos Hideki, Maria Lúcia Andrade, Mirna Sánchez, Natalia Marrero, Núbia Rinaldini, Priscila Takats, Raquel Paganelli, Silvia Zanellato e Wilson Elmer.

À equipe FEUSP, Lilian e Clara (Comunicação); Claudia e Antonio (Secretaria da Pós-Graduação) e Vanessa (CCInt).

Aos meus alunos, surdos e ouvintes, pelo desafio da docência e pela motivação em construir caminhos para uma educação pública de qualidade para *todos*.

As crianças Marcella, Enzo e Edinho, pelos doces momentos.

As minhas irmãs Silvinha, Hélida e Lili, pela cumplicidade e amizade.

Por fim e ainda início, aos meus pais Virginia e Alcino, pelo apoio incondicional, pela partilha com amor e, pela força da espiritualidade na minha vida.

Não é possível o desenvolvimento da cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.

Ana Mae Barbosa (2012b, p.5-6).

RESUMO

ZANELLATO, Daniella. **Educação de Surdos e Museus de Arte: Interconexões Possíveis.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O ensino da Arte para alunos surdos no Brasil remonta ao período Imperial, por meio do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro. À época, a disciplina de Arte, então nomeada de Desenho, estava incorporada ao currículo, contribuindo para a formação dos alunos surdos. Além disso, presente nas escolas primárias, secundárias e Liceus de Artes e Ofícios, o ensino de Desenho e Arte para surdos acompanhou a tendência da educação nos séculos XIX, XX e XXI. Nas duas últimas décadas, acompanhando o processo de democratização do país, educadores da educação formal e não formal aprofundaram o processo de discussão sobre as bases do ensino da Arte, sustentados pelas proposições da arte/educação e da Abordagem Triangular do ensino da Arte, promovendo reflexões acerca das possibilidades de mediação cultural e social em diferentes espaços educativos para todas as pessoas. Já no início do século XXI, o estreito diálogo entre a escola, o museu e as políticas de inclusão culminaram em ações na perspectiva da educação inclusiva, com vistas a atender aos diferentes públicos e, dentre eles, alunos surdos, estabelecendo novos fluxos e proposições de mediação cultural e ensino da Arte. Diante disso, a presente pesquisa teve por objetivo investigar como se configuram as interconexões na relação entre a escola e o museu de Arte, tendo como foco a educação bilíngue de surdos. As discussões apresentadas encontraram subsídios nos referenciais teóricos apresentados por Barbosa (2008; 2009; 2012; 2012b; 2015), Bourdieu (2007), Bredariolli (2008), Coutinho (2008; 2009; 2013), D´Horta (1995), Falcão (2009), Ferraz e Fusari (2009; 2010), Jannuzzi (2006), Huerta (2010); Lopes (1991), Marandino (2009), Mazzota (2011), Migliaccio (2000), Ott (1989), Richter (2008), Rizzi (2008), Rocha (2007; 2008; 2014), Sarraf (2013), Saviani (2005; 2007), Soares (1999), Silva (2011), Sofiato (2011) Souza (2007) e Tojal (2007; 2014). A pesquisa, de caráter qualitativo, tem por base a análise bibliográfica, além de pesquisa documental e empírica. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em escolas bilíngues para surdos e Museu de Arte na cidade de São Paulo. Dentre as contribuições para a área, destacamos a compreensão das ressignificações no ensino da Arte na educação de surdos ao longo dos séculos, considerando que na perspectiva inclusiva novas interconexões educativas e culturais vêm sendo ampliadas, favorecendo a acessibilidade cultural e uma aprendizagem em Arte mais significativa a todos.

Palavras-chave: ensino de Arte; educação de surdos; museus de Arte; mediação cultural e abordagem triangular.

ABSTRACT

ZANELLATO, Daniella. **Deaf Education and Art Museums: Possible Interconnections.** Master Degree Thesis. Faculdade de Educação - University of São Paulo, São Paulo, 2016.

The Art education for deaf students in Brazil dates back to the Imperial period, through the Imperial Instituto de Surdos-Mudos, in Rio de Janeiro. At the time, the discipline of Art, then named Drawing was incorporated into the curriculum, contributing to the education of deaf students. Also present in the elementary and high schools and Arts and Crafts liceus, teaching drawing and art for deaf followed the trend of education of the XIX, XX and XXI centuries. In the past two decades, following the country's democratization process, formal and non formal education teachers increased the process of discussion of the art teaching, sustained by propositions and the *Abordagem Triangular do ensino da Arte*, promoting reflections about the possibilities of cultural and social mediation in different educational spaces for all people. In the early XXI century, the close dialogue among the school, the museum and social inclusion policies culminated in actions from the perspective of inclusive education, in order to cater to different audiences and, among them, deaf students, establishing new flows and propositions mediation of cultural and art education. Therefore, this study aimed to investigate how to configure the interconnections in the relationship between the school and the Art Museum, focusing on bilingual education of the deaf students. The discussions presented were based on the theoretical frameworks presented by Barbosa (2008; 2009; 2012; 2012b; 2015), Bourdieu (2007), Bredariolli (2008), Coutinho (2008; 2009; 2013), D'Horta (1995), Hawk (2009), Ferraz and Fusari (2009; 2010), Jannuzzi (2006), Huerta (2010); Lopes (1991), Marandino (2009), Mazzota (2011), Migliaccio (2000), Ott (1989), Richter (2008), Rizzi (2008), Rocha (2007; 2008; 2014), Sarraf (2013), Saviani (2005; 2007), Smith (1999), Smith (2011), Sofiato (2011) Souza (2007) Tojal (2007; 2014). The qualitative research is based on the literature review, as well as documentary and empirical research. Semi-structured interviews were conducted in bilingual schools for the deaf and Art Museum in the city of São Paulo. Among the contributions to the area, we highlight the understanding of new meanings in the art of teaching in the education of deaf over the centuries, considering the inclusive perspective, new educational and cultural interconnections being expanded, favoring cultural accessibility and art learning more meaningful.

Keywords: Art Education; deaf education; Art museums; cultural mediation and triangular approach.

LISTAS DE IMAGENS E TABELAS

Imagem 1. Experiência Fluída. Daniella Zanellato (2015)

Imagem 2. Experiência Sólida. Daniella Zanellato (2015)

Imagem 3. Interconexões. Daniella Zanellato (2015)

Imagem 4. (Des) Estruturando. Daniella Zanellato (2015)

Imagem 5. Performance. Daniella Zanellato (2015)

Tabela 1. Balanço de Produções Revista Espaço (1990-2010)

Tabela 2. Espaços Culturais com atendimento a surdos em São Paulo

Tabela 3. Centros Culturais com atendimento a surdos por região

Tabela 4. Museus com atendimento a surdos por região

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
Memorial: Percursos em construção 15
Percurso Metodológico 30
Estrutura da dissertação 31

CAPITULO 1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL 34
1.1 Revisão histórica e periodização 36
1.1.1 Primeira fase: século XVI até século XIX 38
1.1.2 Segunda fase: fins do século XIX e o século XX 40
1.1.3 Anos 1980 e “novos tempos”: Abordagem Triangular do Ensino da Arte 46
1.1.4 Anos de 1990: Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte 56
1.2 Século XIX: Ensino de Arte no Brasil Imperial 62
1.2.1 Missão francesa e o ensino de *bellas-artes* no Brasil 62
1.2.2 Imperial Collegio de Pedro Segundo e o ensino de Arte 70

CAPÍTULO 2. ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS 75
2.1 Século XIX: Imperial Instituto de Surdos-Mudos e o ensino de Artes e Ofícios 77
2.2 Os “repetidores” no Instituto para Surdos-Mudos e o ensino de Desenho 84
2.3 Oficinas de aprendizagem de ofícios 91
2.4 Transitando pelo século XX: alunos, artistas e professores de Arte 105
2.5 Século XX: Aspectos fundantes do ensino de Arte para surdos em São Paulo 113
2.5.1 Instituto Paulista de Surdos-Mudos “Rodrigues Alves” 115
2.5.2 Instituto Santa Teresinha e o ensino de Arte para surdos 121

CAPÍTULO 3. MUSEUS DE ARTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS 139
3.1 Políticas Culturais no Brasil 141
3.2 Ação educativa nos museus de Arte da Europa, Estados Unidos e Brasil 146
3.3 Interconexões na relação museu e escola 155
3.4 Ação educativa inclusiva em museus e espaços culturais na cidade de São Paulo e o público surdo 168

CAPITULO 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 175
4.1 Pesquisa Empírica: Fase Exploratória 176
4.1.1 Visitas Técnicas a Museus de Arte e Centros Culturais com acessibilidade para surdos no Rio de Janeiro e em São Paulo 177
4.1.2 Mapeamento da Acessibilidade para surdos em Museus e Centros Culturais na cidade de São Paulo 181
4.2 Pesquisa Empírica nas instituições selecionadas 185
4.2.1 *Lócus* de desenvolvimento da pesquisa 186
4.2.2 Sujeitos participantes da pesquisa 187
4.2.3 Instrumentos para a coleta de dados 188
4.3 Análise e discussão dos dados 189
4.3.1 Comunicação entre surdos e ouvintes 190
4.3.2 Concepções em Arte, formação e a Abordagem Triangular 194
4.3.3 Contribuições na relação entre o museu e a escola 200
4.3.4 Escolha e participação nas mediações 203
4.3.5 Estrutura para a efetivação das visitas 207
4.3.6 Ações na escola no retorno das visitas ao Museu 209

CONSIDERAÇÕES FINAIS 212

REFERÊNCIAS 219

INTRODUÇÃO

Pies para qué los quiero si tengo alas p´a volar.
Frida Kahlo (1953)

Na presente pesquisa, dispomo-nos a refletir sobre as relações estabelecidas na esfera do ensino de Arte na educação de surdos, investigando as interconexões educativas presentes na interface escola e museu.

A possibilidade de investigar e empreender novos olhares sobre tais questões pareceu-nos instigante e pertinente, tendo em vista que as diferentes áreas envolvidas na pesquisa – educação de surdos, ensino de Arte e museus – perpassaram minha trajetória acadêmica e profissional, propiciando reflexões sobre os possíveis diálogos que podem ser estabelecidos nessas áreas. No entanto, a questão foi desafiadora e nada simples, uma vez que a identificação de tais interlocuções e a possibilidade de realizar uma investigação que considerasse as dimensões das referidas esferas exigiu a revisão do projeto inicial de ingresso no programa de pós-graduação, com mudança de orientação e tendo em vista o presente objeto de estudo. Nessa trajetória, foi necessário o "acerto de rotas", parafraseando a profa. Dra. Ana Mae Barbosa, da qual fui aluna e suas investigações estão presentes nesta pesquisa e nas minhas reflexões e práticas como arte/educadora.

Para uma melhor compreensão dos aspectos que motivaram a elaboração da dissertação, bem como os percursos da pesquisa, dividimos a introdução em dois momentos: *memorial*, nomeado de *percursos em construção*; onde realizamos uma breve apresentação de minha trajetória e envolvimento com a pesquisa; *e o percurso metodológico.*

Ademais serão apresentados os objetivos da pesquisa e a estrutura que compõe cada capítulo da dissertação.

Memorial: Percursos em construção

Meu percurso acadêmico foi iniciado na graduação em *Design*, então nomeado de Desenho Industrial, escolhendo a habilitação em Programação Visual, na Universidade Mackenzie, após cursar o magistério pela Escola Experimental da Lapa. Poucos anos depois e atuando como docente na área de Arte e Design realizei a Licenciatura em Educação Artística, pela Faculdade Belas Artes de São Paulo. Nos anos seguintes fiz três pós-graduações, a saber: *Ética, Valores e Cidadania* na Escola, pela Universidade e São Paulo (USP); *Deficiência Auditiva*, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília) e *Educação Empreendedora*, pela Universidade Federal de São João del Rey (UFSJ del Rey).

Como docente nas áreas de Arte, Arquitetura e Design, atuei nos diferentes níveis de ensino, desde a educação básica pública e privada, ensino pré-vestibular, técnico e superior. Foi na graduação em Design e Arquitetura que ministrei a disciplina de *Design Universal,* tendo pela primeira vez contato direto com pessoas com deficiência e recursos de tecnologia assistiva. Iniciei assim uma parceria com a instituição de atendimento especializado *Associação de Assistência à Criança Deficiente* (AACD) para a realização de visitas técnicas com os alunos da graduação sobre as condições físicas, arquitetônicas e de mobiliário.

Paralelamente à carreira docente, trabalhava como designer e produtora em programas de televisão, dentre eles, o programa educativo *Faz de Conta*, nos moldes do Vila Sésamo e transmitido em canal fechado. Na área de vídeo, dirigi e produzi o documentário *Poética do espaço: a Casa Enfeitada*, discutindo aspectos simbólicos na casa/obra de Estevão, na favela de Paraisópolis. Durante esse processo, iniciei um trabalho formativo de empoderamento de sua criação em Arte como morador/artista, fruindo sua própria obra e de outros artistas que dialogavam com seu trabalho.

Investigando as interconexões entre a Arte, Design, Mídia e Educação, participei como aluna especial nas disciplinas de pós graduação *Linguagens do Audiovisual e Educação*, com a profa. Dra. Marília Franco, pela Escola de Comunicação e Arte da USP e *O processo do Design*, com prof. Dr. Carlos Alberto Inácio Alexandre, pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

Essas experiências foram fundamentais para ampliar minha compreensão sobre os processos de audiodescrição com imagem em movimento ao atuar na realização da audiodescrição de longa-metragem de muitos clássicos nacionais das décadas de 1940 a 1960 para a emissora pública de televisão TV Cultura, além de integrar a equipe de estudos para a audiodescrição com roteiro, pelo diretor Rubens Rewald, no longa-metragem brasileiro de sua direção, *SuperNada*.

Na área de museus, atuei como educadora da exposição "Escrita da Memória", realizada no Instituto Cultural Banco Santos, com curadoria do prof. Dr. Leandro Karnal, que também participou de algumas ações do educativo, possibilitando refletir sobre aproximações e distanciamentos entre curadoria e educativo, além dos desafios da mediação educativa.

Entre os anos de 2003 a 2007, participei das ações do projeto de extensão acadêmica *Refazendo Vínculos, Valores e Atitudes*, vinculado à Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, atuando como arte/educadora. O programa atendia jovens, moradores da favela de Heliópolis, em situação de liberdade assistida. A coordenação estava a cargo da profa. Dra. Rosalina de Santa Cruz, que durante a gestão de Paulo Freire, na Secretaria de Educação de São Paulo, foi Secretária de Assistência Social. Nas ações em arte/educação, por meio da *Oficina de Bonecas*, iniciamos um projeto de investigação do potencial de transformação pela Arte a partir da criação de *bonecas-esculturas* pelas jovens integrantes do projeto. A ação oportunizou uma vivência marcadamente política, com uma profunda transformação no olhar para as potencialidades da Arte e para o trabalho com as diferenças.

> O pensamento feminista, ou o mero pensar sobre o universo existencial das mulheres, é sempre um ato político, pois supõe

> uma reflexão sobre a diferença e a singularidade em contraposição a homogeneidade do poder hegemônico. Julgamento estético, para Kant, começa com o particular, o singular. Como julgar esteticamente sem respeito pelas diferenças, sem respeito pelo outro ou pela comunidade humana pluralista? (BARBOSA, 1998, p.103-104).

Dentre os anos de 2005 a 2008 atuei como consultora de programas e projetos junto ao Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF/Brasil), por meio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), uma organização sem fins lucrativos.

Nessa fase, atuando em ações em Cultura e Educação, percorri o Brasil dialogando com professores e gestores educacionais da rede pública de ensino, compartilhando suas inquitações e enfrentamentos na área, quando decidi trocar as aulas na graduação em Arte, Design e Arquitetura, pela docência em Arte numa escola da rede pública municipal de São Paulo, um grande desafio profissional. Deparei-me com situações e realidades diversas, sentindo-me a transitar num contrafluxo escolar, frente a resistências nas atitudes e discursos de professores e gestores com relação ao trabalho com diferenças e pessoas com deficiência, em sala de aula. Também neste espaço, conheci as salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado e ali passei a acompanhar as inúmeras oportunidades de aprendizagem pedagógica vivenciadas pelos alunos com deficiência.

Assim, ingressei numa escola bilíngue de educação para surdos em São Paulo, como professora de Arte. As afirmações dos demais colegas professores sobre o ensino de Arte e sua relação com a educação de surdos me angustiaram:

“aluno surdo adora Arte”; “surdo desenha muito bem”; “surdo é visual”, dentre outros. O período era de transição nessas escolas, pela primeira vez estavam recebendo professores especialistas em diferentes áreas do conhecimento para o ensino fudamental II e Educação de Jovens e Adultos (EJA), antes realizado por pedagogas com algum curso ou habilitação na área da educação especial ou surdez. Considero a mudança um avanço frente a um modelo

conservador, com estruturas pouco flexíveis a mudanças. Tais reflexões e questionamentos se fizeram presentes durante todo o processo de escrita da dissertação.

Nesse perído, fui convidada a integrar a equipe de consultores da UNESCO, nas ações de monitoramento e avaliação das políticas públicas de gestão da educação inclusiva, integrando o programa *Boas Práticas em Educação Inclusiva nos Municípios Brasileiros.*

Foram algumas das indagações entre as áreas de Arte e Cultura na perspectiva da educação inclusiva e da acessibilidade que me levaram a buscar nas ações educativas em museus caminhos reflexivos. Participei do *Programa Especial para Públicos Especiais* (PEPE), com a profa. Dra. Amanda Tojal, na Pinacoteca de São Paulo; *Acessibilidade em Museus e Espaços Culturais*, com profa Dra. Viviane Sarraf, no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP); *Arte-Educação e Inclusão*, no Museu de Arte Sacra; *História e Prática da Arte*, na Escola Waldorf Rudof Steiner e, na área da surdez, do programa *Corposinalizante*, com Leonardo Castilho, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP). Por fim, fui convidada a discutir sobre o tema em uma formação para professores pela Caixa Cultural de São Paulo.

A participação nas discussões na área de acessibilidade e políticas culturais para pessoas com deficiência, com a presença de representantes do MinC e da Agência Nacional de Cinema (Ancine) contribuíram na construção de algumas hipóteses na área que, juntamente com as orientações, permitiram transformar antigas indagações em material para a construção do capítulo 3 da presente pesquisa.

Durante a trajetória na pós-graduação na Universidade de São Paulo, participei das ações do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), do Laboratório Didático da Educação Especial (LADESP/USP) e do Geslique, grupo de estudos *LIBRAS em questão*, coordenado pela profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato.

Por fim, no primeiro semestre de 2016 realizei um intercâmbio acadêmico pela Universidad Autónoma de Madrid (Espanha), aprovada pelo

programa de bolsas de intercâmbio pelo Santander Universidades em convênio com a Universidade de São Paulo e a Universidad Autonóma de Madrid. Além das disciplinas cursadas no programa de *Máster en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, também realizei um estágio docente na disciplina *Fundamentos de la Educación Artística, Plástica y Visual en la Educación Infantil*, ministrada pela profa. Dra. Pilar Pérez Camarero (UAM) e oferecida aos alunos da garduação em Educacão Infantil.

Ainda na Universidad Autónoma de Madrid, fui investigadora e colaboradora no *Proyecto Internacional de Investigación Artística na IV edición enREDadas,* também participando como artista com exposição de obra artística com coordenação da profa. Dra. Ángeles Saura. Na área de arte/educação participei da *V Semana de la Educación Artística,* com os cursos e palestras: *Lo que no se ve. Criatividad, poder (y contrapoder) de la visualización*, prof. Dr. Carlos Escaño; *El Quijote tenia razón*, prof. Dr. Ignacio Asenjo; *Déjame oír tu voz, reflexiones en torno a un objeto*, prof. Dr. Juan José Arnao; *El resplandor del rostro*, prof. Dr. Juan Carlos Arañó e *Educación Creadora*, prof. Dr. Miguel Castro. Na área de educação inclusiva, destaco a Jornada *Construyendo una Universidad Inclusiva* e *Rompamos el techo de cristal: Género y Educación.*

Pela Universidade de Valência (Espanha), participei das *Jornadas Internacionales de Investigación en Educación Artística – entornos para educar en Arte,* coordenado pelo prof. Dr. Ricard Huerta e Profa. Dra. Amparo Alonso Sanz, além do *Seminario Creatividad e innovación educativa para el desarrollo, cátedra UNESCO.* Em Valência, participei de visita no Institut Valencià d´Art Modern.

Durante esse período realizei investigações junto às ações educativas dos três principais Museus de Arte localizados em Madri, tendo por foco a acessibilidade: *Museo do Prado, Thyssen-Bornemisza Museum e Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia*, destacando os diálogos realizados com a atual responsável pelo educativo deste último profa. Dra. Aida Sanchez. Na área da educação bilíngue para surdos, destaco a visita técnica no *Centro Educativo Ponce de León*, referência em educação pública bilíngue para surdos em Madrid, e os diálogos com o professor de Arte.

Nesse período foram escritos o artigo *Qué medios pone la tecnología al alcance de la escuela infantil para desarrollar la expresión artística?*, para o *IV Congreso Internacional A fenda dixital: TIC, NEAE, inclusión y equidade,* na Universidade de Santiago de Compostela. Além desse, destaco os artigos que escrevi no mesmo período *Arte/educação e Mediação Cultural na Espanha: Perspectivas Femininas na Arte Contemporânea Árabe* e o artigo para a comunicação artística *Arte e Sincronicidade: o Feminino como elemento simbólico na obra Matrística* para o *V Congresso Internacional Sesc de Arte/Educação*, pela Universidade Federal de Pernambuco (Brasil), em homenagem a profa. Dra. Ana Mae Barbosa.

Por fim, destaco os diálogos e reflexões com a profa. Dra. Ana Mae Barbosa, sempre presente na minha trajetória e nas discussões desta dissertação.

Percurso metodológico

Nessa pesquisa de abordagem qualitativa, foi realizada uma revisão bibliográfica e um estudo documental com base em fontes primárias sobre o ensino de Arte e a educação de surdos nos séculos XIX, XX e XXI, bem como pesquisas empíricas que buscaram compreender a relação entre a escola e o museu, com foco no ensino de Arte e na educação de surdos.

A investigação realizada caracteriza-se como qualitativa. O conceito de pesquisa qualitativa ou naturalística apresenta diálogos com os pressupostos apontados por Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ,1986) que considera cinco características básicas dessa abordagem, a saber:

> 1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e

> nas interações cotidianas [...]; 4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (p.11-13).

Nesse sentido, o percurso metodológico foi construído em três principais etapas: I) revisão bibliográfica; II) pesquisa documental; III) pesquisa empírica: fase I e fase II.

A revisão bibliográfica, foi realizada em livros, artigos científicos, dissertações e teses que se relacionam à área do ensino de Arte, educativo em museus, acessibilidade e educação de surdos. O constructo teórico dessa etapa foi alicerçado nos seguintes autores: Barbosa (2008; 2009; 2012; 2012b; 2015), Bourdieu (2007), Coutinho (2008; 2009; 2013), Falcão (2009), Ferraz e Fusari (2009; 2010), Huerta (2010); Jannuzzi (2006), Lopes (1991), Marandino (2009), Mazzota (2011), Migliaccio (2000), Rizzi (2008), Rocha (2007; 2008; 2014), Sarraf (2014), Saviani (2005; 2007), Soares (1999), Sofiato (2011) e Tojal (2007; 2014).

Na pesquisa documental, utilizou-se fontes primárias constituídas basicamente por documentos, jornais e periódicos do período Imperial, que receberam tratamento analítico. Gil (2002) refere que:

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (p. 45).

Dentre os principais documentos investigados no século XIX, tendo por objetivo construir as bases do ensino de Arte na educação de surdos, destacamos o Almanak Laemmert, o Almanak Amigos dos Surdos Mudos e o Compendio para o ensino dos surdos-mudos. Já com o objetivo de compreender aspectos da educação de surdos em diálogo com o ensino de Arte nos séculos XX e XXI, aprofundamos nossa reflexão por meio da análise

das edições das revistas *Espaço e Arqueiro*, ambas publicações do Instituto Nacional de Educação para Surdos, no Rio de Janeiro.

Também foram utilizados os seguintes documentos: leis, pareceres, resoluções e decretos que apresentam aspectos da educação de surdos e do ensino de Arte no século XIX e XX, dentre os quais destacamos as informações coletadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo e no processo judicial da Câmara Municipal de São Paulo, ambos datados da década de 1930, auxiliando na compreensão da construção de escolas para alunos surdos no Estado de São Paulo.

Também com referência as publicações desse mesmo período, destacamos os jornais e suplementos publicados nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, dentre eles, Diário de Notícias e A Batalha (Rio de Janeiro) e Noite Ilustrada (São Paulo).

Além desses, nos foi confiado o acesso ao acervo pessoal de jornais e imagens que fazem parte da história de muitos alunos surdos de diversas regiões país e, sobretudo, das próprias Irmãs do Instituto Santa Teresinha - uma escola fundada e mantida por religiosas. Ainda que a catalogação do material apresente dificuldades na localização de algumas referências, representam fontes históricas de grande valor para a construção da mémoria da educação de surdos no Brasil e, especificamente, no Estado de São Paulo.

Também realizamos um balanço de produções em duas bases de dados: *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* e *Google Scholar* e, nos periódicos semestrais da *Revista Espaço*, uma publicação do Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), com vistas a mapear possíveis pesquisas já realizadas sobre a temática que envolve a presente pesquisa.

Para a investigação na base de dados da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* e do *Google Scholar*, fizemos o recorte temporal com abrangência dos últimos cinco anos, no período de 2011 a 2015 e, além do ano de 2016. Inicialmente foi feita a delimitação de cinco descritores delimitados por aspas, a saber: a) “Arte e surdez”; b) “Arte e educação de surdos”; c) “Ensino de Arte e surdez”; d) “Museus de Arte e surdez”; e) “Acessibilidade e surdez”.

Para a análise, após a delimitação pelos descritores e abrangência temporal, destacamos os títulos e os resumos de cada arquivo apresentado.

Na primeira etapa da investigação, os referidos descritores foram consultados na base de dados da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* e não localizamos nesse banco nenhuma dissertação ou tese que fizesse referência aos descritores elencados.

Na segunda etapa da investigação, selecionamos o *Google Scholar* e foram localizados um total de cinco documentos, dentre eles: uma dissertação de mestrado, dois trabalhos de conclusão de curso, um resumo de artigo e um artigo completo. Os trabalhos estão divididos em três grandes áreas de investigação: Arte, Educação e Tecnologia. Das universidades das investigações, três estão localizadas na região do sul do Brasil, uma na região do Nordeste e uma da região Sudeste.

No primeiro descritor, “Arte e surdez”, foram localizados duas pesquisas na região Sul do país, sendo um artigo desenvolvido na área da Educação, por uma professora de Arte do Paraná, tendo por ênfase as práticas pedagógicas e a leitura de imagens. O segundo documento desse descritor se refere a um trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Arte, que abrange temas relacionados a LIBRAS, Arte Contemporânea e autoretrato.

O segundo descritor “Arte e Educação de Surdos”, localizamos um resumo de artigo desenvolvido na região Nordeste do país, na área da Educação, tendo como ênfase estratégias de ensino em Arte que contemplam a expressividade dos alunos.

A pesquisa realizada com o terceiro descritor, “Ensino de Arte e Surdez”, remeteu ao artigo completo em Educação que já havia sido apresentado no descritor “Arte e surdez” e escrito pela professora de Arte do Parana com ênfase nas práticas pedagógicas e na leitura de imagens.

No quarto descritor, “Museu de Arte e Surdez”, não localizamos nenhuma ocorrência de publicação.

Por fim, no quinto e último descritor, “Acessibilidade e Surdez”, localizamos dois documentos desenvolvidos na área da Informática, sendo um trabalho de conclusão de curso, desenvolvido na região sul do país, tendo por

ênfase a acessibilidade em ambiente virtual, fazendo uso da LIBRAS no contexto da Universidade. O segundo documento, da região Sudeste, trata-se de uma dissertação de mestrado que discute o uso da mediação para melhorar a interação de surdos bilíngues na *Web.*

Também realizamos o balanço de produção nos periódicos da *Revista Espaço*, uma publicação do Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). Como recorte temporal selecionamos o período de 20 anos, tendo por base a primeira publicação do volume em 1990 até o ano de 2010, período anterior ao investigado nas duas bases de dados. As publicações do periódico são semestrais, totalizando 34 volumes, visto que em alguns anos a publicação foi anual.

Como a publicação da revista é impressa e o formato digital só está disponível a partir do volume nº 27 de 2007, foi necessária a investigação dos primeiros volumes na biblioteca do INES, no Rio de Janeiro, sendo que os demais volumes impressos foram localizados em São Paulo em diferentes bibliotecas de instituições especializadas na área da surdez, visto que os volumes estão descontinuados.

Para a investigação, analisamos os sumários dos diferentes volumes do periódico, buscando abordagens sobre Arte, ensino de Arte, museus, visualidade na Arte em articulação com a educação de surdos, foco das discussões do periódico. Também analisamos as diferentes seções da revista e, após essa etapa, realizamos a leitura dos artigos correlatos aos temas da investigação.

Dentre as seções da revista que trataram as questões da Arte e do ensino da Arte na educação de surdos, identificamos que do primeiro volume ao último volume analisado em 2010, as discussões estavam reunidas na seção *Espaço-Arte*, posteriormente suprimido e nas seções *Atualidade em Educação*, *Espaço Aberto*, *Debate* e *Reflexões sobre a Prática*.

O Espaço-Arte era destinado ao “estudo das formas de expressão gráfica”, apresentando desenhos em preto e branco dos alunos do INES, sendo descritas as cores do desenho original realizado pelas crianças, conforme descrito:

> Espaço-Arte é destinado ao estudo das formas de expressão gráfica de alunos deficientes auditivos. Apresentamos neste número a reprodução, reduzida do desenho de um aluno da Escolinha de Arte do INES. O original é colorido, contendo cores quentes (vermelho=sangue, amarelo=cabelo) e neutras (preto=ossos) (ESPAÇO, ano I, nº 01, 1990, p.67).

Nesse primeiro volume do periódico do INES, publicado de julho a dezembro de 1990, o tema *Arte-Educação* é destacado na capa da edição, pertencendo ao volume uma seção intitulada *Espaço-Arte*. Nesse mesmo volume, o artigo *Arte-Educação e o Deficiente Auditivo* apresenta as ações em arte/educação no INES e as leis e perspectivas da área. Na seção intitulada *Espaço-Arte*, conforme vimos, é realizada uma breve análise de um desenho de um aluno do INES por meio da "abordagem psicanalítica em trabalhos de Arte".

Também na seção *Visitando o acervo do INES*, verificamos que as discussões transitam entre a breve apresentação de algum documento histórico. Como exemplo citamos a edição nº 31 de 2009, que revela um aspecto da história do INES e a homenagem de ex-alunos artistas que fazem parte do acervo, tais como: Antonio Pitanga (edição nº 12 de 1999) e João Rigo, que fez a escultura do escritor Euclides da Cunha (edição nº 32 de 2009). Nesta seção, alguns dos artigos se repetem quanto ao tema ao longo das edições, como por exemplo a visita da Cecília Meirelles (edição nº 25/26 de 2006 e nº 04 de 1994).

A seguir, apresentamos uma tabela com os artigos que discutem os temas mais relacionados a presente pesquisa, a partir dos descritores apresentados, sendo os mesmos sistematizados por número, ano, título, autor e seção do periódico:

Tabela 1. Balanço de Produções Revista Espaço (1990-2010)

Número e Ano	**Título do Artigo**	**Seção do Periódico**
01/ 1990	Arte-Educação e o Deficiente Auditivo (MAGALHÃES, A.A) Arte (sem autoria)	Sumário Espaço – Arte
02/1990	A Arte Educação e o Deficiente Auditivo (MAGALHÃES, A.A; DOMINGUES, J.P., JORDÃO, K.B.; DIAS, M.H.N) A Dança e o Deficiente Auditivo	Sumário
03/1992	Implantação do Projeto de Dança "Dançando o Verde" (sem autoria) Projeto de Teatro para Surdos (sem autoria)	Espaço Arte
06/1997	Comunicação, expressão, sentimento e emoção (sem autoria)	Espaço Arte
11/1999	Expressão Gráfica de ex-aluno do INES (desenho a mão livre de Geraldo Ulisses)	Debate
12/1999	Sobre estética, cegueira e surdez (OLIVEIRA, J.V.G) Visualidade e surdez: a revelação do pensamento plástico (MARQUES, C.V.M) Francisco Goya (sem autoria) Homenagem a um artista surdo Antonio Pitanga (sem autoria)	Espaço Aberto Espaço Aberto Debate Seção Visitando o Acervo do INES
14/2000	Três breves ensaios sobre percepção (PENNA, A.G)	Debate
15/2001	As artes visuais e os surdos no Brasil do século XIX (NOGUEIRA, M.) Duas palavras sobre Goya (OLIVEIRA, J.V.G)	Espaço Aberto
18/19 (2002/2003)	A imagem como link: autonomia, crítica e criatividade na aquisição da linguagem (KLIMICK, C.; BETTOCHI, E.)	Atualidades em Educação

22/2004	A dança na educação dos surdos: um caminho para inclusão (SOUZA, T.R.N)	Atualidades em Educação
23/2005	Breve histórico do Núcleo de Artes (sem autoria)	Visitando o Acervo do INES
25/26 2006	Uma visitante ilustre: Cecília Meireles entre a política e a poética no Instituto Nacional de Surdos – Mudos (ROCHA, S.M)	Visitando o Acervo do INES
29/2008	Inclusão da pessoa surda: a arte e os mitos como possibilidade mediadora (SILVA, G.M)	Reflexões sobre a Prática.
31/2009	A música como disciplina obrigatória nas escolas públicas: nem tudo é harmonia (SOBREIRA, S.) A educação musical para alunos com necessidades especiais e as possíveis influências da musicoterapia na prática dos educadores (SANTOS, C.E) O Coral, pelo adolescente (COSTA,P.) Nos caminhos d´O *Passo* (CIAVATTA, L.) Atividades musicais para surdos: como isso é possível? (SILVA, C.S) O surdo, a dança e a música (GONÇALVES, M.A.B)	Atualidades em Educação
31/2009	Dados recentes sobre o fundador do Instituto, E.Huet (ROCHA, S.M)	Visitando o Acervo do INES
32/2009	João Rigo e Euclides da Cunha: O escultor e o Escritor (ROCHA, S.M)	Visitando o Acervo do INES

Fonte: Tabela criada pela autora

O balanço de produções revelou a necessidade de discussão dos temas expressos nos descritores em teses e dissertações, bem como a pequena quantidade de trabalhos encontrados nos periódicos analisados relacionados à educação de surdos e a Arte, revelando ainda fragilidades na abordagem de temas em arte/educação que por vezes reforçam estereóticos presentes na área da educação de surdos frente a questão visual.

O balanço das produções nos volumes da *Revista Espaço* foi fundamental para dimensionar a presença das discussões em arte/educação que na década de 1990 impactavam diretamente no ensino de Arte na

educação em geral e, também na educação de surdos. Além disso, identificamos que acompanhando as mudanças no ensino da Arte, o então curso de Artes Plásticas dá lugar em 1958 a Escolinha de Arte do INES, sendo a mesma supervisionada por Noemia Varela, dialogando com as demais Escolinhas de Arte de outros estados do Brasil.

Interessante notar a transição nos primeiros volumes da *Revista Espaço* de uma perspectiva de discussão dos desenhos infantis pautada pela arte terapia, na qual os desenhos infantis são analisados por meio do simbolismo e arquetipos junguianos, frente a proposta de artigos que já apresentam uma abordagem sobre aspectos da Arte/educação. No decorrer dos volumes também percebemos que outras linguagens da Arte são incorporadas as práticas, sobretudo as linguagens da dança e da música, sendo que para esta última é destinada uma parte significativa de uma das publicações. Conforme apresentamos no capítulo 2, o ensino da música esteve muito presente na história da educação dos surdos no Brasil e, ainda hoje, é celebrada como inovação nessa área, sendo conferidas premiações aos professores que trabalham com surdos nessa linguagem, dentre eles: *Prêmio Professor em Destaque na cidade de São Paulo* em 2010 e *Prêmio Professores do Brasil* (4ª edição MEC). Não é nosso objetivo aprofundar este, mas compreender aspectos que a investigação histórica nos permitiu conhecer com maior dimensão no que tange ao ensino de Arte.

Por meio do balanço de produções constatamos que a temática sobre museus e sua interlocução com o ensino de Arte na educação de surdos nunca foi tratada nos periódicos no período delimitado e consideramos que investigação que articula o ensino de Arte na educação de surdos nas esferas da educação formal e não formal, podem apresentar um olhar para a Arte como possibilidade de reconstrução social, encontrando diálogos na abordagem de Mir (2009).

A autora concebe que o ensino de Arte faz parte da cultura, promovendo reflexões acerca de objetos e ideias que são discutidas em sala de aula e que favorecem a construção da identidade cultural, da ação social e dos múltiplos discursos da Arte que vivem dentro e fora da escola. Isso porque, “enfrentar a

problemática da educação artística, no presente momento, exige atender a contextos mais amplos que os delimitados pelas paredes das instituições de ensino formal" (MIR, 2009, p.92).

Por sua vez, na perspectiva museal, a função educativa passou por transformações significativas ao longo da história. Inicialmente, a museologia assumia o papel de uma ciência a serviço da conservação e difusão de objetos e a educação, apresentava um papel secundário. Diante do novo sistema museológico, a educação assume um novo caráter, estando na atualidade "associada com o desconstruir e ressignificar, mais que descrever ou afirmar" (MIR, 2009, p.54).

De acordo com essa autora, diante dos diferentes modos de estudar a museologia, formas de conceber a educação também foram estabelecidas e, dentre essas, consideramos como representativa a visão que considera "os museus como uma estrutura descentralizada e a dissolução de seus limites" (p.56). No entanto, essa visão representa apenas uma das abordagens que podem ser consideradas:

> […] a educação no museu estará subordinada a apoiar a divulgação da coleção se considerada o centro dos valores da instituição. Caso os visitantes, entendidos como "público", se desloquem ao centro da instituição, a educação ajudará na captação de público e na difusão dos conteúdos do museu. Quando se pressupõe que há um equilíbrio entre os objetos, ideias e visitantes a educação terá um papel protagonista. Se o museu, porém, considera-se um centro de desconstrução, de suposições ou controvérsias, a educação contribuirá para apresentar o museu como um lugar em contínua construção. Cada uma das visões citadas não exclui as demais, pelo contrário, em muitos museus elas coexistem se entrelaçam, se silenciam ou se separam (MIR, 2009, p.55).

Na relação entre a escola e o museu, entendemos que os processos educacionais e culturais são estabelecidos por meio da mediação entre esses dois espaços, também entre alunos e educadores. De acordo com Darras (2009), a mediação trata-se de uma operação semiótica de tradução, em referência a C.S. Peirce e, nesse sentido, há distinção de seu papel com

relação à difusão, que indicaria “o transporte de informações pelas mídias” (p. 35). Apesar disso, o autor reconhece a estreita ligação existente entre ambos e estabelece duas formas possíveis de realizar a mediação, sendo uma por meio da cultura e tendo por aporte Bourdieu e, a outra, a mediação construtivista que por diversos meios interrogativos e interativos contribuirá para a construção de processos interpretativos da mediação.

No contexto desta pesquisa, a mediação pode ser entendida como ação e conhecimento pedagógico do/no cotidiano. Conforme aponta Tourinho (2009):

> A mediação estende-se e visualiza poderes e ações para além da escolarização, preocupando-se com a construção de uma sociedade democrática, participativa e sensível. Mediação pressupõe interação, dialogar com a cultura visual dos estudantes (e a nossa), integrá-la e ampliá-la são processos com os quais interagimos e a mediação que eles exigem envolve uma prática que deve ser crítica e autocrítca (TOURINHO, 2009, p.272).

Aspectos relacionados ao processo de mediação serão aprofundados no capítulo 4 da presente dissertação, relativo è pesquisa empírica realizada.

Objetivos

Diante dos pressupostos teóricos apresentados, a pesquisa tem por objetivo geral:

- Investigar como historicamente o ensino de Arte na educação de surdos foi estabelecido no Brasil e como se apresenta no momento atual, por meio das ações construídas entre as escolas bilíngues para surdos e o educativo de um museu de Arte na cidade de São Paulo.

Em relação ao objetivo específico, pretende-se:

- Compreender como possíveis ressignificações podem ser estabelecidas no ensino de Arte na educação de surdos, a partir das interconexões

educativas e culturais que buscam favorecer uma aprendizagem em Arte mais significativa para todos.

Estrutura da dissertação

A pesquisa foi dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, construímos um panorama histórico articulando os principais aspectos do ensino de Arte no Brasil com as políticas educacionais, culminando nossa discussão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, bem como a mudança no ano de 2016, com as discussões sobre o ensino de Artes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No capítulo 2, delineamos a discussão a partir da vinda da missão artística francesa e das relações que se estabeleceram nos campos da Arte e da educação no Brasil do século XIX, onde se identifica a ênfase do ensino de *bellas-artes* no nível superior, a partir da implementação da Academia Imperial de Bellas Artes. Na educação básica, o ensino de Arte também se fez presente nos *collegios* privados, por meio do desenho e como aulas complementares e pagas a parte. Além disso, é por meio da lei de 15 de outubro de nº 1827 que o ensino de geometria prática se fará presente nas aulas destinadas aos meninos. Como veremos, na educação de surdos, o ensino de Arte, então nomeado por meio de aulas de desenho e geometria, foi implantado em conjunto com as demais disciplinas no Imperial Instituto de Surdos-Mudos, a primeira instituição para surdos no Brasil, instalada no Rio de Janeiro, que seguiu posteriormente as diretrizes gerais do *Collegio de Pedro II*, mas apresentando inúmeros distanciamentos com relação ao ensino ali ministrado. Também neste capítulo, apresentamos uma reconstrução histórica das primeiras instituições de educação para surdos no Estado de São Paulo, sendo elas o Instituto para Surdos-Mudos Rodrigues Alves e o Instituto Santa Terezinha.

No capítulo 3, discutimos as relações presentes entre as políticas culturais e de acessibilidade em museus, localizando na história elementos constitutivos da educação em museus nos séculos XIX, XX e XXI, enfatizando a questão social do acesso aos bens culturais, bem como as articulações presentes nas mediações realizadas entre escola e museu, tendo em vista a complexidade estrutural dessas instituições e as relações que são nelas processadas de forma diferenciada. Por fim, investigaremos as proposições das ações educativas que tem por ênfase a educação de surdos.

No capítulo 4, são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, relacionados à pesquisa empírica realizada. Primeiramente falaremos sobre o estudo exploratório realizado em museus localizados nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, bem como das pesquisas *in loco* nas primeiras escolas bilíngues para surdos localizadas nessas cidades, Instituto Nacional de Educação de Surdos e Instituto Santa Teresinha, detalhando os encaminhamentos a fim de uma melhor delimitação do objeto. Investigamos aspectos relacionados a nomenclatura empregada no âmbito dos museus e espaços culturais no que se refere a área da surdez.

Também serão apresentados e discutidos os dados coletados junto a professores surdos de Arte e coordenadores pedagógicos de duas escolas bilíngues para surdos; e um educador surdo e coordenadora do educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas.

Estudar as articulações presentes entre o ensino de Arte e a educação de surdos nos séculos XIX e XX foi um desafio, tendo em vista a escassez de fontes sobre o tema, incluindo a história das instituições de educação de surdos no estado de São Paulo.

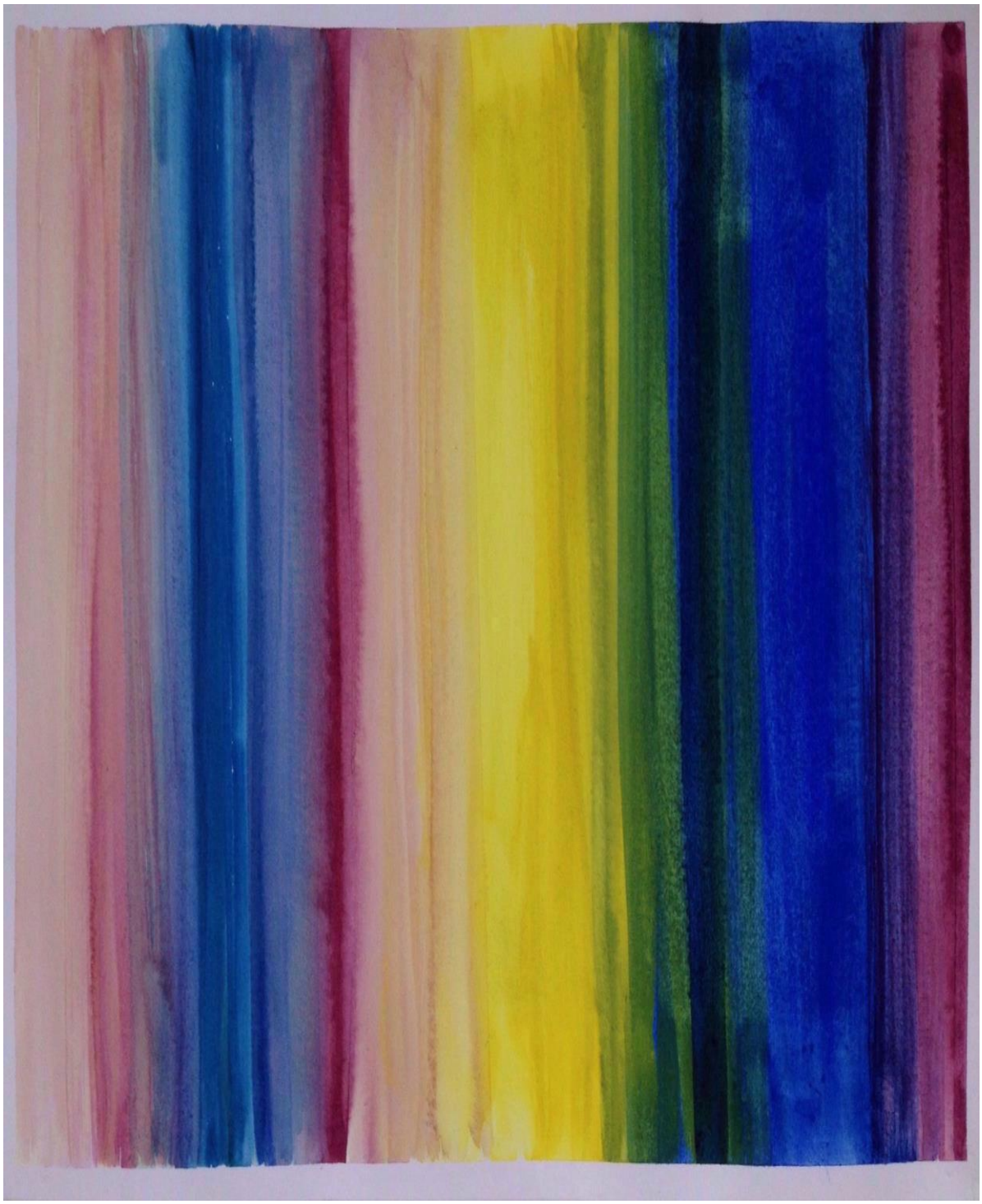
No que diz respeito as articulações entre escola bilíngue para surdos e museus de Arte, a atualidade da abordagem da acessibilidade para surdos no âmbito dos educativos de museus e as discussões acerca da temática em questão tendem a contribuir com a presente pesquisa.

Pretendemos que, por meio desse estudo, as iniciativas no campo do ensino da Arte e da educação de surdos nos âmbitos da escola e da

acessibilidade em museus sejam melhor compreendidas e que as interconexões estabelecidas nessas esferas possam se ampliar a uma rede de conhecimentos e saberes.

Por fim, destacamos que as obras artísticas e o registro fotográfico de performance , apresentadas na abertura de cada capítulo, são experienciações em Arte, onde se buscou compreender as relações do fazer, ler e contextualizar em Arte na vivência como professora/artista. Trata-se de uma indicação da Profa Dra Maria Christina de Souza Limi Rizzi por ocasião da banca de qualificação, procurando ainda, compreender as relações com o ato de educar e da Arte com o público (BARBOSA,2015).

CAPITULO 1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL



Experiência Líquida
Daniella Zanellato (2015)

CAPITULO 1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O diálogo com o passado torna-o presente.
Alfredo Bosi (1992)

Neste capítulo pretende-se compreender as relações estabelecidas entre o ensino de Arte e a educação de surdos no Brasil, tendo como recorte temporal os séculos XIX e XX. Ao delinear tal panorama histórico, espera-se compreender os caminhos percorridos pelo ensino de Arte, bem como a herança histórica e os reflexos sociais e culturais por eles gerados. Afinal, olhar o passado, de acordo com Ferraz e Fusari:

> […] pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação. Ao mesmo tempo, contribui para que se tenha consciência de que ainda permanecem ignoradas muitas questões referentes ao papel específico da educação escolar, e também das aulas de arte, na mudança e melhoria das relações sociais (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.41).

Diante disso, a necessidade de investigar a trajetória pedagógica no ensino de Arte, a fim de compreender sua presença na educação dos surdos, torna-se fundamental por nos auxiliar a refletir sobre as dinâmicas estabelecidas nestas diferentes áreas, por meio de suas interlocuções e diálogos.

A pesquisa realizada para este capítulo, bibliográfica e subsidiada por documentos legais concernentes aos períodos estudados, será apresentada por meio da “periodização” que orientou a organização pela divisão por séculos e datas. No entanto, a questão foi desafiadora, uma vez que, conforme Saviani:

> Sabemos que a periodização, a par de ser uma exigência inerente à investigação história, é um dos problemas mais complexos e controvertidos da historiografia, já que não se trata de um dado empírico, mas de uma questão teórica que o historiador enfrenta ao organizar os dados que lhe permitem explicar o fenômeno investigado (SAVIANI, 2005, p.7).

Para tanto, alguns marcos foram considerados importantes para o desenvolvimento do estudo e iniciaremos a discussão, com as tendências educacionais que influenciaram o ensino de Arte no Brasil até a chegada da Missão Francesa e a instauração do *ensino de bellas-artes* nos *collegios* e no Imperial Collegio de Pedro Segundo, já que suas diretrizes orientaram algumas normativas educacionais.

As discussões apresentadas encontraram subsídios nos documentos históricos, leis e decretos das épocas investigadas e, nos referenciais teóricos apresentados por Barbosa (2008; 2012; 2012b; 2015), Ferraz e Fusari (2009; 2010), Jannuzzi (2006), Richter (2008), Rizzi (2008), Mazzota (2011), Migliaccio (2000), Neto (2014), Rocha (2007), Saviani (2005; 2007), Soares (1999) e Sofiato (2011), procurando possíveis interlocuções entre os autores.

1.1 Revisão histórica e periodização

Ao investigar a trajetória do ensino de Arte no Brasil dos séculos XIX e XX, buscou-se estabelecer possíveis diálogos com as concepções ideológicas, políticas e filosóficas das principais abordagens pedagógicas e teorias da educação, sustentadas, sobretudo por Ferraz e Fusari (2010) e Saviani (2005; 2007). Nesse sentido, podemos considerar que algumas especificidades no campo das teorias estéticas e artísticas integram as práticas educativas na área, ampliando nossa reflexão acerca da necessidade de compreensão do contexto histórico:

> As práticas educativas, assim como as outras áreas de conhecimento surgem de mobilizações políticas, sociais, pedagógicas, filosóficas, e, no caso de arte, também de teorias e proposições artísticas e estéticas (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.37).

Para entender o ensino da Arte nas suas interlocuções com a história da educação no Brasil, buscamos em Saviani (2005; 2007) estruturar tal compreensão, a partir da divisão da história em duas etapas ou fases principais

que também são subdivididas por períodos, sendo que a primeira etapa compreende o período entre os séculos XVI até fins do século XIX e, a segunda etapa, entre o final do século XIX e meados do século XX.

Essa estrutura foi importante para estabelecer algumas correlações entre a Arte e a educação nos diferentes períodos históricos e, diante disso, apresentaremos nos subcapítulos a seguir os principais movimentos educacionais em diálogo com as pesquisas sobre o ensino da Arte no Brasil realizadas por Barbosa (2008; 2012; 2015); Ferraz e Fusari (2009; 2010).

Ao longo da pesquisa, identificamos pontos e contrapontos no olhar desses autores e decidimos mantê-los em diálogo no texto pelas potencialidades reflexivas que suas ideias propiciam, contribuindo no delineamento da área da Arte e da educação. Assim, ao mesmo tempo em que colocar Saviani (2005; 2007) conjuntamente com Ferraz e Fusari (2009; 2010) no texto foi fluído, pelas próprias conexões téoricas que estabeleceram entre si; realizar o mesmo com relação a Barbosa (2008; 2012) foi desafiador, tendo em vista questões políticas e conceituais surgidas no Congresso Nacional de Educação em Brasília[1], em 1989. Acreditando que tais questões enriquecem a abordagem proposta, partiremos para a análise das fases e períodos históricos delineados frente a essa perspectiva.

Cabe-nos considerar que após a finalização da escrita desse capítulo, importante obra de Barbosa (2015b) foi publicada apresentando aspectos fundantes sobre a história do ensino da Arte e do Desenho no Brasil, que "passou por fases que se acrescentam umas às outras: se intercalam, raramente dialogam e operam como em cascata, em camadas, ou placas tectônicas, como diz Thierry de Duve" (BARBOSA, 2015b, p.15).

[1] Barbosa (2008) nos relata que em meio as lutas pela continuidade da obrigatoriedade da Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Darcy Ribeiro), uma mesa redonda foi organizada por Laís Aderne no Congresso Nacional de Educação em Brasília, em 1989. Enquanto isso acontecia, segundo a autora "Demerval Saviani continuou sua campanha contra a arte no currículo, liderando os que afirmavam que o currículo precisava ser recuperado por meio dos conteúdos e que arte, por não ter conteúdo, deveria ficar fora do currículo" (p.19). Um debate sobre a questão foi realizado na Câmara dos Deputados, tendo Saviani e Alfredo Bosi na discussão, este se manifestando em defesa das artes. No entanto, após esse debate, "[…]Saviani, embora nunca haja se manifestado a favor das artes pelo menos deixou de atacá-la publicamente" (BARBOSA,2008, p.20).

A perspectiva apresentada pela autora, possibilitou compreender melhor o caminho percorrido e, em certa medida, confirmar algumas hipóteses sobre o delineamento dessa área frente ainda a outro desafio: a compreensão de tal ensino na educação de surdos.

1.1.1 Primeira fase: século XVI até século XIX

A primeira etapa ou fase, dentre os anos de 1549 até 1890, pode ser dividida em três períodos: o primeiro período de 1549 a 1759 referente a pedagogia jesuítica, onde as escolas eram mantidas por ordens religiosas e subsidiadas pelo reino português e, nas famílias nobres, havia o preceptorado privado (SAVIANI, 2007).

No ensino de Arte, Barbosa (2012) destaca que a presença do ensino jesuítico influenciou de forma significativa a aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura, uma vez que o currículo das artes literárias estava estruturado no *Trivium*, ou seja, gramática, retórica e dialética, acentuando dessa formação o preconceito contra as atividades manuais e artísticas, sobretudo quanto as artes aplicadas.

No segundo período da primeira etapa, dentre os anos de 1759 a 1827, a reforma pombalina faz surgir as aulas régias, juntamente com as iniciativas de ensino particular. O ensino de Arte, então ensino de Desenho, era centrado em aulas de geometria, como forma de desenvolvimento da ciência. Em 1771 e 1779, foram criadas as cadeiras de Geometria na capitania de São Paulo e Pernambuco, sendo os alunos inicialmente convidados a participarem. Posteriormente o convite fez surgir a obrigatoriedade de participação, sendo os alunos convocados por meio de edital público (BARBOSA, 2012).

De acordo com Saviani (2007), o terceiro período desta primeira fase, compreendida entre os anos de 1827 a 1890, apresenta as primeiras tentativas do governo Imperial e das províncias de organizarem a educação como responsabilidade do poder público. No ensino de Arte, as disciplinas de desenho linear, desenho geométrico e desenho figurado já se faziam presentes

no ensino da escola primária e secundária, bem como na educação de surdos (ALMANAK LAEMMERT, 1854; 1877).

Com a promulgação da primeira lei de educação no Brasil, em 1827 as escolas de primeiras letras e a instrução primária gratuita foram estabelecidas, iniciando o processo de descentralização do ensino com a criação de escolas nas cidades, vilas e lugares considerados populosos do Império. No entanto, a iniciativa foi frustrada, já que tal responsabilidade foi transferida aos governos proviciais em 1834 (SAVIANI, 2007). Ainda assim, a importância do documento se amplia:

> O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da lingua nacional, as quatro operações de aritmética, **noções de geometria**, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade (história e geografia) (SAVIANI, 2007, p.126, grifo nosso).

A presença do ensino de geometria apresentaria anos mais tarde aproximação com o ensino de desenho e o autor revela que o desenvolvimento da proposta pedagógica era prejudicado pela falta de professores que dominassem os conteúdos previstos. A questão determinaria novas proposições para uma ampla reforma da instrução pública por meio do decreto nº 1.331-A de 1854, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”.

De acordo com Jannuzzi (2006), neste período, a escola seguia a proposta metodológica dos mais adiantados para os mais atrasados e, apesar do “ensino de noções mais gerais de geometria prática” para todos, havia a separação de disciplinas por gênero e, enquanto as meninas eram preparadas para as prendas domésticas e trabalhos com agulhas, os meninos eram preparados para a compreensão da Constituição do Império e História do Brasil. Além disso, uma característica marcante na educação da época e, também como veremos no Imperial Instituto de Surdos-Mudos era a presença

de princípios de moral cristã e religiosa. Tais princípios morais influiriam também na contratação das “mestras”:

> Art. 6. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as **noções mais gerais de geometria prática**, a gramática de língua nacional, e os **princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana**, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a **Constituição do Império e a História do Brasil**. […] Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as **prendas que servem à economia doméstica**; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7o. (Lei de 15 de outubro de 1827, grifo nosso).

O ensino de Desenho não estava previsto na referida lei de 1827, que por sua vez contemplava o ensino de geometria prática. Apresentando variações ao longo do tempo quanto as nomenclaturas, o ensino de geometria passou por desenho geométrico, geometria prática e geometria teórica, variando a abordagem dos conteúdos ao longo do tempo, seguindo os interesses políticos e as diretrizes educacionais vigentes da época (BARBOSA, 2012).

Em fins do século XIX, o desenho no ensino primário se relaciona ao progresso industrial e, em 1883, Rui Barbosa incentiva a preparação técnica dos indivíduos para o trabalho nas fábricas e nos serviços artesanais, mantendo no ensino de Arte a concepção neoclássica herdadas com a Missão Francesa, conforme detalharemos no subcapítulo dois, ao discutir sua importância para o ensino da Arte no século XIX.

Cabe destacar que para Barbosa (2015) foi durante o período compreendido entre 1880 – 1920 que aconteceu no pais a Virada Industrial ou Virada da Alfabetização.

1.1.2 Segunda fase: fins do século XIX e o século XX

A segunda etapa ou fase apresentada por Saviani (2005; 2007) na história da educação se inicia em 1890 e segue até 1996, tendo como marco a implantação dos grupos escolares. Essa etapa também foi subdividida: o primeiro período de 1890 a 1931, com as ideias pedagógicas republicanas e a criação das escolas primárias.

Neste amplo período histórico, de acordo com as autoras Ferraz e Fusari (2009; 2010) as práticas pedagógicas em Arte foram marcadas pelos princípios do liberalismo, com ênfase na liberdade e nas aptidões individuais e, no positivismo, com a valorização do racionalismo e cientificismo. Por outro lado, a experimentação e a influência das tendências pedagógicas tradicional, nova e tecnicista estiveram presentes ao longo da trajetória do ensino da Arte do século XX e procuraremos explicitar suas principais abordagens.

Muitos fatores culturais, sociais e educacionais influenciariam o ensino da Arte nesse começo de século, sobretudo o movimento modernista da "Semana de 22" e a criação das universidades nos anos de 1930. Neste período de transição, o ensino de Arte como Desenho, se manteve como preparação de mão de obra operária. Nos programas de ensino, as "linguagens" de perspectiva, desenho geométrico, exercícios de composição para decoração e desenho de ornatos eram ministradas com ênfase em seus aspectos científicos e técnicos, sendo que "os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral" (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.27).

Nesse período, entre fins da década de 1920 e início da década de 1930, surgem às escolas especializadas de Arte para crianças, com Theodoro Braga que se manifesta contra a cópia de estampas, tão comum a época, e defendia um ensino voltado para a natureza, a partir da abordagem do *art nouveau.* Sobre a questão:

> É no fim da década de 1920 e início da década de 1930 que encontramos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fênomeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte conhecida através de Theodoro Braga, seu mais importante professor. Mas a ideia

> partiu da professora da rede pública Sebastiana Teixeira de Carvalho e foi patrocinada por Isabel Von Ihering, presidente de uma sociedade beneficente A Tarde da Criança (BARBOSA, 2008, p.02).

Neste período que, de acordo com Ferraz e Fusari (2009; 2010) perdura até os dias atuais, a ênfase recaia no conteúdo reprodutivista, de caráter técnico e científico. Há uma preocupação fundamental com o resultado e o produto das atividades escolares que são encaminhadas pela repetição e memorização, numa relação vertical de autoridade entre professor e aluno.

No segundo período, nos anos de 1931 a 1961 com a Pedagogia Nova ou Movimento da Escola Nova, acontece a regulamentação nacional das escolas primárias, secundárias e superiores. Esse movimento surge com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) sobre a necessidade de democratizar a educação brasileira por meio da escola pública obrigatória:

> Na Escola Nova, a ênfase é a *expressão* como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o *processo do trabalho* caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos. Foram importantes no desenrolar desse movimento as reflexões assentadas nos trabalhos de psicanálise, psicologia cognitiva e gestalt (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.47).

As ideias de autores como John Dewey, Viktor Lowenfeld nos Estados Unidos e, Herbert Read na Inglaterra, influenciaram as ações de professores de Arte no Brasil, por meio de orientações que valorizavam o desenho espontâneo e o aprender com liberdade. Em contrapartida, o Estado Novo (1937 a 1945), solidificou alguns procedimentos vivenciados na educação brasileira, como o ensino do desenho geométrico na escola primária e secundária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas e inicia-se o período de “pedagogização da arte na escola”, que segundo Barbosa (2008, p.4), promoveria:

> Uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou seu uso para liberação emocional e para o desenvolvimento da originalidade vanguardista e da criatividade, esta considerada como beleza ou novidade.

No ensino superior, a ditadura do Estado Novo fechou o primeiro curso de formação de professores de desenho na Universidade do Distrito Federal, criado por Anísio Teixeira e tendo como professores Portinari e Mário de Andrade. Os professores foram obrigados a concluir o curso frequentando as disciplinas de educação nos cursos de Pedagogia e a aulas de Arte na Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). Segundo Barbosa "eram discriminados lá e cá. Na ENBA eram vistos como os professores quadrados e na Pedagogia como os artistas aloucados" (BARBOSA, 2008, p.02).

No período que seguiu ao Estado Novo, a partir de 1947, a Arte como forma de liberação emocional favoreceu o surgimento de ateliês para crianças organizados por artistas e objetivando fazer com que se expressassem livremente por meio do uso de diversos materiais e uma sequência de técnicas.

Essa iniciativa deu origem as Escolinhas de Arte do Brasil, em 1948, contando com a participação de importantes expoentes do modernismo na Arte/educação, dentre eles, Noêmia Varela e Augusto Rodrigues. O aluno era visto com base nas ideias da Escola Nova "como ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao "aprender fazendo", saberiam fazê-lo, também, cooperativamente, na sociedade" (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.49).

Em 1948, o arquiteto Lúcio Costa, responsável pelo plano urbanístico de Brasília, elaborou um programa de desenho da escola secundária. No programa, a influência da Bauhaus articulava criação e técnica, distanciando o ensino da ideia de Arte e natureza com vistas ao artefato. Assim, em meio ao início das Bienais de Arte de São Paulo e aos movimentos universitários ligados a cultura popular, a influência do programa de Lúcio Costa no ensino da Arte, nunca oficializado pelo Ministério da Educação, só aconteceria anos mais tarde, em 1958 (BARBOSA, 2008).

A partir dos anos de 1950, além do ensino de desenho, também fazia parte do currículo escolar as disciplinas de trabalhos manuais, música e canto orfeônico. Este último, instituído por Villa Lobos, pretendia o acesso as novas gerações à Arte culta e ao folclore nacional (FERRAZ; FUSARI, 2009).

Numa fase de transição entre segundo período (1931 a 1961) e o terceiro período (1961 e 1993) e, mais especificamente entre os anos 1930 e 1970, uma abordagem comum aos programas do ensino de desenho previam as seguintes modalidades:

> Desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos); desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudos de letras, barras decorativas, painéis); desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) e desenho "pedagógico" nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para "ilustrar" aulas) (FERRAZ E FUSARI, 2010, p.27).

Por fim, o terceiro período de 1961 a 1996 foi marcado por regulamentações em âmbito nacional e a efetivação de políticas educacionais com as parcerias entre os setores público e privado (SAVIANI, 2007).

Em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4024 que transformou a disciplina de Artes em "prática educativa" no então ensino ginasial, bem em "atividade complementar de iniciação artística", além da substituição do canto orfeônico pela educação musical.

No ensino de Arte, a década de 1960 e no início de 1970 foram publicados inúmeros livros nacionais sobre Artes plásticas para o ensino nas escolas, talvez motivados pelas apostilas da Escolinha de Arte do Brasil, tendo como núcleo central a descrição de técnicas, dentre elas, desenho com lápis de cera e anilina, lápis de cera e varsol, desenho de olhos fechados, mosaico, pintura a dedo, desenho de giz molhado, desenho raspado, além de técnicas presentes nas aulas de Arte dos dias atuais.

Com o golpe de 1964, a prática nas escolas públicas estava centrada em desenhos alusivos a datas comemorativas, de ordem cívica, religiosas e festivas e, em 1969, a Arte já fazia parte do currículo das escolas particulares, seguindo uma abordagem de variação de técnicas. Na escola secundária

pública comum, predominava o desenho geométrico, seguindo a época, a tendência tecnicista da Educação.

A tendência da Pedagogia Tecnicista, a partir de 1960/1970 seguirá as mudanças na sociedade industrial e as metas econômicas, sociais e políticas, sendo o professor responsável pelo planejamento sistematizado de planos de ensino, numa ênfase que recaia na organização das aulas e dos programas de curso. Nesse período, o uso de recursos tecnológicos e audiovisuais no ensino da Arte, era concebido como "modernização do ensino", onde mais importante que o diálogo entre os objetivos educacionais, conteúdos, estratégias e avaliação era a execução mecânica de cada uma das etapas (FERRAZ; FUSARI, 2009; 2010)

Com a reforma educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692 de 1971, a disciplina de Educação Artística se tornou obrigatória nos currículos de 1º e 2º grau e artes plásticas, música e artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas por um mesmo professor, de forma polivalente. Em 1973 foram criados os cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas nas universidades, sendo também oferecido programas de formação de professores nessa área, em parceria com a Escolinha de Arte do Brasil. Sobre o contexto político e a obrigatoriedade do ensino da Arte nas escolas públicas, Barbosa (2008, p.10) comenta:

> Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre a elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo.

O período anunciava a necessidade de significativas transformações no campo da educação e da Arte e, em meio às discussões sobre modernidade e pós-modernidade, despontam os anos de 1980.

1.1.3 Anos 1980 e “novos tempos”: Abordagem Triangular do Ensino da Arte

Ao lado da tendência pedagógica tradicional, escolanovista e tecnicista, a “pedagogia libertadora” de Paulo Freire, propunha a formação da consciência crítica da sociedade, a partir do diálogo junto às comunidades. Motivados por essas ideias, a partir dos anos de 1980, educadores discutiam práticas e teorias da educação escolar, com vistas a transformações sociais e favorecendo as reflexões na educação em Arte para os mesmos fins (FERRAZ E FUSARI, 2009; 2010).

Em diálogo com os ideais de educação libertária de Paulo Freire, pesquisadores como Ana Mae Barbosa, propuseram que a cultura local ou popular esteja presente nos estudos culturais da pós-modernidade. Segundo a autora: “Uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele” (BARBOSA,1988, p.15).

Nesse sentido, a busca pelo desenvolvimento de uma abordagem de ensino de Arte que estivesse em diálogo com os ideais libertários e o reconhecimento da cultura nacional, originou-se do “esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno” (BARBOSA, 2012b, p. XXV – XXVI). Tais questões foram explicitadas pela autora:

> Fomos alunos de Paulo Freire e com ele aprendemos a recusar a colonizadora cópia de modelos, mas a escolher, reconstruir, reorganizar a partir da experiência direta com a realidade, com a cultura que nos cerca, com a cultura dos outros e com uma pletora de referenciais teóricos, intelectualmente desnacionalizados, como diz Bourdie, por nós escolhidos e não impostos pelo poder dominante (BARBOSA, 2012, p. XXXI).

Além disso, é nesse período que no Brasil há uma retomada dos movimentos de associação de arte/educadores; das investigações e experiências pedagógicas no campo da Arte e, do crescimento da pesquisa na área, estabelecendo diálogos com as condições estéticas e culturais da pós-modernidade (BARBOSA, 2008).

Isso porque, em 1980 a Semana de Arte e Ensino realizada em São Paulo e promovida por Ana Mae Barbosa, contou com a participação de três mil professores que discutiram sobre os problemas vivênciados na área de Arte, buscando soluções que desencadearam a decisão da formação de uma associação estadual de representação dos arte/educadores, sendo fundada em 1982 a Associação de Arte/Educadores do Estado de São Paulo (AESP).

A iniciativa teve repercussão em outros estados e, de acordo com Richter (2008) "principalmente através das palestras realizadas por Ana Mae, conclamando os professores a se organizar em associações" (p. 324). Diante disso, em 1983 foi fundada a Associação Nordestina de Arte/Educadores (ANARTE); em 1984 a Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA) e posteriormente a Associação de Arte/Educadores do Distrito Federal (ASAE/DF), com atuação importante durante as discussões que culminaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Nesses eventos, foram elaborados muitos documentos e surgiu em 1987 a representação nacional das diversas associações estaduais e regionais de arte/educadores nomeada de Federação dos Arte/Educadores do Brasil (FAEB).

A Faeb esteve envolvida na ação política pelo direito ao acesso à Arte e à cultura por toda a criança e após a CF/1988, pela luta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conquistando a permanência da Arte nas escolas, por meio da intensa articulação durante os Congressos Nacionais (CONFAEB) que em 2015 completará a 25ª edição. Desde 1991 o Faeb é associado à Sociedade Internacional de Educação pela Arte (INSEA), com sete mil ate/educadores associados em 24 associações e núcleos estaduais (RICHTER, 2008).

Paralelamente a esses movimentos que tiveram a intensa participação de Ana Mae Barbosa, a Proposta ou Abordagem Triangular do Ensino da Arte, era por ela desenvolvida, a partir de pesquisas e experiências com leitura de obra de Arte introduzidas na formação de arte/educadores da rede pública estadual e municipal de São Paulo. A Abordagem, sistematizada no contexto de um museu de Arte em São Paulo, entre os anos de 1987 e 1993, representou a proposição de novas práticas pedagógicas em Arte/educação. Isso porque, articulou tanto a educação não-formal, entendida nos museus e instituições culturais, quanto a educação formal, que acontece na escola, oferecendo-nos importantes indícios para refletir sobre os fluxos presentes na relação museu e escola e, sobretudo nas ações voltadas ao público com deficiência, objeto de nossa pesquisa e que terá a discussão aprofundada no capítulo três.

As interfaces presentes nesta relação e nas proposições identificadas na Abordagem Triangular do Ensino da Arte são "construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular Arte como expressão e como cultura na sala de aula" (BARBOSA, 1988, p.41). Sobre a Proposta Triangular, Barbosa (2009) esclarece:

> No MAC foi sistematizada a Proposta Triangular[2], que modificou o ensino da arte nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos. A Proposta Triangular salientou a importância da interpretação da arte e as vantagens de ver e analisar as obras ao vivo. Os museus, lugares da prática da leitura da obra de arte, passaram a ser mais procurados por professores e seus alunos. À medida que a Abordagem Triangular foi sendo difundida e, posteriormente, quando seus princípios foram integrados, como agenda escondida, aos *Parâmetros Curriculares* determinados pelo MEC (1996/1997), a procura dos professores por cursos e visitas a museus foi intensificada (BARBOSA, 2009, p.17).

[2] Conforme esclarece Ana Mae Barbosa (2009) a sistematização foi uma ação coletiva que contou com a colaboração de Lourdes Galo, Christina Rizzi, Mirtes Marins, Analice Dutra Pillar, Denise Alcade e Sylvio Coutinho, entre outros.

Ao dimensionar a Proposta Triangular por meio do currículo e da concepção dos educadores que trabalharam com suas ações, Coutinho (2009, p.173) destaca:

> A Abordagem Triangular, elaborada no contexto de um museu, vem responder a essas inquietações quando propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura das produções do campo da arte, sua produção e contextualização. É uma proposta flexível que não envolve uma hierarquia entre as três dimensões, deixando a cargo do educador a construção de seu método de ensino. O que irá determinar a articulação e as possíveis relações entre as três dimensões é, em parte, o próprio conteúdo selecionado pelo educador e, essencialmente, suas próprias concepções de educação e de arte.

A fim de analisar como os pressupostos presentes na Abordagem Triangular podem corroborar com novas reflexões no processo dialógico dos campos da educação e da Arte, precisamos investigar quais as concepções e experiências que influenciaram a estruturação de suas bases.

Assim, as primeiras experiências que desencadearam a sistematização da Proposta Triangular de ensino de Arte, entre os anos de 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/SP), aconteceram em 1983 durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão, no Estado de São Paulo. Sobre a questão, Ana Mae Barbosa explica:

> Entretando foi no MAC […] que pesquisamos o que de início foi chamado de Metodologia Triangular […] uma ação reconstrutora sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), mas cujo processo se iniciou, cheio de dúvidas e contra as certezas da época no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983 (BARBOSA, 2012, p.XXVI).

Nesse encontro estiveram reunidos 400 professores de Arte de escolas públicas de ensino fundamental, com participação incentivada pelo financiamento oferecido pelo governo do Estado de São Paulo que, após a ditadura, reiniciariam as ações de formação de professores. Os professores foram reunidos durante 15 dias e nesse período, puderam escolher, dentre 25

cursos práticos e sete cursos teóricos, quatro que despertassem maior interesse. O encontro foi “o primeiro a conectar análise da obra de Arte e/ou da imagem com história da Arte e com trabalho prático” (BARBOSA, 2012, p.16).

A experiência, a primeira que estabeleceu o inter-relacionamento do ver, do fazer e da análise crítica, posteriormente designada contextualização, tiveram as ações organizadas da seguinte forma:

> Os cursos de leitura da obra de arte foram baseados na decodificação do meio ambiente estético da cidade (da música de compositores populares locais, um projeto de “lazer” na cidade, pintores e escultores locais, grupos de dança, e outros). Os cursos de leitura de imagem móvel estavam ligados com a decifração da imagem televisiva e os de leitura de imagens fixas, principalmente, com as pinturas e esculturas da coleção do Palácio de Inverno do governador, uma das melhores coleções de arte moderna brasileira fechada para público até aquele momento. A leitura da imagem impressa aconteceu como curso de arte-xerox. Tivemos críticos residentes tentando ajudar os professores-alunos a analisar seu próprio trabalho artístico e localizá-lo no contexto histórico e social, bem como a ler o trabalho artístico profissional apresentado à noite, os quais foram escolhidos entre os melhores eventos do ano em teatro, concerto, dança, música popular, cinema, *shows* de multimídia e exposição de pintura. Seis meses mais tarde, 40% dos professores-alunos que participaram do programa apresentaram, num amplo encontro, os resultados da renovação de seu ensino com seus alunos e seu esforço em difundir a informação e o processo educacional experimentado por eles entre outros colegas em cursos informais (BARBOSA, 2012, p.17).

Também nesse encontro, Mariazinha Fusari realizou sua primeira experiência com oficinas de leitura de TV, juntamente com Manuel Moran (BARBOSA, 2008).

O Festival de Campos do Jordão foi fundamental no processo de transição do ensino de Arte da modernidade, embasada principalmente na livre-expressão, para a pós modernidade, caracterizada pela “entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade” (BARBOSA, 2008, p.13). Essa importante transição foi assim analisada:

> A ideia de basear o ensino da arte no fazer e ver arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo. Foi naquele festival que começamos a levar os professores a buscar correspondência entre seus trabalhos e o mundo da arte instituída atraves de consultas a revistas especializadas e livros na biblioteca especialmente organizada para eles por Maria Christina Barbosa de Almeida, naquela época, bibliotecária da Escola de Comunicação e Artes da USP […] Foi, portanto, naquele Festival de Campos do Jordão de 1983 que se rompeu com a crença modernista na virgindade expressiva e se começou a trilhar o caminho de reconquista da arte para a arte/educação. Seguindo as indagações levantadas nos cursos do Festival de Campos do Jordão de 1983, muitas outras experiências de inter-relacionar o ver e o fazer arte no ensino da arte foram feitas entre 1983 e 1986 em cursos para professores da rede pública na ECA/USP, por mim organizados, com a ajuda de muita gente – arquitetos, designers, especialistas em TV, publicitários, poetas, artistas plásticos (BARBOSA, 2012, p.XXVI).

A Proposta ou Abordagem Triangular do Ensino da Arte, inicialmente denominada de Metodologia Triangular do ensino da Arte, teve sua terminologia corrigida pela própria autora que, ao realizar uma revisão do seu trabalho, assinalou:

> Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 2012, p. XXVII).

Durante os anos em que Ana Mae Barbosa esteve a frente da gestão do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/SP) a proposta foi implementada e ampliada a outros projetos junto a professores de escola, dentre eles, o Projeto Arte na Escola, realizado em âmbito nacional durante os anos de 1989 até 1996 (RIZZI, 2008) e as ações municipais realizadas junto a Secretaria Municipal de Educação, quando Paulo Freire (1989) e Mário Sérgio Cortella (1991- 1992), então Secretários de Educação, permitiram que a coordenação do MAC/USP

articulasse um grupo de Arte, então responsável pela reforma curricular do ensino[3].

Foi durante sua gestão no MAC/USP que, a fim de dar um claro embasamento teórico à proposta de arte/educação, foram aprofundadas as discussões de trabalho, baseada nas inter-relações da história da Arte, crítica de Arte e fazer artístico. Dentre os papéis dos arte/educadores e demais atores envolvidos no processo à época, as expectativas buscavam promover uma educação em Arte que transitava do modelo moderno para o pós-moderno:

> A ideia é tornar a equipe flexível a ponto de poder ensinar história da arte através do trabalho de *atelier* e dar ao fazer artístico parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte, imprescindível tanto para o artista quanto para o teórico ou o historiador da arte. Este enfoque metodológico vem transformando o ensino da arte e dando-lhe uma fisionomia pós-moderna. Enquanto no modernismo se privilegiava, dentre as funções criadoras, a **originalidade** preservando o estudante do contato com a obra de arte, a pós-modernidade vem enfatizando a *elaboração,* dentre os outros processos mentais envolvidos na criatividade. Por outro lado, o modernismo apelava para a **emoção** na abordagem da obra de arte nas escolas brasileiras; já a pós-modernidade aponta a **cognição** como preponderante para a compreensão estética e para o fazer artístico, introduzindo a crítica associada ao fazer e ao ver. Enquanto a modernidade concebia a arte como expressão, a pós modernidade remete à **construção do objeto** e sua **concepção inteligível**, como elementos definidores da arte (BARBOSA, 2012b, p.98, grifo do autor).

A visão da Proposta Triangular no Ensino da Arte se insere numa abordagem em que novas reflexões e proposições para o ensino da Arte encontraram diálogo com as indagações presentes na pós-modernidade e, dentre elas, aspectos como a multiculturalidade, pluriculturalidade e a interculturalidade. Tais abordagens foram analisadas por Arriaga (2012),

[3] A questão chamou-nos a atenção tendo em vista sua relação direta com o objeto de pesquisa. Identificamos que no contexto de participação, pesquisadores que atuaram no grupo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também estiveram presentes nas ações da Secretaria de Educação do Município: a coordenação da ação ficou a cargo de Ana Mae Barbosa, Regina Machado, Joana Lopes e Maria Christina de Souza Lima Rizzi. Também atuaram ativamente junto a coordenadoria Maria Cristina Pires Fonseca, Rosa Iavelberg, Isabel Marques, Maria José Sanches, Marina Carrasqueira, Helo Ferraz, Mariazinha Fusari, etc (BARBOSA, 2008).

considerando a pertinencia da obra de Ana Mae Barbosa aos pressupostos presentes na pedagogia para a democracia de Paulo Freire:

> Como ela mesma explica em outro de seus escritos, a preocupação pela multiculturalidade no Brasil aparece de forma quase espontânea, ao permanecerem em aberto, após o fim da ditadura, as grandes desigualdades sociais. Por isso, o reconhecimento das diferenças estava na agenda de qualquer educador democrático e muito mais dos que receberam com alegria o regresso de Paulo Freire ao Brasil, em 1980 […] Não obstante, o termo multiculturalismo está também hoje submetido à crítica conceitual no pensamento de Ana, porque tanto a noção habitual, multiculturalidade, como sua sinônima, pluriculturalidade, remetem, no juízo de Ana Mae, à convivência e ao mútuo entendimento de diferentes culturas em uma mesma sociedade, enquanto que o termo interculturalidade fala mais da interação entre essas culturas (ARRIAGA, 2012 apud BARBOSA, 2012, p.XX).

A influência das ideias de Paulo Freire estão presentes na obra de Ana Mae Barbosa, que estabeleceu com ele uma longa parceria ao longo da vida. A Proposta Triangular do Ensino da Arte foi também subsidiada pelas reflexões e estudos de três abordagens epistemológicas desenvolvidas em diferentes países como México, Inglaterra e Estados Unidos, respectivamente as *Escuelas al Aire Libre*; o *Critical Studies*; e o *Discipline Based Art Education* (RIZZI, 2008).

As *Escuelas al Aire Libre* surgiram em 1910, após a Revolução Mexicana, se contrapondo aos padrões europeus então presentes nas escolas mexicanas, e assumiram em seus programas de ensinos de Arte a ideia de cultura e expressão por meio da aplicação de padrões visuais indígenas nas suas propostas. Já o *Critical Studies*, surgido na Inglaterra da década de 1970, representou uma resposta as práticas de ensino de Arte na sala de aula, onde a apreciação artística tinha o "sentido de *enjoyment,* de gozo apenas*"* (Barbosa, 2012, p.41). Tal insatisfação possibilitou que *Critical Studies* apresentasse a apreciação da Arte inserida no contexto da leitura, análise e reconhecimento dos seus aspectos históricos e estéticos. No início da década de 1980, tal movimento precedeu a proposta do *Discipline Based Art Education* (DBAE), traduzido como "Arte/Educação Entendida como Disciplina". De

acordo com Barbosa (2012) “na realidade, foi na prática da educação em museus que surgiu a metodologia que hoje embasa o DBAE. Há muitos anos que o museu ensina história da Arte, como leitura contextual da obra de Arte, estética e crítica de museu” (p.61). De acordo com a autora, daí surgiu também a “equivocada divisão entre estética crítica e história” (p. 41), apesar de considerar que “a grande conquista do DBAE é a simultaneidade de diversas formas de pensar num mesmo ato de conhecimento” (p. 38).

Sobre a Proposta Triangular do Ensino da Arte, Rizzi (2008) explica que foi a partir do cruzamento entre experimentação, codificação e informação que o conhecimento em Arte foi construído, tendo como objeto o inter-relacionamento entre Arte e público, por meio da composição de um programa de ensino elaborado a partir de três ações: fazer Arte, ler obras de Arte e contextualizar. Sobre as três ações apresentadas, a leitura da obra de Arte, representa “uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (BARBOSA, 2012, p.XXXII).

Além disso, a dimensão da leitura da obra de Arte pode ser compreendida no processo de mediação por meio dos pressupostos freirianos, segundo Coutinho (2009, p. 175):

> Partindo do princípio freiriano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o mundo, com seu meio social e cultural, por conseguinte a leitura e a interpretação de uma produção do campo da arte é também um processo de construção de sentido para os sujeitos que a leem. Nesse processo, as experiências anteriores e a visão de mundo orientam e direcionam o sentido da leitura e da interpretação de uma produção artística, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não.

A denominação leitura da obra de Arte, segundo Rizzi (2008), deve-se a uma outra influência de Ana Mae Barbosa do movimento de crítica literária e ensino de literatura americano *readers response*:

> Este movimento não despreza os elementos formais na leitura, mas não os prioriza como os estruturalistas fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua como os desconstrutivistas; exalta a cognição, mas na medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte (BARBOSA, 1998, p.34-35)

A questão do fazer artístico sempre esteve presente no ensino de Arte no Brasil, sobretudo nos *ateliers.*

> Este fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica. O pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem (BARBOSA, 2012b, p.35).

Sobre a contextualização, essa pode ser entendida como a "mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia" (BARBOSA,1988, p.43). Por sua vez, as três ações orientadas por ler, fazer e contextualizar se articulam no processo de aprendizagem em Arte, onde são estabelecidas uma relação estreita entre si, e por onde a contextualização irá dialogar com o fazer artístico, enquanto processo de conscientização e, a leitura da obra, enquanto processo de significação:

> A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer Arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto (BARBOSA, 2012, p. XXXIII).

Ao longo do tempo, diferentes interpretações e proposições acerca da Proposta Triangular foram sendo construídas. Dentre elas, a abordagem que considerava as três ações como vértices de um triângulo:

> A Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (1991) propõe o ensino da arte fundamentado em três vértices de um triângulo: contextualizar obras de arte, ler obras de arte e fazer arte. Na articulação entre estes três eixos a arte é compreendida como meio expressivo e criativo que se insere em fazeres e diversos contextos, dentre os quais imagens são também objetos de estudo e compreensão crítica da arte (NETO, 2014, p.24).

As reflexões da autora acerca da questão, ampliaram o olhar sobre a estrutura metodológica triangular em vértices, propondo um caminho em "ziguezague" para compreender o processo presente na Proposta Triangular do ensino da Arte:

> Hoje a metáfora do triângulo já não corresponde mais à organização ou estrutura metodológica. Parece-nos que mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para o fazer como para o ver (BARBOSA, 2012b, p. XXXIII).

Nessa proposta, o contexto da ação se torna ao mesmo tempo, mediador e propositor, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador. Rizzi (2008) ao analisar a Abordagem Triangular do Ensino da Arte, apresenta que as três ações consideram a Arte como cognição e expressão, podendo ser articuladas e combinadas em seis sequências de possibilidades, nenhuma delas indicando um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das ações e seus conteúdos.

As pesquisas com a Abordagem Triangular se ampliaram para os anos de 1990 e seguintes, influenciando as discussões que permearam o campo da Arte e da educação, bem como a legitimização de leis, decretos e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, mesmo que por motivos políticos, estivesse presente de forma implícita. Essas questões serão tratadas a seguir.

1.1.4 Anos de 1990: Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

Nos anos de 1990 as lutas políticas para a legitimação da Arte na educação escolar culminaram com a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)* nº 9.394 de 1996, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da Arte nos diversos níveis da educação básica: "O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1996).

Em 1997 foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte para o 1º e 2º. Ciclos do Ensino Fundamental* e, em 1998 os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte para o 3º e 4º. Ciclos do Ensino Fundamental (PCNs-Arte)*[4] pelo Ministério de Educação (MEC). No momento de sua divulgação, as autoras e também elaboradoras do documento Ferraz e Fusari (2009), apontam que o ensino de Arte no Brasil vivenciava um período de grande dispariedade, com propostas inovadoras em algumas regiões do país, enquanto em outras, uma expressiva ausência de clareza curricular e de professores com preparo específico na área.

Com relação às contribuições dos *PCNs de Arte* para a área da arte/educação, especialistas que participaram da elaboração apresentam diferentes posicionamentos e avaliações. De um lado, manifestaram críticas acerca da legitimidade de suas concepções e aplicações práticas e, de outro, elogios com relação as suas contribuições quanto às diretrizes e saberes desenvolvidos junto aos sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, Barbosa (2008), uma das consultoras dos *PCNs-Arte de 5ª a 8ª séries,* apresenta os problemas que identificou na concepção e implementação dos Parâmetros, tanto pela experiência da autora no acompanhamento da implantação de um currículo unificado na Inglaterra (2012b, p.XXXII), quanto pelas propostas dos PCN´s desconsiderarem a experiência dos movimentos da arte/educação desenvolvidos no Brasil:

[4] Participaram da elaboração dos PCNs-Arte: Rosa Iavelberg, como coordenadora do 1º e 2º Ciclos e como elaboradoras Maria F.R.Fusari, Maria Heloísa C.T.Ferraz, Regina S.B. Machado; com consultoria de Ana Mae T. B. Barbosa e Ingrid D. Koudela; assessoria de Heloisa M. Salles e Isabel A. Marques, dentre outros (Fusari e Ferraz, 2009).

> Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990), com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da primeira à quarta séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (quinta a oitava séries). Infelizmente os PCNs não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser "apreciada" e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Um autêntico exemplo da educação bancária que Paulo Freire tanto rejeitou (BARBOSA, 2008, p.15).

Em contrapartida, na opinião das autoras Ferraz e Fusari (2009) os *PCNs-Arte* estão em consonância com as necessidades práticas e téoricas do ensino de Arte atual, preparando os indivíduos para um mundo em constante transformação:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos como diretrizes pedagógicas e considerados um referencial importante para a educação escolar no país, por seu compromisso de assegurar a democratização e um ensino de qualidade para todos os estudantes. Para muitos, os PCNs têm demonstrando a sua contribuição, como uma proposta de prática educativa adequada às necessidades sociais, econômicas e culturais brasileira. Analisando os documentos e observando o cuidado em seu detalhamento, vê-se que o texto em geral engloba ideias, premissas, procedimentos e conteúdos condizentes com as teorias e práticas contemporâneas, e tem como direcionamento tanto os conhecimentos próprios das áreas componentes do currículo, como os saberes considerados fundamentais para o fortalecimento da identidade e a formação do cidadão. Com referência aos PCNs de Arte, tais saberes foram direcionados ao autoconhecimento, ao outro, ao fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, ao desenvolvimento do senso estético e à interação dos indivíduos no ambiente social/tecnológico/cultural, preparando-os para um mundo em

> transformação e para serem sujeitos no processo histórico (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 57).

Para as autoras, tanto os *PCNs* como a *LDBEN nº 9394/96* auxiliaram na consolidação da área de Arte como área de conhecimento e estudo, além do reconhecimento da importância formativa na educação.

Na rede pública municipal de São Paulo, as aulas de Arte seguem as diretrizes do MEC, por meio dos *PCNs-Arte (1997)* e contou com a necessidade da formação de professores para sua implementação através dos *Parâmetros em Ação (1999)* e das orientações curriculares em Arte, elaboradas pela própria rede de ensino. Tal rede considera que o professor especialista da disciplina de Arte deve contemplar as linguagens de artes cênicas, visuais, dança e música. Tendo em vista que o ingresso na carreira se dá por concurso público e por especialistas que no geral são licenciados por apenas umas dessas linguagens da Arte, a questão da polivalência fica implícita. No entanto, apesar dessa percepção empírica, para as elaboradoras dos *PCNs-Arte* o objetivo é outro:

> A proposição da área, como consta nos *PCNs* de Arte, passou a incorporar as quatro linguagens: *Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*, de modo que todos os educandos, ao longo do curso, possam ter acesso fundamentado a essas modalidades artísticas. Mas não significa que o documento esteja sugerindo a retomada da polivalência, como foi entendido por muitos professores, ou seja, que o professor de Arte integre em sua prática essas modalidades artísticas e, sim, que a **escola possibilite** a presença de professores habilitados para assumirem as diversas linguagens de arte. Cada uma dessas linguagens pressupõe conhecimentos específicos, que foram analisados e sistematizados também por especialistas, autores dos documentos (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 58, grifo do autor).

Nesse sentido, compartilhamos a síntese analítica de Barbosa (2008) sobre as principais contribuições e dificuldades de cada um dos períodos históricos apresentados, com ênfase no ensino da Arte:

> Historicamente, o poder centralizador se exerce como uma gangorra sobre o ensino da arte no Brasil: ora determina-se os programas do ensino fundamental e médio e dá-se liberdade de organização de currículo à universidade como foi até 1961; ora determina-se o currículo mínimo das universidades, mas liberta-se os currículos do ensino fundamental e médio e dá-se liberdade de organização de currículo à universidade como foi até 1961; ora determina-se o currículo mínimo fundamental como aconteceu de 1971 a 1997. Agora, vivemos um momento de falsa liberdade do ensino das artes plásticas na universidade que explicitamente é regulado apenas quantitativamente, no número de horas-aula, mas implicitamente dominado conteudisticamente pelo Provão. Enquanto isso, explicitamente, temos um ensino fundamental e médio determinado pelos Parâmetros em Ação editados com força de lei pelo MEC. Maior limitação do que a dos Parâmetros em Ação nunca foi vista no Brasil (BARBOSA, 2008, p.22-23).

As transformações apresentadas impactaram na modificação das terminologias empregadas na área, representando ideias e conceitos que, no ensino da Arte, apresentaram posicionamentos políticos que dialogaram com propostas educativas que se vincularam a ditadura, tal como aconteceu com a disciplina de Educação Artística (BARBOSA, 2012b). Assim, diferentes abordagens que transitaram em torno de terminologias específicas, tais como professor de Desenho, Educador Artístico, professor de Arte, Arte/educador representaram concepções e posicionametos presentes em diferentes períodos:

> Educador artístico é termo que referencia os professores da disciplina Educação Artística, nome vigente na educação formal nacional entre 1971 e 2005. Arte-educador é termo usado por Ana Mae Barbosa, revisto por ela mesma para arte/educador, porque o hífen indica completude e a barra pertencimento (NETO, 2014, p.24).

Em 2005, a disciplina de Educação Artística passou a se chamar Arte[5] (BRASIL, 2005) e, nesta pesquisa, assumimos tal posicionamento para

[5] De acordo com o parecer CNE/CEB Nº 22/2005, aprovado em 04/10/2005 – "A Federação de Arte-Educadores do Brasil–Faeb, entidade representativa dos profissionais da educação na área de arte, solicita à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

referenciar o ensino, assim como será empregado na abordagem sobre a educação de surdos nos diferentes séculos estudados, onde utilizamos os termos ensino de Arte e arte/educador, em diálogo com a Proposta Triangular de ensino de Arte.

Para finalizar a discussão apresentada, compartilhamos um apontamento de Barbosa (2012b) ao sinalizar que mais importante do que empregar a terminologia, está a necessidade de rever conceitualmente nos dias atuais o ensino de Arte nas suas diferentes esferas da educação formal ou não formal:

> Arte/educação é epistemologia da arte e, portanto, é a investigação dos modos como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos *ateliers.* Talvez seja necessário, para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte/educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos de 1970 e 1980. Eliminemos a designação arte/educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam (BARBOSA, 2012b, p.8).

A partir do panorama histórico e bibliográfico apresentado, foi possível compreender como se configurou o ensino da Arte no Brasil.

No ano de 2016, com as discussões sobre o ensino de Arte na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que visa a substituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), resgatar a memória de lutas de muitos

---

retificação do termo “Educação Artística” por “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”, no inciso IV, alínea b, do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2005). No referido parecer, encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, consta a informação que a solicitação representou a vontade de 847 participantes presentes no encontro da Faeb no Congresso Nacional. Dentre as justificativas, encontra-se a necessidade de coerência entre a resolução do CNE e os demais textos legais que regulamentam a educação brasileira. Segundo Richter (2012), a Faeb surgiu, com a finalidade de representar as diversas associações estaduais e regionais de arte/educadores luta pelo direito de acesso à arte e à cultura para todos os cidadãos brasileiros, buscando fortalecer e valorizar o ensino da arte de forma comprometida com a identidade social e cultural brasileira.

arte/educadores e pesquisadores da área do Ensino de Arte tornou-se fundamental. Em meio a campanhas e abaixo assinados liderados por inúmeros grupos de arte/educadores, como a FAEB, e de pesquisadores como Ana Mae Barbosa, o ensino das quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro passam a constituir o componente curricular, de acordo com a Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, que alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O tempo para adequação dos sistemas está prevista na referida no Art. 2º da Lei nº 13.278/2016 "O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos".

Na próxima seção analisaremos a questão a partir do olhar para o ensino da Arte na educação de surdos no Brasil nos séculos XIX e XX.

1.2 Século XIX: Ensino de Arte no Brasil Imperial

Nesta seção explicitaremos as tendências do ensino de Arte no Brasil Imperial. Na sequência, investigaremos o ensino da Arte em alguns colégios privados e o Imperial Collegio de Pedro Segundo, bem como sua posterior repercussão na primeira instituição educacional para alunos surdos: O Imperial Instituto dos Surdos - Mudos. Iniciaremos destacando a vinda da Missão Francesa, episódio datado de 1816, considerada como a "a primeira institucionalização sistemática do ensino da Arte" e um dos poucos com atualidade no país de origem", sendo o neoclássico o modelo em voga na França no início do século XIX.

1.2.1 Missão francesa e o ensino de *bellas-artes* no Brasil

O cenário do ensino de Arte do século XIX no Brasil, ou como era conhecido ensino de *bellas-artes,* de acordo com Ferraz e Fusari (2010), foi

significativo para o movimento cultural nacional, estabelecendo desde seu início interlocuções entre a Arte e a educação, marcadamente pela influência exercida pela Missão Francesa, em que professores e importantes artistas franceses fundaram a Imperial Academia de Belas Artes e, posteriormente a Escola Nacional de Belas Artes. A determinação foi originária no Império, mais precisamente quando D. João VI, por meio da promulgação de um decreto em 1816 propôs a fundação de uma Escola e uma Pinacoteca, esta última iniciada com diversos objetos pessoais do próprio Imperador (SOFIATO, 2011).

Assim, em 1816 chegaram ao Brasil os primeiros artistas e artesãos franceses com o objetivo de organizar o ensino das Belas Artes e de uma primeira pinacoteca. Por meio da solicitação do embaixador de Portugal na França ao alemão Alexander Van Humboldt, o grupo foi formado por N.A.Taunay e A.M.Taunay, J.B.Debret, G. Montigny, C.Pradier, F.Ovide, S.Neukomm, C.L.Levasseur, L.S. Meunié, F.Bonrepos, J.B.Level, Pilite, Fabre, N.M.Enout, L.J.Roy e seus dois filhos Hippolyte e Dillon. Alguns desses artistas que já eram famosos, como Debret e Montigny, já tendo sido convidados para assumirem cargos de professores em outros países da Europa, dentre esses na Academia de Belas Artes de São Petersburgo (BARBOSA, 2012; MIGLIACCIO, 2000).

O grupo foi liderado por Le Breton que, ao chegar no Brasil no mesmo ano, havia sido secretário do Instituto de França. O Instituto da França alcançou grande reputação e de acordo com Barbosa (2015) “influenciou as escolas de toda a Europa por ser metodologicamente a instituição mais moderna de seu tempo” (p.40). Além disso, Le Breton foi responsável por instalar no Museu do Louvre (1793) o acervo originário dos países conquistados por Napoleão Bonaparte. No entanto, a questão é ainda mais ampliada:

> Os organizadores da Academia de Belas-Artes, célula máter do nosso ensino de Arte, eram franceses, todos membros importantes da Academia de Belas-Artes, do Instituto de França, e bonapartistas convictos […] Talvez o animasse a equivocada idéia de na longínqua América do Sul não os fosse

> alcançar a perseguição antibonapartista que assolou a Europa (BARBOSA, 2012, p.16-17).

Todos os membros da Missão Artística Francesa eram de orientação neoclássica e valorizavam a apropriação de categorias artísticas e estéticas como harmonia, equilíbrio e domínio de materiais, desenvolvido por meio da reprodução de obras como forma de aprimoramento do trabalho artístico. Essa abordagem esteve presente tanto no ensino, quanto nas atividades artísticas, gerando grandes impactos:

> […] A “modernidade”, representada pelo neoclássico, provocou suspeição e arredamento popular em relação à Arte […] O neoclássico que na França era arte da burguesia antiaristocratizante foi no Brasil arte da burguesia a serviço dos ideais da aristocracia, a serviço do sistema monárquico […] Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para *the happy few* e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura (BARBOSA, 2012, p.19-20).

Segundo a autora, o preconceito contra a Arte se manifestou fortemente contra seu ensino, tanto nos aspectos de ordem estética, por meio dos princípios do neoclássico, quanto de ordem política, nos posicionamentos bonapartistas e anti bonapartistas presentes à época. Além disso, o trabalho escravo também acentuava a desvalorização das atividades manuais e mêcanicas em decorrência da ausência de atividades industriais. Conforme aponta Barbosa (2012, p. 30):

> Somente com a abolição da escravatura iniciou-se o processo de respeitabilidade do trabalho manual. Isto coincidiu com a primeira etapa de nossa revolução industrial, que consistiu na substituição do trabalho físico pelo trabalho mecânico, invertendo os pólos preconceituais.

Além disso, a educação brasileira e o ensino da Arte no Brasil à época refletiram uma tendência geral da Corte de organizar, antes mesmo do ensino primário e secundário, o ensino superior, considerado como fonte de formação e renovação dos demais tipos de ensino. Isso porque, durante o Império e o Reinado havia a necessidade de formar uma elite que movimentasse culturalmente a Corte e defendesse a colônia de possíveis invasões (BARBOSA, 2012).

Apesar disso, a proposta realizada por Le Breton para a Missão Francesa tinha um caráter mais popular, seguindo um modelo de ensino que integrava as atividades artísticas aos ofícios mecânicos, desenvolvidos com sucesso pelo mestre Bachelier:

> A experiência de Bachelier, muito comentada e aplaudida na Europa, levou países como a Alemanha e a Aústria a introduzirem o desenho criativo no treinamento das escolas para trabalhadores manuais, e as escolas de Belas Artes a considerarem importante o ensino da geometria, que preparava para o desenho voltado para o trabalho e a indústria. Era este casamento feliz que Le Breton pretendia repetir no Brasil. Pelos planos de Le Breton, nossa escola de arte seria uma entidade que não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação de burguesia (BARBOSA, 2015, p.41).

O modelo previsto inicialmente por Le Breton foi modificado, mas a presença do ensino de geometria na educação básica seria incorporado ao modelo das escolas de primeiras letras, proposto por lei em 1827.

Em 1826, após 10 anos da Missão Francesa chegar ao Brasil, foram iniciadas as atividades da Academia Imperial de Belas-Artes, tendo como objetivo promover a formação para os cargos públicos da administração do Estado e também auxiliar no progresso da agricultura, mineralogia, indústria e comércio, de forma a garantir a subsistência da população. Além disso, dentre os propósitos iniciais, estava o ensino dos ofícios artísticos e mecânicos, exercendo sua influência nas instituições de ensino e, tal como veremos, também no Imperial Instituto para Surdos-Mudos.

A Academia Imperial de Belas Artes passou por inúmeras denominações, sendo que a primeira delas aconteceu após a morte de Le Breton em 1819 e quando assumiu no seu lugar o pintor português Henrique José da Silva, mudando o nome no mesmo ano da posse para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820) que segundo Barbosa (2015) refletia no nome “o peso da hierarquia das Artes” (p.42). A nomenclatura foi modificada após um mês para Academia de Artes (1820) e mudando no ano de seu funcionamento para Academia Imperial de Belas - Artes (1826). Por fim, após a proclamação da República, passou a ser denominadade Escola Nacional de Belas Artes. Para Barbosa (2012) a diversidade de designação não foi apenas nominal, mas refletiu também a mudança de conteúdo e de objetivos programáticos empregados, com reflexos nas demais manifestações do ensino da Arte.

O ensino de Desenho, Desenho da Indústria, ou Artes Industriais, faziam parte da Academia Imperial de Belas Artes e o então diretor Araújo Porto Alegre, procurou estabelecer uma ligação entre a cultura de elite e a cultura de massa, conjungando num mesmo local as duas classes de alunos: o artesão e o artista. (SOFIATO, 2014). Nessa proposta de ensino, os dois grupos de alunos frequentariam as mesmas disciplinas básicas, mas a formação do aluno artista possibilitava o contato com diferentes abordagens, inclusive de caráter teórico, enquanto na formação do artesão, a ênfase recairia nas aplicações do desenho e na prática mecânica. De acordo com regulamento da Academia:

> A aula de Desenho Geométrico será dividida em duas séries, a primeira complementar da cadeira de Matemática (freqüentada por todos os alunos) e a segunda de aplicações do mesmo desenho à indústria, conforme a profissão ou destino dos alunos (1855, artigo 18, Seção II apud BARBOSA, 2012, p.28).

Além disso, o regulamento da Academia apresentava no artigo 79, que as Artes Industriais, ou Artes aplicada a Indústria, juntamente com aulas de Matemática Aplicada, de Desenho Geométrico e de Escultura de Ornatos,

tinham por objetivo auxiliar os progressos das Artes e da Indústria Nacional (BARBOSA, 2012).

A formação em Arte proposta na Academia Imperial de Belas Artes, influenciou diversos aspectos da educação no Brasil, inclusive no modelo proposto nas escolas secundárias privadas:

> A Academia Imperial de Belas Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística, incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica (BARBOSA, 2015, p.42).

Esse cenário também influenciaria a educação pública básica, instituída por meio da criação das escolas de primeiras letras, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827[6] que previa a realização do ensino de geometria prática aos meninos, apesar das escolas serem de ensino mútuo (art. 4º). Conforme apresentamos, às meninas cabia a aprendizagem das prendas, que serviriam à economia doméstica (art. 6º e 12º).

Sabemos que no século XVIII, foram relatadas aulas públicas de geometria nas capitanias de São Paulo e Pernambuco (BARBOSA, 2012). No entanto, na educação básica pública, o ensino de geometria se articularia as proposições presentes no modelo de ensino realizado por Bachelier. Conforme vimos, a experiência realizada por ele colocava na geometria o caráter de preparação para o desenho voltado ao trabalho e a indústria e, por sua vez, seriam esses os princípios que incentivaram a idealização por Le Breton, do projeto da Missão Francesa.

No ensino de Arte, diferentes linguagens já se faziam presentes no século XIX. O ensino de Desenho, considerado como disciplina obrigatória nos anos iniciais da Academia Imperial seguia uma tendência no Brasil que, assim como na Europa, era a base de todas as Artes. Tanto o desenho, como outras disciplinas artísticas como a música, dança e pintura, faziam parte do corpo de disciplinas ensinadas na área de *bellas-artes* dos colegios privados, sendo

[6] A data representa o marco de comemoração ao dia dos professores.

optativas e pagas a parte. Além disso, as escolas secundárias privadas eram marcadas por determinados aspectos:

> Até 1870, pouco se contestou o modelo de ensino da arte da Academia Imperial das Belas Artes, que em parte servia de modelo à escola secundária privada. Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos, acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante (BARBOSA, 2015, p.43).

Nesse sentido, o ensino de *bellas-artes* do Collegio de Meninos Perseverança ajuda-nos a compreender a abrangência dos estudos realizados:

> 1º A educação physica, moral e intellectual dos alumnos comprehende o ensino primario, secundario, e das bellas-artes. […] 3º O ensino secundário comprehende o estudo das línguas, sciencias, letras e bellas-artes. As bellas-artes são: desenho linear e de figura, musica e instrumental, dansa, esgrima e gymnastica. 4º Os alumnos do collegio, tanto internos e meio-pensionistas, como externos, tem direito á frequencia de todas as aulas, excepto às de bellas-artes que dependem de ajuste especial (ALMANAK LAEMMERT, 1869, p.454).

De acordo com Ferraz e Fusari (2009), o ensino de *bellas-artes* também faziam parte do ensino nas escolas primárias, secundárias e escolas de formação de professores e, dentre os objetivos específicos do ensino de desenho, destacavam-se:

> No ensino primário e secundário o desenho tinha por objetivo ser útil e desenvolver as habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade. Com isso, os professores preparavam os alunos para serem, no futuro, bons profissionais e com formação regida por regras fundamentadas no pensamento dominante, como a ‘estética da beleza e do bom gosto’ (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.44).

Podemos verificar nos documentos da época, que as aulas de Desenho na matriz curricular de diversos colégios privados se faziam presentes, como

por exemplo no Instituto Collegial de Nova Friburgo que, durante os anos de 1854 a 1857, apresentava uma estrutura disciplinar que previa aulas fixas de “Calligraphia” e “Arithmetica” e, o ensino de Desenho acontecia como aulas avulsas e pagas a parte juntamente com o “Desenho, Musica, Dansa e Esgrima” (ALMANAK LAEMMERT,1854, p. 344).

Em 1856, foi criada neste mesmo colegio uma nova proposta para o ensino que foi nomeado de “Despertadora”:

> Há também uma classe, a que se tem dado o nome de “Despertadora”. O fim dessa classe é desenvolver e exercer as faculdades intellectuaes, e ao mesmo tempo communicar conhecimentos uteis. Não se estuda para ella, e o resultado que se tira della é o filho das conversações que entretenho com os alumnos, e sobre as quaes lhes proponho questões de improviso em lições subsequentes. Os objectos de que se trata são miscellaneos; havendo sido, por exemplo, o desenho linear, a historia natural; noções gerais de mecanica, physica e chimica; a natureza e combinação de côres; as differentes especies de fabricas; a applicação da força de vapor, etc., etc. (ALMANAK LAEMMERT, 1854, p. 344).

A proposta de ensino de Desenho nos colégios privados sofria alterações significativas, conforme expresso no Collegio de Meninos Lyceu Roosmalen. Enquanto em 1856 a estrutura de seu ensino compreendia numa mesma categoria “mathematicas, arithmetica, geometria, desenho linear e architectural, calligraphia, desenho da figura”, em 1859 o ensino de desenho foi separado do ensino da *architectura*, apresentando no primeiro um caráter mais artístico como “desenho de physionomia e desenho linear” e no segundo, um teor técnico como “construcção e levantamentos de plantas” (ALMANAK LAEMMERT,1856, p.405; 1859, p. 476).

Conjuntamente com o ensino de *bellas-artes*, estavam previstas aulas de trabalho com agulha, presentes na estrutura de ensino no Brasil desde a Escola de Primeiras Letras (1827). Os trabalhos com agulhas apresentavam variações de acordo com os colégios, sendo que poderia integrar os estudos de *bellas-artes* ou mesmo a estrutura de disciplinas. No geral, os custos estavam incluídos nas pensões, não sendo pagas a parte como era comum ao ensino de Desenho:

> Os ramos do ensino comprehendidos no preço da pensão são: instrucção religiosa, linguas portugueza, franceza e ingleza, escripta, arithmetica, geographia, historia dividida em varios cursos, composição litteraria; e bem assim todos os trabalhos manuaes proprios de uma senhora, como costura, trançados, bordados, tapessarias, flôres artificiaes, etc. As lições de piano, canto, desenho e lingua allemã serão pagos em separado da pensão, a saber: piano (por mez 10$000) canto 6$000, desenho 8$000, lingua allemã 6$000 (ALMANAK LAEMMERT,1862, p.440).

Com relação ao ensino de música e noções de canto, com variações entre piano, harpa, flauta e canto orfeônico, seu ensino foi estabelecido oficialmente nas escolas brasileiras em 1854.

O ensino de teatro não foi citado nos documentos pesquisados, mas segundo Ferraz e Fusari (2009), uma primeira iniciativa no século XIX foi feita por João Caetano, sem grande sucesso.

Também nos Liceus de Artes e Ofícios, ou Escolas de Artes e Ofícios, conforme a nomenclatura dada por cada região, estava presente o ensino de Desenho que tinha por preocupação primordial a preparação de habilidades técnicas e formação de mão de obra por meio do ensino profissionalizante. Nesse sentido, cabe destacar que dentre as relevantes interferências sociais e culturais no ensino e aprendizagem da Arte Brasil estão, segundo Ferraz e Fusari (2009, p.38):

> Os comprometimentos do ensino artístico (desenho) com a industrialização visando a uma preparação para o trabalho (operários), originado no século 19 durante o Brasil Imperial e presente até as primeiras décadas do século 20.

Essa tendência do ensino de Arte, conforme veremos a seguir, poderá ser observada na educação de surdos, acompanhando as transformações nas esferas políticas, econômicas e sociais no Brasil do século XIX.

1.2.2 Imperial Collegio de Pedro Segundo e o ensino de Arte

Uma das primeiras tentativas de implementação de uma educação para surdos no Brasil aconteceu no Rio de Janeiro, no ano 1835, quando o deputado Cornélio França propôs um projeto que contemplava a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de “surdos-mudos” em todas as províncias do Império, sendo o projeto arquivado (JANNUZZI, 2006).

Paralelamente, a educação brasileira buscava promover mudanças na sua estrutura de ensino e, em 1838 foi fundado o Imperial Collegio de Pedro Segundo, por meio do regulamento n.º 8, de 31 de janeiro do mesmo ano. Tendo como referência o modelo de ensino francês, o Imperial Collegio de Pedro Segundo tinha por objetivo promover uma estrutura de ensino que servisse como padrão para as instituições escolares de cárater público e privado do Império.

As inúmeras críticas sobre as insuficiências quantitativas e falta de preparo dos professores que, apesar da criação das Escolas Normais, ainda não apresentavam resultados significativos, a ineficácia dos métodos de ensino e a ausência de fiscalização pelas autoridades motivaram a necessidade de realizar uma ampla reforma da instrução pública.

Assim, impulsionadas pelo ministro do Império Luiz Pedreira do Couto Ferraz, foi estabelecido o decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”.

Saviani (2007) apresenta a organização dos estudos previstos pelo decreto que dividia a escola primária em duas classes da seguinte maneira: uma denominada de primeiro grau e oferecendo uma instrução elementar e, a outra, como escola de segundo grau e correspondendo à instrução primária superior. Além dessas, havia a seriação por turmas com o ensino simultâneo para todos e, por fim, a instrução secundária ministrada no Imperial Collegio de Pedro Segundo que, como veremos, tinha a duração de sete anos e aulas públicas avulsas, “consagrando, portanto a coexistência dos dois modelos então em vigor” (SAVIANI, 2007, p.132).

Cabe destacar que as aulas avulsas, ou aulas régias amplamente ofertadas pelos colégios privados e herdadas do período colonial, era

considerado pelos governantes como sendo um dos principais problemas da educação brasileira na metade do século XIX.

Diante disso, o estabelecimento das diretrizes propostas para o ensino no Imperial Collegio de Pedro Segundo representada um grande avanço com relação aos modelos presentes a época e, por esse motivo, iremos analisar tais proposições mais detalhadamente e com vistas ao ensino de Arte.

Em 1841, cerca de três anos após a fundação Imperial Collegio de Pedro Segundo, as primeiras alterações nos seus dispositivos educacionais foram realizadas e, com eles, a instauração do decreto n.º 62 que propunha a previsão de ampliação do período de formação escolar dos alunos de seis para sete anos. Dentre os motivos da alteração, destacaram-se a necessária ampliação no tempo de estudos destinado as "noções das Artes e Sciencias":

> Tendo em consideração por uma parte que o tempo de seis annos, ora empregados no curso da Instrucção secundaria no Collegio de Pedro Segundo, não é sufficiente para os alumnos poderem adquirir as necessarias **noções das Artes**, e Sciencias, que se ensinão no referido Collegio; e por outra parte que nos primeiros annos se dedicão os mesmos alumnos a alguns estudos, para os quaes ainda se não achão aptos, porquanto, supposto tenhão sufficientemente desenvolvida a memoria, não tem comtudo desenvolvido no mesmo gráo o raciocinio, do qual esses estudos principalmente dependem: Hei por bem Decretar o seguinte: Art.1º O curso completo de estudos no Collegio de Pedro Segundo será, d'ora em diante, de sete annos (BRASIL, 1841, p.01, grifo nosso).

As aulas no Imperial Collegio de Pedro Segundo após serem divididas inicialmente em sete séries iniciais foram posteriormente ampliadas para o ensino em oito séries. Ao longo do período Imperial, foram muitas as reformas no currículo, que transitou entre o modelo clássico e o científico, além de uma carga horária variável. Além disso, buscava também atender as demandas por estudos de línguas, então requisitos necessários a realização dos estudos superiores em qualquer área (Decreto n.º 62 de 1841; HAIDAR, 1972).

Tal como o modelo proposto na Europa, o desenho no Brasil era considerado como disciplina obrigatória na Academia Imperial de Bellas Artes e, no Imperial Collegio de Pedro Segundo o ensino de desenho era desenvolvido em todas as séries e apresentava variações entre desenho linear,

figurado e caligráfico, oferecidos simultaneamente ou separadamente, com variações no número de lições e carga horária.

De acordo com a "*Tabella dos estudos de cada anno para o Collegio de Pedro Segundo e do número de lições, que se devem dar por semana*", estabelecidas por meio decreto n.º 62, de 1841, as variações citadas para o ensino de desenho eram apresentadas da seguinte forma: a) desenho caligráfico era oferecido no 1º ano e no 2º ano, acompanhados de desenho linear no 1º ano e, posteriormente no 2º ano, de desenho figurado; b) A partir do 3º ano, somente as modalidades do desenho figurado eram contempladas no programa de ensino.

Nas séries iniciais, o número de lições de desenho caligráfico e linear apresentavam maior predominância com relação aos demais anos de ensino, com variação de duas a três lições por semana. Uma das hipóteses para tal questão eram as contribuições dessas disciplinas para a aprendizagem da escrita, no caso do desenho caligráfico, e a aprendizagem da aritmética, algebra e geometria por meio do desenho linear. A questão sinaliza para o lugar que historicamente o ensino da Arte recebeu, sendo considerado como suporte, apoio as demais disciplinas e não como área do conhecimento (BARBOSA, 2012).

O ensino do Desenho figurado, como parte dos estudos do segundo ao sétimo ano de ensino, acompanhavam a abordagem neoclássica comum na época. As lições das disciplinas de desenho foram aos poucos diminuindo e, a partir do 4º ano e até o 7º ano, eram oferecidas apenas uma lição por semana, sendo esta exclusivamente de desenho figurado.

Na tabela de estudos é possível identificar também outra linguagem da Arte que era oferecida aos alunos: ensino de música vocal. A música era a manifestação artística preferida da Corte e o seu ensino nas escolas púbicas foi instituído, como vimos, por meio de decreto em 1854. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p.44) "até esse momento, fazer música na escola significava principalmente cantar seguindo as formas e temas europeus".

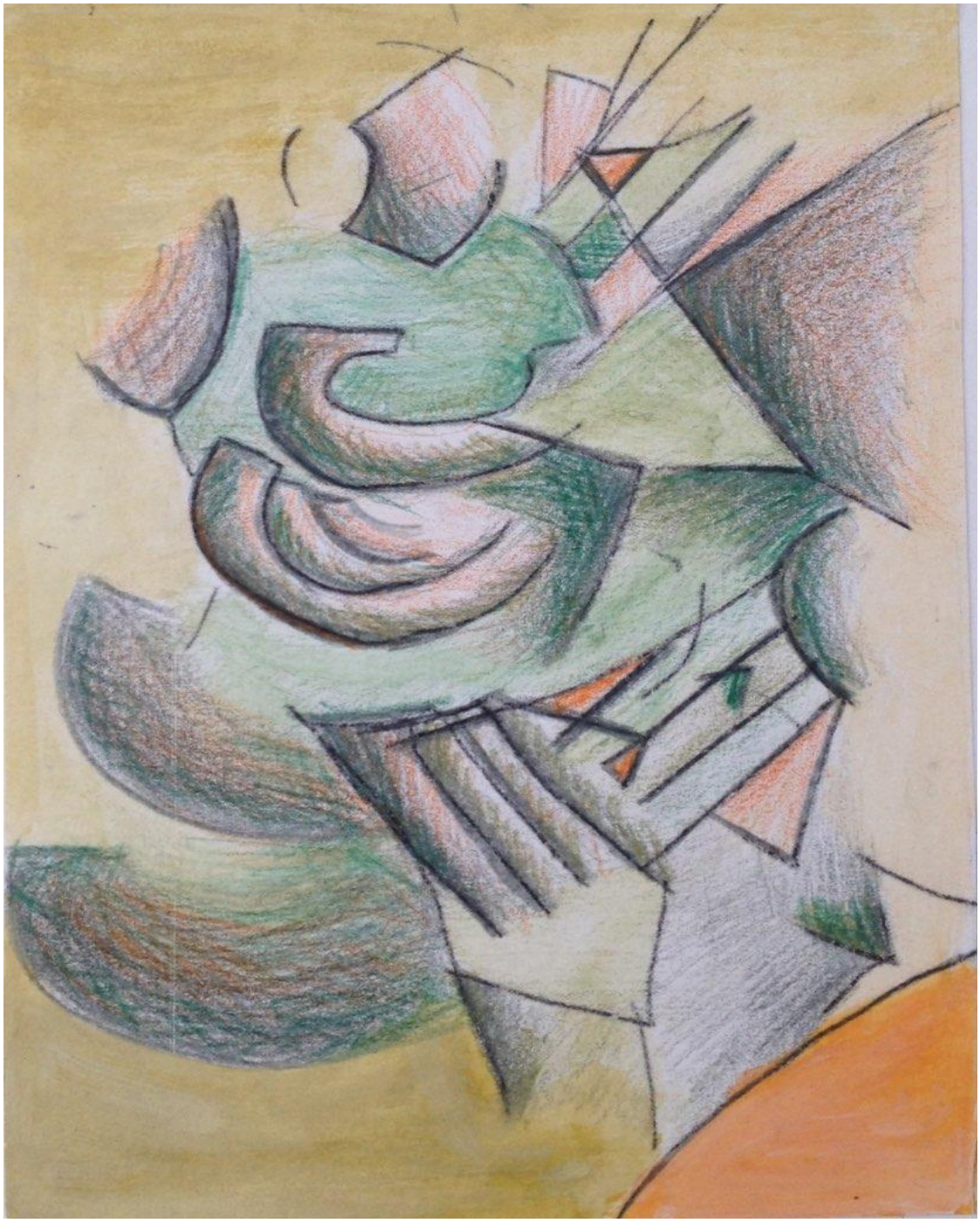
A partir de 1854, o ensino de música vocal estava acompanhado de variações para música instrumental, como piano, flauta e harpa. Havia aulas de

canto e solfejo, sendo que tais ensinos eram comuns nos programas dos colegios privados como aulas optativas. Juntamente com desenho, pintura e dança, as aulas eram pagas em trimestres adiantados (ALMANAK LAEMMERT,1854-1880).

Em 1857, o Imperial Collegio de Pedro Segundo foi dividido em dois estabelecimentos: um externato e outro internato. A atuação dos professores previa a colaboração de repetidores, função que representava um assistente nas atividades escolares junto aos demais alunos e que será detalhada *a posteriori,* ao tratarmos da questão no contexto do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Apesar de todas as áreas contarem com o auxílio do repetidor, por vezes interino, cabe destacar que no ensino de Desenho, ele ainda não era previsto, sendo exclusivo das disciplinas a seguir "Mathematica, latim (ambos interinos) Francez e Inglez, Grego e Allemão, sciencias naturaes, philosophia e Rhetorica (interino)" (ALMANAK LAEMMERT, 1858, p. 99 e 1860, p.101).

O ensino desenvolvido no Imperial Collegio de Pedro Segundo influenciou a estrutura de ensino de outra instituição Imperial do século XIX, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, localizado no Rio de Janeiro. Posteriormente, foram criadas outras escolas para surdos e destacaremos também as iniciativas que aconteceram no estado de São Paulo, como o Instituto de Surdos-Mudos Rodrigues Alves e o Instituto Santa Terezinha, que apresentaremos a seguir.

CAPÍTULO 2. ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS



Experiência Sólida
Daniella Zanellato (2015)

CAPÍTULO 2. ENSINO DE ARTE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

> O desenho é uma lingua? Não; não é uma lingua propriamente dita, é o reflexo da linguagem dos factos, e muito precioso, porque põe debaixo dos olhos as cousas que se conhecem, e facilita ao mestre as explicações e ao discípulo o estudo solitario (Compendio para o ensino dos surdos-mudos, 1881, p.13-14).

Neste capítulo pretendemos aprofundar as discussões sobre o Ensino de Arte na educação de surdos e delineamos como se configurou a primeira escola de surdos no Brasil do século XIX, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, localizado no Rio de Janeiro e atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Apresentaremos os *repetidores* e, especificamente, a presença de um deles que foi considerado a época como exímio desenhista. Por fim, em diálogo com o contexto de desenvolvimento econômico e social do Brasil, estabelecemos uma análise sobre o ensino de Arte, então chamado Desenho, nas oficinas de aprendizagem de ofícios desta instituição. Destaca-se que a escolha de tal instituição se deu em função de ter sido a primeira no Brasil destinada a educação de surdos, tornando-se referência para outros estados. O recorte temporal com ênfase no século XIX deve-se a tentativa de reconstrução histórica do ensino de Arte na educação de surdos tendo em vista a importância histórica do período e também ao desafio de localizar fontes primárias com tal abordagem.

No ensino da Arte no século XX e, no que diz respeito a educação de surdos, abordaremos a criação do Instituto Santa Teresinha no Estado de São Paulo, inicialmente uma instituição para meninas surdas, aprofundando o olhar para o ensino de Arte oferecido nesta instituição a partir de fontes documentais. A escolha desta segunda instituição foi motivada por ter sido a base da educação de surdos no Estado de São Paulo, seguindo o modelo de ensino francês empregado também no Instituto Nacional de Educação de Surdos, além de se tornar importante referência no ensino para alunos surdos no Estado de São Paulo durante muitos anos.

Cabe destacarmos que a realização da reconstrução histórica do ensino da Arte na educação de surdos nos séculos XIX e XX que realizamos neste capítulo, exigiu muito esforços pela escassez de fontes sobre os assuntos aqui tratados, demandando um longo período de estudo, sendo necessárias investigações *in loco* no Instituto Nacional de Educação para Surdos, no Rio de Janeiro, além da imersão nos arquivos históricos e documentais do Instituto Santa Teresinha, em São Paulo, confiados a nós pelas irmãs religiosas que participaram de sua história.

As discussões apresentadas encontraram subsídios nos documentos históricos, leis e decretos das épocas investigadas e, nos referenciais teóricos apresentados por Barbosa (2012), Cunha (2000), Ferraz e Fusari (2010), Jannuzzi (2006), Mazzota (2011), Rocha (2007; 2008; 2014), Saviani (2005; 2007), Soares (1999), Sofiato (2011), Silva (2011) Souza (2007) procurando possíveis interlocuções entre os autores.

2.1 Século XIX: Imperial Instituto de Surdos-Mudos e o ensino de Artes e Ofícios

A criação de um instituto de atendimento aos cegos, fundado em 1854 no Rio de Janeiro, Imperial Instituto dos Meninos Cegos, representaria um importante marco na Educação Especial e, mais especificamente, para a educação de surdos no Brasil (JANNUZZI, 2006).

Isso porque, as vantagens recebidas pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, após o decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, passaria a ser chamado de Instituto Benjamin Constant, serviram como base para a solicitação de recursos iniciadas pelo francês E. Huet, com o objetivo fundar no Rio de Janeiro de 1855, uma instituição que atendesse aos “surdos-mudos” a partir do modelo francês (MAZZOTA, 2011; ROCHA, 2007).

Em 1856, dois anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi fundada a primeira instituição para a educação de surdos no país,

na cidade do Rio de Janeiro e inicialmente denominada Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos e, posteriormente de Imperial Instituto de Surdos-Mudos, sofrendo diversas denominações ao longo do seu percurso histórico e passando por fim, em 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (ALMANAK LAEMMERT, 1856-1857; SOARES, 1999).

Nos dois primeiros anos e, funcionando inicialmente nas dependências do colégio de Mme. De Vassimon que, juntamente com suas filhas era responsável pela educação das meninas, enquanto os meninos ficavam sob os cuidados de Mr. Huet, a instituição funcionou com dois alunos: um menino de 12 anos e uma menina de 10 anos (ROCHA, 2007).

A experiência do diretor E.Huet em outro estabelecimento receberam destaque à época:

> Este estabelecimento, fundado por M. E. Huet, ex-director da Instituição dos Surdos-Mudos de Bourges, e destinado à regeneração intellectual e moral dos Surdos-Mudos do Brasil, admitte qualquer individuo dos dous sexos, desde a idade de 7 a 16 annos (ALMANAK LAEMMERT, 1856, p. 406).

Em 1857, um ano após a primeira divulgação, o objetivo foi reformulado e o caráter de uma educação para a normalização se evidenciou:

> Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de um methodo especial, restituí-los á sociedade, á sua familia, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus proprios negocios – tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento (ALMANAK LAEMMERT, 1857, p. 437).

A tentativa de “regenerar seres desgraçados” encontra-se na história da educação do século XIX, suas primeiras iniciativas de encaminhamento, em que pessoas com deficiência eram encaminhadas para serem educadas ou se tornarem “educáveis” em instituições asilares, hospícios ou ainda, instituições escolares residenciais (MENDES, 2006).

De acordo com Mendes (2006), o acesso ao ensino pelas pessoas com deficiência foram lentamente conquistados na medida em que oportunidades

educacionais para a população em geral também se ampliaram, sobretudo após a promulgação da Escola de Primeiras Letras (SAVIANI, 2007).

Assim, acompanhando a proposta de outros colegios, que atendiam aos alunos em regime de internato por meio de uma pensão anual paga em trimestres adiantados, o início das atividades no Collegio Nacional para Surdos-Mudos deu-se inicialmente em caráter privado, mas tendo como garantia a gratuidade no ensino para aqueles surdos que dele precisassem:

> Pela exemplar charidade de alguns distinctos benfeitores, que se responsabilisão pelas respectivas pensões, será admitido um certo número de Surdos-Mudos, cujas familias, por falta de meios, não possam satisfazê-las. As pessoas que pretenderem que seus filhos gozem do benefício da instrucção e da educação, ou seja abastados; ou falta de meios, devem dirigir-se por escripto ao Director, indicando-lhe com a maior exatidão o nome, idade, sexo e morada do candidato (ALMANAK LAEMMERT, 1856, p. 406).

Uma particularidade do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em relação aos demais colégios estava na abertura de horários e datas para a visitação pública (ALMANAK LAEMMERT,1864,p.88).

Em 1856, as disciplinas no *Imperial Instituto para Surdos-Mudos,* sob a direção e também atendimento dos meninos e meninas por Mr. Huet, uma vez que não mais dispunham do auxílio de madame Vassimon, estava estruturado para ser desenvolvido em seis anos.

Para os propósitos deste estudo, foi dada ênfase ao ensino de Arte no Imperial Instituto e, dentre as disciplinas elencadas nos programas de ensino, o desenho se evidenciou como a primeira manifestação do ensino de Arte na educação de surdos no Brasil, situação que também pode ser observada com relação aos demais colégios da época. Isso porque, de acordo com Barbosa (2012), no século XIX o ensino de Arte recebia a nomenclatura de desenho e, como visto, apresentava elementos de origem neoclássica, por meio da linha e do modelado.

Assim, no curso completo de estudos com duração de seis anos no Imperial Instituto, dentre as linguagens da Arte, recebe destaque a disciplina de

desenho, seguindo os padrões deste ensino na educação primária e secundária:

> O curso de estudos completo é de 6 annos, em que se aprendem as seguintes disciplinas:escripta e leitura; elementos da lingua nacional-grammatica; noções de religião e dos deveres sociais – cathecismo; geographia; história do Brasil; história sagrada e profana; arithmetica;
> **Desenho**; escripturação mercantil; lições de agricultura theorica e pratica para os meninos, e trabalhos usuaes de agulha para as meninas (ALMANAK LAEMMERT, 1856, p. 406, grifo nosso).

No entanto, no que diz respeito às outras áreas do conhecimento, importantes diferenciações no ensino oferecido no Imperial Instituto para Surdos-Mudos com relação ao oferecido nos demais colégios privados do mesmo período pode ser observado. Por exemplo, enquanto os alunos surdos do sexo masculino recebiam lições teóricas e práticas de agricultura, nos demais colégios privados do Rio de Janeiro os alunos eram preparados para o ingresso nas Academias do Império e tinham acesso ao estudo e aprendizagem de outra linguagem da Arte, o ensino de música:

> Ensina-se neste collegio todos os preparatorios exigidos para um moço ser matriculado nas Academias do Imperio; bem assim música vocal e instrumental (ALMANAK LAEMMERT, 1856, p.403).

Outra diferença com relação aos demais colégios, eram as opções de ensino oferecidas nas linguagens da Arte, tal como música, dança e mesmo o desenho, então pagas à parte:

> O preço por semestre é 180$ ou 30$ rs. mensaes, pagos adiantados para pensão e instrucção em todos os ramos de uma educação liberal, tanto para as academias do imperio como para o commercio, inclusive as prendas de desenho, musica, dansa e esgrima […] (ALMANAK LAEMMERT,1854, p.344).

Em 1857, o Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos tem sua nomenclatura modificada para Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (ALMANAK LAEMMERT,1857, p.437), passando em 1858 para Imperial Instituto para Surdos-Mudos (ALMANAK LAEMMERT,1858, p.451), nome mantido até 1873, de acordo com os documentos primários investigados até 1880 (ALMANAK LAEMMERT,1854 -1880).

Ao longo do tempo, as diferentes variações terminológicas conferiram renomeações ao Imperial Instituto e, na mesma medida, identificamos que tais nomenclaturas também variaram de acordo com as referências empregadas pelos diversos autores pesquisados, onde temos como hipótese que tal questão esteja relacionada aos documentos primários investigados. Assim, o Imperial Instituto em discussão, também é referenciado no mesmo período como "Instituto dos Surdos-Mudos" (JANNUZZI, 2006, p.11-13) e "Instituto de Surdos e Mudos" (ROCHA, 2007, p.30).

Em 1858, E.Huet[7], então diretor com vasta experiência em Bourges, França, com diferentes estruturas de gestão, propôs para o novo Instituto duas formas de funcionamento que considera o sistema público e privado, sendo este último composto de subvenção nacional e particular e considerado por ele como o mais adequado. A proposta, encaminhada por E.Huet foi aprovada pelo Imperador e a sugestão foi aceita e, ainda no ano de 1858, 10 alunos foram admitidos por indicação do governo Imperial que designou verba orçamentária que manteria uma pensão anual para cada um dos alunos matriculados e também para a manutenção do Instituto Imperial para Surdos-Mudos.

Neste mesmo período, D.Pedro II promulgou a lei pela qual o Império passou a subvencionar o Instituto, sendo esta citada como lei nº 939 (ROCHA, 2007). Tal medida foi tão importante que impulsionou anos mais tarde, em 1908, um decreto alterando a data inicial de fundação de 01 de janeiro de 1856, para 26 de setembro de 1857, sendo a data comemorada no dias atuais como o dia nacional do surdo.

[7] Sobre o primeiro nome de E. Huet, há controvérsias, aparecendo em alguns "descrições" como Ernest e em outras como Edouard, sendo que a assinatura nos diversos documentos dá-se somente como E.Huet (ROCHA, 2009, p.117).

No ano de 1858, estavam matriculados em sistema de internato 19 alunos, dentre meninos e meninas, provenientes dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. A idade inicial do atendimento aos alunos neste ano também sofreu expansão, passando da idade dos 7 aos 16 anos, para a idade dos 7 aos 18 anos (ALMANAK LAEMMERT, 1856 a 1858).

Neste mesmo ano, conforme Rocha (2007), as seguintes disciplinas foram ministradas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração e Mercantil e Linguagem Articulada. Como podemos analisar, com relação ao grupo de disciplinas do ano de 1856, o ensino de Desenho foi suprimido. Diferentemente, o ensino de costura e trabalhos de agulhas para as meninas fora mantido desde 1856.

Em julho de 1862 tomou posse no Imperial Instituto para Surdos-Mudos, Dr. Manoel de Magalhães Couto. Na sua gestão, em 1865, o ensino de Desenho, que fora suprimido após 1858 dos documentos analisados, é retomado novamente ao grupo de disciplinas após sete anos, juntamente com "elementos de arithmetica e geographia, articulação ou da palavra artificial e da leitura sobre os labios[8] para ambos os sexos", sendo essas últimas ministradas pelo próprio Diretor. Diferentemente, o ensino de costura e trabalhos de agulhas para as meninas fora mantido no programa desde 1856 (ALMANAK LAEMMERT, 1865, p.83).

O Dr. Manoel de Magalhães Couto promulgou o importante decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, que dava o regulamento provisório e nova denominação, passando para Instituto dos Surdos-Mudos. Inúmeras modificações estabelecidas no decreto foram realizadas em diferentes áreas, desde o quadro de funcionários, as diretrizes de admissão dos alunos, a

[8] A disciplinas de articulação ou leitura sobre os lábios seguiam a abordagem oralista de ensino, sendo no geral ministradas por médicos, no modelo de ensino médico educativo, presente na Educação Especial dos séculos XIX e início do XX. Alguns documentos explicam como a disciplina era ofertada, dentre eles, tivemos contato com o Compendio para o ensino dos surdos-mudos, de 1881 e o relatório do diretor Tobias Leite, de 1874, que nos explica "As habilitações para ensinar linguagem articulada, e da leitura sobre os lábios, não se adquirem lendo os poucos livros sobre o assumpto, só vendo praticar e praticando sob a direção de bons mestres é possível adquiri-las, sendo muito conveniente que a pessoa que se dê a esse difícil ensino tenha conhecimentos aprofundados da anatomia e da physiologia dos órgãos da palavra. Por esta razão, si me fosse permitido intervir na escolha da pessoa que tivesse de ir habilitar-se, eu aconselharia que fosse um médico que tivesse manifesta e aprovada aptidão para o magistério (LEITE, 1874).

alteração na idade de ingresso e permanência no Instituto, que passou dos 07 aos 18 anos, para a idade dos 09 aos 16 anos, estabelecendo restrições a admissão de escravos e pessoas “em estado de idiotismo”:

> Art. 15. Não poderão ser admittidos: 1º Os menores de 9 annos, e os maiores de 16. 2º Os que se acharem em estado de idiotismo, e por isso incapazes de instrucção. 3º Os escravos (BRASIL,1867).

Também apresentou uma redução no período do ensino no que diz respeito ao número de anos, diminuindo de sete para cinco anos. Além disso, o decreto estabeceu no artigo 17 novas disciplinas curriculares, dividindo-as no artigo 18 por ano de ensino e integrando numa mesma cadeira o desenho linear e geometria elementar, oferecidos aos alunos no 3º ano:

> Art. 17. As materias do ensino serão: Leitura. - Escripta. - Doutrina Christã. - Arithmetica. - **Geometria elementar e Desenho linear**. - Elementos de Historia e Geographia, sobretudo nacionaes - Portuguez - Francez - Contabilidade.
> Art. 18. O curso de ensino será dividido em 5 annos, comprehendendo: O 1º anno. - Articulação artificial, e leitura sobre os labios - Leitura - escripta - as 4 especies - Doutrina Christã. 2º anno. - Leitura - escripta - arithmetica - Grammatica portugueza - Historia Sagrada. 3º anno. - Portuguez - Arithmetica, pesos e medidas - **Geometria elementar e Desenho linear**. 4º anno. - Arithmetica - Elementos de historia e geographia - Portuguez e Francez. 5º anno. - Continuação da Historia e Geographia - Portuguez, Francez e Escripturação Mercantil (BRASIL,1867, grifo nosso).

Por sua vez, é nesta gestão que o ensino de geometria elementar aparece articulado ao ensino de desenho linear, com uma abordagem que dialogava com as tendências reformistas a época:

> O ensino da geometria começara a ser imposto no Brasil, a partir das tentativas de reforma cientificistas e antijesuíticas do século XVIII e atingiu alto nível de importância no século XIX, antes mesmo de que a educação brasileira recebesse os primeiros influxos da doutrina positivista (BARBOSA, 2012, p.72).

O decreto também definiu a função de alunos como repetidores[9] no Instituto para Surdos-Mudos, seguindo uma tendência que vinha do Instituto Nacional de Surdos de Paris de nomear ex-alunos para a atuarem como professores, a partir do conhecimento e da capacidade na disciplina escolhida para a atuação (SOFIATO e REILY, 2011).

Dessa forma, todas as disciplinas recebiam a presença de um repetidor e no ensino de desenho não foi diferente, conforme detalharemos a seguir.

2.2 Os “repetidores” no Instituto para Surdos-Mudos e o ensino de Desenho

No Instituto para Surdos-Mudos, a função dos repetidores era exercida inicialmente por alunos numa atuação com inúmeras responsabilidades. Os alunos repetidores eram encarregados do acompanhamento dos alunos no recreio e também de pernoitar com eles no Instituto; acompanhar as aulas dos professores e repetir suas lições com determinado grupo de alunos sob sua responsabilidade, além de substituí-lo nas ausências e corrigir as atividades desenvolvidas (ROCHA, 2007).

Os alunos escolhidos para serem repetidores eram aqueles que demonstravam melhor aproveitamento durante o desenvolvimento de suas atividades nos cinco anos de curso do Instituto para Surdos-Mudos:

> Art. 25. Os alumnos pobres, quando completarem seus estudos, terão o destino que o Governo julgar mais conveniente, se não forem empregados como Repetidores do Instituto, percebendo neste caso a gratificação que lhes fôr arbitrada pelo mesmo Governo. Para os lugares de Repetidores serão escolhidos de preferencia os alumnos que se tiverem mais distinguido, durante todo o curso de 5 annos, por seu procedimento e aproveitamento (BRASIL,1867).

[9] A presença de alunos repetidores apresenta aproximações com o Método de Lancaster ou Método Lancasteriano, iniciado em 1798 na Inglaterra, onde alunos exerciam a função de monitores junto aos alunos, sendo responsáveis pela realização de tarefas de limpeza, organização da escola e manutenção da ordem, apoiados pelas premissas do método que previa o uso da repetição e memorização (SAVIANI, 2007).

De acordo com Jannuzzi (2006), havia certa proteção do governo junto aos alunos que exerciam a função de repetidores, uma vez que recebiam seus vencimentos mesmo quando o quadro da função estava completo.

Conforme apresentado, foi por meio do decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, promulgado por Dr. Manoel de Magalhães Couto, que a presença de alunos na função de repetidores foi legalmente explicitada. No entanto, a presença da função de repetidores já se fazia presente em sua gestão nos anos anteriores. Assim, em 1864 os repetidores, todos alunos do Instituto, foram divididos da seguinte forma: a) para a classe dos alunos do 1º ano - Tobias Marcellino de Lemos e 2º ano - Espiridiao Gonsalves Frina; b) para a classe das alunas do 1º ano - Maria Pereira de Carvalho. O cargo de repetidor de 3º ano estava vago para as duas turmas (ALMANAK LAEMMERT, 1864).

Além da atuação como “repetidores” no Instituto para Surdos-Mudos, os alunos tinham a possibilidade de, após dois anos na função, se tornarem professores. Isso aconteceu em 1865 com o repetidor do 3º ano Antonio de Padua Machado Junior, que se tornou professor de caligraphia e língua nacional para os alunos do 1º e 2º ano.

Na área do desenho, até este momento não havia a presença de repetidores. No entanto, o professor de desenho Joaquim Ignacio da Costa Miranda foi contratado, permanencendo no cargo nos anos de 1865 e 1868 (ALMANAK LAEMMERT, 1865 - 1868).

Uma grande mudança aconteceu nesse período. O então diretor Dr. Manoel Magalhães é destituido do cargo, após um relatório elaborado por Dr. Tobias Leite anunciar as condições do Instituto ao constatar que ali “não havia ensino, e sim, uma casa que servia de asilo aos surdos” (ROCHA, 2007, p.35).

É o próprio Dr. Tobias Leite assume as funções do Instituto em 1869. Interessante notar que tais mudanças são referenciadas no documento *Almanak Laemmert* do mesmo ano, onde a presença de oficinas, repetidores e demais professores, dentre eles de desenho, são suprimidos. Somente uma disciplina, Língua Nacional é então citada, sendo que um dos dois professores era o próprio Dr. Manoel de Magalhães Couto. As aulas para as meninas

ficavam a cargo da professora D. Amelia Emilia da Silva Santos (ALMANAK LAEMMERT, 1869)

Dr. Tobias Leite ficou na direção do Instituto por quase 30 anos, no período compreendido entre os anos de 1869 a 1896.

Por sua vez, uma suposta regularização do quadro de profissionais do Instituto só vai ser novamente explicitado nos documentos do *Almanak Laemmert* no ano de 1871, quando um novo professor de Desenho assume a função: João Maximiliano Safra (ALMANAK LAEMMERT, 1871, p.83).

Em 1873, o decreto nº 5.435, que aprovou o novo regulamento do Instituto de Surdos-Mudos, destinou um capítulo inteiro a regulamentar a função de repetidor, estabelecendo novos critérios para a atuação. De acordo com o artigo 14 "os pretendentes aos lugares de Repetidor deverão exhibir provas de conhecimento das materias designadas no art. 47 do regulamento da Instrucção primaria e secundaria do Municipio da Côrte" (BRASIL, 1873).

O referido regulamento tratava das condições e regimentos das escolas públicas, estabelecidas por meio do decreto nº 1.331-A de 1854 que também instituia as disciplinas da área de Arte nas escolas públicas:

> Art.47.A geometria elementar, agrimensura, **desenho linear**, **noções de musica e exercicios de canto**, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes (BRASIL, 1854, grifo nosso)

Os "repetidores" eram nomeados pelo Ministro por proposta do diretor, e nesse sentido, um ex aluno do Instituto é citado por Dr. Tobias Leite para a função de repetidor:

> A instrução progrediu satisfactoriamente no último anno. Concorreu para isso não só a maior prática, que vão tendo os professores, mas o terem tido os alumnos como Repetidor de suas lições o ex-alumno Flausino José da Gama, que manifestou as melhores condições para o professorado. A nomeação desse Repetidor não foi só a satisfação de uma das mais vitaes necessidades do Instituto, foi também um acto fecundo de bons resultados para os alumnos, que animaram-se e regozijaram-se com as lições de um companheiro de infortúnio, e para o publico, que, vendo um surdo-mudo

> educado n'este Instituto exercer as funções de Professor, tem a maior prova de proficuidade do ensino (apud ROCHA, 2007, p.43).

Flausino José da Costa Gama foi um repetidor com grandes habilidades para o desenho e responsável pela reprodução do primeiro dicionário da Lingua Brasileira de Sinais, intitulado *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos,* representativo para a história dos surdos no Brasil. Durante o período de 1871 a 1889 integrou o quadro de repetidores do Instituto, seguindo uma tendência do Instituto de Surdos da França (SOFIATO, 2011).

Em 1871, iniciou suas atividades exercendo a função de roupeiro juntamente a de "repetidor"[10] no Instituto, situação que perdurou pouco tempo, exercendo em 1872 somente a função de "repetidor" (ALMANAK LAEMMERT, 1871-1872). Enquanto exercia a função de repetidor de 1º e 2º ano, atuando diretamente na área de Desenho, Flausino acompanhava as modificações no Instituto que, nesse período, não previa no Instituto um "repetidor" nesta cadeira: "Art.12. Haverá no Instituto um Repetidor para cada cadeira de linguagem escripta, e um para a cadeira de mathematicas, de geographia e historia" (BRASIL,1867).

Cabe destacar que havia no Instituto diferentes níveis de cargos e funções, sendo essas delineadas por professores, "ditos" e os "repetidores". Diferentemente dos professores, que eram nomeados pelo governo, os "ditos de desenho"[11], por exemplo, assim como demais empregados no Instituto, eram nomeados pelo diretor.

---

[10] Apesar das funções de "repetidor" serem comparadas pelo Diretor como sendo as mesmas do professor, muitas diferenças foram identificadas no tratamento oferecidos a eles, assim como também em suas gratificações. Dessa forma, o regulamento do Instituto determinava que os repetidores "residirão no Instituto, e além da alimentação em commum com os alumnos, perceberão a gratificação de 800$000 por anno" (BRASIL, 1867).

[11] Os "ditos de desenho" exerciam a função de professores, apesar das diferenças quanto a nomeação do cargo e vencimentos. Além disso, convém considerar a diferenciação do emprego do termo com relação a outro uso presente nos textos do Almanak Laemmert do século XIX e também nos dias atuais, onde "dito", de acordo com dicionário Michaelis representa "di.to *adj* (*lat dictu*) 1 Aludido, citado, mencionado, referido. 2 Combinado: *Está dito.* 3 Que se disse: *Tenho dito. sm* 1 Conceito, máxima, sentença. 2 Decisão verbal, promessa." Acesso em 23/06/2015.Fonte: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=dito.

Além disso, havia dentro dos cargos de “ditos” hierarquia por disciplinas, observada pelos vencimentos destinados a cada uma deles, sendo que o “dito de desenho” recebia a menor delas. Assim, enquanto o “dito de desenho” recebia uma gratificação que totalizava 1:000$000 réis ao mês, o “dito de matematica” e o “dito de linguagem articulada” recebiam um total de 2:400$000 réis, por sua vez mais que o dobro com relação ao “dito de desenho”.

A diferença entre os ditos e os professores também é explícita: o “professor de linguagem escripta” recebia um vencimento total de 3:000$000 réis, um aumento de 600$000 réis em relação aos “ditos” da mesma disciplina, de acordo com a “Tabella dos vencimentos dos empregados do Instituto dos Surdos-Mudos” (BRASIL,1873).

Além disso, os “ditos” eram considerados “empregados” do Instituto, o que significava que faziam parte da equipe nomeada pelo Diretor:

> Art. 3º Além do Director o Instituto terá os seguintes empregados:1 Capellão e Professor de Religião; 2 Professores de linguagem escripta;1 Dito de linguagem articulada, e leitura sobre os labios;1 Dito de mathematicas, geographia, e historia do Brasil; **1 Dito de desenho**; 1 Medico; 1 Escripturario e Agente; 1 Roupeiro e Despenseiro; 1 Inspector para cada turma de 25 alumnos;1 Mestre de gymnastica; Serventes. O Director, o Capellão, os Professores, o Agente e o Medico serão de nomeação do Governo; os demais empregados serão nomeados pelo Director (BRASIL,1873, grifo nosso).

Além disso, interessante notar que os vencimentos pagos aos “ditos” e professores eram mensais, enquanto para os “repetidores” eram anuais e, como já citado, totalizavam a quantia de 800$000 réis ao ano, cerca de 15 vezes menos que um “dito de desenho” e 45 vezes menos que um “professor de linguagem escripta”.

As estampas produzidas por Flausino para o dicionário, a partir das pranchas realizadas pelo também francês surdo Pierre Pélissier, utilizava a litografia como suporte e, a técnica para realização do desenho neste suporte precisou ser aprendida. Sofiato (2011, p.133-134) nos apresenta o contexto da reprodução:

> Em se tratando da utilização da técnica da litografia, Flausino, ao que tudo indica, obteve ajuda ao produzir a sua obra. O próprio diretor Tobias Leite relata no prefácio da *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* que Flausino aprendeu o desenho litográfico com o Sr. Eduard Rensburg, que lhe ofereceu a sua oficina para a confecção do material. Entretanto a obra de Flausino foi impressa na Typographia Universal dos irmãos Laemmert […] A Typographia Universal era uma das mais bem estruturadas nesse período, contando com um número expressivo de funcionários com as mais variadas funções relativas à produção de litogravuras: leitores das provas,composição e impressão. Para uma pessoa que nunca tinha tido contato com essa técnica, e tudo indica que Flausino se encaixava nessa categoria, fica realmente difícil se apropriar dela de forma tão rápida, a ponto de produzir uma obra composta por 20 estampas, além da parte escrita relativa às listas, em'poucos dias'.

A reprodução no século XIX, presente nos esquemas neoclássicos e legitimados como produção artística, foi assimilada dos italianos do século XVI. O exercício da observação era concebido como melhor exercitado a partir da reprodução de estampas com relação a reprodução da natureza. De acordo com Ferraz e Fusari (2010) esse tipo de atividade manifesta a tendência da pedagogia tradicional no ensino de Arte:

> Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do 'natural' e com a apresentação de 'modelos' para os alunos imitarem. Essa atitude estética implica a adoção de um padrão de beleza que consiste, sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente. Podem se apresentar como 'cópias' do ambiente circundante (produções artísticas mais realistas) ou como gostariam que ele fosse (produções artísticas mais idealistas). Como se sabe, ao mesmo tempo em que vigorava na Europa essa tendência estética, havia outros movimentos artísticos, como o Impressionismo, e avanços tecnológicos de registros de imagens, como a fotografia (FERRAZ E FUSARI, 2010, p. 25).

Segundo Barbosa (2012), a ideia da reprodução no ensino de desenho, voltaria a ser empregada nas escolas primárias do século XX, seguindo até meados dos anos de 1920.

Além disso, era por meio da representação de cenas da vida real e de ações e fatos reproduzidos em estampas, entendendo por essa, formas gráficas de representação visual, que o ensino de desenho também era utilizado no Instituto como suporte para a escrita:

> Servem de assumpto para as lições de linguaguem escripta os objectos que existem e os factos que se dão, ou que de proposito se praticão no Instituto. Para auxilio e complemento desse ensino intuitivo e visual, possue o estabelecimento e faz uso constante de uma numerosa colleção de estampas de origens allemã e franceza, representando acções, factos e cenas da vida real no mundo exterior […] (LEITE 1877 apud SOARES, 1999, p.52)

Por sua vez, o ensino de desenho no Instituto de Surdos-Mudos se manteve na matriz de disciplinas até meados de 1889, quando da mudança política do Império para República. Com a transição, as publicações do Almanak Laemmert, editadas no Rio de Janeiro entre 1844 e 1889, pelos irmãos Eduard e Heinrich Laemmert, foram encerradas.

Durante esse processo, o ensino de desenho foi desenvolvido por dois diferentes professores, Joaquim Ignacio da Costa Miranda (ALMANAK LAEMMERT 1864-1868) e João Maximiliano Mafra (ALMANAK LAEMMERT 1871-1880) e, conforme veremos nos subcapítulos seguintes, acompanhará a implantação da oficina de sapateiro, alfaiate e marcineiro em 1864 (ALMANAK LAEMMERT, 1864) e as aulas de horticultura (ALMANAK LAEMMERT, 1869).

Também será neste período que alguns decretos determinarão, dentre outros, a nomeação de professores de Desenho, a obrigatoriedade da aprendizagem de uma Arte ou ofício mecânico e a presença do desenho linear no programa (BRASIL, 1867), sendo substituído no ano de 1873 (BRASIL, 1873) e conferir aos alunos surdos que trabalhavam nas oficinas, como o próprio Flausino, algumas “vantagens”: “Para os que forem habeis na officina em que trabalharem, podem prorrogar em dois anos sua estada no instituto” (BRASIL, 1873).

Por fim, em 1880, a ênfase na comercialização dos produtos e serviços realizados nas oficinas de aprendizagem de ofícios dos alunos do Instituto de

Surdos-Mudos; a ênfase na escola agrícola e a montagem de um museu escolar (ALMANAK LAEMMERT, 1890) demarcam as transformações do Instituto ao longo dos anos desde sua fundação e nos auxiliam a compreender o momento político e histórico no Brasil do séc. XIX e as mudanças que anunciarão o século XX.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010, p.26), “no Brasil do século XIX, o desenho ocupa um espaço equivalente ao do mundo em industrialização” e por onde se relaciona ao progresso industrial, adquirindo “um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais”. Tal abordagem, marcadamente presente no final do século XIX, aponta o ensino de Desenho como uma possibilidade real para o progresso e também se aproximará com a proposta adotada no Instituto de Surdos-Mudos, por meio das oficinas de aprendizagem de ofícios, conforme trataremos no subcapítulo a seguir.

2.3 Oficinas de aprendizagem de ofícios

O desenvolvimento industrial e da Arte aplicada à indústria impulsionavam o interesse de formação de mão de obra, objetivando o desenvolvimento econômico do país e, diante deste contexto, o Instituto de Surdos-Mudos implementou as oficinas de aprendizagem de ofícios, tendo a abordagem do ensino de Desenho fins utilitários, com vista a formação para o trabalho. O contexto deste período é explicado por Cunha (2000, p. 81):

> Num país escravista como o Brasil do século XIX, os projetos industrialistas estavam sempre na dependência de raros capitais, desconhecida técnica, restrito mercado e, finalmente, mas não secundariamente, de um inexistente operariado que foi gerado muito vagarosamente a partir de duas fontes de suprimento. A primeira fonte foram as crianças e os jovens que não eram capazes de opor resistência à aprendizagem compulsória de ofícios: os órfãos, os largados nas “casas da roda”, os delinquentes presos e outros miseráveis. A segunda fonte foi a própria imigração de mestres e operários europeus, a que se recorria por causa da insuficiência da primeira fonte.

Quando em 1867 foi aprovado o decreto provisório nº 4.046 no Instituto de Surdos-Mudos, as oficinas para a aprendizagem de ofícios na educação dos surdos foram implantadas, estabelecendo que os alunos que demonstrassem pouca aptidão para os estudos poderiam aprender uma Arte liberal ou mecânica que tivessem vocação. Ao mesmo tempo, para auxiliar na profissionalização, as disciplinas de desenho linear e geometria elementar foram implantadas no corpo de disciplinas. No capítulo III do decreto nº 4.046 de 1867 que tratava sobre "As materias do ensino, exames e premios" do Instituto de Surdos-Mudos:

> Art. 20. Dentro do prazo de 5 annos, de que trata o art. 18., nenhum alumno gratuito poderá ser retirado do Instituto sem licença do Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio. Os alumnos que mostrarem pouca aptidão para os estudos do Instituto deverão aprender, depois de concluidos os do 3º anno, e com approvação do Governo Imperial, a arte liberal ou mecanica para a qual tenhão vocação, no conceito do Director, continuando o Instituto a ministrar a estes alumnos a possivel instrucção nas horas que tiverem disponiveis, bem como o sustento, o vestuario, e o curativo, até completarem 5 annos desde a época de sua admissão. Este arbitrio não será tomado, em relação aos alumnos contribuintes, se não com prévia audiencia dos respectivos pais, tutores, ou correspondentes competentemente autorisados (BRASIL, 1867).

No Instituto, as aulas oferecidas nas oficinas eram dadas por mestres das áreas de sapataria, alfaiataria e marceneiro. No entanto, antes da aprovação do referido decreto nº 4.046, alguns documentos consultados revelaram a presença de proprietários e mestres das referidas oficinas no Instituto de Surdos e Mudos na condição de suprir as necessidades dos alunos, como é o caso dos registros nos documentos do *Almanak Laemmert* de 1864, revelando as oficinas oferecidas aos alunos e os respectivos mestres que eram responsáveis por elas:

> Mestre e dono da Sapataria em que aprendem os alumnos esse officio – Domingos Josê Fernandes; Mestre Alfaiate, em que aprendem os alumnos esse officio – José Antonio Martins;

> Mestre Marcineiro. – Joaquim Gomes de Oliveira, em que aprendem os alumnos esse officio – Maximiano José Azeredo (ALMANAK LAEMMERT, 1864, p.88).

Apesar da previsão das oficinas, os cargos de mestres ficaram vagos de 1866 até 1868, revelando uma possível descontinuidade nas ações. Isso se evidencia em 1869, quando os cargos de mestres foram suprimidos dos documentos analisados (ALMANAK, 1864-1866). Em 1869, o documento *Almanak Laemmert* anunciou um significativo passo no ensino de Arte na educação de surdos e foram nomeados professores de Desenho:

> O estabelecimento foi reorganizado por Decreto 4046, de 19 de Dezembro de 1867, cuja execução começou em 10 de Agosto de 1868, em virtude do qual **serão nomeados os professores de desenho,** de materias secundarias, e de articulação artificial à proporção que houverem alumnos para as aulas destas materias. O ensino profissional consiste por ora em horticultura (ALMANAK LAEMMERT, 1869, p.84; grifo nosso).

Torna-se necessário compreendermos porque a nomeação de professores de Desenho receberia destaque no Instituto. Uma das hipóteses se refere a uma das metas da gestão do Dr. Tobias Leite de oferecer ao aluno surdo um ensino profissionalizante, além de condições para dominar um ofício que garantisse sua subsistência, vislumbrando as mudanças que seriam advindas do processo de industrialização e, a importância do ensino de Desenho nesse contexto. No entanto, o próprio Dr. Tobias Leite acreditava que, naquele momento, o foco do ensino profissional deveria ser o ensino agrícola pelas características do Brasil, sendo a questão confirmada nos documentos do Instituto, onde a prática da horticultura foi predominante até 1871 (ALMANAK LAEMMERT, 1869; ROCHA, 2007).

No ano de 1871, a oficina de sapateiro não iria servir somente para a formação de um ofício para os alunos, mas sim, para a produção de calçados por um único aluno surdo do Instituto para todos os demais que, dedicavam-se a horticultura:

> Há no Estabelecimento uma officina de sapateiro em que o alumno Joaquim do Maranhão faz calçado para os outros

> alumnos. Nas manhãs e tardes todos os alumnos empregão-se na horticultura (ALMANAK LAEMMERT,1871, p.83).

Sobre o mestre de sapataria e aluno do Instituto, Joaquim do Maranhão, sua descrição é apresentada na ficha de registro, que tinha como objetivo fornecer dados sobre "seu estado physico e intellectual" e, na ficha, a declaração constava ser ele "robusto e pouco inteligente" (ROCHA, 2007, p.38).

Parece-nos que a aprendizagem de ofícios era destinada as pessoas consideradas inaptas a se desenvolverem em outras áreas, sendo incluídos os alunos surdos. Conforme Rocha (2007), citando a posição do Dr. Tobias Leite, "[…] o objetivo do Instituto de Surdos não era o de formar homens de letras, mas ensiná-los uma linguagem que os habilitassem a manter relações sociais tirando-os do isolamento provocado pela surdez" (p. 40).

Cunha (2000) nos apresenta um panorama da época, em que o ensino de ofícios era inicialmente destinado aos silvícolas, depois escravos e em seguida mendigos, passando a atender outros "desgraçados", que compreendiam os "desgraçados físicos, os cegos e os surdos-mudos" (p.117). O autor acrescenta sobre a necessidade que se fazia da distinção entre a "desgraça física" da "desgraça social", de qualidades distintas:

> A desgraça física, a cegueira ou a surdo-mudez, e a desgraça social, produto da exploração da força de trabalho escrava (africana e indígena) ou livres (libertos, mestiços e europeus imigrados). No caso dos cegos e surdos-mudos, que aprendiam ofícios nas escolas criadas no Segundo Reinado, eram duplamente desgraçados, tanto física quanto socialmente (CUNHA, 2000, p.117).

Quando o Dr. Tobias Leite escreveu a introdução de *Lições de Geographia do Brasil*, a valorização do ensino de Desenho como formação profissional de artista se evidenciou ao destacar que os alunos do Instituto "[…] que não se destinam para a carreira das letras, mas para as **profissões de artistas e de trabalhadores** – levarão conhecimentos suficientes da geographia de seu paiz" (SOARES, 1999, p.53, grifo nosso).

Foi durante a gestão do Dr. Tobias Leite que passou a vigorar o decreto nº. 5435, de 15 de outubro de 1873, que “Approvou o Regulamento que dá nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos”. Dentre as mudanças propostas, além do ensino profissional, o decreto estabeleceu novas diretrizes de admissão e permanência dos alunos ao Instituto. Uma das medidas foi retornar o período de duração do curso para seis anos, e tendo os alunos a idade maior de nove anos e menor de 14 anos, determinou que todos os alunos seriam julgados por exame para que “se sujeitará, que não soffre molestia contagiosa nem incuravel, que foi vaccinado e que a surdo-mudez não destruiu as faculdades intellectuaes” (art. 25, BRASIL,1873).

Essa posição irá demarcar o lugar da surdez junto a outras deficiências, bem como o acesso a educação pelos surdos e a própria formação profissional. Isso porque, o decreto definiria que seriam excluídos os alunos “acommettidos de alienação mental, de idiotismo, ou imbecilidade; e de qualquer molestia incuravel, e ainda os que forem incorrigiveis” (art. 23, BRASIL,1873).

Quanto a regulamentação dos professores de desenho, o artigo 8º, capítulo II, do decreto nº. 5435, de 15 de outubro de 1873 determinou o tempo de experiência necessária para que se tornassem efetivos: “os professores de mathematicas, de religião, de desenho, só serão nomeados effectivos depois de terem regido interinamente durante um anno as respectivas cadeiras” (Art. 8º, BRASIL,1873).

As questões relacionadas aos “ditos” e professores de Desenho são representativas para a compreensão de como historicamente o ensino da Arte se configurou na educação de surdos. De acordo com Saviani (2005), no século XIX foram amplamente difundidas no ensino elementar as competências de ler, escrever e contar, não fazendo referência ao ensino de desenho ou música.

O ensino profissional no Instituto esteve presente nas determinações estabelecidas no capítulo III do decreto nº 5435/1873. A criação de oficinas, a critério do Governo, assim como a obrigatoriedade de participação dos alunos,

o tempo de trabalho e mesmo a destinação dos recursos foram assim determinadas:

> Art. 33 Serão estabelecidas no Instituto as officinas que o Governo julgar convenientes. Estas officinas serão dirigidas por artistas dos Arsenaes de Guerra ou de Marinha, ou contractados pelo Director como fôr mais conveniente. Art. 34 Todos os alumnos são obrigados a aprender o officio ou arte que lhe fôr designada.Na designação do officio ou arte a que os alumnos devam ser applicados o Director attenderá ao estado physico, e quanto seja possivel, aos desejos da familia do alumno. Além disso, as diretrizes do tempo, destinação. Art. 35. O maximo do tempo de trabalho dos alumnos nas officinas será de 4 horas por dia. O Director exercerá severa vigilancia para que os mestres das officinas não abusem das forças do alumno, nem por qualquer modo os maltratem. Art. 36. A acquisição de materia prima, o destino dos productos das officinas, e o modo de fiscalisala-las serão prescriptos por instrucções especiaes. Art. 37. Aos artefactos das officinas se dará um valor, do qual metade será escripturado como renda do Estado, e a outra metade pertencerá aos alumnos que nelles tiverem trabalhado (BRASIL,1873).

Na esfera educacional e social, no ano seguinte ao decreto, 1874, a reforma administrativa da instrução pública realizada na Corte fixou o ensino primário como obrigatório para crianças com idade entre 07 e 14 anos, além da instrução dos adultos a analfabetos (VAINFAS, 2008).

Quanto as oficinas de aprendizagem de ofícios, em 1875 foi criado no Rio de Janeiro uma instituição que servia de amparo aos orfãos e à formação de força de trabalho, por meio de uma abordagem de ensino da Arte voltada aos ofícios. Conhecida como “Asilo de Meninos Desvalidos”, oferecia ensino elementar numa abordagem que apresentava aproximações com a educação oferecida aos alunos surdos do Instituto de Surdos-Mudos. O ensino era dividido em três partes, a saber: a) instrução primária; b) oferecimento de disciplinas de álgebra linear, geometria plana e mecânica aplicada às Artes; escultura e desenho; musica vocal e instrumental e, por fim c) ensino de ofícios: encadernação, alfaiataria, tipografia, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia e sapataria, com mestres contratados para dirigirem cada um das oficinas (CUNHA, 2000).

Barbosa (2015) descreve como a presença dos liberais e o “ensino antielitista do desenho como design” (p. 46):

> Em torno de 1870, um surto de desenvolvimento econômico propiciou alguma abertura na organização social e expansão de algumas ideias contextadoras. A criação do partido republicano naquele ano abriu uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do império, incluindo a situação educacional. Ao mesmo tempo, eram frequentes os discursos feitos pelos abolicionistas acerca da necessidade de se estabelecer uma educação para o povo e para os escravos, demosntrando a preocupação com o seu futuro depois de libertos. Os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. A necessidade de um ensino do desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial (BARBOSA,2015,p.46).

Na educação de surdos e, na educação em geral, os movimentos políticos e sociais da época evidenciava a importância do ensino profissionalizante e o ensino do desenho. O interesse no Brasil pela Arte industrial foi intensificado em 1876 por meio da exposição pedagógica intitulada Exposição Internacional de Filadélfia, *Centenial Exhibition of Philadelfia*: “Nesta exposição, os EUA demonstraram não só a possibilidade de competir com os mais bem desenhados produtos europeus, como também uma superioridade no desenho de máquinas” (BARBOSA, 2012, p.39).

D. Pedro II viajou aos Estados Unidos da América para inaugurar a Exposição da Filadélfia de 1876 e, dentre as sistematizações do ensino e publicações realizadas durante a gestão de Tobias Leite com distribuição gratuita, a obra “Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos” lançada em 1871 e reeditada em 1876, tendo como objetivo divulgar os trabalhos dos alunos do Instituto, encaminhados para a Exposição de Filadélfia, juntamente com alguns de seus artefatos (BASTOS, 2002 apud SOUZA, 2007).

Sobre a exposição, um relatório escrito pelo observador francês M. Bouisson foi bem recebido pelos brasileiros e, comentado a época por Abilio C. P. Borges que cita o ensino de Desenho e suas relações com a escola e os professores:

> É preciso que a França defenda sua proeminência até agora não contestada nas artes. Ela dispõe de recursos imensos, que deve fecundar por um ensino primário bem concebido. Entre nós, como por toda a parte, não basta possuir excelentes professores especiais de desenho; não basta possuir bons cursos e boas escolas; é necessário que todos os preceptores e todas as preceptoras estejam habilitados a dar à população escolar o primeiro ensino de desenho […] Por meio de um ensino geral da arte do desenho abrem-se duas estradas: uma que favorece o desenvolvimento do gosto e da habilidade artística, a outra que torna o povo capaz de apreciar o belo em suas formas diversas. Criam-se desse modo a um tempo a oferta e a procura; lavra-se o campo e planta-se a semente que dará messe futura; faz-se o auditório e o orador, o público que julga e o artista que produz (BORGES,1959 apud BARBOSA, 2012, p. 39).

No Instituto, com vistas a receber o apoio dos pais e responsáveis para as diversas mudanças que se estabeleciam, Dr. Tobias Leite apresentou suas considerações sobre o tema por meio do *Notícias do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro,* uma publicação criada em 1877 por ele próprio para divulgar a educação dos surdos no país:

> É inquestionávelmente de maxima importancia e conveniencia que o surdo-mudo tenha um officio, ou arte de que subsista.Na escolha do officio ou arte a que o surdo-mudo deva applicar-se, convem atender-se á sua constituição physica, á localidade em que tem de residir, á sua aptidão, e até á posição ou genero de vida de seu pai. Em geral, as artes e officios convém mais aos habitantes das cidades, e a agricultura aos dos campos. Das artes e officios devem ser preferidos os que podem ser exercidos em qualquer parte, cidade, ou pequenos povoados. Sapateiro, alfaiate, correeiro, torneiro, oleiro, chapeleiro, tintureiro, impressor e encanador, são industriais que muito lhe convêm.Nas fabricas de fiar, tecer, e outras congeneres, os surdos-mudos são muito apreciaveis, não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelissimos executores das instrucções e ordens do patrão (LEITE, 1877 apud SOARES, 1999, p.53)

No mesmo ano de 1877, as oficinas profissionais foram implementadas no *Programa de Ensino do Instituto dos Surdos-Mudos,* com destaque para os conteúdos do 1º ao 6º:

> O ensino do desenho é dado por môdelos gradativos desde a linha recta até o sombreado *fuzain.*A educação profissional é dada por ora:
> Na officina de sapateiro, que faz todo o calçado necessário para os alumnos e para os particulares que o encomendão;na officina de encadernação, que encaderna os livros das Repartições Publicas e de Particulares. Logo que o numero de alumnos fôr suficiente, outras officinas serão estabelecidas. Aos artefactos das officinas dá-se um valor, do qual metade é recolhido ao Thesouro nacional como indemnização da materia prima, a outra metade é recolhida á Caixa Economica, e escripturada em cadernetas no nome do alumno, que retira capital e juros quando deixa o Instituto.Há alumnos que fazem o peculio de 150 réis (LEITE, 1877 apud SOARES, 1999, p.52)

Num período de transições educacionais entre os ideários presentes nos períodos do Império e da República, o ensino intuitivo ou lições de coisas fazia parte das propostas pedagógicas do Instituto de Surdos e Mudos.

Em 1880, além das oficinas profissionais, foram anunciadas a presença de mais de três mil objetos no museu escolar, a fim de auxiliar com a proposta de ensino intuitivo:

> Nas officinas do estabelecimento encadernão-se livros, e faz-se calçado 30% mais barato que nas officinas particulares. Na escola agricola cultivão-se todas as plantas de que o Brasil tira a sua riqueza. O museu escolar reune mais de tres mil objectos para o ensino intuitivo (ALMANAK LAEMMERT, 1869, p.84).

A criação do Museu Escolar, a partir do decreto-lei nº 890, de 1880, com objetos oferecidos por D.Pedro II ao Dr. Tobias Leis, foI explicitada por Barão Homem de Mello Bastos:

> As vantagens que se colhem com o ensino com objetos de museu são de fácil apreciação por qualquer pessoa que assista as lições: ganha-se tempo, poupa-se trabalho, e, o que é de sabido valor, capta-se facilmente a curiosidade dos discípulos e prende-se sua atenção é a dificuldade de quem ensina. Nas mãos de um professor ilustrado e zeloso o Museu escolar não se presta só ao ensino de nomenclatura, usos e utilidade dos objetos que o compõe, presta-se pelo método intuitivo a dar de quase todas as ciências noções ao alcance da compreensão dos meninos, e que lhe são de muito proveito não só para sua educação moral como para as necessidades da vida. Se não me faltarem os meios perseguirei no empenho de desenvolvê-lo tanto quanto for exigido pelo ensino dos alunos do Instituto (BASTOS, 2002 apud SOUZA, 2007,p. 93).

Em 1883, seguindo a proposta do ensino intuitivo foi realizada a *Primeira Exposição Pedagógica* do Rio de Janeiro com grande visibilidade nacional e internacional. Com relação ao ensino de Desenho, os pareceristas manifestaram desapontamento frente aos instrumentos e métodos utilizados para o ensino e a aprendizagem. Já os expositores de diferentes países presentes (Bélgica, Itália, França, Estados Unidos, Áustria, Espanha, Inglaterra e Suécia) apresentaram objetos e métodos do ensino com ênfase nas Artes aplicadas. Dentre os objetos da Exposição Pedagógica, são destacados os desenhos de mapas; desenho etnográficos; modelos para ensino de desenho geométrico; desenho industrial; desenho linear; desenho de cartografia; desenho acadêmico; desenho de herbários; pintura e aquarela; desenho elementar para jardim da infância e modelos froebelianos; métodos de cursos de desenho linear; arquitetônico; desenho geométrico; desenho a mão livre; além de um manual do professor para o ensino do desenho à mão livre escrito por Walter Smith e muitos outros tipos (CUNHA, 2008).

No entanto, parece-nos que a Exposição Pedagógica não apresentou nenhum dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos do Instituto e, tampouco, levou seus alunos a visitarem a Exposição, prática comum realizada pelos alunos dos demais colégios.

Em meio às discussões e fomentos com relação ao ensino de Artes e Ofícios, em 1884 Dr. Tobias Leite realizou um parecer que, considerando a experiência do Instituto com o ensino agrícola e artístico, no qual avaliava que tipo de ensino profissional era mais adequado ao aluno surdo:

> Qual a extensão que se deve dar à instrucção de surdos-mudos do Brazil? O fim da educação do surdo-mudo não é de formar homens de lettras […] Qual o ensino profissional que mais convem – o artístico ou o agricola? Por três razões sou do parecer que o ensino profissional que mais convem ao paiz e ao surdo-mudo brazileiro é o agricola. A primeira é que só o ambiente do campo pode corrigir as consequências de sua deficiente hematose e dar-lhe robustez e longa existencia […] Na profissão de artistas, ou operarios, única á que se podem entregar nas cidades, só por excepção não são cruelmente explorados pelos chefes das officinas, ou emprezarios de trabalhos, levando-os a conflictos, lutas e desgostos em que não poucas vezes a moral é sacrificada, e crimes são perpetrados. Finalmente porque o maximo interesse do paiz

> está em argumentar o numero de trabalhadores agricolas, habeis e moralizados (LEITE,1884 apud SOARES, 1999, p. 49 - 50).

No Brasil, de acordo com Barbosa (2012, 2015) o ideal da educação para o progresso da Nação, ocorreu entre 1885 e 1895. Um dos primeiros textos que abordaram a necessidade do ensino de Desenho na escola primária e secundária, foi escrito em 1887 por André Rebouças, intitulado *o Novo Mundo*, com grande importância cultural no Brasil. Também publicado no citado jornal *O Novo Mundo*, o artigo *Generalização do Ensino do Desenho,* apresentava a função do desenho aparece como sendo complementar a escrita, tendo sua importancia atribuida a uma valorização do ensino de Desenho apresentado como fundamental para diversas profissões, desde operários, artistas até engenheiros:

> O Ministério da Instrução Pública da França tomou ultimamente em junho de 1878, uma excelente medida, que muito desejamos seja imitada no Brasil: *tornou obrigatório o ensino do Desenho em todas as classes do Liceu durante os sete anos do tirocínio* (grifo original). Esta disposição se devia aplicar imediatamente ao Colégio D. Pedro II e a todos os estabelecimentos congêneres da capital e das Províncias do Império. O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a ideia de uma figura do mesmo modo que a escrita é modo de comunicar um pensamento.Tendes a inspiração de uma bela antítese ou de uma imaginosa metáfora, vós a escreveis; tendes a ideia de uma nova forma, vós a desenhais imediatamente. É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade. Seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do Desenho para os artistas, para os operários, para os engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses o Desenho vale mais que a escrita e até mais do que a palavra (REBOUÇAS, 1878 apud BARBOSA, 2012, p. 33).

A educação técnica e artesanal como possibilidade de desenvolvimento industrial e enriquecimento econômico do país estiveram presentes na legislação educacional, por meio do parecer sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior, estimuladas pela política liberal de Rui Barbosa. Foi por meio de suas ideias que se buscou implantar um modelo americano de ensino

de Arte que previa a obrigatoriedade do ensino de desenho em todos os anos do currículo secundário, por meio das propostas de Walter Smith, descrevendo os alunos considerados aptos a esta aprendizagem. No que diz respeito a aprendizagem do desenho pelas pessoas com deficiência, estes eram considerados como inaptos:

> […] a experiência da cidade de Boston veio provar que serem aptos para essa espécie de ensino os adultos em quase todas as idades; pois as aulas e as escolas normais têm discípulos de idade entre 15 e 60 anos que, sem exceção de um só, perseverantemente se aplicam a adestrar-se no desenhar. Só quatro classes há de entes humanos, entre os quais não é praticavel o ensino de Desenho: os cegos, os idiotas, os doidos e os paralíticos; salvo esta exceção, da humanidade inteira, num e noutro sexo, cento por cento exatamente é capaz de receber o ensino do Desenho (BARBOSA, R. 1882 apud BARBOSA, 2012, p.49).

Nesse contexto, em 1890 deu-se a Reforma de Benjamin Constant que, influenciada pelo positivismo da época promoveu mudanças em todo sistema de ensino durante a primeira República. A Constituição de 1891 determinaria a alfabetização para o exercício da cidadania, apesar da instrução primária gratuita não ser prevista constitucionalmente e divergir da determinação legal Imperial. Assim, enquanto para os positivistas o desenho tratava-se de uma linguagem científica e um meio de racionalização da emoção, para os liberais, representava uma linguagem técnica e uma forma de libertar a inventividade frente as dificuldades das normas básicas da construção. O ponto em comum entre eles, positivista e liberal era a concepção do desenho como linguagem e, segundo Barbosa:

> Este aspecto propedêutico do Desenho, a educação do caráter e da inteligência, iria ser o objetivo principal dos positivistas, mas não deixou de encantar também os liberais, embora para eles o objetivo primordial do seu ensino fosse a preparação do povo para o trabalho (2012, p. 41).

Diante de todas as transformações apresentadas, o Instituto para Surdos-Mudos na gestão de Dr. Tobias Leite prosseguiria até o ano de 1896,

tendo ficado por 28 anos a frente da direção. Conforme vimos, durante sua gestão, inúmeras transformações em diferentes âmbitos aconteceram. Nesse período, além das punições aos alunos, também foram conferidas premiações aos considerados melhores, por meio de critérios que consideravam o destaque em alguma área do saber e, sendo-lhes ofertadas medalhas de ouro, prata e bronze, cunhadas na Casa da Moeda e oferecidas em sessões solenes com a presença do Imperador (SOUZA, 2007).

Na área específica do ensino de Desenho, muitos dos alunos premiados acabaram por se tornar repetidores e/ou professores de Arte no Instituto, o mesmo ocorrendo com artistas de renome nacional e internacional que passaram pela Instituição durante o século XIX e XX. As premiações eram formas de valorização das aprendizagens e explicitadas por meio de diferentes eventos, aparecendo de forma recorrente nos documentos históricos analisados.

Numa das publicações consultadas, *Almanak do Amigo dos Surdos Mudos,* uma distribuição gratuita lançada em 1888 e, tendo apenas mais um volume em 1889, destinou uma página inteira para apresentar "artistas surdos-mudos" e "surdos-mudos célebres" no campo das Artes. Assim, na publicação do "segundo anno", 1889, são citados os "surdos-mudos celebres" nas áreas da "pintura, lithografhia, gravura, arte typographica" e, dentre os artistas citados, foram destacados um expressivo número de artistas franceses[12]: a) pintura: Peyson, Loustan, Gouin, Godard, Levasseur, Deneuf, J.Carlin, Varela, Octave Besu, Mlle. Robert; b) "lithografhia": Besu, Widerkehr, Ed.Robert, etc.; c) gravura: Boclet, Clerc, Gamble e Mlle. Alavoine, etc. Por fim, na "arte typographica", os artistas Boulard, Douminie, Romiguiéres, foram citados etc.

Além desses, no *Almanak dos Amigos dos Surdos* (1889) foram apresentados os artistas "surdos-mudos" que integraram o "*salon* de 1887", não havendo outras informações na página sobre o local de sua realização. Dentre as três áreas da Arte que foram citadas, destaca-se a "pintura", o "desenho, aquarella, pastel" e a "esculptura". Os artistas "surdos-mudos" que

[12] A observação nos foi realizada pela profa Dra Maria Christina Rizzi, por ocasião da leitura para o exame de qualificação.

integraram a exposição na área da pintura foram Armand Berton, Olivier Chéron, J.S.Ferry, Leopold Loustau e Ernest Martin; em “desenho, aquarella, pastel” os artistas René Baudeuf e Armand Berton; em “esculptura”, Albert d’Arragon P. Choppin, Gustave Lussy e Feliz Martin (ALMANAK AMIGOS DOS SURDOS MUDOS, 1889, [n.p.])

No período que se sucedeu a morte do Dr. Tobias Leite, em 1896, professores do Instituto alternaram-se na direção, inicialmente por Joaquim Borges Carneiro até 1897, depois por Dr. João Paulo de Carvalho que esteve a frente do Instituto na virada do século, até 1903.

Nesse período, após o Congresso de Milão (1883) e o Congresso da Instrução no Rio de Janeiro (1886) que abordou a educação dos surdos, as discussões acerca da oralização por meio da disciplina de Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios receberam ênfase nas propostas pedagógicas do Instituto, apesar de distintas opiniões que transitavam entre aspectos da normalização, onde o surdo deveria ser capaz de falar plenamente e, por outro lado, a defesa de uma escrita para a comunicação básica e o exercício de alguma profissão.

Durante a gestão do Dr. João Paulo de Carvalho, em 1901, foi instituído um novo regulamento para o Instituto, por meio do decreto nº 3964, onde foram mantidos os estudos de Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios; criada mais uma vaga de repetidor e ampliado o ingresso de alunos internos gratuitos, totalizando 25. Também foi instituída a oficina tipográfica.

Em 1903 a direção do Instituto foi substituída pelo abolicionista Dr. João Brasil Silvado, que estivera a frente do Instituto Benjamin Constant. Ele foi responsável por criar em 1906 a revista do Instituto, que apesar de somente três edições, trazia artigos de sua autoria em defesa da educação das meninas surdas. Esteve a frente do Instituto até 1907, quando Dr. Custódio Ferreira assumiria a direção pelos 23 anos seguintes. A gestão de Dr. Custódio Ferreira teve como marco a ampliação das dependências do Instituto, tendo por principal argumento a criação de uma ala feminina por determinação do decreto nº 9.198, de 1911. O decreto determinava também o retorno do método oral puro. As obras na edificação foram iniciadas em 1913 e concluídas em

1915 e, mesmo depois de inaugurado, a seção feminina, nunca foi ativada, sendo posteriormente ocupado por muitos outros órgãos públicos.

Em 1925, por meio do decreto nº 16.782, tanto o INES quanto o Benjamin Constant se tornam estabelecimentos profissionalizantes, oferecendo oficinas de sapataria e encadernação. Em 1930, as alunas surdas voltaram a estudar no Instituto, mas em regime de externato.

Tendo em vista que neste estudo, conforme explicitado anteriormente, objetivamos delinear o ensino de Arte na educação de surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos durante o século XIX, buscando construir as bases deste ensino a partir de fontes documentais primárias e secundárias, e considerando a relevância que alguns expoentes da área representaram para a compreensão do contexto também no século XX, apresentaremos no próximo subcapítulo, em linhas gerais, as principais contribuições no campo da Arte realizadas pelo aluno desenhista Geraldo Soares de Almeida; educadora e poetisa Cecília Meirelles e artistas e professores Antônio Edgar de Souza Pitanga, Nancy Gódoi e Lygia Clark, estes colaborando diretamente com o ensino de Artes no Instituto, conforme veremos a seguir.

2.4 Transitando pelo século XX: alunos, artistas e professores de Arte

Após um longo período de poucas mudanças estruturais e pedagógicas no Instituto Nacional de Educação de Surdos, a década de 1930 despontou com a importante presença no campo da Arte de um aluno surdo que exerceu a função de desenhista, Geraldo Soares de Almeida, e no mesmo período, do escultor e professor surdo, Antônio Edgar de Souza Pitanga.

Antonio Pitanga formou-se pela Escola Nacional de Belas-Artes e foi professor das disciplinas de Desenho e trabalhos manuais no Instituto durante os anos de 1930. Seu ingresso no INES aconteceu por meio de uma carta em papel timbrado da Sociedade Fluminense de Belas-Artes, escrita em 16 de junho de 1931, e endereçada a Oswaldo Aranha, solicitando que este

intercedesse junto ao Ministro da Educação, Francisco de Campos, para que fosse nomeado como professor do Instituto.

Como escultor, Antonio Pitanga recebeu diversos prêmios na área, dentre eles, a escultura *Ícaro* conferiu ao artista a Grande Medalha de Ouro; *Menino Sorrindo*, a medalha de prata e, a escultura *Paraguassu* lhe conferiu o prêmio Viagem a Europa (ROCHA, 1999; 2011).

Foi durante este período, enquanto Antonio Pitanga atuava como professor no Instituto, que o aluno surdo Geraldo Soares de Almeida, ganhou o concurso de melhor desenho comemorativo sobre o Instituto, em setembro de 1933. Ainda nos dias atuais, o referido mês representa um período de importantes comemorações para a comunidade surda, nomeado de “setembro azul”.

Anos mais tarde, em 1938, seus desenhos foram analisados, sob a perspectiva da psicanálise freudiana no livro da advogada e escritora pernambuca Yolanda Mendonça, intitulado “A Arte dos Surdos-Mudos”. Sobre a obra, o jornal “A Batalha”, comentou o lançamento em 1938:

> “A arte dos surdos-mudos” – dra Yolanda Mendonça – Norte Editora -Rio. A Norte Editora, empresa que vem, ultimamente, se distinguindo por uma admirável actividade com a apresentação de innumeros livros de suecesso, acaba de lançar uma obra scientifica de grande valor. "A arte dos surdos-mudos", de autoria da conhecida escriptora dra. Yolanda Mendonça, a par de um serviço graphico Impeccavel, constitue um apreciavel subsidio ao estudo e comprehensão da Psychanalyse, pois é lidando com os methodos complexos da sciencia de Freud que a autora interpreta a arte dos aphasicos. O livro em apreço despertará, certamento, o mais vivo Interesse nas rodas científicas do paiz (A BATALHA, 1938, p.2).

Por sua habilidade na área do desenho, Geraldo Soares de Almeida, também foi responsável pelo desenho do alfabeto manual e pela criação da marca da *Sociedade dos Surdos-Mudos do Distrito Federal*, na década de 1950. Atualmente a Sociedade passou a se chamar *Associação dos Surdos do Rio de Janeiro – ASURJ,* fundada em 26 de março de 1955, sendo a marca desenhada por Geraldo mantida até os dias atuais.

A presença de importantes intelectuais e articulistas das áreas da Cultura e da Arte também contribuíram com as atividades desenvolvidas no Instituto, corroborando com a promoção de ações que lhe forneceram certa visibilidade, dentre eles destacam-se a poetisa Cecília Meirelles e Carlos Drummond de Andrade, que no ano de 1935 era chefe de gabinete do Ministério da Educação e Saúde Pública.

Em 1930, Cecília Meireles, assumiu uma página diária no Jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro, abordando temas relacionados a educação. Após uma visita ao INES, Cecília escreveu uma matéria, publicada em três dias consecutivos, onde relatou aspectos identificados durante sua visita. Na primeira delas, que trazia como título *Justiça Social para a Criança Brasileira*, o subtítulo já revelava seus objetivos de discussão: "percorrendo institutos de proteção e educação especializada para saber como o Brasil cuida da criança mal favorecida" (JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1931, p.7).

Nesse primeiro artigo, publicado em 11 de fevereiro de 1931, a autora discute aspectos sobre a educação na República Velha, apresentando o tema da surdez por meio da tese do médico Dr. Arnaldo Bacellar. Além disso, manifesta seu apoio ao médico e novo diretor do Instituto, Dr. Armando Paiva Lacerda. No texto, Cecília Meireles lança um olhar para o processo de criação dos alunos surdos no Instituto, tendo em vista sobretudo os ideais modernistas a época. Será ela a nos atualizar sobre o surpreende estado das oficinas de aprendizagem de ofícios do Instituto:

> Pois há um milagre neste século: a obra da Educação que vae pela terra, através os continentes, renovando tudo, com uma invencível força, quer, energicamente, fazer viver, casos mortos que a caridade tem apenas embalsamado […] E o aproveitamento da capacidade dos anormais vão tornando, assim, uteis a menos infelizes criaturas que, em outros tempos, ficariam até a morte à desgraça e à inutilidade. Porque não há maior felicidade, para a condição humana do que criar. Criar é affirmar-se. Um anormal aproveitado passa a viver pelo seu aproveitamento. Pelo seu poder de trabalho, pela sua, ainda que limitada, capacidade de criação […] As duas unicas officinas que lá existem, encadernação e sapataria, estão reduzidas a um montão de machinas e apparelhos velhos e imprestáveis […].No estado em que está, o Instituto Nacional

> de Surdos-Mudos representa […] decadente asylo para aquelles infelizes (JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS,1931, p.7).

Na segunda matéria, publicada em 12 de fevereiro, Cecília Meirelles apresentou suas impressões do contato com as crianças, além de algumas fotografias das oficinas de encadernação e sapataria, bem como suas percepções das ações que eram ali desenvolvidas, referindo ao atual INES como I.N.S.M, ou Instituto Nacional de Surdos Mudos:

> A sapataria do I.N.S.M., fornece o calçado para os asylados. Os alumnos-aprendizes trabalham com verdadeiro gosto, nesse officio. O chefe, homem de physionomia agradavel, paternal, acostumado áquelle convivio com as crianças, diz, absolutamente convencido: - Aprendem mais depressa que os "falantes" (falante é quem não é surdo-mudo, pela sua classificação). Os pequenos vêm o photographo preparar de novo a machina, e põem-se outra vez muito alegres (JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1931, p.7).

Por fim, na terceira matéria, do dia 13 de fevereiro, Cecília Meireles apresenta a entrevista com o diretor Dr. Armando Lacerda e suas propostas para o Instituto (ROCHA, 2009)

Na área do ensino de Arte no Instituto Nacional de Educação de Surdos, as relevantes contribuições em fins dos anos de 1950 e durante os anos de 1960 contaram com a colaboração das artistas e professoras Nancy Gódoi e Lygia Clark. Isso porque, em 1958, foi criada a Escolinha de Arte do Instituto Nacional de Educação de Surdos, atendendo alunos de 7 a 11 anos, e tendo como coordenação a própria professora Nancy Godói (SILVA, 2011).

A importante presença de Nancy Godói como escultora e professora de Arte dos alunos surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos foi explicitado num fragmento de página de jornal de 1958, intitulado "Escultura em Santa Teresa" que forneceu alguns dados sobre a então professora e coordenadora da área de Artes:

> Trabalhando muito e seriamente, insistindo no seu ideal de vitória no campo da escultura, Nancy Gódoy espera conquistar brevemente o prêmio de viagem ao exterior, que reputa indispensável à complementação de seus conhecimentos artísticos. Expondo desde 1946, no Salão Nacional de Belas

> Artes, conquistou as medalhas de bronze e prata, nas mostras de 1952 e 56, respectivamente. Aluna de Cozzo e Samuel Martins Ribeiro, Nancy, que é carioca, jamais expôs individualmente. Uma de suas preocupações e das mais comoventes, certamente, **é o ensino de arte para surdos, que leva a efeito no Curso de Artes Plásticas do Instituto Nacional de Educação de Surdos. O resultado do seu trabalho, confirmado que a arte constitui um meio de expressão ideal para os que, como os surdos, são vítimas de uma deficiência, é realmente surpreendente.** Há já, entre seus alunos, algumas revelações. Walter Pereira, por exemplo, jovem baiano, conquistou menção honrosa no Salão, enquanto outros seus companheiros têm conseguido ver seus trabalhos aprovados aceitos nas mostras oficiais (O SEMANÁRIO, 1958, s/d, grifo nosso).

Interessante notarmos que as referências apresentadas neste fragmento de jornal de 1958, expressam as mesmas características do Instituto Nacional de Educação de Surdos em fins do século XIX, quando das premiações, tanto de alunos, quanto dos professores de Desenho e Arte. Também são valorizados os alunos surdos do Instituto, apresentados como “revelações” enquanto artistas, como o aluno Walter Pereira e, tantos outros, identificados no transcorrer da pesquisa.

Nancy Godói descreveu os encaminhamentos metodológicos empregados, bem como os procedimentos artísticos realizados com base na espontaneidade, afirmando ser o “surdo visual” e que “pensa por imagens” , conceito esse atualmente muito propagado, mas que necessita de investigações que possibilitem fundamentar as bases pelas quais vem se construindo e disseminando. Isso porque, conforme veremos no capítulo 2, partimos do pressuposto fundamentado na Abordagem ou Proposta Triangular, que a apreensão e decodificação de imagens requer um aprendizagem construída sobre as bases da leitura da imagem, da contextualização e do fazer.

Por sua vez, Nancy Godói explicita a questão, em diálogo com a expressividade que tão marcadamente permeou o ensino de Arte no período:

> Pela condição de surdos e pela reclusão num internato, é um ser socialmente isolado. Vêm; na sua maioria, de ambientes humildes. E o grau de instrução de seus familiares raramente

> passa do primário. [...] O surdo apresenta, sempre, um certo retardamento nos seus processos de maturação intelectual. Inicialmente, porque não houve um sincronismo entre o aparecimento das primeiras necessidades infantis e a aquisição do instrumento de expressão. [...] O uso da linguagem proporciona à inteligência, um meio de se exercitar e de se desenvolver. É uma forma de fazer perguntas e resolver problemas. [...] No ensino da linguagem, a criança surda nunca tem meios de aferir, ela mesma, o seu próprio trabalho, dependendo, sempre de professores, para saber se pronunciam certo ou errado, o que lhe ensinam. [...] Com isso, seu instinto de imitação se aguça, sua ânsia de aprovação aumenta. Sua espontaneidade expressional é premiada, dentro dos rígidos limites da técnica da aquisição [...] a que se deve submeter, desde tenra idade. [...] **Pensamos que as atividades artísticas espontâneas, sobretudo o desenho, a pintura e a modelagem, são as formas básicas do restabelecimento dessa segurança e dessa estabilidade. O surdo, mesmo desmutizado, continua a ser visual, que pensa por imagens. Logo, a sua linguagem natural é a linguagem das imagens.** Ela é a válvula de escape, para todos os resíduos emocionais enjaulados por falta de expressão verbal ou não identificação da palavra com a emoção (ÁLBUM METÓDICO E PEDAGÓGICO, 1965 apud SILVA, 2011, p. 67-68).

Nancy Gódoi, como coordenadora do Instituto, emitiu um parecer sobre a nova professora do “setor de Artes Plásticas”, a artista Lygia Clark ou Ligia Pimentel Lins, “técnica em educação” e que exercia o cargo sendo qualificada por Nancy como “professora primária, pintora e escultora de renome”. Nancy avalia ainda Lygia como “É pessoa de excepcional produtividade, dinamizando a aula e conseguindo dos alunos grande entusiasmo e espontaneidade nos trabalhos”. O relatório oferece, pela sua própria estrutura, indícios de avaliação de desempenho de servidores públicos, mas não sabemos ao certo os objetivos que nortearam sua realização. No entanto, Nancy Godói, ao responder sobre um dos itens do relatório que questiona o “grau de intêresse no trabalho” da professora Lygia Clark, descreve suas ações como sendo de interesse “máximo - auxiliando nas pesquisas de novas técnicas, enfim em tudo que auxilie na auto-expressão dos alunos” (SILVA, 2011, p.89-90).

As declarações de Nancy Godói, ao relatar o trabalho de Lygia Clark com os alunos, confirmam a proposta de ensino de Arte adotada no Brasil por

meio da valorização da livre expressão, tendo como subsídios a presente influência do movimento das escolinhas de Arte no Brasil.

Em contrapartida, a partir dos relatos sobre a prática pedagógica realizada por Lygia Clark no Instituto e descritas a seguir, podemos perceber a contemporaneidade do seu trabalho com os alunos surdos, por meio de práticas que consideravam a leitura de imagens, uma proposição que seria discutida somente na década de 1980 (BARBOSA, 2012b).

Durante entrevista realizada por Magalhães (1988 apud SILVA, 2011), com Lygia Clark, em 1988, algumas impressões sobre como eram realizadas as propostas de trabalho junto aos alunos surdos do Instituto, bem como a leitura de imagem que estava sendo propostas, são assim descritas:

> [...] Ela nos declarou que não via grande destaque no setor de arte do INES e que o que ela lembra é que os meninos fizeram círculos, utilizando objetos redondos, que contornavam e dentro do qual colocavam um número. Impressionada com isso e com o que declaravam sobre o surdo (diziam que ele não possui uma zona de cérebro onde funcionava a imaginação), **resolveu levar todos os livros de arte que tinha trazido de Paris para que as crianças vissem. Os meninos (eram 5) ficaram encantados e tentaram recriar aqueles trabalhos. Por exemplo: Picasso-fizeram vários trabalhos em cima de pinturas de Picasso. Eles não copiavam, mas colocavam alguma coisa deles no que faziam.** Ela, então pensou em fazer uma exposição que percorreria o mundo inteiro. Mário Pedrosa viu os trabalhos e ficou impressionado escrevendo um artigo sobre eles. Infelizmente, sem explicação convincente, desapareceram os trabalhos e não pode ser concretizado o sonho de mostrar ao Brasil e ao mundo o trabalho daqueles meninos (MAGALHÃES, 1988, p.53 apud SILVA, 2011, p.63, grifo nosso).

Para uma melhor compreensão da proposta metodológica do trabalho de Lygia Clark, enfatizando a leitura e interpretação de imagens e no “recriar”, conforme citado, é importante destacar as diferenciações entre cópia e releitura, propostas por Pillar (2006) e compartilhadas por Barbosa (2012):

> […] cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto que pode estar explícito ou implícito na

> obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução (PILLAR, 2006, p. 9 – 21 apud BARBOSA, 2012b, p.XXIX).

Uma outra proposta pedagógica em Arte realizada por Lygia Clark com os alunos surdos, também é descrita por Carneiro (2004), sendo possível compreender suas motivações para a realização deste trabalho:

> [...] A proposta das aulas era recriar o modelo escolhido, no caso, obras dos grandes mestres, reproduzidas nas brochuras, a partir da observação. Lygia reparara que no início, as crianças mal olhavam para os modelos que desenhavam e assim as forçou a olhar para eles. Desse modo cada criança se individualizava como uma organização plástico-formal ao selecionar seus modelos e se situar em uma família expressiva dada. Depois trabalhavam em cima do motivo escolhido, descobrindo ângulos curiosos, *"a maneira com que [os surdos-mudos] deformam a deformação do desenho picassiano ou de Van Gogh é uma espécie de retificação do impulso original que levou Picasso ou Van Gogh à realização da obra."* Se de um lado cada criança exibe as qualidades interiores do modelo, de outro ela *"trai as peculiaridades inexpostas da própria personalidade"* (CARNEIRO, 2004, p. 84 apud SILVA, 2011, p.63, grifo do autor).

As impressões de Lygia Clark durante a realização do seu trabalho com os alunos surdos no Instituto de Educação para Surdos, foram expressas e compartilhadas por ela na carta enviada a "Lucy", em 23 de maio 1961, onde suas emoções foram assim descritas:

> Minha querida Lucy,
> Hoje estou no maior baixo profundo destes últimos tempos. Tão baixo, baixo, que as cousas até perdem um pouco a sua realidade. Uma crise como outras, que parece como outras parecem diferentes, pois o tempo manda e comanda. Ao mesmo tempo, parece a mesma cousa, como se o tempo fosse um só e aí a angústia cria feitio de uma centopeia enorme, obsessiva horrenda... Quantas vezes a linguagem plástica é suficiente para poder extroverter esses bilhões de micróbios neuróticos que se esparramam na gente de dentro para fóra, ái, ái...[...] **A única cousa que me salva neste momento meu bem é que estou em contacto com 15 crianças surdas-mudas diariamente e sinto um troço terrivelmente bom desse desfazer-se de nós mesmos esse dar-se que vai alem de nós mas que está acontecendo mesmo dando**

> **realidade a muita cousa generosa que precisava sair de mim independente desta forma ainda egocêntrica embora enorme generosa de dar uma obra de arte para outra pessoa elaborá-la e se sentir dona dela, criando-a ela mesma, como acontece com os bichos 69** (CLARK,196, p.34-37 apud Silva, 2011, p. 68-69, grifo nosso).

A partir dessa afirmação, é possível considerarmos que o ensino de Arte desenvolvido junto aos alunos surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos refletiu diretamente nas obras e proposições artísticas criadas por Lygia Clark durante a década de 1960. Dentre os principais trabalhos no período, citamos alguns: Livro sensorial (1966), Desenhe com o dedo (1966), Diálogo de mãos (1966), Máscaras sensoriais (1967), Óculos (1968) e Luvas Sensoriais (1968).

Por fim, cabe destacarmos que as mudanças políticas, culturais e sociais no Brasil, conforme vimos, influenciaram a educação de surdos e o ensino de Arte e, enquanto no século XIX, os elementos de origem neoclássica estiveram presentes, no século XX a ênfase recairia nos argumentos em favor da Arte na escola primária e secundária, sendo considerado tanto linguagem da técnica, quanto linguagem da ciência (BARBOSA, 2012). Além disso, de acordo com a autora, a identificação do ensino da Arte em diálogo com as concepções liberais e positivas em fins do século XIX, refletiram no século XX, a persistência de métodos e conteúdos, reafirmados na educação em Arte.

2.5 Século XX: Aspectos fundantes do ensino de Arte para surdos em São Paulo

No Brasil do século XX, o atendimento aos alunos com surdez em instituições especializadas foi ampliado para outros estados, dentre eles, o estado de São Paulo. Nele foram inauguradas duas Instituições para surdos que representam importantes marcos históricos: o Instituto Paulista de Surdos - Mudos “Rodrigues Alves”, inaugurado em 1911, na cidade de São Paulo e, o

Instituto Santa Teresinha, inaugurado em 1929, na cidade de Campinas, posteriormente transferido para a cidade de São Paulo.

A criação de uma escola para surdos no Estado de São Paulo trata-se de um marco relevante, sobretudo ao considerarmos que no Brasil, até o final da década de 1920, além do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, havia somente outra instituição de ensino destinada a educação de surdos: o Instituto Central do Povo, também no Rio de Janeiro e o Instituto Paulista de Educação de Surdos-Mudos "Rodrigues Alves", no estado de São Paulo. Além desses, mas sem a finalidade de ensino, a mesma fase anunciou a criação de um asilo para moças surdas na cidade de Itajubá, Minas Gerais (ROCHA, 2014).

Em meados da década de 1950, as instituições especializadas que atendiam surdos foram ampliadas e totalizaram oito, sendo três estaduais e cinco particulares. No que diz respeito a educação regular, nesse mesmo período, havia 40 estabelecimentos de ensino regular no Brasil que prestavam algum tipo de atendimento escolar a alunos com deficiência intelectual, enquanto outros catorze atendiam também alunos com outras deficiências (MAZZOTA, 2011).

Conforme veremos, foi nesse contexto que o Instituto Paulista de Educação de Surdos-Mudos e, não mais, Instituto Paulista de Educação de Surdos-Mudos "Rodrigues Alves"[13], transitou de um modelo privado, para um sistema com subvenção municipal que tinha por obrigatoriedade a realização de atendimento público, conforme explicitou o projeto de lei nº 68 de 1951, aprovado pela Câmara Municipal (SÃO PAULO, 1951).

Assim, aprofundaremos a discussão inicialmente na referida Instituição, pioneira na cidade de São Paulo e fundamentada na abordagem de ensino para surdos pautada no modelo italiano. Na sequência, analisaremos a implantação da segunda instituição, Instituto Santa Teresinha, que seguiu a

[13] Na pesquisa em fontes primárias, identificamos duas diferentes nomenclaturas para o Instituto: "Instituto Paulista de Educação de Surdos Rodrigues Alves", em documentos dos anos de 1920 e 1930 e, "Instituto Paulista de Educação de Surdos", em documentos dos anos de 1950.

abordagem francesa na educação para surdos, tal como no Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES).

Os aspectos apresentados a seguir pretendem colaborar com a reconstrução histórica do atendimento a surdos no Estado de São Paulo, apresentando dados coletados em fontes primárias, tais como documentos legais e de publicidade da época, além de fotografias, jornais e teses publicados à época, que apresentam as instituições que se constituíram como bases para a implantação desses atendimentos.

2.5.1 Instituto Paulista de Surdos-Mudos “Rodrigues Alves”

O Instituto Paulista de Surdos Mudos “Rodrigues Alves” foi fundado em 1911, pelo professor italiano Nicoláo Carusone, que chegou em São Paulo em 1905. Habilitado pela Escola Normal anexa ao Istituto Nazionale pei Sordo-Muti de Milão, Nicoláo Carusone era adepto ao método oral puro (Rocha, 2011).

Os registros fotográficos de 1926, por ocasião da defesa da tese de doutorado do Dr. Oliveira Bacellar, na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e intitulada “A surdo mudez no Brasil”, nos revela que o atendimento oferecido aos alunos surdos era misto, ou seja, destinado a meninos e meninas. Como podemos observar pelas fotografias, as classes eram divididas entre “classe feminina” e “classe masculina”.

A dificuldade de localizar fontes primárias e secundárias sobre o percurso histórico do Instituto Paulista de Surdos - Mudos “Rodrigues Alves” impossibilitou aprofundar informações com relação a sua estrutura.

No entanto, sabemos que uma publicação no jornal *A Noite Illustrada*, em 1936, apresenta alguns dados sobre os métodos empregados no Instituto Paulista de Surdos-Mudos “Rodrigues Alves”. Além dele, a carta que uma mãe de um aluno surdo, Regina de Souza Frota, redigiu em outubro de 1936 endereçada ao diretor do INES, Drº Armando Lacerda e solicitando uma vaga para o filho surdo no Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de

Janeiro, revela que o mesmo foi fechado, por motivo de falecimento do Srº Nicoláo Carusone, ficando tal aluno sem estudar desde então (ROCHA, 2011).

Na referida correspondência, foi possível acompanhar por meio de pequenos trechos a descrição dada pela mãe, das habilidades e interesses do filho que, objetivando ser aceito no INES, refletiam as capacidades e potencialidades que despertavam o interesse da Instituição em aceitar o aluno surdo. A importancia atribuída a uma suposta facilidade com o desenho e aprendizagem de ofícios, marcadamente presentes no século XIX, corforme visto, continuou a fazer parte das observações e discursos ainda no século XX. Assim, de acordo com a mãe do aluno surdo, ao pleitear a vaga, afirmou:

> Há muito tempo procuro o seu endereço para dirigirme-se diretamente a V.Sª pedindo um prospecto ou informações bem claras, sobre o que é neceçário pª aprontar meu filho ê se poderá ser internado ahi, 1 ou 2 annos afim do menino aperfeiçoar o que aprendeu no Instituto do Sr. Caruzone (este falleceu) […] êlle tem bôns princípios, antª inclinado a desenhos e qualquer trabalhos, êlle quer mto aprender um offício, é justamente o meu dezejo (Carta de 1936 apud INES, 2011, grifo original).

Em uma página do jornal *Correio Paulistano,* de 1934, na seção intitulada “Notícias da Escola”, é feito o convite de uma exposição de alunos, aberta ao público, no “Instituto Paulista de Surdos-Mudos”, trazendo-nos como hipótese uma possível mudança de nome do “Instituto Paulista de Surdos-Mudos Rodrigues Alves”, substituindo o anterior, dirigido pelo Sr. Carusone:

> O Instituto Paulista de Surdos Mudos, installado à rua da Liberdade, nº 216, acaba de inaugurar a exposição dos trabalhos de seus alumnos, franquitando-a á visita do público (Correio Paulistano, 1934, p.8).

No entanto, não sabemos ao certo se procede a hipótese de alteração na nomenclatura do “Instituto Paulista de Surdos-Mudos Rodrigues Alves” para “Instituto Paulista de Surdos-Mudos”, ou ainda se os locais tratados são diferentes, uma vez que localizamos datas diferentes de “inauguração” entre

um e outro, com distanciamento de cerca de 20 anos. A questão pode ser melhor compreendida nas informações localizadas no compilado de decretos e documentos da Câmara Municipal de São Paulo, datado de 1951.

Os referidos documentos municipais, embasados por meio do relato oral de um vereador municipal, com nome não registrado, dirigiu-se ao presidente da Câmara Municipal de São Paulo Sr. Valério Giuli, por vez concedida pelo vereador Marrey Júnior, problematizando a ausência de uma escola pública no Estado de São Paulo que atendesse aos alunos surdos da capital:

> O SR. VALÉRIO GIULI – Sr. Presidente e Srs. Vereadores. Os problemas do ensino e da educação que tanto nos têm preocupado nesta Câmara, trazem-nos de novo a Tribuna para mostrar mais uma faceta do assunto. Desta vez trataremos do caso dos surdos-mudos, daqueles seres que se vêm privados, desde o berço, de gozar das delícias e das vantagens próprias de dois orgãos necessários à vida humana: o ouvido e a fala. Sabem os srs. Vereadores que não há, em todo o Estado de S.Paulo, uma escola pública mantida pelo Govêrno? (SÃO PAULO, 1951, p. 2).

O documento, construído após uma visita do vereador relator ao "Instituto Paulista de Surdos-Mudos", irá fornecer dados sobre a fundação e rotina no Instituto, então registrado no "Departamento de Educação" da cidade de São Paulo e, até aquele momento, sem receber subvenções municipais.

O "Instituto Paulista de Surdos-Mudos" foi inaugurado no ano de 1930, quase 20 anos após a fundação do "Instituto Paulista de Surdos Mudos Rodrigues Alves" em 1911 e, no fragmento do documento apresentado a Câmara Municipal de São Paulo, uma informação revela que o "internato" chegou a atender cerca de 40 a 60 alunos, sendo "fechado por falta de meios e seus alunos foram obrigados a procurar o Rio de Janeiro", conforme registro a seguir:

> No Município da Capital existem duas escolas no gênero: O Instituto S. Terezinha, exclusivamente para meninas, mantido

> por religiosas passionistas e o Instituto Paulista de Surdo-Mudos, misto, mantido, com grandes sacrifícios, pela educadora e professora Francisca Helena Furía. Fomos visitar o Instituto na sua modesta sede à rua Oscar Freire, 1790. Lá está o que a boa vontade da iniciativa particular pode fazer, sem qualquer auxílio do Govêrno ou de particulares, para a solução de um problema que já deveria ter preocupado os poderes públicos. […] O Instituto foi fundado em 1930 e está registrado no Departamento de Educação. Já mudou cinco vezes de casa, pois os recursos foram escasseando e as dificuldades crescendo. O Internato, que tantos benefícios prestava, chegando a agasalhar de 40 a 60 menores, foi fechado por falta de de meios e seus alunos foram obrigados a procurar o Rio de Janeiro, porque São Paulo não tomou conhecimento do assunto (SÃO PAULO, 1951, p. 2 e 4).

Conforme relatado, os dados confirmam aspectos elencados na carta descrita em 1936 pela mãe do aluno surdo ao INES, mas divergem sobre os motivos do fechamento do "Instituto Paulista de Surdos-Mudos "Rodrigues Alves ". Isso porque, enquanto a mãe relatou o fechamento por motivo do falecimento do professor Nicoláo Carusone, o presente documento apresenta o fechamento do Instituto motivado pela falta de recursos. Além disso, a conivência do Estado de São Paulo em enviar seus alunos surdos para estudarem no Rio de Janeiro parecia insustentável:

> São Paulo não pode mais permitir que os alunos de mais posse procurem o Rio de Janeiro, porque não temos escola para isto. É preciso também pensar naqueles que não podem ir ao Rio de Janeiro. Vamos amparar a iniciativa particular, o esfôrço patriótico desta educadora que está realizando uma obra precípua do Estado. Poderia ela, com mais confôrto, dedicar-se ao magistério comum, recebendo seus salários sem preocupações. Preferiu o idealismo, pensou nos semelhantes. Não se conserve a Prefeitura surda ao nosso apêlo. Não se faça de muda para deixar de elogiar e amparar a iniciativa. Os alunos novos falam através de gestos. Imite-os a Prefeitura, de vez que é nova no assunto, fazendo um gesto simpático de entregar o auxílio que pedimos. Isto é compreeensão do problema, isto é patriotismo. Aguardemos as palavras ou os gestos do Sr. Prefeito (SÃO PAULO, 1951, p. 6 e 7).

O relato apresenta cinco mudanças no endereço da sede do "Instituto Paulista de Surdos-Mudos" e, dentre os endereços localizados, podemos citar

dois deles: rua da Liberdade, nº 216, no bairro da Liberdade e, rua Oscar Freire, nº 1790, bairro do Jardins, ambos localizados na cidade de São Paulo. A falta de instituições que atendessem aos alunos surdos no Estado de São Paulo esbarravam desde as dificuldades de matrícula nas escolas comuns, quanto nas escolas profissionais, bem como a inexistência de instituições públicas na capital. Esses problemas são assim expressos:

> O surdo-mudo não pode matricular-se em nossas escolas primárias comuns, não consegue ingressar em escola profissional. "Cresce muito cheio de complexos, lutando com tôda a sorte de dificuldades, não encontrando no lar senão incompreensão, desânimo…Para muitos, o surdo-mudo é um infeliz, um ser que já se habitou a ver, na sua presença, expressões de piedade e gestos de dó. Quando encaramos, porém, o problema seriamente, quando lemos a vida maravilhosa de uma Helena [sic] Keller, surda, muda, cega, que chega a impressionar o mundo com o exemplo edificante de sua vida, transpirando fôrça de vontade e desejo de vencer, temos o dever de encarar seriamente este aspecto da educação e, impulsionandos por um sentimento de humanidade, correr ao encontro desses seres que estão à espera de uma oportunidade para desenvolver suas capacidades e aptidões (SÃO PAULO, 1951, p. 2 e 3).

Em visita ao Instituto, o vereador do processo relatou as experiências que vivenciou junto aos alunos oriundos de diferentes localidades e bairros do munícipio de São Paulo. Acompanhou as atividades pedagógicas com ênfase na leitura, escrita e contas, além de identificar e valorizar a oralização dos alunos surdos mais antigos do Instituto, em contraponto ao que descreve como a gestualidade dos recém ingressantes:

> Passamos uma manhã em contacto com estes seres, conversando e ouvindo-os falar. Sim, meus colegas:ouvindo-os falar. Nossa visita ao curso primário foi um dia de festas para nós. O curso é feito em 8 anos, o dôbro do curso primário comum e já no 3º ano começam aquêles meninos e moçinhos a falar, naquela linguagem tartamudeada que é facilmente compreensível após curta convivência. Examinamos os cadernos, cheios de ditados, de composições, de problemas e de lições de ciencias. Fizemos ditado a turma que nos olhava com olhares ansiosos e com que satisfação pudemos ler,

> pouco depois, nosso pensamento reproduzido nos caracteras comuns. Conversamos com muitos dêles sôbre esportes, cinema, preferencias e pudemos avaliar a grandeza do esforço da professora Helena Furia. Examinamos os recenchegados, que vem de lugares diferentes, de bairros distantes, trazendo todos os vícios de gesticulação diferente e soubemos dos esfôrços das professoras para que a gesticulação seja uma só. Mostramos objetos e recebemos reações diferentes: de gestos, nos alunos novos, de palavras nos discípulos dos anos mais adiantados […] Uma cousa não encontramos no ambiente da escola: complexos de inferioridade. Estão os alunos à vontade e sabem perfeitamente que aprendem a ler, a escrever e a contar como qualquer ser normal, podem ganhar honestamente sua vida e constituir sua família (SÃO PAULO, 1951, p. 4).

No Instituto, instalado em prédio de propriedade da familia da diretora e também professora Francisca Helena Furía, estavam previstos diferentes atendimentos, dentre os quais, curso de alfabetização em horário noturno para os adultos. Dentre os objetivos de ampliação do atendimento, estava o oferecimento de cursos de formação vocacional e profissional, bem como a ampliação dos “métodos médico pedagógicos” para um possível atendimento clínico e com vistas a oralização do surdo:

> É desejo da diretora ter um curso vocacional e um pequeno curso profissional. Mas como? O que o Instituto arrecada não dá siquer para as despesas comuns, de aluguel de prédio, pagamento das professoras e outros gastos obrigatórios. No momento, funciona em prédio cedido pelo pai da Diretora que penalizado ajuda sua filha a manter o ideal que tem sido a norma de sua vida de professora. Qual o desejo da educadora? Dar ensino e oportunidade a todos os seres que se encontram nesta situação. Aparelhar-se mais ainda para através de um tratamento médico pedagógico com regimes especiais incorporar na sociedade o surdo-mudo, como um ser útil e sem complexos. Os antigos alunos estão aí para atestar a eficiência dp trabalho. Lá comparecerem de vez em quando com seus filhos, que falam para uma visita à dedicada professora que os ajudou na vida. O curso de alfabetização para adultos agasalha à noite, moços que desejam aprender a ler e a escrever (SÃO PAULO, 1951, p. 4 - 6).
> .

Por fim, o vereador relator apresenta que, em troca de subvenções municipais, o “Instituto Paulista de Surdos-Mudos” iria conceder vagas gratuitas ao alunos surdos que delas necessitarem:

> O Poder Público não pode continuar indiferente ao assunto. Deve comparecer, diante dos surdos-mudo, para dizer que algo ainda se poderá fazer. Nosso projeto de lei visa amparar com cem mil cruzeiros a instituição para que ela possa sobreviver. A diretora deseja ser compreendida, antes de ser auxiliada. Em troca de auxílio, põe ela a disposição do Poder Público, vagas gratuitas para os necessitados. O convênio do ensino numa das suas cláusulas prevê o amparo a este tipo de escola. Basta somente iniciar (SÃO PAULO, 1951, p. 6).

O relato oral, registrado no processo nº 708/51 que deu origem ao projeto de lei nº 68 de 1951, assinado em 28 de fevereiro de 1951 e versou sobre a concessão do auxílio de Cr$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) ao Instituto Paulista de Surdos-Mudos por meio de convênio escolar. No decreto da Câmara Municipal de São Paulo, quatro artigos legitimaram os recursos:

> Art. 1º - Fica a Prefeitura autorizada a conceder um auxílio de Cr$ 100.000,00 (cem mil cruzeiros) ao Instituto Paulista de Surdos-Mudos. Art. 2º - A doação da importância do artigo anterior obriga o referido Instituto a receber a determinada porcentagem de alunos gratuitos que serão enviados pela Prefeitura. Art. 3º - As despêsas correrão por conta da verba destinada ao Convênio do Ensino, de vez que usa das suas cláusulas prevê o amparo a êste tipo de ensino.Art. 4º - Esta lei entrada em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário (SÃO PAULO, 1951, p.1).

Conforme veremos, o Instituto Paulista de Surdos-Mudos coexistiu com o “Instituto Santa Teresinha para meninas surdas, fundado em 1929, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo.

A realização dos estudos de reconstrução histórica do ensino da Arte na educação de surdos no Rio de Janeiro e São Paulo, foi extremamente difícil pela dificuldade de localizar fontes para a pesquisa, exigindo além do período de investigação no Instituto Nacional de Educação para Surdos, e no Instituto Santa Teresinha.

2.5.2 Instituto Santa Teresinha e o ensino de Arte para surdos

A tentativa de construir o percurso histórico do Instituto Santa Teresinha, fundado em 15 de abril de 1929, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo, foi assinalada pela dificuldade de localizar e acessar fontes primárias que marcaram a trajetória da instituição que, conforme veremos, foi muito representativa para a educação de surdos de diversas regiões do Brasil.

Diante disso, para a construção desta seção da pesquisa, tornou-se necessário acessar fontes primárias que nos auxiliasse na tentativa de reconstrução da história e, sobretudo do ensino da Arte oferecido nessa Instituição.

Com vistas a compreender a primeira fase de criação e consolidação do Instituto Santa Teresinha, bem como do ensino da Arte que era oferecido, tivemos acesso aos documentos arquivados na Instituição, tal como livro de matrículas, caderno de alunos, fotografias e, sobretudo fragmentos de jornais que retrataram aspectos da Instituição desde a inauguração em São Paulo.

Conforme nos aponta Barbosa (2015), as fontes em jornais do período de 1920 a 1950 eram “pródigos em discussões sobre Educação”. Alguns fragmentos desse período foram transcritos em partes ou mesmo na íntegra, para que permitam reinterpretar e rearticular, conforme nos propõe a mesma autora.

Importante destacar que os fragmentos de jornais com informações sobre o Instituto, conservados pelas freiras ao longo das décadas como forma de documentação, em alguns casos apresentavam a supressão de títulos, locais e datas, conforme se poderá verificar ao longo do texto. Ainda assim, tais fragmentos nos revelam um pouco mais da história do Instituto, nos permitindo compreender os contextos políticos, sociais, pedagógicos e artísticos que participaram da construção da história do Instituto Santa Teresinha.

Tal compreensão se amplia ao estabelecermos diálogo com os diferentes atores educacionais que atuaram em fases e períodos distintos do Instituto, considerando ainda que, muitos desses autores ainda atuam na

instituição, dentre os quais a diretora pedagógica, os funcionários administrativos, professores e uma
ex aluna que se tornou professora.

Por fim, a partir da década de 1960 e por meio da análise das atas de incineração da documentação do Instituto, já que alguns documentos como diários de classe anteriores aos últimos 15 anos foram incinerados em decorrência das novas instalações arquitetônicas que acompanharam a demolição da edificação original do Instituto Santa Teresinha, foi possível conhecer melhor o quadro de professores e as respectivas disciplinas ministradas.

A partir dos anos 2000, tivemos acesso aos calendários escolares que trazem as principais ações culturais desenvolvidas na escola, nos permitindo estarmos mais próximas da ênfase pedagógica e atividades culturais dos últimos 15 anos.

Inicialmente instalado na cidade de Campinas, o Instituto Santa Teresinha, teve suas bases em um prédio alugado, situado a rua Luzitana, nº 543. A iniciativa de fundação partiu do bispo Dom Francisco de Campos Barreto que, entrando em contato com as Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, então atuantes em Campinas no Colégio Sagrado Coração de Jesus e da qual o próprio bispo havia sido fundador, propôs a ideia de implantar uma escola que atendesse as alunas surdas do Estado de São Paulo, recebendo amplo apoio das Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário.

A história da fundação do Instituto Santa Teresinha, por meio das Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, relaciona-se diretamente a história do padre francês Pierre Bonhomme, nascido em 04 de julho de 1803 em Gramat, na região de Quercy, na França. Isso porque, em 1833, o padre Pierre Bonhomme foi o responsável por fundar a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, cujo objetivo inicial era destinado ao atendimento às crianças pobres, as pessoas idosas, pessoas com deficiência e doentes em geral.

O interesse pelo atendimento às pessoas surdas pelo padre Pierre Bonhomme surgiu em 1846 quando, durante uma missão religiosa, foi acometido por uma disfonia que o impedira de falar. O momento foi importante para sensibilizá-lo para a questão da surdez e dos surdos, que a época não tinham acesso ao ensino e a aprendizagem da leitura, escrita e outras formas de comunicação (ALVAREZ, 2003).

Durante esse período, algumas escolas para surdos já haviam se instalado na França, num processo iniciado desde o século XVIII, como foi o caso da escola fundada em 1790 por Abade de L'Epée, sendo possível que o padre Pierre Bonhomme tivesse tido contato com informações sobre as mesmas durante as inúmeras missões que realizou.

Assim, em 1854, as Irmãs da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, na França, fundaram sua primeira escola para alunas surdas, na cidade de Mayrinhac – Lentour, totalizando dez alunas matriculadas. Anos mais tarde, em 1906, uma missão de expansão francesa trouxe ao Brasil algumas Irmãs francesas da Congregação de Nossa Senhora do Calvário que, inicialmente instaladas na cidade de Pouso Alegre, Minas Gerais, partiram para outras regiões, chegando a Campinas e consolidando como ordem religiosa.

Em 18 de fevereiro de 1925, objetivando a fundação do Instituto Santa Teresinha para alunas surdas e, buscando oferecer um atendimento de qualidade, duas Irmãs brasileiras da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, Irmã Suzana Maria (Maria Julia Ferreira Maia) e Irmã Madalena da Cruz (Constantina P. Lemos) foram encaminhadas de navio a cidade de Bourg – La – Reine, na França. Lá realizariam estudos especializados no Instituto de Jovens Surdos, então localizado na Avenue du General Leclerc, nº 85.

Na França, nos quatro anos de estudo no Instituto de Jovens Surdos, as Irmãs conviveram com professores e alunos surdos, aprendendo o método por eles utilizado que, no retorno ao Brasil em 08 de fevereiro de 1929, implementariam no Instituto Santa Teresinha (IST). No retorno da França, duas religiosas francesas também integrantes da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário acompanhariam as irmãs brasileiras: Irmã Maria São João

e Madre Luiza dos Anjos, esta nomeada como a primeira madre superiora do Instituto Santa Teresinha.

> As Irmãs foram enviadas a França a fim de se especializarem num estabelecimento que a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário possuia em Bourg-La-Reine, em Paris, regressando ao Brasil após quatro anos juntamente com as irmãs francesas. No período que lá estiveram "haviam feito estudos técnicos e pedagógicos necessários para essa especialidade, possuiam diplomas reconhecidos pelo governo francês e a experiência adquirida por muitos anos de trabalho na instituição de Paris" (MARIE, [19-??],[n.p.]).
> .

No Brasil, as quatro irmãs tinham por missão ensinar os alunos surdos a partir do método francês de oralização e também oferecer uma formação cristã, por meio da realização da catequese. Os princípios cristãos da Igreja Católica Apostólica Romana, presentes na constituição do Instituto e na estrutura pedagógica. Sustentada na crença religiosa determinaram a escolha do nome da instituição motivada pela padroeira "Santa Teresinha", conforme explica a Irmã Élida Toneloto, por ocasião da publicação comemorativa dos 80 anos do IST:

> As Irmãs calvarianas acreditaram nas metas determinadas do Pe. Bonhomme: "Levar a Palavra de Deus aos surdos e proporcionar a eles a experiência de Deus" e "Educar com bondade e firmeza" e assim o IST vem realizando seu trabalho há mais de quatro gerações […] Diante desses ensinamentos quatro Irmãs calvarianas – Madre Luiza dos Anjos, Ir. Maria São João, Ir. Suzana Maria e Ir. Madalena da Cruz, basearam-se na dedicação e inspiração de Pe. Bonhomme para fundarem o Instituto e, sob proteção e ensinamentos de Santa Teresinha, a quem escolheram como padroeira, bem como o nome do Instituto Santa Teresinha, baseando seus ensinamentos e vivência […] (TONELOTO, 2009).

Em 18 de março de 1933, o Instituto Santa Teresinha foi transferido da cidade de Campinas para a cidade de São Paulo, se instalando inicialmente em prédios alugados em diferentes endereços, sendo mantidos com recursos

privados. Durante pesquisa no acervo de Mario de Andrade, no Instituto de Estudos Brasileiros da USP, foi localizado um importante documento que oferece indícios sobre a questão:

> O Instituto Santa Terezinha, para crianças surdas-mudas, foi fundado em Campinas, no ano de 1929. As fundadoras haviam se especializado em um modelar estabelecimento de Paris, obtendo, do governo francês, diploma que lhes conferia direito de lecionar em escolas para surdos-mudos. Inaugurado em Campinas foi, entretanto, o Instituto, transferido para esta Capital, em 1933, por reclamar o desenvolvimento da obra um centro maior, mais populoso e mais accesivel á gente do interior. Funciona atualmente, á rua Martiniano de Carvalho, 741 (INSTITUTO..., [193-?], p. 02).

O atendimento, exclusivo a alunas surdas provindas de diversas regiões, acontecia em regime de internato. Dentre os principais motivos que desencadearam na necessidade de mudança do edifício estava a ampliação, com vistas a atender um número maior de surdos, oriundos de diferentes regiões do Brasil, dentre elas Amazonas, Rio Grande de Sul e Pará. Os anos iniciais do Instituto Santa Teresinha são assim descritos no jornal:

> Sem receber nenhum auxilio do governo, mas creando e vivendo pelo esforço de creaturas abnegadas, o Instituto Santa Therezinha funciona em predio de boa apparencia, porém acanhado para suas vastas finalidades. Para estudar nesse estabelecimento de instrucção, têm vindo surdas-mudas de todos os pontos do Brasil (A NOITE ILLUSTRADA…, s/d, n/p).

No documento do próprio Instituto Santa Teresinha, que os dados indicam ter sido escrito dentre os anos de 1936 e 1939, eram atendidas 73 alunas, sendo que 30 alunas internas tinham gratuidade total no ensino, enquanto outras 16 recebiam bolsas de estudo parciais. No documento, a necessidade de ampliação da edificação é expressa, assim como o início das obras da nova sede:

> Atualmente, o número de alunas do Instituto Santa Terezinha é 73, das quais 30 internas beneficiam da gratuidade total do ensino e 16 pagam apenas uma parte da taxa estabelecida. Até aqui, o Instituto tem funcionado em casa alugada, que não

> oferece instalação necessária a um educandário. Por estar completa a lotação da casa, a Diretoria vê-se obrigada a recusar muitos pedidos de matricula para crianças surdas-mudas pobres. Contemporanizar com essa atitude seria sacrificar o futuro da obra e, o que é gravíssimo, a sorte de tantas pequenas surdas-mudas que não se beneficiariam da instrucção a que têm direito por não lhes sobrar lugar nessa casa que, a todas, deveria acolher. Eis porque, a Diretoria do Instituto Santa Terezinha decidiu dar inicio á construção de um prédio próprio, desejando que, no novo edificio, tudo esteja de acôrdo com o ensino especial para surdos-mudos e que em número, o mais elevado possível, possam gozar dos benefícios da instrução. Em janeiro, do corrente ano, iniciaram-se as obras, em amplo terreno situado no Bosque da Saúde, doado, em sua maior parte, pela firma Rezende&Cia. O pavilhão foi orçado em 725:000$000 (setecentos e vinte e cinco contos de réis). Ora, os recursos financeiros com que o Instituto conta são extremamente escassos. Dest´arte, a obra só poderia ir avante si o Governo e o povo, reconhecendo a necessidade de seus serviços para a numerosa classe de surdos-mudos, prestarem-lhe os auxílios precisos. Assim, será resolvido um problema de tanta magnitude – a instrução dos surdos-mudos, não só para São Paulo, como também para o Brasil (INSTITUTO…[193-?], p. 07-08).

O documento citado, intitulado “Instituto Santa Terezinha para creanças [sic] surdas-mudas” foi localizado no acervo da biblioteca pessoal de Mário de Andrade, em posse do Instituto de Estudos Brasileiros, na Universidade de São Paulo (IEB/USP), sendo que um desses exemplares também se faz presente nos arquivos do Instituto Santa Teresinha, tal como o documento que originou o impresso em discussão. Não sabemos os motivos pelos quais o documento foi guardado e catalogado por Mario de Andrade, sobretudo tendo em vista que o teor do material, que nos pareceu uma tentativa de divulgação do trabalho desenvolvido no Instituto Santa Teresinha e das condições da “surdo-mudez” no Brasil, uma característica presente em todos os fragmentos de jornal analisados.

Uma das hipóteses de divulgação do material nos pareceu a solicitação de recursos financeiros, já que a única imagem do material, uma fotografia em preto e branco, apresenta o início das obras de construção da futura sede do Instituto no bairro do Bosque da Saúde em 1939, quando o terreno foi doado por Dr. Otoni Rezende Barbosa e pela empresa Rezende&Cia, permanecendo

ali até 2008, ocasião de sua demolição. O documento reflete a presença do caráter médico na abordagem pedagógica e expressa a qualidade no atendimento realizado, ainda que apresentando dificuldades financeira para sua manutenção:

> O surdo-mudo em face da vida
> Necessario seria lêr os tratados médicos sobre a surdez, para se compreender quão dolorosa é, em face da vida, a situação de um surdo-mudo. Desde a tenra idade, sofre moral e intelectualmente. Dotado de lúcido entendimento, sabe medir sua inferioridade, conhece seus erros, sente o suplicio do isolamento, nas grades de um absoluto silencio, incomunicavel com aqueles que o rodeiam, incapaz de manifestar suas idéias e sem poder compreender as dos outros. Em umas das sessões do Congresso Médico Paulista, realizado nesta Capital, em novembro de 1933, o Dr. Sylvestre Passy, falando sobre as diretrizes para a educação dos surdos-mudos, referiu-se aos métodos de ensino desses infelizes e ao psiquismo dos que sofrem de surdez; e, num hino de tristeza, procurou realçar quanto sofrem os que não ouvem nem falam e qual o isolamento social em que vivem. Em seguida, referiu-se ao instituto Santa Terezinha dirigido – disse o ilustre médico – com rara proficiencia e entusiasmo, mas vivendo com grande e penosa dificuldade, tendo capacidade para receber apenas reduzido número de crianças, embora pudesse cuidar de muitíssimas outras, tal o carinho, o interesse assiduo que têm as professoras por suas infelizes alunas. (INSTITUTO…[193-?], p.05-06).

O documento também apresenta um panorama da surdez no Brasil indicando, sem citar a data, que no Estado de São Paulo havia 1500 crianças surdas. Os dados apresentados, fazem uma análise comparativa com relação aos diferentes países da Europa e Estados Unidos, apontando aspectos relacionados ao trabalho e a educação, sob a ótica da readaptação curricular, bastante comum a época:

> Infelizmente, em nossa terra, não se cogitou, ainda, seriamente, na educação dos surdos-mudos. As outras crianças têm suas escolas; os cegos têm seus institutos; os menores desprotegidos vão ter uma cidade; os surdos-mudos, porém, continuam abandonados á sua enfermidade. Sob o ponto de vista social, estão entregues á inacção ou a grosseiros trabalhos; sob o ponto de vista moral, acham-se

> envolvidos na treva de uma completa ignorancia; sob o ponto de vista jurídico, são considerados como irresponsáveis de seus atos e incapazes de administrar seus bens.Tal não acontece nos paizes adiantados da Europa e da America do Norte, onde a educação dos surdos-mudos está em desenvolvimento paralelo ao das crianças normais. Ai, as leis do ensino primário garantem aos surdos-mudos o benefício da instrucção. Nos Estados Unidos, existem 147 escolas crianças surdas-mudas; na Alemanha, 96; na França, 70; na Inglaterra, 49. E aqui? **Em todo o Brasil, o Instituto Santa Terezinha é um dos poucos do genero. Ora a estatistica acusa dez mil crianças surdas-mudas em nossa terra, em idade escolar, sendo mil e quinhentas só no Estado de São Paulo**. Essas crianças não tiveram, até agora, a assistencia de que tanto necessitam. Sendo certo que o surdo-mudo educado e instruido póde bastar-se a si proprio e mesmo ser útil á sociedade, em vez de constituir para ela um onus e, muitas vezes, uma ameaça, não mais se póde compreender a falta de um estabelecimento para aquele fim, num Estado adiantado com São Paulo. É o que fazia notar o relatório de 1936, sobre a Assistencia Filantropica na cidade de São Paulo, do qual transcrevemos a seguinte frase: - "É uma pena que tão pequeno número de surdos seja socorrido, quando são enormes as possibilidades constructivas de sua readaptação (INSTITUTO…[193-?], p.04-05, grifo nosso).

Em 1937, o *Diario official do Estado de São Paulo*, apresentou o discurso dirigido ao presidente da Assembleia Legislativa pelo deputado Padre Abreu, revelando o caráter assistencial e religioso conferida ao que chamam de "Casa do Silêncio". Sobre as motivações do relato temos como hipótese a pretensão de dar ciencia do Instituto Santa Teresinha, a fim de angariar recursos na Camara Municipal por meio de subvenções orçamentárias. No entanto, o texto indica as articulações políticas que foram estabelecidas com intelectuais engajados a época, como o poeta Guilherme de Almeida que o acompanhou o deputado Padre Abreu na visita ao Instituto:

> Sr. Presidente, faz bem uma visita as casas onde impera a dor. De lá se volta com a alma retemperada para as lutas da vida, trazendo-se impressões que fortalecem, em nós, as energias necessárias para enfrentarmos todas as vicissitudes da existencia […] foi Sr. presidente, na Casa do Silencio onde colhi a poucos dias, impressões que se gravaram em minha alma de sacerdote e em meu coração de homem. Dessa visita Sr. presidente, colhi licções e as mesmas foram tambem

> colhidas por Guilherme de Almeida, o suave poeta paulistano, o auttor daquela encantadora poesia cantando a bandeira de nossa terra, - a bandeira das 13 listras. É a Casa do Silencio, srs. Deputados, aquele que se ergue na rua Martiniano de Carvalho, n. 741. E, alli penetrando, sente-se o silencio e sentem-se, ao mesmo tempo, a dôr e a caridade (SÃO PAULO,1937, [n.p.]).

Também Guilherme de Almeida escreveu suas percepções sobre o Instituto, que foram lidas pelo deputado Padre Abreu em seu discurso na Assembléia. Não sabemos ainda se a poesia foi encomendada ao poeta, se ele a redigiu motivado pela experiência da visita ou ainda, se a mesma se deu pela aproximação com a suposta deficiência do único filho, Guy Sérgio H. E. Z. B. de Almeida, nunca declarada (informação verbal)[14]. Outra questão que chama a atenção no texto é a divergência no endereço citado do Instituto - Rua Cardoso de Almeida nº 135, no bairro das Perdizes, cidade de São Paulo - quando ao término da mesma, o endereço de funcionamento apresentado é Rua Martiniano de Carvalho, no bairro do Paraíso, em São Paulo, revelando um possível distanciamento entre a data da visita e a publicação do material:

> A Princeza Encarnada
>
> A intelligencia de um pequenino surdo-mudo é como princezinha em torre isolada. Seus amigos sabem que ella está lá dentro e que soffre por não poder communicar-se com os de fora…mas as portas dos ouvidos estão trancadas e pelas janellas dos olhos pouco se póde fazer, além dos acenos quase incomprehensiveis pela maioria.
>
> Hontem, eu tive a felicidade de visitar o Instituto da rua Cardoso de Almeida, n. 135, onde as irmanzinhas do Calvario realizam uma dessas obras que só por si bastariam embellezar a humanidade; elas por milagres de trabalho e doçura, dão a palavra as meninas que nasceram surdas-mudas!Naquella casa, as pequeninas mudas falam. Falam e estudam como em qualquer escola; e quando de la sahirem, falarão com toda a gente. É um programma de grupo escolar que se desenvolve, não em quatro, mas em oito annos.Esse curso é um trabalho de amor e paciencia. O mais difficil para as professoras e –

[14] Informação verbal fornecida pelo educador do serviço educativo em visita guiada a Casa Guilherme de Almeida - Centro de Estudos de Tradução Literária, durante visita ao espaço expositivo no ano de 2013.

> utilizando a imagem com que abri estas linhas – aproximar-se da torre e, pela vista e pelo tacto, pôr-se em comunicação com a princezinha que esta encarcerada lá dentro. Cada letra é uma tarefa, cada syllaba uma conquista; um anno inteiro para que a princezinha exilada aprenda os signaes com que terá de corresponder-se com os seus amigos cá de fora…[…] (SÃO PAULO,1937, [n.p.]).

Conforme citado, a doação do terreno de 13 mil metros quadrados em 1939 pelo médico otorrinolaringologista Dr. Otoni Rezende Barbosa e pela empresa Rezende&Cia, no bairro do Bosque da Saúde permitiram a construção e instalação da nova sede, situada a rua Samambaia, nº 571. Neste período, o Instituto ampliou o atendimento entre 73 e 90 alunas surdas para o total de 300 alunas.

> A este tempo ignoravam-se no Brasil, quase completamente as possibilidades de instrução da criança surda-muda. Para desenvolver-se, o Instituto parecia reclamar um centro maior e as irmãs resolveram transferir o colégio para São Paulo. Nesta capital, o número das alunas aumentou muito e atualmente noventa alunas, quinze irmãs e seis irmãzinhas habitam o edifício da rua Samambaia, situado numa área de 13 mil metros quadrados. Para o estabelecimento convergem alunas de todo o Brasil, até do Amazonas, Pará, Rio Grande do Sul. Até esta data a matricula geral do Instituto atingiu o total de trezentas alunas (MIRANDA, [19-??], [n.p.]).

As instalações nesse edifício histórico se mantiveram até 2008, ocasião quando o terreno foi vendido para uma construtora do ramo imobiliário sendo o prédio histórico do Instituto Santa Teresinha demolido e parte de sua documentação de diários de classe incinerada, após autorização concedida pela Diretoria Estadual de Educação da região Centro Sul de São Paulo, sendo mantidos somente a documentação pedagógica dos últimos 15 anos.

Muitas das notícias sobre a abordagem pedagógica do Instituto fazem referência ao emprego do “mais moderno” método de ensino, que bania o uso da língua de sinais ou como apontado era comum citar a época o uso de “mímicas” ou “gestos”.

> Porque o Instituto Santa Therezinha não é um simples asylo para surdas-mudas. Mas um estabelecimento escolar obedecendo aos mais aperfeiçoados methodos de ensino. Os seus primordios datam de oito annos atrás quando partiram para a Europa alguns membros da Congregação de Nossa Senhora do Calvário, com o proposito de estudarem os melhores methodos europeus para a educação dos surdos-mudos.[…] O methodo de ensino é, como dissemos acima, o mais moderno. É completamente banido o emprego da mimica. Devemos adentrar que o Intituto se destina às pessoas que não falam porque são completamente surdas, e não ás que possuem defeitos na garganta que as impossibilite de falar (A NOITE ILLUSTRADA…, [19-??], n.p.).

Assim, no Instituto a presença de métodos de oralização eram valorizados, refletindo os padrões presentes à epoca:

> Adoptam-se, no Instituto Santa Terezinha, os métodos mais modernos, preconizados nas escolas congêneres da Europa e dos Estados Unidos. Os resultados já obtidos comprovam a eficiência desses métodos. Conta já o Instituto varias alunas que, após alguns anos de curso, conseguem exprimir-se corretamente, integralisadas ao ambiente dos que têm a felicidade de ouvir. De começo, a palavra é hesitante, defeitusosa, imprecisa. Depois, aperfeiçôa-se, anima-se, torna-se mais espontanea, mais expressiva. É completamente banido o ensino da mimica (INSTITUTO…[193-?], p.03-04).

Sobre o ensino de Desenho, consta no programa de ensino empregado na década de 1930 no Instituto Santa Teresinha alguns dados:

> De duas partes bem distintas compreende o programa do Instituto Santa Terezinha:
> 1ª) Um ensino especial, cujo fim é dotar a surda-muda dos conhecimentos que, devido á enfermidade, não poude, naturalmente, adquirir. Corresponde ao aprendizado espontaneo que a criança normal realiza, em sua família, na idade pré-escolar. No Instituto ensina-se, á surda-muda, a palavra falada, a linguagem usual e a leitura labial, que lhe dá a possibilidade de compreender seus interlocutores, sem jamais os ouvir, somente pelo movimento dos labios. Naturalmente, é indispensável, por parte do docente, a especialização técnica.
> 2ª) O ensino das materias do curso primario: a instrucção religiosa, a leitura, a escrita, o calculo, a geographia, a historia do Brasil, **o trabalho manual, o desenho** e, nos ultimos anos,

> a **costura**, **a datilographia e a economia domestica, preparando-se, assim, a surda-muda, para o ganho da vida, no dia de amanhã**. A educação física é também praticada, havendo frequentes aulas de ginastica, bem adaptadas ás exigencias da ortopedia (INSTITUTO…[193-?], p.03, grifo nosso).

Sobre as disciplinas oferecidas às alunas, um fragmento do jornal oferece algumas indicações que se aproximam daquelas oferecidas também no Imperial Instituto de Surdos-Mudos do Rio de Janeiro:

> […] abrange a leitura, escrita, cálculo, história do Brasil, geografia, **bordado, desenho** e, nos dois ultimos anos, **corte, costura, pintura e economia domestica**. Dessa forma, a surda-muda consegue reintegrar-se no ambiente normal dos que ouvem e falam. Curso: nove anos (MARIE, [19-??],[n.p.],grifo nosso).

Em fragmento de notícia de jornal com título "Surdas-mudas, as meninas ouvem e cantam alegria" (19-??), sobre as alunas do Instituto Santa Teresinha, alguns cursos de artesanato e Arte são assim detalhados: "O Instituto mantem cursos de pintura, corte e costura, tricot, escultura e bordado" ([19-??], n.p.). Interessante notar que o ensino de Desenho aqui não é citado e na história das alunas do Instituto, parece-nos que a ideia do aluno surdo com habilidades ou vocação para o Desenho não é enfatizada. A descrição do sistema de ensino oferecido no Instituto, apresentam a estrutura das salas de aula, o atendimento médico e assistencial oferecido as alunas surdas:

> […] O Instituto Santa Teresinha mantem 10 classes, cada sala de aula tem em media de 10 a 12 alunas. Recebe auxílio da Secretaria da Promoção Social do Estado, que ajuda a manter a maioria das meninas, com uma contribuição mensal de 75,00 por menina […] Atualmente foram contratados um otorrinolaringologista, um dentista, um medico de clinica-geral, uma psicologa e uma assistente social, que trabalham quatro horas por semana (SURDAS-MUDAS…[19-??], [n.p.]).

Em 1970, o Instituto passou a funcionar em regime de externato, atendendo meninos e meninas e oferecendo, além da escolarização, atendimento médico, fonoaudiólogo, psicológico e social (MAZZOTTA, 2011).

Durante a investigação nos arquivos de jornais do Instituto Santa Teresinha, localizamos uma importante página dedicada a exposição de trabalhos dos alunos surdos do Instituto e que revela um *olhar para a Arte* conferido aos mesmos. O título da página do jornal "Mostra dos Trabalhos só de Crianças Surdas", publicado no Diário Popular, de 23 de novembro de 1973, revela o olhar para o ensino de Arte por meio de frases como "A sensibilidade é desenvolvida por meio das artes", apresentada na legenda de uma fotografia.

Num outro trecho que consideramos como representativo para a compreensão do ensino da Arte no Instituto Santa Teresinha, são descritos os tipos de trabalhos realizados pelos alunos, além de uma suposta "extraordinária facilidade" para o desenvolvimento dos mesmos pelas alunas, ideia essa bastante presente e recorrente no ensino de Artes na educação de surdos, bem como a presença do pensamento imagético se contrapondo a palavra:

> O importante agora é que existe uma Exposição, feita por essas crianças, com trabalhos criados por elas. A maioria tem uma extraordinária facilidade para qualquer tipo de arte decorativa, trabalhos manuais e pintura. São mais de 500 trabalhos que se dividem em desenhos, pintura a óleo, guache e carvão (sendo 4 dessas pinturas premiadas pela Fundação Bienal), trabalhos em gesso e cerâmica, tricô, crochê, bordados, e artesanato em geral. Esta exposição é feita todo ano, desde a fundação do Instituto, há 40 anos. A vivacidade e a inteligencia das crianças transparece a cada quadro, em cada trabalho. Em um tapete trançado meticulosamente, com carinho, por uma menina do 4º ano, qu elevou três meses para confeccioná-lo e, 7 anos para chegar a esse desenvolvimento. Geralmente todas as crianças que entram no Instituto, não têm ideia do que seja uma palavra, pois estão acostumadas a pensar através das imagens, e pensar sem palavras é muito vago. (DIARIO POPULAR, 1973, [n.p.]).

Sobre os anos de 1980 e 1990 no Instituto Santa Teresinha, Albres (2012) explica:

> No final da década de 1980, o Instituto passa a usar a LIBRAS junto à fala quando da sua aproximação à proposta de comunicação total. No final da década de 1990, foi oferecido aos funcionários a oportunidade de aprofundar os conhecimentos a respeito da surdez por meio de formação continuada, por um período de 6 meses, com profissionais que se destacavam na pesquisa sobre educação bilíngue de surdos já indicando a educação bilíngue como nova proposta a ser assumida pela instituição. A abordagem bilíngue entende a LIBRAS como língua materna da criança surda e essencial para seu desenvolvimento biopsicossocial. Desde então, teve lugar na instituição a discussão sobre a aquisição e ensino de LIBRAS pelos surdos, visto que seus pais em sua maioria são ouvintes. O Instituto foi uma das primeiras escolas de São Paulo a incluir a LIBRAS como matéria diversificada em sua grade curricular (ALBRES, 2012,p.30).

A análise da síntese dos registros dos Livros de Chamada (presença) de 1960 a 1992 por meio da “Ata de Incineração”, datada de 14 de agosto de 2015, revelaram que durante os 32 anos de registros realizados por meio dos Livros foram oferecidas um total de 246 turmas, divididas entre: Maternal; Infantil; Infantil I, II e III; Jardim II e III Pré, Pré I; Educação Precoce; Alfabetização; 1º ano; 1º ano Preparatório; 1º ano I e II; 1º ano A, B e C; 2º ano; 2º ano A, B, C e D; 3º ano; 3º ano A; 4º ano; 4º ano Preparatório; 4º ano A e B.

As mudanças nas nomenclaturas das turmas revelam as transformações ocorridas ao longo do tempo. Além disso, ao longo houve uma diminuição significativa da presença de professoras que eram irmãs, sobretudo com relação a década de 1960.

Ao investigarmos a síntese dos Diários de Classe de 1980 a 2004, por meio da “Ata de Incineração”, datada de 27 de julho de 2015, e ao fazermos um cruzamento e análise dos dados a partir dos registros de ano, série, período, disciplina e professor, foi possível identificar que a explicitação da disciplina de Educação Artística só aconteceu nos Diários de Classe do ano de

1995, sendo oferecida para as turmas de 3ª, 4ª séries e 5ª série por quatro diferentes professoras.

Nas turmas de 3ª e 4ª série, a disciplina era oferecida pela irmã Regina Botta, que foi aluna interna do Instituto Santa Teresinha durante os anos 1951 até 1959, ingressando aos 7 anos. Por muitos anos, Regina Botta foi professora de ensino religioso. Em 2003 fez a licenciatura em História e atualmente não é mais freira, ministrando a disciplina de Ética e Cidadania no Instituto. Dentre as mémorias do ensino de Arte, Regina destacou as aulas de pintura, bordado, e desenhos ao ar livre durante os passeios no Horto Florestal, em São Paulo. Segundo Regina Botta, todos os anos alguma exposição era realizada.

Interessante notar que essas mesmas professoras também ministraram aulas no mesmo ano de 1995 de Português, História e Geografia para a 6ª série (atualmente 7º ano).

No ano seguinte, 1996, a professora Regina Botta continuava sendo a professora de Educação Artística, responsável pelas classes de 2ª a 7ª série.

Nos anos de 1997 e 1998, foram sete professoras de Educação Artística e Arte, passando em 1999 para oito professoras, sendo que a grande maioria responsável por esse ensino eram polivalentes de ensino fundamental I, inclusive a atual diretora do Instituto Andrea Bast, que foi professora do Instituto dentre os anos de 1992 até 1998. Ela recorda que nesse período os alunos do Instituto Santa Teresinha eram acompanhados pelas professoras as visitas a Museus de Arte e espaços culturais e cita alguns que se recorda: MASP, Museu do Transporte e Museu da Imigração.

Cabe destacar que no ano de 1998, uma professora era responsável pelo ensino de Arte do 5º ao 8º ano do ensino fundamental II, situação que se modifica em 1999 quando a professora de Arte assume as aulas específicas de Ciências e uma nova professora de Arte assume então a disciplina. A nomenclatura de Educação Artística não mais aparece nos Diários de Classe.

Em 2000, uma nova professora de Arte assume as aulas de 5º ao 8º ano, enquanto outras quatro professoras do ensino polivalente são responsáveis pelas aulas de Artes com fundamental I. No ano seguinte, 2011 a

professora de Arte continua, enquanto na polivalência, outras cinco professoras assumem a disciplina junto aos alunos de fundamental I.

Em 2002, uma variação no último sobrenome da professora de Artes impossibilita sabermos com exatidão se trata-se da mesma pessoa. Nesse ano, oito diferentes professoras polivalentes dão aulas de Arte para turmas de 1º ao 4º ano, situação que se mantém até os registros de 2004.

No ano de 2009, o Instituto Santa Teresinha comemorou 80 anos de existência e alguns depoimentos de alunos e ex-alunos refletem as percepções mais atuais de seu ensino:

> Eu gosto do Instituto porque é legal, é muito bom. Eu sei muito bem porque estudo no IST desde a 1ª série, há oito anos. Os professores são muito bons e é uma honra estudar no IST. É muito bom saber que o Instituto faz 80 anos, mesmo tendo poucos alunos e a antiga escola foi demolida, o Instituto não para de inovar, crescer e educar os alunos. EU, surda, parabenizo o IST pela educação que foi dada para mim. Declaração de Veronica Petris, 9º ano (Jornal Visual, 2009, p.12)

> Mesmo proibida de usar os sinais, pois era uma imposição da época, muitas coisas boas aprendi para minha vida, dentre elas: aprendizagem de fala e leitura labial. Atualmente, as pessoas elogiam o meu modo de falar e isso eu devo ao IST. No entanto, apesar da proibição nós, as alunas, às escondidas nos comunicávamos através de nossas mãos! Declaração de Ana Maria Campos ex- aluna do IST e atualmente coordenadora da Pastoral de Surdos do Rio de Janeiro (JORNAL VISUAL, 2009, p.13)

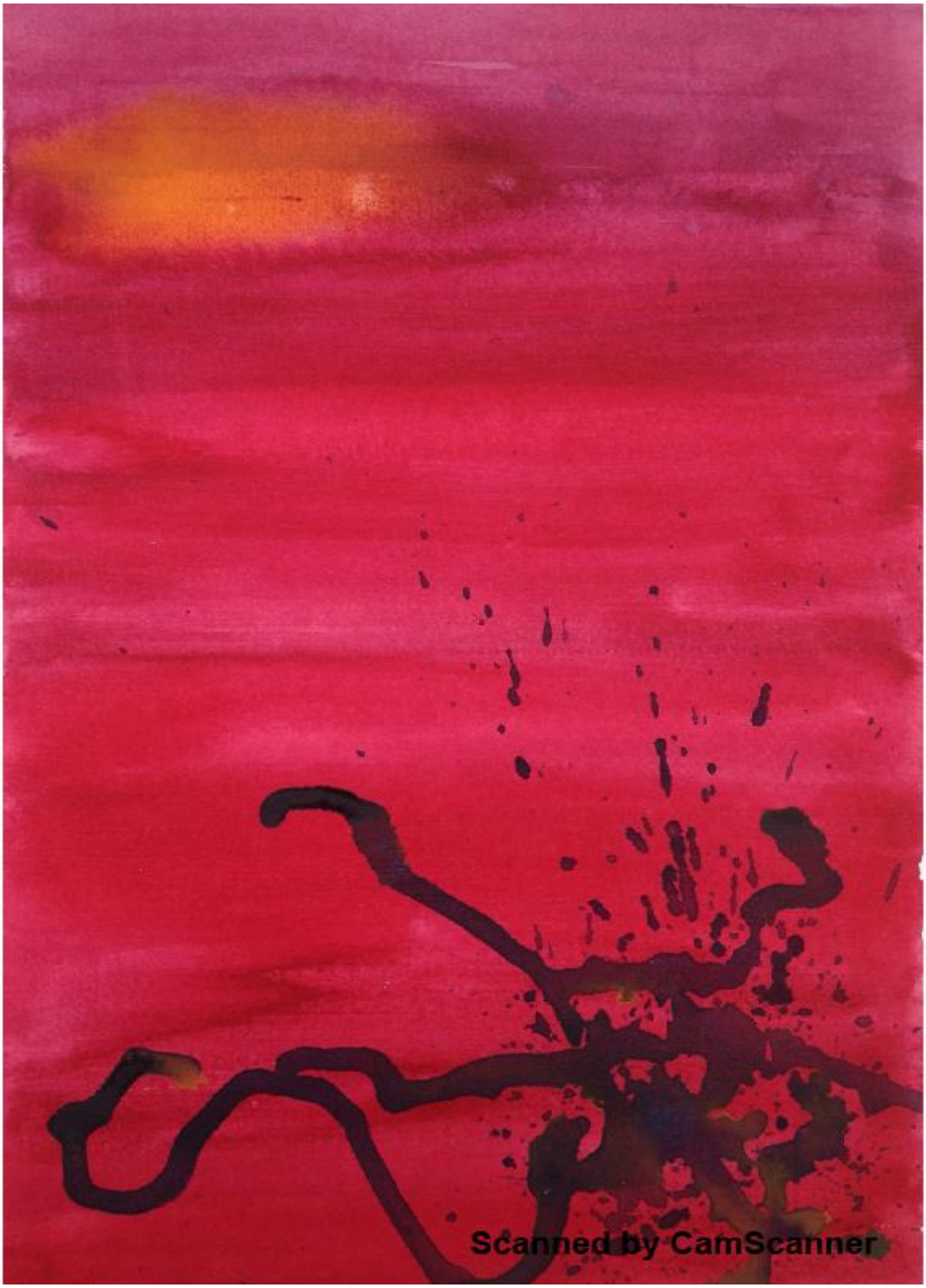
No ano de 2015, o Instituto Santa Teresinha contava com uma professora surda licenciada em Arte e professora dessa disciplina para os 66 alunos matriculados no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, em salas bilíngues para surdos. Neste mesmo ano, os alunos surdos do ensino fundamental I e II da escola passaram a participar de salas inclusivas, com alunos ouvintes.

Por fim, identificamos que além das transformações presentes no ensino de Arte, os Institutos de educação de surdos buscaram estabelecer parcerias com os espaços museais. Nesse sentido, o Instituto Santa Teresinha

estabeleceu articulações com o Museu de Arte Moderna de São Paulo, realizando visitas a esse espaço, sendo que em 2013 fazia parte da atividade do Calendário Escolar, atualmente mantendo contato, ainda que tímido, com o setor educativo desse museu, desenvolvendo ações na área da surdez.

No próximo capítulo, discutiremos como as interfaces entre as ações educativas nos âmbitos dos museus de Arte e da escola, na perspectiva da educação de surdos vem sendo desenvolvidas.

CAPÍTULO 3. MUSEUS DE ARTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS



Interconexões

Daniella Zanellato (2015)

CAPÍTULO 3. MUSEUS DE ARTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS

> A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público. O lugar experimental dessa mediação é o museu. Pensamos nos museus como laboratórios de arte. Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem da Química. Compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender em oficinas, ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no museu (BARBOSA, 2009, p. 13-14).

Neste capítulo discutiremos as formas de acesso aos espaços e bens culturais por todas as pessoas, a partir da influência das políticas culturais que foram implementadas no Brasil, a partir da década de 1980.

Apresentaremos um panorama das ações educativas nos museus de Arte da Europa, Estados Unidos e Brasil nos séculos XIX e XX, discutindo a questão social do acesso aos bens culturais, analisando as ações educativas realizadas nos espaços de educação formal e não formal e, mais especificamente, nas articulações presentes na mediação entre as ações do museu e da escola.

Por fim, analisaremos as proposições de ações educativas inclusivas em museus tendo por ênfase a educação para surdos.

As reflexões apresentadas neste capítulo tiveram como aporte téorico Barbosa (2008; 2009; 2012; 2012b), Bourdieu (2007), Bredariolli (2008), Coutinho (2008; 2009; 2013), D´Horta (1995), Falcão (2009), Gohn (2011), Huerta (2010), Ott (1989), Lopes (1991), Marandino (1991, 2009), Neto (2014), Rizzi (2013), Sarraf (2013), Silva (2009) e Tojal (2008, 2014).

Também foram analisados documentos legais, sobretudo relacionados as políticas culturais e de acessibilidade no Brasil, bem como de educação inclusiva, com ênfase na educação de surdos.

3.1 Políticas Culturais no Brasil

As transformações políticas, culturais e sociais que acompanharam o processo de democratização do país durante os anos de 1980 possibilitaram que educadores das diferentes esferas aprofundassem o processo de discussão sobre as bases e as perspectivas para o ensino de Arte, intensificadas também pela necessidade de ampliação de acesso aos espaços culturais e museológicos por *todas* as pessoas.

Iniciativas de reestruturação na área de ação educativa inclusiva em museus de Arte foram iniciadas na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, sendo que no Brasil tais manifestações aconteceram somente no século XX, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, entre as décadas de 1940 e 1980.

Também foi na década de 1980 que no Brasil ocorreu o desmembramento do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ficando em 1985 a Cultura sob responsabilidade do Ministério da Cultura (MinC) e a Educação como responsabilidade do Ministério da Educação (MEC).

Esse cenário propiciou que as discussões acerca das metodologias de ensino de Arte e de sua interface com os museus desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra encontrassem um espaço para difusão e discussão, também por educadores da educação formal e não formal por meio de escolas, museus e instituições culturais, incentivados pelos estudos sobre arte/educação.

No panorama internacional, as discussões sobre as políticas culturais na área dos museus contaram com o apoio de organismos internacionais como *International Council of Museums* (ICOM), fundado em 1946. Em parceria com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o ICOM discute aspectos da preservação e difusão do patrimônio mundial, cultural e natural, material e imaterial, de toda a sociedade, considerando que “os museus são importantes meios para o intercâmbio cultural, para o enriquecimento das culturas e para o desenvolvimento do entendimento mútuo, cooperação e paz entre os povos” (MUSAS, 2004).

Na definição do ICOM, o museu se caracteriza por ser:

> Instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade (FALCÃO, 2009, p. 14).

Na esfera internacional, o ICOM reconheceu a importância das ações educativas escolares nos museus, sobretudo após 1952 com a publicação de documentos que aprofundavam o olhar para a questão. Dentre esses textos, podemos citar "*Musée et Jeunesse"* (1952); "*Musée et personnel enseignant"*, (1956); o colóquio "*Le rôle éducatif et culturel des musées*" (1964) e, por fim a transformação do "*Comité de l' ICOM pour l'éducation*" passava a "*Comité pour l'éducation et l'action culturelle*" (1965).

Essas questões surgiam em 1945 com o processo de criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) que apresentava elementos importantes sobre a proteção de bens culturais:

> Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1945, uma série de convenções é estabelecida buscando regular, disciplinar e criar instrumentos jurídicos internacionais para a promoção e proteção dos bens culturais patrimoniais. Ao percorrer a sequência de títulos das convenções promulgadas pela Unesco, 26 de 1952 a 2005, tem-se um panorama do teor das questões que pautaram as discussões institucionais sobre patrimônio cultural no período. Por exemplo, só em 1970 a preocupação com o tráfico ilicito de bens culturais entre países e continentes foi regulamentada, um grave problema tratado juridicamente depois que deixou de ser prática corrente de potências dominantes com povos dominados durante séculos de práticas coloniais. Apenas em 2001 houve o reconhecimento oficial da diversidade cultural dos povos através de uma declaração, que em 2005 foi reformulada como uma convenção de proteção e promoção da diversidade das expressões culturais. As questões referentes ao patrimônio imaterial foram reguladas na convenção de 2003 (COUTINHO, 2013, p. 329-330).

Na esfera nacional e dentro das ações desenvolvidas pelo ICOM, aspectos relacionados as ações educativas dos museus foram amplamente discutidas, sendo criado o Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA). O Brasil, integrante do Comitê, criou sua representação nacional em 1995, intitulada como CECA-Brasil.

Suas conferências realizadas anualmente em diferentes países trouxeram em 1997 ao Brasil, pesquisadores e representantes de museus de diversas partes do mundo, com o objetivo de discutirem aspectos relacionados ao tema do encontro *Avaliação da educação e ação cultural em museus: teoria e prática* (MUSAS, 2004).

Dentre as contribuições, a abordagem avaliativa recaiu na necessidade de investigação do perfil dos públicos participantes na ação educativa dos museus, sendo que a avaliação deveria ser considerada como parte do processo pedagógico e auxiliar no planejamento educacional e cultural na área. Essa questão pareceu-nos de fundamental importância, tendo em vista que nas discussões da presente pesquisa, o público surdo analisado é integrante das ações educativas presentes nas esferas escolares e museais, sendo necessário considerar suas especificidades.

Em 1998, a conferência do CECA foi realizada na Austrália e teve como tema de discussão *Museu e diversidade cultural – velhas culturas, novos mundos: interpretando a diversidade natural e cultural* (MUSAS, 2004).

Por sua vez, o CECA-Brasil apresentou os aspectos da diversidade cultural, étnica, linguística e natural, tendo por objetivo a ação educativa no Brasil no contexto da diversidade cultural, com vistas a desenvolver uma consciência crítica de reconhecimento do *outro*, uma condição básica na superação das diferenças e construção de uma nova coexistência. Tais aspectos anunciam caminhos que também consideram as especificidades e potencialidades do público-alvo da educação especial, atendidos na perspectiva da educação inclusiva.

Cabe destacarmos a conferência realizada no ano de 2003, no México, que teve por tema “Conceitos educacionais moldando a realidade do museu: missão possível!”. Nesta conferência, o documento brasileiro elaborado pelo

CECA-Brasil, novamente apontou aspectos sobre cidadania, inclusão social, diversidade cultural, tolerância e participação, sendo referenciada também a Política Nacional de Museus, elaborado pelo Ministério da Cultura (MUSAS, 2004).

Por meio das conferências, que abordam diferentes aspectos na área da educação de museus, o Comitê de Educação e Ação Cultural do *International Council of Museums* expressou uma crescente preocupação com a promoção de ações educativas e culturais para os diferentes públicos.

A Política Nacional de Museus, elaborada em 2003, representou um marco por estabelecer os parâmetros para uma nova museologia tendo por princípio a função social e novas perspectivas de interação com a sociedade. Juntamente com a elaboração de seu documento, outras ações foram estabelecidas como a criação do Sistema Brasileiro de Museus, que articulou os sistemas regionais de museus e a elaboração do cadastro nacional de museus, que objetiva integrar informações sobre o cenário nacional de museus.

Em 2010, o Ministério da Cultura elaborou as 53 metas do Plano Nacional de Cultura, instituída pela Lei nº 12.343/2010 que, como parte do Sistema Nacional de Cultural, é o atual norteador da Política Cultural Nacional. No Plano Nacional de Cultura, foram estabelecidos os objetivos, diretrizes e metas para os próximos dez anos, entre 2010 e 2020, com vistas a viabilizar a Política Cultural Nacional.

O Plano Nacional de Cultura, que envolve diferentes linguagens da Arte e busca articular os diferentes setores, foi construído com base nas conferências municipais, estaduais e nacionais de cultura e consolidadas no Conselho Nacional de Política Cultural, apresentando na meta 29 a necessidade da acessibilidade aos bens culturais:

> Meta 29: 100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência (BRASIL, 2013).

Apesar do referido Plano não apresentar direcionadores para acompanhar o atendimento as metas propostas[15], nele localizamos algumas orientações gerais para a viabilização das metas:

> O que é preciso para alcançar esta meta? É preciso fazer cumprir a Lei Federal nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. É preciso garantir também, que os espaços culturais ofereçam: instalações, mobiliários e equipamentos adaptados para acesso e uso desse público; banheiros adaptados; estacionamentos com vagas reservadas e sinalizadas; sinalização visual e tátil para orientação de pessoas com deficiência auditiva e visual; e espaços reservados para cadeiras de rodas e lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual com acompanhante. Além disso, é preciso estimular os espaços culturais para que desenvolvam ações voltadas para a promoção da efetiva fruição cultural por parte das pessoas com deficiência, tais como oferecer equipamentos e serviços que facilitem o acesso aos conteúdos culturais. Exemplo disso é o uso do Braille, de LIBRAS e da audiodescrição (BRASIL, 2013).

Apesar da previsão das políticas culturais contemplarem a questão da acessibilidade, no Brasil ainda são poucas as instituições culturais que realizam o atendimento a pessoas com deficiência. Com base no Cadastro Nacional de Museus do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), vinculado ao Ministério da Cultural, tal atendimento é oferecido em aproximadamente 24 instituições, num total de três mil espaços culturais, que incluem museus, e que representam menos de 1% do número de espaços culturais existentes no país. Tais ações acontecem ainda em “ocasiões especiais ou sob demanda, tornando essas ofertas invisíveis aos demais visitantes dos espaços culturais que poderiam se beneficiar das formas diferenciadas de uso e compreensão da linguagem cultural” (SARRAF, 2013, p. 67).

[15] Conforme informou João Pontes, Coordenador Geral do Plano Nacional de Cultura do MinC, em palestra proferida em 16/04/2015, intitulada “Plano Nacional de Cultura e Sistema Nacional de Cultura”, no Centro Brasileiro de Altos Estudos da UFRJ, tais diretrizes estão em construção e apresentam especificidades de acordo com cada deficiência e espaço cultural, servindo ainda para alimentar infomações do Sistema Nacional de Informações e Indicadores da Cultura (SNIIC).

Por fim, cabe destacarmos que a acessibilidade física prevista em grande parte dos documentos, ainda é um dos principais aspectos a serem contemplados nesses espaços culturais, representando a necessidade da implementação de outras formas de acesso, como a comunicacional:

> Na maioria dos espaços culturais brasileiros que se intitulam acessíveis as adequações oferecidas se limitam à acessibilidade física, compreendidas como eliminação de barreiras arquitetônicas. Nesses espaços a acessibilidade não é considerada universal, o que envolve a comunicação, o acesso à informação e à inclusão social praticada nas relações sociais. Nos demais espaços, a acessibilidade é compreendida no âmbito das áreas de educação e ação cultural, em programas especiais ou inclusivos, mas que se limitam a incluir os públicos não usuais em atendimentos educativos e eventos esporádicos, condicionando o acesso ao patrimônio cultural aos departamentos de educação dos espaços culturais, que se responsabilizam por toda a dinâmica que envolve a participação desses públicos, da divulgação, passando pelo convite, pelo transporte, atendimento e auxiliando-os a saírem do espaço cultural após o ciclo de atendimento especial oferecido. Com essa postura, as instituições cumprem sua responsabilidade social, mas não contribuem para o desenvolvimento da acessibilidade cultural em campo ampliado (SARRAF, 2013, p. 67).

A seguir, apresentamos um panorama histórico das ações educativas inclusivas nos museus de Arte da Europa, Estados Unidos e Brasil, analisando como tais ações se constituíram e a questão social do acesso aos bens culturais por *todas* as pessoas.

3.2 Ação educativa nos museus de Arte da Europa, Estados Unidos e Brasil

As interfaces na relação entre museu de Arte e escola tiveram início no século XIX com as ações educativas presentes no *Victoria and Albert Museum* e no *College of Art*, em Londres e nas realizações de Thomas Munro, no *Cleveland Museum of Art*, nos Estados Unidos.

Inicialmente na Inglaterra, em 1852, foi criada a função de arte/educador no *Victoria and Albert Museum*, então integrado a escola de artes industriais para adultos na *South Kensington School*. Um dos diferenciais do programa era o diálogo que propiciava entre as diferentes áreas e profissionais, como curadores e arte/educadores. No entanto, o formato de ação centralizado no atendimento a adultos foi criticado por Ruskin que, em 1869, propôs que todos os museus e galerias de Arte da Inglaterra criassem escolas primárias de desenho. Segundo Barbosa (2008) até 1970, o *Victoria and Albert Museum* tinha um dos três melhores programas de arte/educação na Europa e, de acordo com Ott (1989, p.65):

> O Victoria and Albert Museum e o Royal College of Art são os idealizadores dessa relação entre arte na escola e museus de arte, e são as referências "clássicas" da crítica de arte e da produção artística. A configuração que essas duas instituições, compostas por museu de arte e escola de arte, apresentam é o próprio modelo de relação que elas têm na sociedade. Nesses lugares, o fazer artístico em ateliê combina-se com o estudo da coleção de obras de arte abrigadas em um museu.

Na América, a experiência de introduzir a ação educativa nos museus aconteceu anos mais tarde, em 1872, nos Estados Unidos. Dentre as experiências, a primeira delas aconteceu no *Metropolitan* de New York e, posteriormente em 1876, no Museu de Belas Artes de Boston. Nesse período, as ações educativas eram planejadas e realizadas de forma deslocada, não integradas as demais áreas do museu, sendo tal situação modificada somente no século XX.

No século XX, a função educativa do museu passou a adquirir o mesmo grau de importância que outras áreas do museu, tal como a curadoria, e mesmo serem incorporados ao planejamento do projeto de edificação. Isso aconteceu em 1903 no Museu de Toledo e, em 1915 no *Cleveland Museum of Art*, nos Estados Unidos, onde Thomas Munro desenvolveu a teoria de apreciação de Arte. O programa de ensino desenvolvido por Munro é explicado por Ott (1989, p.66):

> Seu programa de ensino no Cleveland Museum enfatizou a percepção individual dos detalhes, das qualidades sutis, da organização dos elementos e de realização das obras de arte. Ele dava pouca informação histórica a respeito dos objetos de arte, pois considerava que a história da arte era assunto melhor trabalhado fora do museu. O tempo despendido no espaço expositivo seria melhor aproveitado, segundo seu ponto de vista, quando relacionado a um processo imenso de observação individual.

Com a Arte moderna, os museus dos Estados Unidos iniciaram um trabalho vanguardista em relação às escolas e às universidades. Em 1929, foi fundado o Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), tendo como objetivo explícito desenvolver proposições didáticas junto ao público que propiciassem uma compreensão da Arte moderna. De acordo com Barbosa (2012):

> O MoMA e o Museu de Cleveland são os pioneiros da moderna arte/educação em museus, teoricamente fundamentada por Victor D'Amico, em Nova York, e Thomas Munro, em Cleveland. Ambos foram muito influenciados pelas ideias de John Dewey, podendo Thomas Munro ser mesmo considerado seu discípulo […] Para Munro e D'Amico, uma das preocupações era vencer o abismo entre a estética apresentada nos museus de arte e a estética do meio ambiente cotidiano na qual se alimentava a visão de milhões de trabalhadores, classe que eles queriam conquistar para o museu (BARBOSA, 2012b, p. 94).

Segundo a autora, o objetivo do MoMA, centrado em propiciar o acesso a cultura por meio da compreensão da Arte, estava diretamente relacionado ao período da depressão nos Estados Unidos. Nesse período, a questão social da Arte e a necessidade de sua apropriação pelas classes operárias se manifestaram nas ideias de Jonh Dewey, compartilhadas por Victor D'Amico e Thomas Munro. As experiências vivenciadas nos museus pelas classes operárias foram analisadas por Dewey, expressando-as como uma importante possibilidade de crescimento cultural por meio do favorecimento de impactos culturais que geram na vida dos operários.

Após a crise americana, o crescimento cultural e as ações educativas com vistas a atender as diferentes classes e públicos, foram mantidos em

poucos museus e, dentre eles, o *Cleveland Museum of Art*. Por sua vez, o MoMA, após a saída de D'Amico em 1971, não conseguiu manter seus ideais iniciais, passando a privilegiar ações com vistas a educação superior, ou como nomeou Barbosa (2012b, p.95), uma "atitude *scholar* frente à Arte moderna".

As experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos com a organização dos educativos nos museus de Arte e as estreitas relações americanas estabelecidas no Brasil, contribuíram para a organização dos acervos de obras e concepção dos projetos de museus de Arte que eram implementados no país e, dentre eles, da visão educativa tão marcadamente presente em alguns dos principais museus.

No entanto, convêm destacar que apesar da ênfase de nosso estudo considerar os educativos dos museus de Arte, as primeiras experiências com educativos em museus foram introduzidas na década de 1920 em um museu de história:

> No Brasil, as primeiras experiências educacionais em museus estão localizadas no Museu Nacional do Rio de Janeiro, na década de 1920, associadas ao estudo de História, iniciando o que hoje se pode chamar de parceria museu-escola. Nas décadas de 1930 e 1940, a questão da educação em museus no contexto histórico mereceu atenção das instituições que promoveram encontros e publicações sobre o assunto, sempre relacionados a necessidade de constituição de uma identidade nacional sob a ideologia do Estado Novo. Essa associação foi tão fortemente tecida por nosso sistema educacional que hoje, nos currículos de educação básica, não pode faltar uma visita ao museu histórico mais próximo. No Estado de São Paulo há quase que uma obrigatoriedade de visitar o Museu Paulista, instituição que se constituiu exatamente para este fim no final do seculo XIX, isto é, para auxiliar na construção de uma identidade de povo brasileiro, ao reverenciar o local da Independência e o ser paulista, ao reforçar as representações bandeirantes e a elite cafeeira (COUTINHO, 2013, p.322).

No que diz respeito a primeira experiência educativa em Arte no Brasil, em 1947 foi realizado no Museu de Arte de São Paulo (MASP), um curso de preparação de educadores para atendimento ao público. A questão estava inserida numa concepção moderna de museu, com uma abordagem dinâmica,

voltada a formação artística e cultural, antes mesmo da inauguração da edificação.

Em 1948, foi criado um curso especialmente dedicado às crianças pela atriz de teatro de bonecos Suzana Rodrigues, chamado *Clube Infantil de Arte*, que tinha como eixo o modernismo e que se vinculava às teorias da psicologia que abordavam a liberdade e a livre-expressão. Em depoimento sobre o *Clube Infantil de Arte* no Museu de Arte de São Paulo, Suzana Rodrigues explicou:

> Dediquei minha vida dinamizando um binômio de máxima responsabilidade: a integração da criança com o museu – a viabilização do verdadeiro encontro entre o novo e o imortal. A criança sendo respeitada na integridade do seu processo real de desenvolvimento e símbolo da semente do futuro e o museu de arte como laboratório vivo do que existe de mais expressivo em experiências artísticas e elevação do espírito do homem (BREDARIOLLI, 2008, p.197).

A partir da década de 1950, os projetos educativos do MASP se ampliaram ao Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ) e ao Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP). De acordo com D´Horta (1995), foi nesse período que os públicos que frequentavam os museus, então acostumados aos valores estéticos tradicionais, foram introduzidos no novo conceito de Arte moderna pela ação dos educativos.

No Rio de Janeiro, os primeiros serviços educativos nos museus foram organizados na década de 1950, por Ecyla Castanheira Brandão e Sígrid Porto de Barros. Neste período, que o artista Ivan Serpa coordenava o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ) e, de forma pioneira, ofereceu cursos de Arte para crianças e adolescentes nos *Domingos da Criação*, realizando atividades no parque do museu com a população em geral[16].As ações educativas realizadas nos museus centravam-se no trabalho dos ateliês livres, não tendo relação direta com as obras expostas.

[16] Nas diferentes publicações que Barbosa (2008, 2009, 2012b) apresenta a questão, ressalta que Serpa e Augusto Rodrigues, este fundador das Escolinhas de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, conforme apresentado no capítulo 1, apesar de seguirem a mesma linha expressionista, não tinham aproximações entre seus seguidores, mantendo uma convivência política entre com grupos distintos entre si no Rio de Janeiro a época.

Posteriormente, em São Paulo, a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Centro Cultural São Paulo, também desenvolveriam ateliês muito bem preparados. Conforme Coutinho (2009), algumas dessas questões têm seus reflexos na realidade atual:

> Na década de 1950, era marcante a oferta de atividades de ateliê para o público, que não necessariamente eram associadas às visitas guiadas nem diretamente relacionadas aos conteúdos das obras expostas. O ateliê era, e ainda é em alguns museus de São Paulo, um espaço privilegiado em que o visitante em que o visitante, criança ou adulto, podia ter contato com materiais e técnicas artísticas, exercitando sua expressão e sua criatividade em um ambiente que pela proximidade propiciava o contato com as obras dos acervos. O público que procurava essas atividades tinha já um interesse direcionado para a arte, ou seja, não eram leigos, eram sujeitos iniciados ou em processo de iniciação nesse universo, como são hoje (COUTINHO, 2009, p. 172).

Em São Paulo, no ano de 1952 foi instalada no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP) a escola de artesanato, mantendo-se em funcionamento até 1959. Outras atividades, tais como cursos de história da Arte e cinema também eram oferecidos pelo educativo, sendo esse um dos principais objetivos do museu desde sua concepção. Sobre a questão, descreve D`Horta (1995):

> A documentação que conta a história do MAM, desde as primeiras cartas trocadas entre os representantes do MoMA e Francisco Matarazzo Sobrinho, deixa clara a preocupação com a função educativa do museu. A presença inicial de Léon Degad à frente da instituição veio dar substancial reforço a esse projeto de um museu didático. Como uma espécie de baluarte democrático da arte moderna – conceito que seu tutor americano exportava junto com o nome – o MAM chamava a si a tarefa de estender a pregação da modernidade para o grande público. Esse processo de convencimento expressa suas intenções pedagógicas na organização dos vários setores do museu. A necessidade de educar o grande público, por meio de um projeto que levasse em conta a formação global do indivíduo – o que passava pelo ensinamento dos novos conceitos de arte, literatura, cinema etc. – reflete-se nas atividades programadas pelo MAM: Escola de Artesanato,

> cursos de História da Arte, ciclos de cinema da filmoteca e exposições explicitamente “didáticas” (D´ HORTA, 1995, p.24).

Aliadas as proposições educativas presentes em todas as áreas do MAM/SP, até 1961 esteve sob sua responsabilidade a realização da Bienal de Arte de São Paulo. De acordo com Lourenço (1999), a presença da Bienal de Arte de São Paulo no MAM/SP foi umas de suas principais iniciativas, projetando a Arte brasileira e sendo fundamental para a formação e ampliação dos acervos museológicos da instituição.

Em 1961, após a VI edição, a coleção do MAM/SP passou para o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) por meio da doação de Francisco Matarazzo Sobrinho, influenciando suas ações educativas que foram ampliadas e passaram a envolver escolas da rede pública como parte da agenda do museu (NETO, 2014).

Nos anos seguintes, as transformações políticas, culturais e sociais que acompanharam o processo de democratização do país possibilitaram que educadores das diferentes esferas aprofundassem o processo de discussão sobre as bases e as perspectivas do ensino de Arte.

Na Europa, durante a década de 1960, a questão social da cultura e o acesso aos museus de Arte estiveram presentes nas discussões de Bourdieu (2007) que, dentre os anos de 1964 e 1965, realizou uma pesquisa em diferentes países europeus, por meio do Serviço de Estudos e Pesquisas do Ministério das Questões Culturais da França.

Para Bourdieu (2007), a apropriação dos bens culturais existentes em museus é evidenciado a partir de uma dimensão social que se constitui em privilégio daqueles que conhecem seus códigos ou faculdades de apropriação das obras, onde “a cultura não é um privilégio natural, mas que seria necessário e bastaria que todos possuíssem os meios para dela tomarem posse para que pertencesse a todos” (p.9).

A “necessidade de práticas culturais” foi anunciada por Bourdieu (2007, p.208) e, de acordo com análise de Afrânio Catani (prefácio da obra), trata-se de um produto da educação e da ação da escola. Isso porque, ao analisar a

frequência do público aos diferentes museus europeus, Bourdieu (2007) identificou que a frequência aumentava à medida que se elevava o nível de instrução do público visitante, correspondendo tais visitas a um modo de ser das classes cultas, onde o capital cultural se mantém nela mesma, permanecendo os círculos de desigualdade sustentados pela ação escolar:

> A ação escolar, bastante desigual – porque atua sobre indivíduos previamente dotados, pela ação familiar, com distintos níveis de competência artística -, envolve jovens já "iniciados" nesse domínio cultural. A escola, ao inculcar disposições duradouras à prática culta, auxiliando decisivamente na transmissão do código das obras de cultura erudita, transforma as desigualdades diante da cultura em desigualdades de sucesso. Fecha-se o círculo que faz com que capital cultural leve a capital cultural (BOURDIEU, 2007, p. 9-10).

Na referida pesquisa, Bourdieu (2007) aplicou questionários aos visitantes dos museus europeus e, apesar de não considerar as pessoas com deficiência dentro do público investigado, anunciou questões que refletem a preocupação com a acessibilidade física e arquitetônica do museu e as mediações educativas, citando a "facilidade de acesso" e a "expectativa pedagógica" (p.24).

A investigação do autor demonstrou a presença de professores de Arte como público visitante dos museus e a necessidade da formação prévia como condição mais favorável para a contemplação das obras de Arte. Essa questão encontra um campo ampliado para discussões, sobretudo frente as abordagens teóricas que consideram a questão da vivência, ou melhor, da experiência concreta, como sendo central na aprendizagem.

Tais questões possibilitam refletir sobre as atuais abordagens de mediação cultural presentes nos museus e espaços educativos, fazendo um contraponto com as proposições dos educativos até os anos de 1980, que por sua vez refletiam os problemas apontados por Bourdieu (2007).

Isso porque, conforme explica Coutinho (2009), as "mediações" da maneira como vinham sendo realizadas nesses espaços, tratavam-se de uma

herança elitista e excludente, por desconsiderarem o olhar do público frequentador:

> A “mediação” tradicionalmente exercida nesses espaços por meio de visitas guiadas tem uma concepção diretiva se pautando no discurso informativo construído em torno das obras, um discurso absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos e dos curadores. Esse modelo de mediação, se assim se pode qualificar tal ação, pressupõe um discurso unilateral e legitimador que afirma e confirma o lugar da obra e de seu autor - o artista - no mundo da arte. Paradoxalmente, exclui desse círculo fechado o sujeito que busca se aproximar, sobretudo o leigo, pois é um discurso pautado nos códigos instituídos do mundo da arte, em especial o código da tradição erudita que pressupõe uma iniciação. Esse dispositivo de comunicação unilateral é uma herança dos sistemas elitistas excludentes, que desconsideram uma possível autonomia de observação dos sujeitos que se veem diante das obras obrigados a seguir o olhar as indicações do guia (COUTINHO, 2009, p. 172).

Desde então, muitas transformações foram observadas nos processos de mediação presentes nos âmbitos educacionais e museológicos. No que diz respeito aos serviços educativos, ações para diferentes públicos foram implementadas, possibilitando que o público de visitação aos museus que, segundo Bourdieu (2007), atraia culturalmente uma categoria sócio-profissional com diploma de nível superior, passasse a atender crianças e jovens em idade escola e também o público com deficiência.

Assim, em contraposição as primeiras iniciativas dos museus que levaram em conta a ideia da educação patrimonial e do objeto como fonte primária para a aprendizagem, conforme apresenta Coutinho (2013), nos últimos anos as iniciativas educativas em museus ampliaram suas ações, fazendo-se presente de forma mais intensificada na educação formal e despontando novas perspectivas aos questionamentos propostos por Bourdieu (2007), sobretudo ao apontar que os museus se encontram abertos a todos os indivíduos, mas ainda interditados a grande maioria.

Tais questões, aparentemente contraditórias, nos fazem aproximar de forma mais direta da relação escola e museu e, a seguir, aprofundaremos tal

discussão, refletindo sobre as configurações e fluxos presentes nas relações educativas que se estabelecem entre escola e museus de Arte.

3.3 Interconexões na relação museu e escola

A abordagem sobre a dimensão educativa na relação escola e museu se insere na discussão que, ao longo dos séculos, procurou compreender a dinâmica dos públicos frequentadores do espaço museal.

As diferenças e particularidades presentes nas propostas educacionais de cada um desses espaços vêm sendo investigado por diferentes pesquisadores, sobretudo a partir da década de 1990. Isso porque, no Brasil, foi nesse período que as transformações foram vivenciadas por um "maior desenvolvimento da consciência social" (BARBOSA, 2009, p.17).

Essa mudança levaria museus e instituições culturais a criarem ou implementarem seus setores educacionais, refletindo em aspectos relacionados as estratégias de mediação com os diferentes públicos que, conforme veremos, também se relaciona as tendências pedagógicas de cada período.

> O MASP recriou e museus como o MAM/SP, MAM/RJ, MAC/Niterói, MARGS/Porto Alegre, MAMAM/Recife, Centro Cultural Banco do Brasil (SP, RJ), Itaú Cultural, os Museus de Belém, de Curitiba, de Belo Horizonte, de Florianópolis, entre outros, criaram seu setor educacional (BARBOSA, 2008, p.18).

A década de 1990 também marcou um aumento na frequência dos participantes nos museus, sendo a questão discutida na perspectiva da espetacularização da Arte ou ainda, como espetáculo das massas. Sobre a questão, Coutinho (2009) sinaliza para as modificações no acesso e na fruição desses espaços pelo público:

> A partir da década de 1990, um grande fluxo de público passa a frequentar os museus e espaços culturais, impulsionando a demanda de recepção. A espetacularização da arte no Brasil, com ajuda do marketing das megaexposições, passa a trazer multidões para esses espaços, fruto de um movimento sociocultural mais amplo com sotaque globalizado que tem como bandeira a "democratização do acesso aos bens culturais" por uma parcela maior de público leigo […] toda essa efervescência cultural produz modificações nos espaços de circulação e recepção, assim como nos espaços de produção da arte. Como consequência, surge a necessidade de se educar um grande público de "fruidores" (COUTINHO, 2009, p. 172-173).

De acordo com a autora, surge também a necessidade de refletir sobre os novos fluxos nas mediações culturais entre os educadores de museus e a escola. Os diálogos entre arte/educadores da educação formal para a educação não formal foram fortalecidos por meio de formações continuadas, oferecidas pelos museus e instituições culturais aos educadores de escolas, impactando em novas práticas educativas e formas de recepção e circulação dos objetos artísticos e culturais:

> No Brasil, a questão da mediação cultural recentemente vem sendo alvo de experimentações e pesquisas em consonância com as abordagens pós-modernas de ensino de arte. Esse interesse tem suas origens na década de 1990 e surgiu de início da preocupação de arte-educadores que passaram a atuar em instituições culturais. Hoje pode-se dizer que a questão passou também a ser considerada relevante nas agendas de instituições, museus e centros culturais (COUTINHO, 2009, p. 171).

É nesse aspecto que o professor de Arte, entendido como mediador em ações educativas junto aos alunos, tanto no contexto escolar quanto fora dele, se insere em visitas aos museus, exposições, espetáculos e outras manifestações do âmbito cultural.

> O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam a natureza, ao sujeito ou ao

> grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso. (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p.13).

Atendendo a interesses políticos e financeiros, as visitas às exposições em museus e espaços culturais foram ampliadas, passando a atender um grande número de alunos de escolas que, representando um aumento no número de visitantes nas exposições, foram estimulados a participarem. Para isso, estratégias como o oferecimento de ônibus e agendamento de horários específicos para visitas e outras atividades em ateliê eram apresentadas as escolas como forma de estimular a participação:

> A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos e, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de participantes aos patrocinadores (BARBOSA, 2009, p.17).

Rizzi (2013) acrescenta que o aumento da procura aos museus se deu por diferentes fatores, tais como “o despertar dos museus para sua importante função social e educativa” (p. 138), citando a influência das ideias de Paulo Freire nesse processo; a profissionalização da equipe dos museus, dentre eles, do curador como “propositor de experiências a partir do conhecimento estético” (p. 138); o avanço tecnológico que permitiu a ampliação dos recursos museográficos e a sistematização da Abordagem Triangular do ensino da Arte que, como proposta pós moderna de arte/educação, trouxe ao “processo de ensino e aprendizagem da arte a consciência da importância da leitura de imagens culturais e artísticas e do contato com obras e imagens originais, não só com suas reproduções”(p.138).

Além disso, conforme abordamos no capítulo 1, a Abordagem Triangular do ensino da Arte foi sistematizada no contexto de um museu de Arte em articulação as experiências e pesquisas realizadas no campo da educação formal, em escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo.

A necessidade de compreensão e caracterização dos sistemas educacionais em três categorias: educação formal, não formal e informal tem como influência as publicação do documento da UNESCO "*Learning to be – The Faure Report (1972)*", que estabelecia metas relacionadas à "educação ao longo da vida" (*lifelong education*) e à "sociedade de aprendizagem" (*learning society*) (MARANDINO, 2009, p.30).

De acordo com a autora, o documento representou um marco nas discussões presentes nas políticas educacionais da época, que conferia ênfase aos grupos socialmente desfavorecidos na educação não formal, enquanto que na educação formal, sobretudo nos países em desenvolvimento, uma lenta adaptação às mudanças socioeconômicas impulsionavam a necessidade de articulação das referidas áreas para o enfrentamento das novas demandas. De acordo com Marandino (2009), tal categorização é bastante aceita no Brasil e pode ser assim compreendida:

> **educação formal:** sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional. **educação não formal:** qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem. **educação informal:** verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes,valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa (MARANDINO, 2009, p.30-31, grifo do autor).

Segundo Marandino (2009), tais abordagens apesar de serem amplamente aceitas no Brasil, ainda são controversas e independentemente de focarem a instituição ou o aluno e o processo de ensino ou de aprendizagem, "acabam tendo como parâmetro de comparação a educação formal" (p. 32).

A discussão sobre as referidas categorias se apresenta de maneira integrada e não separadamente, transitando entre si, o que nos auxilia na compreensão da questão por diferentes pontos de vista:

> Dessa forma, um museu, por exemplo, poderia ser nomeado como um espaço de educação não formal quando o pensamos como instituição, com um projeto de alguma forma estruturado e com um determinado conteúdo programático. Mas, ao pensarmos sob o olhar do público, poderíamos considerá-lo como educação formal, quando alunos o visitam com uma atividade totalmente estruturada por sua escola, buscando aprofundamento em um determinado conteúdo conceitual (ou, como muitos professores dizem, tentando "ver na prática o que têm em teoria na sala de aula"). E podemos, ainda sob o olhar do público, imaginá-lo como educação informal, ao pensarmos em um visitante que procura um museu para se divertir em um final de semana com seus amigos ou familiares (MARANDINO, 2009, p.32).

Neste contexto, as práticas educacionais podem ainda serem entendidas como práticas culturais (GOHN, 2011), sendo desvelada a partir de condições que possibilitam o acesso a cultura, por meio da aprendizagem dos códigos culturais e da articulação entre os campos da educação formal com a educação não formal.

Para Tojal (2008), os conceitos de educação formal e educação não formal se apresentam:

> Por outro lado, mesmo havendo diferenças conceituais e metodológicas entre a educação formal e a educação não formal nos museus e instituições culturais, essas duas modalidades de ensino se complementam, haja vista que a escola formal tem sido a instituição educativa que no Brasil é comprovadamente tida como o principal segmento de público frequentador desses espaços culturais (TOJAL, 2008, p.88).

Por sua vez, Silva (2009) nos propõe que a aprendizagem deve ser concebida como uma construção ativa, sendo necessário que uma teoria da educação e da aprendizagem articule diferentes saberes e que considerem os sujeitos como ativos na construção de suas experiências educacionais, propondo que os educativos de museus tenham como desafio se "assumirem como espaços para o cruzamento de "olhares" e de leituras numa plataforma dinâmica e em permanente mudança" (p.127).

Ao estabelecer um contraponto com as questões apresentadas, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que a abordagem pode favorecer aprendizagens mais significativas no contexto da educação formal e não formal, por meio dos fluxos que são estabelecidos, a questão também apresentará desafios próprios a esses mesmos contextos:

> A análise dos fazeres de muitas instituições mostra que algumas ainda se apegam a roteiros, direcionando o olhar do visitante somente para aquilo que os monitores se preparam para falar (BARBOSA, 2008, p.18).

Lopes (1991) nos apresenta que as abordagens sobre museus e escolas receberam ao longo da história importante influência das tendências pedagógicas. Por sua vez, Marandino (2009), discute a questão por meio da apropriação realizada pelos museus de ciências, apresentando como as influências pedagógicas aconteceram a partir de três gerações principais, delineadas a seguir.

A primeira geração dos museus teve início no século XVII com os gabinetes de curiosidades, apresentando objetos e coleções particulares dos reis. No século XVIII, tem início os museus de história natural e as coleções começam a ser organizadas e utilizadas para estudos e pesquisas. A segunda geração dos museus surgiu nos séculos XIX e XX, com ênfase na ciência e na indústria, sem contar com a participação do público.

As duas primeiras gerações de museus se aproximam do que foi chamado de pedagogia tradicional. Ainda nessa fase, iniciou-se uma tentativa de diálogo com o público com o uso de aparatos interativos nos museus como proposta de ser uma nova maneira de comunicação com os visitantes, dando origem a “respostas programadas e interação limitada, características do tecnicismo educacional, que surgiu nos anos 1960, dentro da pedagogia nova” (MARANDINO, 1991, p.33).

A terceira geração teve como foco a interação com o sujeito ativo no processo educativo no museu, onde a partir da década de 1980, a concepção educativa das exposições recebeu aportes das teorias construtivistas.

Nessa perspectiva, as preocupações com a acessibilidade são analisadas por Maradino (1991):

> Atualmente, a preocupação em tornar a exposição acessível ao público é enfatizada, de maneira que este público a compreenda, tornando-a significativa. É preciso que o visitante seja ativo e engajado intelectualmente nas ações que realiza no museu e que as visitas promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores. Para isso, os setores educativos dos museus devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras (MARANDINO, 1991, p.33).

A abordagem para as questões da atualidade dialogam com a proposta contemporânea de mediação nos diferentes espaços de educação, sendo que essas devem propiciar de forma interdisciplinar, a participação mais efetiva do público no museu que, por sua vez, passa a estabelecer relações que favorecem diferentes formas de interação com o objeto cultural. De acordo com Tojal (2014):

> Essa concepção, vinculada aos novos paradigmas da *museologia contemporânea*, é, com certeza, a que mais se aproxima do museu consciente de sua importante função comunicadora, acreditando ser o espaço museológico um campo simbólico, receptivo, provocativo e estimulante à compreensão, fruição e decodificação dos objetos culturais dos diversos públicos. Ela leva em consideração interesses e especificidades do museu, assim como considera-o aberto às *múltiplas interpretações e ressignificações* que permitam, a todos, construir, apropriar-se e criar suas novas trajetórias, tendo como referência o patrimônio cultural musealizado (TOJAL, 2014, p.18).

A museologia contemporânea apresenta novas perspectivas para as ações educativas em museus, uma vez que possibilita que as relações sejam

revisitadas e propõe que os educadores da educação formal questionem como as ações educativas em museus vêm sendo realizadas:

> Diante deste contexto, do ponto de vista do educador das escolas, o que se percebe comumente é uma prática de recepção submissa as ofertas, sem questionamentos sobre a qualidade ou adequação das atividades (visitas, encontros, materiais) as suas necessidades e de seus estudantes (COUTINHO, 2013, p.362).

No que diz respeito às práticas dos educadores de museus, parece haver ainda uma postura de reforçar o *status quo* dos museus e das instituições culturais por parte dos educativos de museus:

> Do ponto de vista dos educadores de museus, o que se tem observado, de maneira genérica, e uma prática de correspondência e reforço aos processos de sacralização das instituições e de seus objetos. Compreende-se que os educadores de museus são necessários as instituições e suas presenças se justificam, a partir do investimento das instituições, exatamente para cumprir esse papel (COUTINHO, 2013, p.361).

Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre algumas expectativas que a escola tem para com o museu e este para com a escola e, dentre algumas indagações, compartilhamos as realizadas por Falcão (2009):

> O público preferencial dos museus é a escola? Professores e/ou alunos, para quem se destinam os projetos educativos? Por quê? Como é a relação dos museus com o público escolar? O que é oferecido? Qual o papel da educação em museus? O que significa educar no espaço de um museu? Que estratégias adotar para um processo educativo significativo no espaço de um museu? Quais conteúdos devem ser abordados e como abordá-los nos museus? A intenção é discutirmos também os impasses e desafios neste campo (FALCÃO, 2009, p. 09).

Conforme propõe Marandino (2001), as relações entre museu e a escola apresentam aproximações com relação ao objetivo dos seus programas, no

atendimento ao público-alvo e nas próprias atividades que são desenvolvidas nessas duas esferas. No entanto, a educação nos museus se diferencia daquela realizada nas escolas, por ampliar suas ações a estrutura fragmentada de um ensino por disciplinas. Em contrapartida, segundo a autora, os museus ainda buscam na própria escola estratégias pedagógicas para desenvolvimento de suas atividades.

O problema presente na relação entre escola e museu é analisado por Lopes (1991):

> É preciso deixar claro que não discordamos da contribuição que efetivamente os museus podem, devem e dão à escola […] O problema está em que a questão da contribuição dos museus à educação não deveria ser tratada como de costume nem apenas do ponto de vista de enriquecer ou complementar currículos, ou ilustrar conhecimentos teóricos, nem tampouco valendo-se de propostas de intervenção direta no processo educacional que dificilmente não se comprometeriam com o desempenho como um todo das sequências longas e rotinas das relações formais de aprendizagem escolar (LOPES, 1991, p. 453).

De acordo com Coutinho (2013), as parcerias entre escola e museus precisam compreender os mecanismos que envolvem não somente as instituições, mas também a maneira como a recepção com a obra de Arte acontece, tendo em vista que a aura artística, citada por Walter Benjamin, representa um distanciamento da obra de Arte por parte do público:

> Para que essas parcerias possam surtir os efeitos desejados, é importante traçar projetos para colocar os distintos educadores, das escolas e dos museus, lado a lado, trabalhando em conjunto. Entretanto, é necessário também que ambos os lados busquem compreender como atuam as instituições, entendendo como as operações de suspensão auraticas se efetivam (COUTINHO, 2013, p.362).

Rizzi (2013) dialoga com a questão, apresentando que os educadores são responsáveis pelo processo de escolha da exposição e pelas abordagens pedagógicas vivenciadas em sala de aula, a partir da relação que estabelecem

com os museus, por meio da construção de percursos e estratégias de mediação cultural, lembrando que a exposição é “passível de interpretações e não objeto de culto” (p. 139), trazendo em si possibilidades de fruição e criação:

> Como educadores, temos a possibilidade de estudar previamente uma exposição, desdobrar-lhe a materialidade da linguagem expositiva, seus suportes; exercitar as possibilidades de interpretação, construir percursos e criar estratégias de mediação cultural para nossos alunos. Considerando essa complexa dimensão das possibilidades de criação e escolhas que uma exposição oferece, ir a uma exposição, levar os alunos a ela deve ser sempre um ato de escolhas de cada educador em termos de qual exposição e em que momento do período letivo levá-la (ROSENTHAL; RIZZI, 2013, p.139).

Marandino (1991) propõe que as práticas educativas tenham objetivos claros quanto aos conteúdos, mas, sobretudo quanto as escolhas frente às concepções pedagógicas:

> Ao definir os objetivos educativos da atividade, ao selecionar os conteúdos que serão enfatizados, ao planejar as formas e estratégias usadas na visita e durante a mediação, ao definir os papéis do mediador, do público, do professor ou dos demais participantes da ação e como se relacionam, estaremos fazendo opções que remetem a determinadas concepções pedagógicas. Do ponto de vista do planejamento das ações educativas nos museus, é importante que os educadores, incluindo nesse grupo os mediadores, identifiquem os aspectos mencionados e façam opções conscientes sobre os modelos pedagógicos preponderantes em suas práticas (MARANDINO, 1991, p.33).

Sobre as articulações estabelecidas entre a escola e o museu, faz-se necessária a corresponsabilidade dos educadores envolvidos, com o processo de aprendizagem em Arte.

> O ideal, também nesse caso, é que o professor não delegue a totalidade da experiência ao serviço educativo da instituição que visitará, mas estabeleça com ele um contato, visite

> previamente a exposição, inteire-se das atividades oferecidas e estabeleça uma parceria com a equipe do museu. As equipes de educadores dos museus e exposições (bienais de arte, por exemplo), em geral, esperam dos professores, de todos os níveis da educação, uma atitude mais colaborativa e parceira. Quando agimos dessa forma, ganham a escola, as instituições culturais e os museus, ganha a sociedade (RIZZI, 2013, p.139).

Conforme apresenta Rizzi (2013), as práticas pedagógicas que envolvem as visitas, as exposições nas relações entre as escolas e os museus, se forem consideradas como suportes a aprendizagem escolar, não podem ser reduzidas a meras estratégias didáticas, uma vez que "deve-se partir do contato genuíno com a Arte (em sua totalidade) e não de estratégias sem sentido enraizadas *naquela* experiência estética em curso" (p. 143).

A autora faz o seguinte questionamento: "Do que é feita a preparação de um mediador em exposições?" (2013, p. 143). E questiona:

> A preparação é feita do exercício de contato com os recursos internos e externos necessários para a concretização do propósito escolhido e da possibilidade de responder a si próprio, com clareza: por que levar os alunos a essa exposição especificamente? (p.143).

De forma simplificada, apresentamos as articulações propostas por Rizzi (2013), ao apontar os *recursos internos* como a capacidade de perceber e observar e, os *recursos externos*, como as características dos museus e das exposições que apresentam os conhecimentos necessários a leitura e apreciação. Por sua vez, o processo de trabalho do professor mediador apresenta dois caminhos: a *concentração silenciosa*, que "prepara o mediador ao reunir suas habilidades internas em torno da intenção que orienta o trabalho" e, o *exame dos recursos disponíveis* que "leva ao conhecimento ou reconhecimento dos recursos externos adequados para construir a mediação cultural" (p.144).

Rizzi (2013) explica que o desenvolvimento dessas etapas acontece pelo processo concomitante de participação. Assim, por meio da confluência de três momentos que se interconectam e se complementam, fundamentais na preparação dos alunos para uma visita estão: a) preparação geral, que articula o "ser/estar no mundo em contato com os conteúdos e vivências que constituem o conhecimento artístico"; b) preparação específica, como a visita previamente realizada; c) e aquela que acontece no momento da visita, com a "*presença* de todos para *aquele* momento" (p.144).

De acordo com a autora, a presença por sua vez, oposta ao pensamento automatizado, é constituída por três elementos: a) intenção, "que move e dá sentido à experiência de mediação; b) ritmo, que "é a respiração da atividade" e inclui a cadência; c) técnica, que conjuga a "intenção, ritmo e recursos internos e externos para a realização concreta da experiência". (p.144)

Diante do exposto, as significativas transformações nas relações estabelecidas pela museologia e as relações propiciadas pelas ações educativas entre museu e escola, apontam como desafio atender as diferentes especificidades, na busca por propostas que atendam a *todos.*

Por meio dessa abordagem, o museu irá dialogar com a perspectiva contemporânea da museologia e nesse contexto, podemos analisar a educação de surdos e as inúmeras discussões que propiciaram a legitimação dos direitos e a proposição de leis, garantindo dentre outros, a presença de intérpretes em LIBRAS em ambientes educacionais e culturais.

No entanto, faz-se necessário considerar como questões relacionadas a decodificação dos códigos culturais e linguísticos se ampliam ao uso da LIBRAS, sendo necessário que a aprendizagem da Arte seja também favorecida pelas mediações realizadas.

As atuais discussões sobre a educação de surdos no Brasil, assim como as interconexões com relação às abordagens educacionais em âmbito formal e não formal, torna necessária a compreensão das diferentes esferas presentes nos discursos de inclusão, despontando para a necessidade de compreensão das bases que as sustentam e permitem que diálogos entre a educação de surdos e o ensino de Arte seja estabelecido nos diferentes âmbitos

educacionais, tais como escolas, museus, instituições culturais e, também, por meio dos fluxos presentes em todos eles.

Assim, na educação formal, novas reflexões sobre práticas pedagógicas para surdos ampliam o *lócus* de discussão das escolas especializadas para as escolas bilíngues e ou inclusivas e, na educação não formal, as transformações políticas irão propiciar a discussão sobre novas abordagens conceituais e acessíveis no campo da educação e da Arte.

Tais questões se inserem nos discursos que acompanharam as abordagens educativas inclusivas que, a partir do final dos anos de 1990, receberam maior destaque no cenário cultural, tendo sob influência as primeiras experiências com acessibilidade para pessoas com deficiência em museus realizadas no Brasil (SARRAF, 2013).

Nesse período, as transformações educativas na área dos museus e as políticas na Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva influenciaram um “maior desenvolvimento da consciência social” (BARBOSA, 2009, p.17) e levariam museus e instituições culturais a criarem e desenvolverem seus setores educacionais, refletindo aspectos vinculados às mediações realizadas.

Foi também nesse momento que as políticas públicas de inclusão eram discutidas e pouco a pouco implementadas nos sistemas de ensino, uma vez que no Brasil, o panorama a partir da década de 1990 representou o estabelecimento de princípios e metas para a educação inclusiva, com a elaboração e publicação de documentos e leis federais, dentre elas, a *Declaração de Salamanca (1994),* a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96* (LDBEN/96); o *Plano Nacional de Educação* instituído pela *Lei nº 10.172/2001* (PNE/2001); as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (CNE/CEB nº. 02/2001) e a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008),* realizada com base nas propostas de inclusão escolar.

Dentre as garantias legais previstas nestes documentos, em linhas gerais, os sistemas educacionais têm como dever assegurar a matrícula a todos os alunos nas salas comuns, bem como organizar os serviços de apoio

especializado, cabendo às escolas oferecerem um ensino de qualidade a *todos*, com condições adequadas de aprendizagem que atendam as especificidades dos educandos.

Na educação de surdos, as discussões propiciaram a legitimação dos direitos e a proposição de leis que garantiram, dentre outros, a presença de intérpretes de LIBRAS em ambientes educacionais e culturais.

Tendo em vista compreender as principais transformações ocorridas na área da ação educativa inclusiva em museus e instituições culturais no que diz respeito à educação de surdos, apresentaremos a seguir um panorama histórico das primeiras experiências de implementação nessa área de discussão.

3.4 Ação educativa inclusiva em museus e espaços culturais na cidade de São Paulo e o público surdo

No Brasil, as primeiras experiências de implementação de ações culturais na perspectiva da educação inclusiva para pessoas com deficiência em museus aconteceram em 1968, no Museu do Índio, no Rio de Janeiro. O projeto coordenado pela professora Marília Duarte Nunes, destinava-se a pessoas com deficiência visual (SARRAF, 2013).

Foi em São Paulo, na década de 1980, que o extinto Museu da Indústria Comércio e Tecnologia do Estado de São Paulo desenvolveu, por meio da coordenação da diretora Waldisa Camargo Russio Guarnieri, um projeto para pessoas com deficiência com diferentes ações de formação. Anos mais tarde, ainda na década de 1980, ações inclusivas foram implantadas no Museu Biológico do Instituto Butantan, por seu diretor Pedro Federsoni, que havia sido estagiário nas ações inclusivas implementadas no Museu da Indústria, Comércio e Tecnologia do Estado de São Paulo (SARRAF, 2013).

Em 1985, ações na área da educação inclusiva para pessoas com deficiência visual também foram iniciadas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), sob a gestão de Aracy Amaral e

coordenação de Martin Grossmann, quando propuseram o acesso tátil as esculturas do acervo do museu.

Na década de 1990, as ações educativas inclusivas em museus universitários foram ampliadas para exposições de grande visitação, como a 24ª Bienal de Artes de São Paulo (1998), que realizou o “Projeto Diversidade”, além da exposição “Lygia Clark”, no Museu de Arte de Moderna de São Paulo, onde as obras que faziam uso da sensorialidade foram expostas e experienciadas pelo público.

Foi durante a transição entre o final da década de 1990 e início dos anos de 2000 que as ações educativas inclusivas foram ampliadas para outros estados, para além do Rio de Janeiro e São Paulo.

Tendo em vista o necessário recorte para o desenvolvimento da pesquisa, focalizaremos as ações educativas que aconteceram na cidade de São Paulo:

> No contexto brasileiro, em especial da cidade de Sao Paulo, a presença de educadores mediadores nos principais museus e centros culturais é uma prática recente. Começam a se fazer presentes no final da década de 1990 e se expandem na primeira década dos anos 2000. Hoje, quase toda instituição tem um programa educativo e muitos deles oferecem atividades, encontros e materiais específicos para o professorado. Esse movimento corresponde a demanda do próprio meio educacional que tem buscado estreitar essa aproximação (COUTINHO, 2013, p. 361).

Em 2002, por ocasião da 25ª edição da Bienal de Artes de São Paulo, o “Projeto Diversidade” foi novamente implementado, buscando atender pessoas com deficiência, idosos, crianças e jovens carentes. Com a coordenação da argentina Núria Kello, com ampla pesquisa em museus norte-americanos, o projeto-piloto no Brasil teve inicialmente caráter voluntário.

A segunda edição contou com uma equipe de educadores e um Conselho de Acessibilidade formado por pessoas com deficiência que analisavam aspectos da mediação cultural acessível, oferecendo ainda, publicações acessíveis e atendimento com vistas as especificidades do público com deficiência.

De acordo com Rizzi (2013) o programa educativo permanente da Bienal de São Paulo, representou um desejo antigo de muitos arte/educadores:

> Como exemplo de parceria entre as escolas e serviços educativos de exposição, temos a Fundação Bienal de São Paulo, que oferece, a partir de 2011, um programa educativo permanente no conjunto de suas atividades. O Educativo da Bienal foi o grande sonho de várias equipes de arte-educadores que trabalharam ao longo das bienais de arte desde o seu início, na década de 1950. Hoje é uma realidade (RIZZI, 2013, p. 139-140).

No ano de 2000, em São Paulo aconteceu a exposição “Mostra do Redescobrimento: Brasil 500 anos”, realizada nos pavilhões do Parque do Ibirapuera, dentre eles, Lucas Nogueira Garcez, conhecido como OCA, Bienal de Arte e Manuel da Nóbrega. Sob a coordenação de Amanda Tojal e uma equipe de 20 educadores, atenderam pessoas com deficiência, além de produzirem materiais de apoio acessíveis.

Em 2003, Amanda Tojal foi convidada por Marcelo Araújo, então diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo, a desenvolver um programa de atendimento às pessoas com deficiência, intitulado Programa Educativo Públicos Especiais – PEPE. Dentre as ações do programa, foram desenvolvidos materiais de apoio multissensorial, maquetes táteis acessíveis em formatos bidimensional e tridimensional, catálogos com as obras do acervo nas versões em áudio e braille, além de visitas educativas e formação de educadores para mediação.

Cabe destacar neste mesmo espaço, a implantação em 2009 do atendimento em LIBRAS, realizado por uma arte/educadora surda. Nesse mesmo ano foi implantada a Galeria Tátil de Esculturas que, juntamente com informações de um audioguia, permitia que as pessoas cegas pudessem apreciar as obras com autonomia.

Como estratégia de multiplicação junto a profissionais envolvidos com ações educativas e culturais inclusivas, foi realizado pelo Programa Educativo Públicos Especiais – PEPE, o curso *Ensino da Arte na Educação Especial e*

Inclusiva[17], com duração de 56 horas distribuídas em 14 aulas com encontros semanais com duração de quatro horas, num período de quatro meses. No curso eram desenvolvidas aulas teóricas, práticas e visitas ao educativo de museus de São Paulo que ofereciam ações educativas inclusivas, além de uma publicação de apoio com ampla bibliografia.

As iniciativas desenvolvidas pelo núcleo educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, por meio das ações educativas na perspectiva inclusiva desenvolvidas por Amanda Tojal ainda no PEPE, são uma grande referência para os museus e instituições culturais do país.

Em 1998, o educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo elaborou o programa transdiciplinar intitulado *Igual Diferente.* O programa inicialmente estava "focado na ideia de construção socialmente plural do conhecimento da Arte. O objetivo foi a formação e convivência, dentro no MAM, de públicos com perfis os mais diversificados possíveis, sem paternalismos nem hierarquias" (Barros, 2015, p.25).

Na opinião do coordenador do programa à época Carlos Barmak (2015):

> O Igual Diferente foi, e continua sendo, acima de tudo, um espaço de encontro de protagonismo, de diálogo e troca de experiências humanas. Como idealizava o grande mestre Paulo Freire, a criação de um espaço de luta e de esperança (p.29).

Em 2001,o programa *Igual Diferente* iniciou de forma pioneira o programa de acessibilidade e inclusão social, coordenado na ocasião por Ana Maria Gitahy. As primeiras ações do programa contemplavam pessoas em

[17] A autora da pesquisa foi aluna da 12ª edição do curso "Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva", realizado em 2012, com aulas ministradas por Amanda Tojal, então coordenadora do Programa Educativo Públicos Especiais – PEPE. No mesmo ano foi realizada a exposição itinerante "Sentir prá Ver: gêneros da pintura na Pinacoteca de São Paulo", onde a partir da seleção de 14 obras do acervo, foram desenvolvidas reproduções em relevo, maquetes, extratos sonoros, recursos olfativos, poemas e textos investigativos em dupla leitura leitura (braille e tinta), buscando garantir a apreciação da arte por meio dos sentidos. Em novembro 2012, Amanda Tojal desligou-se da coordenação do PEPE para dedicar-se exclusivamente as ações na "Arteinclusão", consultoria em Acessibilidade e Ação Educativa para Públicos Especiais em museus e instituições culturais.

sofrimento psíquico, atendidas por instituições especializadas e também jovens surdos. Nesse sentido, o desafio primário era:

> […] criar um esquema de comunicação fluida entre professores-ouvintes – à época, sem conhecimento de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – e uma trupe de adolescentes surdos que iriam vivenciar uma formação em arte moderna e contemporânea, em um curso do Igual Diferente" (LEYTON, 2015,p.14).

Em 2007, a coordenação do MAM/SP ficou sob a responsabilidade de Daina Leyton que ampliou a proposta de realização de cursos para diferentes deficiências, dentre elas: a visual, a auditiva, a física e a intelectual. De acordo com Sarraf (2013), somente no ano de 2010 a área propôs importantes mudanças na atuação das suas exposições, tanto na curadoria, quanto no *design* expositivo, passando a oferecer inclinações nas exposições das obras, a fim de garantir uma abordagem sensorial e acessível.

Na esfera da comunicação acessível, o MAM/SP propôs audioguias[18], videoguia[19] em LIBRAS, legendas e publicações em braile[20] nas obras. Além disso, a ação educativa do MAM/SP passou a oferecer programas de formação para educadores surdos e nesse contexto foi desenvolvido o projeto *Aprender para Ensinar*, oferecido por meio das ações realizadas no programa *Igual Diferente.* Outra iniciativa educacional de ação cultural de acesso *a todos*, são as visitas escolares realizadas pelos alunos da rede pública estadual aos museus do Estado, implementadas desde 2008, por meio do programa *Cultura*

---

[18] Audioguia pode ser definido como um "sistema eletrônico com áudio que permite visitas personalizadas por museus, sítios históricos e galerias de arte. Fornece informação histórica, técnica e visual sobre o roteiro ou acervo. Pode ser oferecido em vários idiomas" (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

[19] Videoguia é o "sistema eletrônico com áudio e vídeo que permite visitas personalizadas por museus, sítios históricos e galerias de arte. Fornece informação histórica, técnica e visual sobre o roteiro ou acervo. Pode ser oferecido em vários idiomas, inclusive oferecer a tradução em LIBRAS das informações". (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.300).

[20] Braille ou braile é um "sistema de leitura e de escrita para cegos, em que as letras, os algarismos e os sinais gráficos são representados por uma combinação de seis pontos em relevo, que são lidas com as mãos" (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

é Currículo, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação:

> O Programa Cultura é Currículo integra o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual, seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção social de seus alunos. Em acordo com os parâmetros pedagógicos da atual gestão, pauta-se por princípios estabelecidos para a organização curricular: Currículo e Cultura; Currículo referido a competências; Currículo que tem como prioridade a competência escritora e leitora (SÃO PAULO, 2015).

Em 2014 o programa foi ampliado para a grande São Paulo e interior, totalizando 140 museus e instituições culturais no estado, sendo propostos três objetivos principais, a saber:

> Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social; Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens; Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular (SÃO PAULO, 2015).

O programa é composto por três projetos: *Lugares de aprender: a escola sai da escola, Escola em cena* e *O Cinema vai à escola*. O projeto *Lugares de aprender: a escola sai da escola:*

> Tem como objetivo específico promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques, como atividade articulada ao desenvolvimento do currículo, e foi concebido em acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, observando as orientações pedagógicas da Coordenadoria de Gestão de Educação Básica - CGEB. Para tanto, os professores receberão orientações por meio de material de apoio pedagógico, denominado Subsídios

> para o Desenvolvimento de Projetos Didáticos. Apresentam uma seqüência de atividades para o ensino de disciplinas curriculares, entre as quais a de visita a uma instituição cultural, centradas em eixos temáticos presentes na proposta curricular das séries e algumas disciplinas (SÃO PAULO, 2015).

Além disso, o projeto *Lugares de aprender: a escola sai da escola,* oferece aos professores a publicação *Horizontes Culturais – Lugares de Aprender*, um material com três textos iniciais para reflexão sobre a experiência de visitação às instituições, complementados por informações sobre museus, centros culturais, institutos, memoriais, parques, jardins e outros espaços de conhecimento cultural na cidade, além de um conjunto de vídeos sobre as instituições culturais, com duração de quatro a oito minutos por instituição participante do projeto, contendo informações sobre acervo de trabalho.

A escolha da visita e o agendamento dos horários junto aos educadores dos museus são feitos diretamente pela equipe da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação que comunica as escolas a data e o local da visita, garantindo transporte gratuito escolar. Sobre o referido programa, dialogamos com Rizzi (2013):

> Atualmente há programas culturais, implementados por sistemas educacionais, que, por sua vez, decidem pelos professores as exposições e as datas das visitas a elas, impossibilitando uma coerência com o momento pedagógico vivido em sala de aula. Impossibilitando também uma maior aproximação ao programa de ensino e a criação de estratégias significativas de mediação cultural. Uma perda! (p. 139)

No próximo capítulo, apresentaremos o delineamento dos procedimentos metodológicos relacionados à realização da pesquisa empírica.

CAPITULO 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

(Des)Estruturando

Daniella Zanellato (2015)

CAPITULO 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

> A visão do contemporâneo implica a aderência
> às virtualidades da obscuridade do presente,
> às perguntas que interpelam o artista, o crítico,
> o educador e a vida (FAVARETTO, 2010).

4.1 Pesquisa Empírica: Fase Exploratória

Nesta etapa, apresentamos a pesquisa empírica, dividida em duas fases, sendo a primeira uma pesquisa exploratória e a segunda, a análise das entrevistas. Segundo Chizzotti (2006), é na fase exploratória que acontecerá o contato pessoal com o objeto de estudo, a fim de vivenciar seu contexto e colher as primeiras evidências. As ações dessa primeira fase foram realizadas em dois momentos:

a) Mapeamento, por meio de visitas técnicas, dos principais Museus de Arte e Centros Culturais, localizados nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que desenvolvem ações educativas tendo por ênfase o atendimento ao público surdo, investigando possíveis interconexões com a escola. Nessa fase também realizamos visita técnica exploratória nas duas escolas bilíngues para surdos consideradas historicamente representativas na área, Instituto Santa Teresinha e Instituto Nacional de Educação de Surdos e iniciamos a investigação *in loco* de um programa educativo para surdos e ouvintes de um Museu de Arte de São Paulo;

b) Mapeamento, por meio da análise dos dados de um guia cultural de acessibilidade, dos conceitos, terminologias e recursos de acessibilidade para surdos em Museus e Centros Culturais, localizados na cidade de São Paulo.

A sistematização e análise dos dados coletados nessas duas fases do estudo exploratório são apresentadas a seguir.

4.1.1 Visitas Técnicas a Museus de Arte e Centros Culturais com acessibilidade para surdos no Rio de Janeiro e em São Paulo

Para a realização dessa etapa do estudo exploratório, buscamos mapear, por meio de visitas técnicas, os principais Museus de Arte e Centros Culturais, localizadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, que desenvolvem ações educativas, tendo por ênfase o atendimento ao público surdo. No total, foram selecionadas 18 Instituições Culturais e Museus de Arte, sendo 13 localizadas na cidade de São Paulo e cinco na cidade do Rio de Janeiro.

Dentre os espaços selecionados na cidade de São Paulo e que totalizaram a amostra de 13 museus, destacamos: Museu Afro Brasil, Museu de Arte Contemporânea da USP, Instituto Itaú Cultural, Bienal de Arte de São Paulo (encontros de formação de professores), Pinacoteca do Estado de São Paulo, Museu da Casa Brasileira, Museu de Arte Sacra, Museu do Futebol, Museu da Língua Portuguesa, Caixa Cultural, Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB/SP), Espaço Perfume Arte + História, além do próprio Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP).

Na cidade do Rio de Janeiro, dentre os cinco Museus de Arte e Centros Culturais, realizamos visitas técnicas em um Museu de Ciências e um Museu de História, ambos considerados representativos no atendimento oferecido pelo educativo na área em discussão. Assim, fizeram parte da amostra: Museu de Arte do Rio (MAR/RJ), Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB/RJ), Museu Nacional (UFRJ) e o Museu da Geodiversidade (UFRJ).

Por meio dessas visitas exploratórias, foi possível verificar a constituição dos diferentes formatos dos programas educativos desenvolvidos, bem como das concepções em relação à acessibilidade e atendimento ao público surdo, variando desde a compreensão da necessidade de ações específicas, até aquelas que compreendem ações na perspectiva de atendimento a *todos*, sem considerar suas especificidades.

Em linhas gerais, a partir dos diálogos estabelecidos com educadores e coordenadores dos serviços educativos desses espaços, identificamos quatro

principais formatos de serviços educativos com vistas ao atendimento a acessibilidade, conforme descritas e exemplificadas a seguir:

a) Educativos formados por uma equipe de educadores do museu, com ou sem deficiência, que possuem formação específica para o atendimento aos alunos surdos, como é o caso de programas como do MAM/SP, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Museu Afro Brasil;
b) Educativos formados por educadores do museu que desenvolvem ações para *todos* os públicos, sem formação específica ou conhecimento de LIBRAS, como nos programas do MAM/RJ e Museu da Casa Brasileira, em São Paulo;
c) Educativos compostos por educadores que fazem parte de empresas tercerizadas que desenvolvem ações nos âmbitos dos museus e/ou instituições culturais, como é o caso do CCBB/ RJ, CCBB/ SP e Caixa Cultural/SP;
d) Educativos formados por educadores bolsistas da Universidade, sem preparação específica para as ações com surdos ou pessoas com deficiência, apesar da previsão de ações de acessibilidade nesses mesmos locais, como o caso do Museu de Arte Contemporânea (USP); Museu Nacional (UFRJ) e Museu da Geodiversidade (UFRJ).

Identificamos no estudo exploratório realizado nos Museus que, em linhas gerais, há uma rede de articulação e fluxos, sendo o MAM/SP uma referência na área, por meio de sua área de acessibilidade e de ações desenvolvidas no âmbito de programas como o *Igual Diferente.* Tal programa funciona como pólo de multiplicação para outros Museus e isso acontece por meio de formações, discussões e redes de articulação que diretamente se relacionam aos educativos e as pesquisas em acessibilidade realizadas pelos educadores. Sobre o programa, a coordenadora da área do educativo do MAM/SP, explica:

> Atualmente no MAM/SP, temos a alegria de dizer que acessibilidade para nós não é apenas promover acesso ao que

> já existe, mas sim pensar e construir a realidade que se deseja viver. A existência do Igual Diferente e seu impacto nas ações educativas do museu são importantes exemplos. O intuito do programa sempre foi que pessoas interessadas nas diversas modalidades artísticas pudessem desenvolver seu percurso criativo com a mesma qualidade de oportunidades que todos. Considerando que os processos de criação artística são singulares e diversos, assim como nossos alunos, sempre se fez necessário estar atento às especificidades de cada participante e cada grupo, e investir em seus desejos e habilidades (LEYTON, 2015, p. 09).

Nessa fase, também realizamos visita técnica exploratória nas duas escolas bilíngues para surdos consideradas representativas do ponto de vista histórico, Instituto Santa Teresinha e Instituto Nacional de Educação de Surdos, realizando coleta de dados documentais, conhecimento das instalações arquitetônicas e o estabelecimento de diálogos com os educadores de cada um desses espaços.

Após realizar esse mapeamento e, ainda como parte do estudo exploratório, buscamos acompanhar de maneira mais próximas as discussões realizadas no âmbito do programa educativo que realiza atendimento a surdos no MAM/SP e iniciamos um período de investigação *in loco*, com a participação no programa do educativo do *Corposinalizante*, que integra surdos e ouvintes, com encontros semanais com duração de duas horas, durante o período de quatro meses.

O *Corposinalizante* surgiu 2008, reunindo artistas, educadores e pesquisadores surdos e ouvintes para discutir aspectos da cultura surda e realizar a formação de jovens surdos, tendo por objetivo romper com as barreiras de comunicação da comunidade surda.

Durante a participação nos encontros do *Corposinalizante*, além das discussões sobre as abordagens que envolvem o uso das LIBRAS de forma poética e artística, foram planejadas quatro ações de formação junto a alunos surdos de uma escola bilíngue para surdos da rede pública municipal de São Paulo.

Nessas ações, o grupo do *Corposinalizante*, composta por um educador surdo, um intérprete, jovens, artistas e educadores, surdos e ouvintes, foram

até a unidade escolar realizar as proposições artísticas em LIBRAS, nomeadas de *Slam do Corpo* e contextualizadas junto ao público surdo no âmbito do museu:

> O *Slam* é um tipo de sarau, um jogo, um campeonato de poesia. Começou nos Estados Unidos na década de 1980 e hoje existe em cidades do mundo todo. As regras básicas são três: os poemas apresentados precisam ser próprios, ter no máximo três minutos de duração e não possuírem acompanhamento musical ou objetos de cena[21].

A ação culminou num encontro de apresentação dos resultados no MAM/SP, durante o evento anual intitulado *Sinais na Arte* e realizado em comemoração ao dia nacional do surdo.

Sobre a experiência do trabalho com surdos no museu, a coordenadora do educativo e acessibilidade destaca:

> Com o público surdo, aprendemos como o *corpo fala*. Conhecemos a força de uma língua sem a oralidade. Compreendemos que a ausência de audição gera a criação de comunidade, com língua e cultura próprias, e pudemos nos aproximar delas e desenvolver pesquisas de criações poéticas. Hoje, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) integra toda a programação do MAM, em sua potente e expressiva dimensão visual, nos cursos, oficinas, saraus, seminários, *flash mobs*[22], filmes, manifestos, narrações de histórias e espetáculos literários e musicais. Essas iniciativas geram a compreensão e a difusão da cultura surda, fortalecem sua identidade e permitem que os surdos desenvolvam ações culturais que conectam sua língua com as linguagens da Arte (LEYTON, 2015 p.10).

[21] http://www.sescsp.org.br/programacao/30332_SLAM+DO+CORPO+NOVO+JEITO+DE+FALAR+NOVO+JEITO+DE+OUVIR. Acesso em 01/07/2015.

[22] Flash Mobs é a organização de um grupo de pessoas por e-mail ou telefone celular, que se unem em um lugar ao mesmo tempo, fazendo algo engraçado ou tolo, logo se dispersando (tradução da autora.(http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/britanico/flashmob. Acesso em 03/07/2015).

Como as mediações realizadas junto ao público surdo adquirem características específicas e, tendo em vista propiciar que educadores surdos pudessem trabalhar com abordagens específicas relacionadas à Arte, multiplicando tais propostas a outros jovens e crianças surdas, foi criado o programa *Aprender para Ensinar,* dentro das opções oferecidas pelo *Igual Diferente* e por onde o educador surdo, Leonardo Castilho, foi iniciado na mediação das ações no museu.

Atualmente o educador participa de diferentes iniciativas dentro do MAM/SP, dentre elas do *Corposinalizante* e das mediações com os alunos das escolas bilíngues para surdos:

> O projeto "Aprender para Ensinar" foi concebido depois de se constatar que, nas visitas de grupos de alunos surdos às exposições do Museu de Arte Moderna de São Paulo, havia um longo processo de tradução e interpretação no diálogo entre os grupos de visitantes surdos e o educador-artista (EA) do museu. Este, por desconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tinha seu discurso traduzido pelo professor-intérprete que acompanhava o grupo, que, por sua vez, não estava familiarizado com os conteúdos da arte. Essa situação tinha como contrapartida a intensa comunicação dos visitantes surdos entre si, por meio de gestos, olhares e expressões, mas nada do que eles diziam chegava ao EA. A dificuldade de comunicação entre o educador-artista e os visitantes surdos levava a atenção de todos mais para o que estava sendo dito e traduzido do que para a exposição em si ou para a experiência que poderia ser vivenciada a partir do contato com as obras expostas. O interesse dos visitantes pela exposição era notável, mas suas dúvidas, questões e reflexões não eram suficientemente exploradas, por causa do longo percurso de comunicação estabelecida entre o educador-artista do museu e o grupo. Com a intenção de que os surdos pudessem ser recebidos no museu em sua "língua primeira", nasceu a idéia deste projeto: formar jovens surdos para que recebessem os visitantes surdos nas exposições do museu (LUCENA; MUSSI; LEYTON, 2008, p.89-90).

4.1.2 Mapeamento da Acessibilidade para surdos em Museus e Centros Culturais na cidade de São Paulo

Para o levantamento dos dados dessa etapa, selecionamos para análise o G*uia de acessibilidade cultural da cidade de São Paulo (2014)*, buscando compreender os aspectos relativos à acessibilidade cultural para surdos em museus e centros culturais da cidade de São Paulo, investigando os diferentes conceitos, terminologias e recursos abordados nesses espaços.

A primeira edição do G*uia de acessibilidade cultural da cidade de São Paulo*, foi feita no ano de 2012. No ano de 2014 foi lançada a segunda edição, avaliando aproximadamente 320 espaços culturais, dentre bibliotecas, museus, cinemas, casas de espetáculos, teatros e centros culturais.

O objetivo geral apresentado na edição do Guia em discussão pretende "oferecer um serviço de informação para a população de São Paulo e para os turistas com deficiência que queiram consumir cultura" (São Paulo, 2014).

Dentre os objetivos específicos, pretende "avaliar as condições de acessibilidade dos equipamentos culturais; sensibilizar a sociedade sobre a importância da acessibilidade e reconhecer as iniciativas positivas como exemplo de boas práticas" (São Paulo, 2014).

Para realizar o estudo em discussão, fizemos um recorte na amostra dos espaços, selecionando 94 espaços que integram as cinco regiões de São Paulo, divididos entre 51 centros culturais e 43 museus. Foram excluídos do escopo de amostragem as bibliotecas, teatros, cinemas e casas de espetáculo, uma vez que não representam relação direta com a pesquisa.

Tabela 2. Espaços Culturais com atendimento a surdos em São Paulo

Espaços Culturais	**Quantidade**
Centros Culturais	51
Museus	43
Total	**94**

Fonte: Tabela criada pela autora.

Do total geral dos 94 espaços, 39 deles fazem referência direta a acessibilidade para “deficiência auditiva” – terminologia empregada na publicação, totalizando 22 centros culturais e 17 museus.

Destes, 22 centros culturais do total de 51 investigados, fazem referência à acessibilidade para pessoas com “deficiência auditiva”. Os centros culturais estão distribuídos nas cinco regiões da cidade: região central, oeste, norte, sul e leste, sendo que desse total há predominância do atendimento para surdos na região central e oeste da cidade.

Tabela 3. Centros Culturais com atendimento a surdos por região

Regiões da cidade de São Paulo	**Centros Culturais**	**Atendimento a pessoas com “deficiência auditiva”**
Central	16	7
Leste	10	3
Norte	04	3
Sul	08	3
Oeste	13	6
Total	**51**	**22**

Fonte: Tabela criada pela autora

No que diz respeito aos museus, do total de 43 museus investigados, dentre museus de Arte, ciências e tecnologia, apenas 17 fazem referência direta à acessibilidade para surdos e estão distribuídos em três regiões da cidade, centro, sul e oeste, não havendo referência para a zona norte e leste.

Tabela 4. Museus com atendimento a surdos por região

Regiões da cidade de São Paulo	**Museus**	**Atendimento a pessoas com “deficiência auditiva”**
Central	13	6
Sul	14	6
Oeste	16	5
Total	**43**	**17**

Fonte: Tabela criada pela autora

Por meio da análise dos dados da publicação do G*uia de acessibilidade cultural da cidade de São Paulo, volume II*, ano de 2014, identificamos que alguns museus e centros culturais apresentam informações desatualizadas com relação ao levantamento de dados *in loco,* realizado entre os meses de setembro de 2014 e abril de 2015.

Nesse sentido, há casos em que o acesso à pessoa com "deficiência auditiva" ou atendimento ao surdo, centralizado num educador surdo ou ouvinte com domínio de LIBRAS foi suprimido ou oferecido, de acordo com as mudanças desses profissionais junto a essas instituições. Assim, destacamos alguns deles, como o Centro Cultural Banco do Brasil, a Caixa Cultural e o Itaú Cultural.

Em linhas gerais, no que diz respeito aos recursos disponibilizados, foram citados: "closed caption"[23], "audioguia", "legendas", "filmes legendados", "CELIG"[24], "material informativo adaptado", "catálogo" e "vídeo em LIBRAS".

Identificamos que no G*uia de acessibilidade cultural da cidade de São Paulo, volume II*, não há uma padronização dos termos empregados para os diferentes tipos de atendimento oferecidos aos surdos. Os termos são apresentados individualmente, integrados aos recursos oferecidos ou ainda, de maneira múltipla, o que pode dificultar a compreensão para o atendimento ao público e a abrangência.

Dentre os atendimentos citados, destacamos os termos como foram referenciados ao longo das páginas analisadas: "intérprete para atendimento", "intérprete", "educador surdo ou ouvinte fluentes para mediação em LIBRAS", "educador fluente com LIBRAS", "educador surdo fluente com LIBRAS",

[23] Closed Caption (CC) trata-se de "um sistema de transmissão de legenda e tem como objetivo permitir que os deficientes auditivos possam acompanhar os programas transmitidos. Ela descreve além das falas qualquer outro som presente na cena: palmas, passos, trovões, música, risos etc". (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

[24] CELIG significa "Central de Intérprete de LIBRAS e guias-Intérpretes para surdocegos: sistema de comunicação que utiliza terminais de computador e webcam instalados em diferentes pontos dos serviços públicos para que o cidadão surdo possa obter informações, pelo monitor, com a ajuda de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) " (GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DE SÃO PAULO, 2014, p.299).

“intérprete com conhecimento em LIBRAS”, “profissional com conhecimento em LIBRAS” e “profissional com noções em LIBRAS”.

Interessante notar que, junto a essas referências, termos como “eventualmente” ou “casualmente” são apresentados, revelando que os atendimentos e recursos ainda estão sendo implementados, tanto nos museus, quanto nos centros culturais que integraram o G*uia de acessibilidade cultural,* da cidade de São Paulo de 2014.

Durante a fase exploratória da pesquisa, também foi dada ênfase na participação em eventos, encontros e congressos nas áreas dos temas em discussão. Dentre as principais ações realizadas, destacamos a participação em cursos de acessibilidade e visitas sistematizadas a diferentes museus de Arte a fim de coletar informações, esclarecer dúvidas e aprofundar o olhar no campo das ações educativas realizadas junto ao público surdo. Essa situação possibilitou condições de avaliar os parâmetros estabelecidos no *Guia de Acessibilidade Cultural da cidade de São Paulo* (2014, vol.II).

Foi a partir do estudo exploratório que definimos as ações na área de acessibilidade do educativo do MAM/SP como *lócus* da pesquisa em âmbito não formal, especificamente nas ações desenvolvidas junto ao público surdo.

4.2 Pesquisa Empírica nas instituições selecionadas

As etapas da investigação empírica exploratória foram fundamentais para delimitar melhor o campo de investigação empírica, possibilitando iniciar a etapa de pesquisa empírica. Nessa fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas junto a professores surdos de Arte, educadores surdos de Museu de Arte e coordenadores de área vinculados a duas escolas bilíngues para surdos e um Museu de Arte, localizados em São Paulo. A sistematização e análise dos dados coletados encontraram aporte no referencial teórico de Bardin (2009), a seguir detalhados.

4.2.1 *Lócus* de desenvolvimento da pesquisa

O universo da pesquisa compreendeu as ações educativas realizadas nos âmbitos da educação formal, escola bilíngue para surdos e, educação não formal, museu de Arte, tendo por foco investigar as possíveis interconexões entre os espaços no que diz respeito ao ensino de Arte.

Na esfera da educação formal, as duas escolas bilíngues para surdos selecionadas são privadas com subvenção pública, oferecendo bolsas de estudos parciais ou integrais aos alunos surdos. Foram caracterizadas como escolas A e B, estão localizadas no Estado de São Paulo, sendo que a escola A, está localizada no município de São Paulo e, a escola B, em um município da grande São Paulo.

A escolha das duas escolas fundamentou-se na representatividade das ações que desenvolvem na educação bilíngue de surdos, sendo consideradas referências na área, bem como por serem parceiras do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Dentre as principais características das escolas, podemos destacar como características comuns o ensino de Arte ser ministrado por professores surdos licenciados em Artes Visuais, a representatividade histórica e atual junto a comunidade surda, além de participarem das ações do educativo museu com ênfase em acessibilidade.

A escola A foi fundamental para a implementação de pesquisas e ações na área da educação de surdos no Estado de São Paulo e responsável por investigar novas proposições educacionais nessa área. Por sua vez, as ações realizadas na escola B, buscam práticas de ensino que se mantenham em constante diálogo com a teoria, investindo na promoção de congressos e eventos na área da educação de surdos e ações de formação continuada para professores. Há muitos anos é parceira das ações educativas do MAM/SP, desenvolvendo ações na área de acessibilidade para surdos, sendo a escola que mais participou das mediações em Arte para surdos.

Além das especificidades no desenvolvimento de ações na perspectiva bilíngue para surdos, as duas escolas participaram de iniciativas na esfera da ação educacional e cultural no âmbito do Museu de Arte Moderna de São Paulo.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP) realiza ações junto aos alunos surdos e com outras deficiências associadas de diferentes instituições e escolas por meio do programa educativo nomeado “acessibilidade”. A mediação é realizada por um educador surdo que faz uso da LIBRAS e foi formado pelo próprio museu, no programa educativo intitulado *Aprender para ensinar*.

Sobre tais ações de acessibilidade nas relações entre escola e museu, a coordenadora do educativo aponta:

> A diversidade de públicos no museu compõe um cotidiano no qual experiências são compartilhadas, significados são construídos, e a qualidade das relações humanas se eleva todos os dias. As temáticas trabalhadas em cada curso anunciam subjetividades, contradições e impasses da vida cotidiana. Um terreno fértil para a construção de sentidos, no qual professores contribuem para a formação de sujeitos e protagonistas da realidade que desejam para si e para os outros (LEYTON, 2015, p.11).

4.2.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Nas esferas da educação formal e não formal foram selecionados um total de seis profissionais que atuam na educação de surdos, divididos entre dois profissionais que participam das ações do educativo no Museu de Arte de São Paulo e quatro profissionais que atuam nas duas escolas bilíngues selecionadas, nomeadas de escola bilíngue para surdos A e B.

No âmbito do Museu de Arte Moderna de São Paulo, participaram da coleta dois sujeitos, sendo um educador surdo do Museu, que faz uso de Libras e, a coordenadora do educativo e acessibilidade, que é ouvinte e faz uso da Libras.

No âmbito escolar, participaram da pesquisa quatro sujeitos, dentre os quais duas professoras surdas de Arte, e duas coordenadoras pedagógicas ouvintes que fazem uso da Libras. Como critérios para a inclusão dos sujeitos, mais especificamente dos professores de Arte, destacamos a formação

específica em Arte, por meio da formação em nível superior em licenciatura em Arte, considerando as diferentes linguagens e modificações no nome da carreira, conforme tratado no primeiro capítulo.

A pesquisa esteve em consonância com os preceitos éticos previstos na resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 2012, que traz diretrizes para a realização de pesquisas com seres humanos. Dessa forma, foi aplicado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes, além de viabilizadas as autorizações e declarações junto às respectivas unidades.

4.2.3 Instrumentos para a coleta de dados

Após a realização deste estudo exploratório, o instrumento de coleta de dados realizado com os sujeitos participantes foi a entrevista semiestruturada (LÜDKE e ANDRÉ, 1982) ou parcialmente estruturada (GIL,2002). De acordo com Gil (2002), a entrevista e seus tipos podem ser assim definidos:

> É fácil verificar como, entre todas as técnicas de interrogação, a entrevista é a que apresenta maior flexibilidade. Tanto é que pode assumir as mais diversas formas. Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistador esforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas (p.117).

As entrevistas foram feitas pessoalmente e no local de escolha dos participantes. No âmbito do Museu, os dois sujeitos foram entrevistados no espaço do próprio Museu de Arte Moderna de São Paulo. Já no âmbito das

escolas, três das quatro entrevistas aconteceram nas escolas bilíngues de atuação dos sujeitos e uma em espaço privado de formação profissional de um dos sujeitos.

A organização da coleta de dados foi realizada a partir dos dados registrados por meio da gravação dos áudio das entrevistas feitas com os participantes ouvintes e, gravações em vídeo das entrevistas realizadas junto aos participantes surdos. Nesse caso, a entrevista foi intermediada por um tradutor/intérprete de Libras[25] com certificação do Prolibras, escolhido pelos surdos e/ou que trabalham e desenvolvem atividades profissionais e pessoais em parceria com os mesmo.

Ao final do processo, as entrevistas foram transcritas e os dados coletados transformados em registro descritivo e analítico.

4.3 Análise e discussão dos dados

Os dados coletados no ano de 2015 foram analisados por meio do referencial de Bardin (2009), por onde categorias de análise são instituídas por núcleos de sentido, e também à luz dos teóricos estudados nos capítulos anteriores, dentre outros que contribuiram para elucidar as reflexões na pesquisa.

De acordo com Bardin (2009), a análise dos resultados da pesquisa é organizada em pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Os dados devem ser transformados e codificados a fim de ficarem mais claros e o autor propõe a criação de categorias pré-determinadas para uma análise mais completa dos dados e sua interpretação.

Na apresentação dos dados da coleta, o nome do Museu de Arte investigado foi revelado, mas foi garantido o sigilo quanto à identificação dos participantes das escolas bilíngues para surdos, bem como da identificação das

[25] Agradecemos a colaboração do tradutor e intérprete de Libras, Odirlei Farias que realizou a tradução/interpretação voluntariamente de uma das professoras e, ao MAM/SP e a escola B, que cederam seus tradutores/intérpretes para a realização das entrevistas.

mesmas. Também o sigilo foi extendido para as citações realizadas a terceiros[26] pelos participantes da pesquisa - pessoas, escolas, museus. Tal opção levou em consideração a necessária imparcialidade na análise e tratamento dos dados, uma vez que os citados fazem parte tanto da comunidade surda, como também do circuito da Arte nos educativos de museus e nas escolas bilíngues para surdos, de São Paulo.

A identificação dos participantes foi representada da seguinte forma: educador surdo museu – ESM; professora surda de arte – PSA; coordenadora pedagógica ouvinte – CPO; coordenadora educativo museu ouvinte – CEMO. Os números 1 e 2 que acompanham as siglas PSA e CPO identificam as duas escolas bilíngues para surdos participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos a análise dos dados coletados juntos aos participantes da pesquisa, organizados ao longo do textos por categorias de análise.

4.3.1 Comunicação entre surdos e ouvintes

Uma das questões recorrentes nos discursos dos participantes entrevistados tanto no âmbito da educação formal - escolas bilíngues para surdos, quanto na educação não formal - Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), diz respeito às estratégias de comunicação e as trocas estabelecidas entre os grupos de alunos surdos por ocasião da mediação no Museu de Arte, tendo como questão fundamental a preocupação com o léxico em Libras para palavras e conceitos em Arte.

> **ESM** - A comunicação que é a principal diferença nessas visitas entre esses dois grupos [surdos e ouvintes], e tenho que pensar em estratégias de como comunicar com o grupo de surdos e como comunicar com um grupo de ouvinte, por exemplo, imagine um grupo de surdos, às vezes é grupo que nem todos tem o mesmo nível de conhecimento, cada um é muito individual no seu cognitivo, no seu entendimento, então algum surdo tem mais dificuldade porque não tem uma

[26] Os nomes de terceiros, citados pelos participantes, foram trocados pelas letras do alfabeto.

> aquisição de língua muito forte, então eu preciso trazer palavras, estimulá-los a conhecer essas palavras, porque a Arte é muito nova para o universo do surdo. Agora com os ouvintes, eu penso em trazer mais informações que com o grupo de surdos […]
>
> **PSA1** - Eu frequento bastante o MAM e a Pinacoteca e troco bastante com os arte/educadores...nós trocamos muito os sinais sobre os artistas, as técnicas e procuro materiais para poder dar aulas também.

Tal preocupação explicitada se relaciona com a necessidade de construção e apropriação de novos sinais em Libras para a área de Arte, de maneira a favorecer um melhor entendimento do contexto expositivo, das obras e artistas selecionados e das próprias estratégias pedagógicas envolvidas. Esse ponto pode representar uma maneira de aproximação à exposição e a construção de sentido para a Arte junto aos diferentes grupos de surdos e as linguagens da Arte. Conforme discutido no capítulo 3, um dos objetivos do programa Igual Diferente do MAM/SP sempre foi o de propiciar a todas as pessoas as mesmas condições de desenvolverem seus percursos criativos com a mesma qualidade de oportunidade para todos (LEYTON, 2015). Nesse sentido, um maior protagonismo na participação dos alunos surdos nas mediações pode encontrar diálogos frente a diminuição das barreiras de acesso comunicacional.

Nas discussões suscitadas, os pressupostos da dinâmica educativa em arte/educação nesses espaços muitas vezes parecem se confundir com a ênfase na ideia que o conhecimento de sinais específicos em Libras para a área de Arte são suficientes para garantir a compreensão e apropriação em Arte, reduzindo ao conhecimento dos sinais em Libras desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem em Arte.

> **ESM -** Por exemplo, não tenho como explicar quando as crianças olham para mim sinalizando, falando de arte, fazendo brincadeiras, usando a Língua de Sinais, com uma linguagem visual (…) elas tem um sentimento e uma percepção que começa a despertar o interesse em Arte, de trazer a expressão e não sentindo vergonha, e a forma de articular e trazer a

> expressão começou a se transformar. Então quando eles voltam ao MAM, para um outra visita que vou falar de um outro tema, por exemplo, Arte Contemporânea, eles vão entender e não vou precisar mais explicar, porque é uma palavra longa, mas eles já sabem o que é Arte Contemporânea e do que estou falando.

Assim, consideramos que a discussão envolve alguns pontos que se revelaram importantes no ensino de Arte e na mediação nos Museus de Arte: a necessidade da compreensão específica de códigos visuais e artísticos para a fruição da Arte, por meio da apreciação, contextualização e prática artística por parte dos grupos de surdos envolvidos no processo e, ao mesmo tempo, a construção e o conhecimento e/ou aquisição de sinais específicos da área e consequentemente os conceitos intrínsecos a cada um deles por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Segundo Gesueli (2006), a língua de sinais é importante na constituição da identidade surda e no trabalho educacional, sendo que a presença de uma pessoa que seja referência em surdez e que a autora cita como, por exemplo, um professor surdo na convivência com os alunos surdos, possibilitaria "não só o reconhecimento da identidade surda, mas a identificação política e social com essa comunidade, pois é preciso trazer para a sala de aula a história da comunidade surda, de suas lutas e vitórias (p. 288)".

Na opinião dos participantes surdos, o uso da Libras é fundamental para a compreensão dos conceitos em Arte, sinais de artistas, obras, técnicas e materiais, apontando para uma maior fruição na experiência estética e determinando a escolha preferencial para educadores surdos na mediação das ações realizadas em língua de sinais:

> **PSA1** – […] os alunos são apaixonados por mãos sinalizando, então quando eles vêem um adulto surdo sinalizando e falando de algum assuntos, eles se prendem diretamente nisso, como se reconhecessem a sua identidade naquela pessoa, então se prendem mais que um ouvinte sinalizando e mostrando as obras, porque nem sempre os ouvintes tem Língua de Sinais tão fluentes para falar, por isso que a gente prefere fazer a visita com educador surdo.

> **COP1** – A gente manda as turmas com 2 ou 3 educadores por passeio. Geralmente não vai intérprete porque a gente está contando que a visita é sinalizada e o educador A do MAM e a educadora B da Pinacoteca sempre fazem em língua de sinais.

A importância das muitas iniciativas de estudos e criação de sinais específicos em Libras para a área de Arte já vem sendo realizada e, no MAM/SP um curso de Libras nesta área específica, intitulado *Sinais na Arte*, foi oferecido para surdos e ouvintes. No âmbito da educação formal, o Instituto Nacional de Educação para Surdos, no Rio de Janeiro, realiza iniciativas de criação e sistematização de sinais em Libras nas diferentes áreas do conhecimento, a partir da reunião de um coletivo de surdos.

Essas iniciativas no âmbito da educação de surdos podem favorecer a construção de um olhar mais plural para a Arte, com proposições e conceitos que se transformam ao longo do tempo, sendo representativos tanto para a história, quanto para o posicionamento político dessa comunidade.

Conforme aponta Skliar (1997) a educação de surdos não abrange somente o domínio de duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, mas o reconhecimento político da surdez como diferença, em contraposição a surdez como deficiência.

> **ESM -** Eu uso muito o meu corpo para comunicar, eu exagero nas expressões, eu trago isso no corpo. Quando eu descubro que o movimento que eu fiz chama a atenção do aluno, parece que ele registra a informação de uma forma diferente. Então é um momento importante esse movimento corporal, eu naturalmente vou pegando o que chama atenção deles e vou adquirindo isso. Não tem um jeito certo de fazer, vou pegando e melhorando. Eu percebi que a comunicação com crianças com adultos, jovens e adultos - às vezes tem surdos adultos que não tem uma língua de sinais ainda muito…que a LIBRAS dele ainda é fraca, então eu penso como que eu vou comunicar com eles, eu não vou fazer teatro infantil com eles, trata-los como se fossem crianças. Então eu penso em elementos que vou utilizar e que tem relação com adultos. […] A Libras é uma Língua que vai trazer o auxílio para compreender outras coisas. As outras coisas são complementares a Língua e a gente sempre vai cair na Língua. Por exemplo, às vezes o surdo sabe usar a Língua de Sinais,

> mas não sabe usar o corpo, olha que coisa interessante. O surdo tem bastante expressão, mas na hora de apresentar um teatro, uma dança, parece que ele trava, porque não tem contato com próprio corpo dele, ele não se auto percebe, não sabe, não se percebe […]

Cabe destacarmos que ampliando a abordagem presente nos discursos sobre o uso da Libras e de sinais específicos para a Arte, tão recorrente nas falas dos atores da educação bilíngue de surdos em âmbito escolar, as ações do educativo do museu buscam novas estratégias para dialogar com o público surdo por meio do corpo e suas potencialidades de linguagem, sem contudo desconsiderar a importância da mesma.

A partir da fala apresentada pelo educador surdo do museu, é possível identificar a busca por outras proposições em Arte nas diferentes linguagens, possibilitando ampliar a importância do papel da Arte na compreensão da educação de surdos, dimensionando aspectos da aprendizagem que acontece a partir da experiência vivida no corpo e pelo corpo. No ensino da Arte, a discussão remete as as perspectivas pós modernas de ensino da Arte (BARBOSA, 2015), onde localizamos a importância do educador artista – nomenclatura empregada no museu em discussão, como estratégia de reflexão e vivência pela experiência que se realiza na ação artística.

4.3.2 Concepções em Arte, formação e a Abordagem Triangular

Outra questão que nos pareceu importante na fala dos participantes e confirma o desafio ainda presente com relação as questões conceituais que envolvem o aprendizado em Arte nos âmbitos do museu e da escola bilíngue para surdos, está relacionado as reflexões sobre a compreensão de conceitos e aspectos relacionados a Arte contemporânea.

Nesse sentido, os dados revelaram que há uma dificuldade de compreensão por parte dos surdos para a aquisição de conceitos em Arte que

podem ter sua origem na falta do trabalho em sala de aula com conteúdos relacionados à disciplina de Arte ou, ainda a aquisição de sinais específicos da área de Arte.

De acordo com Gesueli (2006), ao analisar o uso da Libras no contexto da educação de surdos, afirma que seu uso "parece primordial para que haja reconhecimento da surdez, pois é por intermédio da linguagem que significamos o mundo e conseqüêntemente nos significamos" (p.287).

Cabe destacar que na área de Arte, podemos nos expressar por meio das diferentes linguagens, significando o mundo e nos significando e tal experiência não se relaciona ou vincula a língua, apesar de compreendermos e dialogarmos com a autora que a mesma se torna importante para o reconhecimento da surdez.

> **ESM** – […] o surdo sabe o que significa Arte, mas o conceito mais profundo de Arte Contemporânea, como a gente pode trazer essa análise, essa busca por mais informações, acho que o surdo assim…[silencia]. É difícil, mas a gente tá sempre anunciando, chamando para workshops, para participarem das oficinas, sempre.

> **CPO1** – Trazer a Arte como um elemento de reflexão e interferência no ambiente, isso é grande desafio ainda. Acho que o museu ajudou a gente, por eu ouvi comentários das crianças se orgulharem e dizerem assim "Igual no MAM?", "Isso mesmo, seu quadro igual no MAM, para todo mundo ver!" […] De prática, é uma ação nova, contemporâneo tornar os museus um espaço cultural e educacional, um museu vivo. Essa interferência da Arte no ambiente em que as pessoas vivem, a Arte como uma terceira voz ali, eu acho que é muito contemporâneo e, nessa perspectiva a gente tenta fazer ações no ambiente da escola.

Apesar da discussão sobre a Arte Contemporânea estar presente na abordagem em discussão e da percepção da importância por parte das escolas na frequência aos museus, as práticas pedagógicas em Arte ainda se remetem ao trabalho com a expressividade e a releitura de obras, bem como do fazer artístico ainda vinculado às datas comemorativas realizadas na escola, conforme descreve a professora de Arte da escola bilíngue:

> **PSA1** – […] Os surdos não sabiam o que era expressão e o que era demonstrar emoção, então eu pedia para eles desenharem uma lata para dar no Dia das Mães, então eles faziam mecanicamente sem criar nada em cima das propostas que eram dadas nas aulas de Artes. Então comecei a mostrar o Picasso, e como ele criava e, então pedi para fazerem uma releitura na lata […]

Conforme sempre nos alerta Ana Mae Barbosa[27], a releitura de obras de arte trata-se de um erro de interpretação por parte de alguns arte/educadores para os princípios da Proposta ou Abordagem Triangular e, também se faz presente no ensino de Arte na educação bilíngue para surdos, refletindo diretamente na aquisição de conceitos em Arte pelo aluno surdo. Além disso, a expressividade tão comum nas proposições em Arte até a década de 1980 parecem se manter presentes no ensino de Arte até o momento atual.

A questão da abordagem da Arte no contexto do Museu acontece de maneira distinta para surdos e ouvintes e, apesar do educador apresentar que os grupos de surdos, alunos e professores, são convidados a participarem das ações educativas de formação, por meio de oficinas e workshops, revela que a realização da mediação com surdos é reduzida em termos de conteúdo, com relação à mediação realizada com o grupo de ouvintes.

A diferença na abordagem conceitual e das informações dos contéudos de acesso são explicados pelo educador surdo do Museu que aponta para questões sociais de acesso as informações:

> **ESM** - Agora com os ouvintes, eu penso em trazer mais informações que com o grupo de surdos […]

> **ESM** - O Paulo Bruscky, que é um artista, se vc perguntar para um surdo "você conhece o trabalho dele, o conceito dele?" Eles não vão compreeender. Por exemplo, o trabalho do Paulo Bruscky é muito, muito, conceitual, ele descreve coisas, pensamentos e coloca em prática algumas coisas que são difíceis, mas eu acredito que dá. Ele [o artista] sempre pensa a sociedade, algumas práticas

[27] A profa Dra Ana Mae Barbosa novamente reiterou para a questão dos equívocos nas práticas de ensino de Arte que ainda fazem uso da releitura da obra de Arte no V Congresso Internacional Sesc de Arte/Educação, Vida Artista: Diálogo entre a Arte/Educação e Filosofia, realizado em homenagem a ela, entre os dias 25 a 29 de julho de 2016, em Recife, Pernambuco.

> sociais, então os surdos podem não compreender muito, ouvinte também, mas com informação ele consegue entender, o surdo demora mais, mas quando ele [o ouvinte] tem a informação consegue entender, e como os surdos não tem esse tipo de informação para entender, questões sociais, demora mais…Claro, ele [o surdo] consegue compreender, mas demora um pouco mais para compreender.

Gesueli (2006) destaca que "o surdo tem, até hoje, vivido um movimento de resistência, buscando o reconhecimento de sua cultura, tentando fazer-se presente como minoria linguística, mesmo que ainda fragmentado e dividido pelo grupo que se submete à hegemonia cultural" (p.290).

A diferença em relação ao acesso aos mesmos conteúdos em Arte também foi percebida em âmbito formal, na educação bilíngue para surdos, por uma das participantes da coleta:

> **PSA2** – Eu sou surda e sou professora de surdos e a grande coisa que percebo que eu tenho em comum com os surdos e esse olhar visual, esse ponto de vista visual de perceber o mundo. Sei que por termos esse olhar visual, esse recorte visual do mundo, muitos surdos tem muito interesse pelo mundo das Artes, recortar, colar, desenhar e fazer as coisas. Como professora eu vejo isso muito nos meus alunos. Estando no [cita a escola bilíngue que trabalha] eu pude ter a experiência de ver nos alunos do 6º, 7º, 8º ano, o grande interesse deles pelas cores, pelos papéis, tintas, por recortar, por colar e manusear todo esse material. Quando entrei para o ensino médio, percebi que havia uma coisa muito inferior no contéudo e no currículo que era apresentado para esses alunos, porque eles continuavam recortando, colando e vendo as mesmas coisas de antes, enquanto os alunos ouvintes tinham música, cultura, história da Arte e muitas outras coisas.

Entendemos que a discussão sobre a visualidade na surdez que aproxima e mesmo cria identificação entre os surdos, conforme apontou a professora surda de Arte, é pertinente para compreendermos aspectos recorrentes na área de ensino da Arte e surdez, tendo em vista suas raízes históricas. Conforme vimos no capítulo 2, ao delinearmos a história do ensino da Arte na educação de surdos nos séculos XIX e XX, verificamos a presença

do ensino de Desenho como ensino da Arte, além da presença de um significativo número de desenhistas copistas surdos no século XIX que podem refletir na recorrente abordagem que vivenciamos na educação em Arte para surdos como tendo uma suposta facilidade para o trabalho com Arte. Essa abordagem histórica pode ter em suas bases a ideia enraizada de uma suposta aptidão natural do surdo para o desenho e, atualmente, para a aprendizagem em Arte na educação formal.

Notamos que tal posicionamento para essa questão da área, se faz presente nas falas de professores de escolas bilíngues para surdos que tivemos a oportunidade de trabalhar na cidade de São Paulo (Brasil) e, também dialogar na cidade de Madrid (Espanha), durante visita técnica numa escola de educação bilíngue para surdos.

O fortalecimento do ensino de Arte nas interconexões entre a escola e o museu, favorecendo a construção de trocas significativas em Arte, bem como o uso desses espaços para essa aprendizagem pode acontecer de diferentes maneiras, tanto em ações de formação com os professores no Museu, quanto em momentos de realização na escola, com a equipe do educativo propondo ações artísticas *in loco*, conforme acompanhamos na primeira fase do estudo empírico, junto ao grupo *Corposinalizante,* do MAM/SP, sendo que o contato com o educador surdo é valorizado nessas trocas:

> **PSA1 -** É muito importante esses momentos de visita aos museus porque o conhecimento não acontece só dentro da escola, ele acontece fora da escola é importante. Ainda assim, eles tem a oportunidade de conhecerem outros educadores como A e B [citando os educadores surdos] que trabalham em museus, para eles não terem só a gente de referência, então pode despertar nos alunos desejos de fazerem faculdade de medicina veterinária, professor, então sempre tentamos colocar os alunos em contato com adultos para que possam enxergar essas posibilidades dessas pessoas e acreditar que eles podem conseguir também.

> **ESM** – A gente participa por seis meses com o Corposinalizante aqui [MAM/SP] e vai para a prática [na escola bilíngue para surdos]. A gente vê que os alunos compreendem onde é o Museu, o que é o MAM, quem é o “ESM” [cita o educador surdo do museu], então eles tem essa relação e essa experiência. Quando as crianças chegam no MAM, eu pergunto

> “Vocês sabem o meu sinal?”. Vixe! A maioria sabe […] então eu vejo que é uma forma de incentivo, de trazer um sentido para eles, porque existem outros locais que os surdos não frequentam, porque eles precisam de uma pessoa que seja uma referência lá, que seja um disparador dessas informações, que
> convide essas pessoas para estarem lá.

Além disso, a experiência dos alunos surdos dialogando com um educador surdo que é referência na área, nos leva a considerar uma das prerrogativas do educativo do Museu, que adota princípios educacionais de Paulo Freire:

> O MAM Educativo adota princípios educacionais de Paulo Freire. Segundo o pedagogo, todo conhecimento tem um componente advindo da experiência pregressa do educando, que deve ser mobilizada pelo educador; o educando não é portanto, passivo no processo de aprendizado (SÃO PAULO, 2015)

Nos capítulos anteriores citamos a obra de Paulo Freire e, por meio do olhar de Rizzi (2013) compreendemos a influência de suas ideias na perspectiva social e educativa dos museus. Dialogando com esses autores, Barbosa (2011) discute a questão da experiência retomando as proposições de John Dewey. Assim, identificamos que a Abordagem Triangular do Ensino de Arte, sistematizada no contexto do MAC/USP em articulação com escolas, e que tem como processos presentes a Produção (fazer), Contextualização e Leitura da obra ou campo de sentido da Arte e da imagem de outras mídias e categorias (2015, p.343 - 344), se fazem presentes nas ações educativas do Museu de Arte em discussão, mas não são assumidas, reconhecidas ou mesmo referenciadas pelo educativo.

Conforme apresentamos, a dimensão da Arte e o processo de mediação pode ser compreendido por meio dos pressupostos freirianos, segundo Coutinho (2009, p. 175):

> Partindo do princípio freiriano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o

> mundo, com seu meio social e cultural, por conseguinte a leitura e a interpretação de uma produção do campo da arte é também um processo de construção de sentido para os sujeitos que a leem. Nesse processo, as experiências anteriores e a visão de mundo orientam e direcionam o sentido da leitura e da interpretação de uma produção artística, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não.

Já no diálogo com uma professora surda de Arte e da coordenadora pedagógica da escola bilíngue para surdos, identificamos que o termo “arte/educador” e “arte/educação”, cunhado por Ana Mae Barbosa, foi frequentemente utilizado pelas participantes nas entrevistas e temos por hipotése que tais pressupostos da arte/educação subsidiaram a formação docente.

4.3.3 Contribuições na relação entre o museu e a escola

Nas entrevistas realizadas com os participantes que atuam no ensino de Arte nas escolas bilíngues para surdos, a importância das visitas pelos alunos surdos nos museus de Arte foi significativa para o trabalho realizado em sala de aula, ampliando o repertório artístico e fomentando novas estratégias para o ensino de Arte.

Uma das questões importantes nesse processo se relaciona a presença do educador surdo. Isso porque, de acordo com Gesueli (2006) “assumir a identidade surda é ainda um processo complexo para muitos surdos, pois isso significa assumir a própria condição de surdez e o compromisso de pertencer a um grupo minoritário e, infelizmente, ainda muito discriminado” (p. 289).

> **PSA1** - Quando eu comecei a trabalhar aqui [na escola bilíngue] os surdos não frequentavam o museu e não tinham conhecimento de artistas, por exemplo, Leonardo da Vinci, Portinari, Van Gogh, eles não tinham conhecimento, só pintavam na aula de Artes, então percebi que não tinha fundamento isso, então comecei a resumir, contar um pouco da

> história, um pouco da teoria que envolviam essas obras e artistas.

As contribuições que os museus de Arte podem oferecer para a educação de surdos no âmbito da educação formal foram sinalizados pelos participantes que reconhecem sua importância, apontando o que consideram como aspectos fundamentais.

> **PSA1**- Ter o conhecimento do que vai ser a exposição, fazer a adequação com a faixa etária, conhecimento dos alunos, os alunos não tem paciência para ficar ouvindo ou vendo uma pessoa falar muito tempo, então tem que ser atividades mais dinâmicas e oficinas que eles possam produzir mais do que ficar olhando alguém falar. Eles [alunos surdos] ficam mais animados na visita quando é assim, quando tem atividades práticas junto com o que é contado. Então o tempo de fala tem que ser curto e espaçado também, tendo interação com os alunos de forma que eles possam perguntar e tirar suas curiosidades e eles perguntam muito, é bem interessante, eles fazem perguntas que eu nunca imaginava que eles poderiam fazer durante as visitas, é bem interessante.

Nessa perspectiva, o distanciamento com relação a participação dos professores surdos de Arte nas ações educativas dos museus e na vida cultural da cidade, tem como disparador a justificativa por parte dos professores surdos de Arte surdos que um dos impedimentos para uma maior frequência nesses espaços diz respeito a sobrecarga docente e a rotina escolar:

> **PSA2 -** Atualmente é bem difícil eu comparecer, porque minha atividade profissional hoje está bem complicada, estou em duas escolas, tenho minhas aulas particulares, mas claro que se tem uma exposição muito importante que eu não posso deixar de comparecer, estou estou lá, marcando presença, mas não é algo que eu faça todo final de semana, que eu esteja constantemente.

> **PSA1** - Eu não me lembro de estar participando, geralmente eles [museus] promovem as atividades e convidam a gente, porque a rotina da escola dificulta muitas vezes a nossa participação efetiva no museu. Então, eles [museus] montam a programação e montam a visita e convidam a gente para ir ao museu, geralmente é esse o processo. Dificilmente a gente pede para ir ver alguma coisa…quando muda de exposição, quando tem alguma coisa nova eles nos convidam e a gente

> vai, geralmente é assim […] fico sabendo desses convites porque ele [educativo museu] manda um email ou liga para a escola e a escola entra em contato comigo, a gente se prepara e agenda a visita.

Huerta (2010), ao discutir a questão *¿Por qué se necesitan las escuelas y los museos*?, apresenta uma análise provocativa do papel dos professores na relação com os museus, sobretudo com relação a Arte:

> La palavra *maestro* puede ser sinônimo de guía. Y si bien es cierto que el maestro adquiere este papel de orientador y consejero en su aula, en el recinto escolar, a partir del momento en que abandona los muros del colegio o instituto y se sumerge en la realidad cotidiana del exterior, el maestro suele convertirse en un mercenario de la visita programada. Hemos comentado la invisibilidad de los maestros y las maestras cuando se sumergen en el territorio del museo. Esto no siempre funciona así, aunque en la práctica resulta bastante habitual. Una buena parte de los maestros se sientem desvalidos ante la complejidad del lenguaje del arte (2010, p.12-13).

O autor questiona diretamente "los maestros y las maestras que no son especialistas" (2010, p. 13) e considera que os professores especialistas se sentem confortáveis nos museus especializados em sua área de atuação:

> Un conjunto de circunstancias ayudan a construir el escenario en el que nos movemos. Aunque, en realidad, nos se debe generalizar. Si atendemos a las peculiaridades, comprobamos que las profesoras y los profesores especializados en historia se sientem muy cómodos en los museos (de historia). El profesorado especialista en ciencias estará en general muy a gusto en los museos (de ciencias) (2010, p.13).

Na perspectiva de colaboração e parceria das escolas junto aos educativos dos Museus de Arte, novos caminhos de colaboração ainda precisam ser construídos:

> **CPO1** – A melhor maneira da escola colaborar é estando de portas abertas o tempo todo para esse intercâmbio, então o que os museus solicitam a gente tenta estar disponível. Como a gente pode colaborar? Eu não sei muito bem ainda […] Criar um intercâmbio de informações é uma maneira que a escola

> pode colaborar, as vezes se há dúvidas em relação - antes, bem como no começo das parcerias da língua de sinais, dos termos, das sinalizações – porque isso é uma parceria também…Eu vou falar o sinal do artista, tem? Do movimento, tem? Não tem… Nesse sentido, quando aproxima a professora para usar os mesmos sinais, porque quando não há sinalização na língua de sinais, dependendo da necessidade do uso, aquela comunidade surda cria o sinal, não é um sinal privado, particular, precisa haver uma divulgação disso. Então quando a escola está transitando frequentemente com as ações educativas do museu, então a gente pode ter uma investigação mais valiosa da investigação dessas questões artísticas.

4.3.4 Escolha e participação nas mediações

Apesar da importância conferida pelas escolas às visitas e mediações oferecidas nos museus e mesmo do reconhecimento por parte dos professores participantes da necessidade do diálogo prévio a ida ao museu, a escolha do tema das exposições, das obras e mesmo do momento pedagógico para a realização das visitas mediadas, são ainda determinados pelos educativos dos museus.

> **ESM -** O que o professor precisaria é frequentar, frequentar, frequentar [o museu], ter bastante contato e exigir, porque esse é o problema, porque tem todas essas informações da cidade que podem ser passadas dentro da escola, e é difícil professor frequentar museu.

No geral, a escola delega e se ausenta dos processos de decisão das ações culturais, ao supostamente colaborar com a adequação da exposição ao ano escolar dos alunos. Muitas vezes, quem administra e elege os grupos escolares de alunos surdos que realizarão as visitas é o próprio museu, sendo percebida pela escola de maneira positiva como um “cuidado” dos educativos do museu.

> **CPO1 -** Geralmente os museus nos ligam…o MAM ou a Pinacoteca entram em contato com a escola e falam assim Olha, eu estou abrindo tal e tal exposição, tenho tal trabalho, e oferece a vaga da visita e a gente combina o calendário.

> […] A gente tem tido agora um relacionamento mais próximo deles e nos falam assim: essa turma já viu essa exposição ou visita, vou oferecer outra […] Há um tempo atrás aconteceu das turmas verem as mesmas exposições, por conta das atividades serem restritas e B [educadora surda] ir se apropriando da sua figura como arte/educadora e a gente vê que hoje tem um leque de propostas maiores, que a turma pode escolher […]

> **ESM** - Aqui no MAM, temos a D [colaboradora do educativo] que é a responsável pela mediação com as escolas parceiras. Ela tem uma lista de todas as escolas e existe um contrato de um ano que é feito, então ela pergunta sobre o interesse da escola participar, mas eles [a escola] também procura e a gente faz um trabalho de divulgação, por exemplo, se é uma escola parceira que já tem esse contrato, antes da exposição, a gente sempre realiza uma visita com o professor, ou diretor.

Conforme refere Rizzi (2013), levar os alunos as exposições deveria ser sempre um ato de escolha dos professores, tanto do tipo de exposição, quanto do melhor momento do período letivo para levar os alunos. Os dados das entrevistas revelaram que essas questões devem ser mais estimuladas no âmbito da escola.

> **PSA1 -** […] antes quando é possível eu vou lá [no museu] para a gente conversar e ver o que é possível ou não, a gente faz uma troca, estabelece uma conversa com eles antes, porque as vezes podem falar alguma coisa de um quadro. Por exemplo, tinha uma exposição com quadros muito tristes que não combinava com os alunos do segundo ano, porque não iriam se interessar, já os do quinto ano se interessariam…Então a gente conversa com eles, porque eles não conhecem nossos alunos e nossa escola não é como as outras escolas, pois há muitas escolas que os alunos estão aprendendo a lingua de sinais. Então é importante o professor conversar antes com o arte/educador para saber sobre as escolhas das obras que serão apresentadas, o que tem a ver com a faixa etária dos alunos.

De acordo com as falas apresentadas, muitas vezes as visitas oferecidas pelos educativos são repetitivas, tanto quanto a escolha temática, como em relação a estratégia de mediação. Subsidiados pelos autores estudados nesta investigação, o fortalecimento do diálogo e da preparação da

visita na relação museu e escola são fundamentais para que formas mais efetivas de ação possam ser construídas.

Conforme nos apresentou Coutinho (2013), nessa parceria entre escola e museu é importante que professor e educador trabalhem em conjunto, lado a lado, compreendendo como atuam as proposições nas duas instituições.

Em contrapartida, os dados analisados apontam novos encaminhamentos para as reflexões apresentadas por Marandino (2001) sobre a aproximação entre os programas educativos e de ensino. Apesar do oferecimento dos museus de ações formativas e momentos de trocas que antecedem a ida das escolas bilíngues ao museu, falta participação nessas ações por parte dos professores das escolas bilíngues para surdos, ocasionando o distanciamento em relação aos objetivos dos programas da escola e dos museus, sendo tal participação fundamental para que o processo de aprendizagem em Arte se torne mais significativo pelos alunos.

> **ESM** - Acho que os [encontros de formação] se chama "Contatos com a Arte" e o outro não me recordo do nome, mas é um encontro que temos com professores que antes da exposição, do planejamento, antes de tudo, a gente mostra para eles o tema da exposição, qual será a próxima exposição, o que estamos preparando, quais as atividades e workshops que a gente vai fazer e nas escolas de surdos. Você acha que os professores parceiros participam? Não, quase nenhum! Quase nenhum professor participa e isso é um problema, já convidamos professores surdos para o "Contatos com a Arte", mas eles não tem…como eu posso dizer? [muda de assunto]
>
> **PSA1 -** Primeiro a gente vai ao museu e depois quando retoma a gente faz atividades práticas daquilo que eles viram, eles fazem perguntas, eu respondo algumas coisas que não foram respondidas enquanto eles estavam no museu ou algumas dúvidas que ficaram, então o processo é inverso. Eu não faço [formação] antes porque tem muitos e muitos quadros na exposição e as vezes não tempo do arte/educador passar por todos eles, fica muito cansativo e os alunos não conseguem ficar com a atenção presa por tanto tempo. As vezes eles selecionam algumas obras, por exemplo na exposição da Tarsila do Amaral, que a gente foi, e de outros artistas brasileiros. A gente mostra poucas obras do que está lá e eu não sei o que é que eles vão fazer, eu não sei o que o arte/educador vai selecionar como o mais importante então a gente não vai no museu por ir, mas quando a gente volta,

> retoma os quadros que eles viram, a gente chama a atenção e ai a gente faz a atividade baseada nisso.

Além disso, a fala da professora revela a expectativa para que o museu estimule e proponha reflexões e práticas em Arte que possam ser abordadas nas aulas de Arte na escola de forma efetiva, revelando a necessidade de uma preparação para a visita mais efetiva, de maneira que muitas das indagações suscitadas pela professora e, de maneira ampla pelos próprios alunos, possam ser esclarecidas.

Na perspectiva do olhar do educativo do museu para a educação em Arte para alunos surdos nas escolas bilíngues, há uma dificuldade de compreensão importante por parte de alguns professores que interferem na construção de diálogos mais estreitos entre os dois espaços educativos. Ainda assim:

> **ESM** - […] falta para os surdos, ter esse entendimento conceitual. É um processo de aprendizado para o surdo, entender essas coisas que estão intrínsecas, entender essas ideias e informações e criar em cima delas. Por exemplo, tem uns professores surdos dentro da escola que é um pouco diferente […] Por exemplo, a gente conversa, eles entendem, mas não tem profundidade na conversa. Então entende, por exemplo, com educadores de outros museus eu consigo ter uma conversa muito maior desse ramo [Arte] do que com professores de escolas.

Conforme sinalizou Rizzi (2013), é importante que os professores não deleguem ao serviço educativo a totalidade da experiência, mas que visite a exposição previamente e realize uma parceria com o Museu. De acordo com a pesquisadora, os educadores de museus esperam uma atitude mais colaborativa e parceira dos professores das escolas, de todos os níveis de ensino, ressaltando que dessa maneira todos ganham: escola, museus, instituições culturais, a sociedade.

> **ESM -** A escola às vezes vem visitar o museu e é legal quando eles já conhecem o tema, o artista e então quem é cada um e, depois quando chegam aqui no museu, eles tem um novo conhecimento, contextualizado. Muitas vezes eu já perguntei

> aos professores “Já falaram sobre o tema? Eles respondem: Nãooo!” Nem sabem do que se trata, daí eu preciso voltar um pouco mais, trazer essas explicações, porque a gente tem um limite de tempo com a visita e os professores não, então poderiam explorar esse tempo todo lá na escola.

Os percursos e estratégias realizados pelo educativo do museu perdem sentido sem o diálogo prévio com a escola. Diante da situação de distanciamento, os educativos se valem de percursos previamente pensados e que por sua vez podem não dialogar com os interesses dos alunos:

> **ESM** - Durante a visita, a gente entra no museu e então eu vou contando para eles [sobre as obras] enquanto faço um percurso. Qual percurso que eu vou fazer na exposição eu já penso antes, também em quais obras que irei parar na frente, tudo isso planejado anteriormente. As vezes quando tem a visita com a intérprete C. eu falo “vou fazer isso, aqui, vou passar por aquela obra aqui e ali, vou falar sobre isso e aquilo ” agente afina essas questões antes. Na exposição que está em cartaz agora “Da pedra Da terra Daqui” [período de 03/10/2015 a 10/02/2016] eu tenho duas abordagens que posso utilizar: ou falar diretamente sobre esculturas ou posso falar sobre arqueologia, com o tema descobrimento, de coisas que estão por baixo da terra, quais as descobertas que a gente pode fazer.

4.3.5 Estrutura para a efetivação das visitas

O oferecimento do transporte gratuito pelo Museu de Arte é um facilitador importante no acesso às ações oferecidas pelo educativo das escolas, uma vez que um obstáculo bastante presente é o subsídio financeiro destinado a esse tipo de ação pedagógica. Por sua vez, o educativo do museu espera que a escola acesse o museu e uma interconexão seja estabelecida durante a mediação:

> **ESM -** A gente sempre espera que a escola tenha acesso ao museu, visite as exposições, porque a gente não quer dar limitações para eles [escola], a gente quer abrir o campo deles de acesso, promovendo o acesso deles aos museus. […] Quando um grupo chega, a gente quer que eles se sintam

> bem, que compreendam. A gente sabe, compreende que um museu são dois mundos totalmente diferentes [fazendo referência ao universo escolar], são duas realidades totalmente diferentes e a gente se planeja para isso, a gente sempre fala que tem uma preocupação com isso, de maneira que o meu entendimento com o deles precisam estar conectados.

> **COP1** – O Itaú Cultural tem entrado em contato com a gente, e temos divulgado porque eles estão se fortalecendo também no trabalho com a surdez lá, mas eles não tem subsídio de ônibus, então a gente não consegue ir, porque dependemos disso também.

Quando o transporte não está garantido, uma alternativa encontrada pela escola é convidar os educadores dos museus para realizarem suas ações na própria escola, conforme a coordenadora pedagógica descreve:

> **COP1** - A gente recebeu o C [educador surdo], na época que ele era do Museu Afro, não sei se ele ainda é de lá, a gente o recebeu no dia do trabalho aqui […] a gente não chegou com as crianças pela dificuldade de subsídio financeiro de transporte mesmo, então ele veio no dia do trabalho aqui, no ciclo de palestras com profissionais surdos, contando para as crianças sua história de vida, um pouco do seu curso acadêmico até chegar ser profissional.

Numa das escolas bilíngues, local de trabalho de um sujeito participante da presente pesquisa, foi realizada a implementação de uma propostas de modificação na estrutura do horário das aulas, com vistas a permitir que a professora surda de Arte participe das ações de formação e participação na mediação no museu junto aos seus alunos.

> **CPO1** – Uma coisa legal que a gente tem feito agora, é que a A, professora de Arte, acompanhe esses passeios aos museus. Até um certo tempo atrás, ela nem ia […]
> Por costume vai sempre a professora polivalente com a professora auxiliar nas visitas e agora a gente inclui a professora de Artes na visita numa tentativa de aproximar o museu com a escola. Então muitas vezes dependia da comunicação da professora polivalente com a professora de Artes, no sentido de dizer assim, olha, a gente viu tal coisa. Acho que a principal mudança é aproximar a professora de Arte nas formações, porque isso impacta muito sim porque ela vê outros outros educadores, outras experiências, pode trocar

> essas experiências, o que enriquece o trabalho dela […]. E algumas vezes ela vai fora da aula e recebe uma formação do Museu. Ela foi para o MAM/SP e fez um ou dois cursos lá esse ano [2015] e, também foi para a Pinacoteca e teve com B [educadora surda], momentos fora da turma onde trocaram as propostas: Olha eu vou trabalhar este movimento, vou fazer essa oficina…quando você for para a escola o que dá para você fazer é isso…, isso começa a criar na aula de Arte uma ligação maior com o trabalho desse museu, para a gente não ficar só no visita ao museu e acabou. A gente tem tentado fazer trocas, de modo que nenhuma turma perca aula, porque não adianta ela ficar saindo e eles perderem a aula de Artes, e nesse ano as trocas deram certo, ela conseguiu ir e a gente conseguiu que ela fosse tanto fora da visita em si para receber e para trocar com os arte/educadores dos museus, e ela acompanhou a visita com as crianças e quando ela volta para cá [escola bilíngue], ela faz um trabalho com os alunos.

Conforme é possível perceber, a iniciativa buscou favorecer melhores condições de intercâmbio, para além da presença do professor surdo de Arte nos dias de mediação e nas formações que antecedem as visitas oferecidas, buscando garantir as aulas de Arte junto aos grupos de alunos que permanecem na escola, tendo em vista ser a professora a única docente da disciplina de Arte.

Além disso, a articulação entre coordenação pedagógica, professores, alunos surdos e também famílias nos encaminhamentos da escola, possibilita maior envolvimento, valorização das atividades e a participação por parte de todos.

4.3.6 Ações na escola no retorno das visitas ao Museu

No retorno a escola, após a participação das visitas aos Museus, a continuidade das discussões e do trabalho em Arte ficam a critério de realização pelos docentes, seja quanto as reflexões e aprofundamento das leituras das obras ou campo de sentido, seja do fazer artístico ou mesmo discussão para o contexto de algumas obras, artistas ou períodos experienciados durante a visita:

> **CPO1 -** Fica a cargo do professor. Eu tenho visto que sempre uma aula após a visita elas [as professoras] resgatam, “onde a gente foi, porque a gente foi, o que vocês viram”…Há pelo menos um fechamento da experiência de ter ido, mas não é nada dirigido não, ai fica a cargo do professor, ou faz um registro em texto coletivo, ou faz um registro visual ou faz um registro por desenho…esse ano [2015] que a gente está tenatndo mudar esse relacionamento… A professora B [de Artes surda] foi em algumas visitas e trabalhou em sala de Arte alguma coisa, para não ficar descontextualizado, um passeio solto assim…a gente tem tentado construir isso, mas não achamos um caminho muito firme, estamos vendo como fazer e como encaixar isso nas aulas de Artes.

Os dados da entrevista destacam que a etapa de retorno não é dialogada na escola com os demais atores da equipe escola, como coordenadores pedagógicos, dificultando possíveis aprofundamentos, não somente quanto aos conteúdos pedagógicos em Arte, mas também com relação ao aprofundamento no uso da língua de sinais e conceitos novos apresentados (GESUELI, 2006) que, conforme discutimos, torna-se fundamental para aprendizagens mais significativas para os surdos.

Sobre os avanços e desafios nos possíveis diálogos na relação museu e educação de surdos, podemos destacar:

> **PSA2** - Na primeira vez que eu fui sozinha na exposição, fiz a visitação e observei as obras, claro que eu entendo e tenho uma percepção boa do que estava lá. Mas eu recebi um tablet do espaço para que eu pudesse acompanhar, mas era um tablet que tinha apenas três ou quatro obras, e tinha muitas obras expostas no espaço e só três ou quatro vídeos em lingua de sinais que estavam lá. Mesmo com o vídeo em lingua de sinais, eu não entendi o que estava sinalizando, a língua de sinais não era clara e não dava para entender o que estava sendo dito ali.
>
> **CEMO** - Acho que no fomento da cultura surda, primeiro fortalecendo a identidade e dando o empoderamento, por exemplo tem o Sarau do Corpo, quando eles iam no X [cita uma escola municipal de educação bilíngue para surdos de São Paulo], onde a gente ouvia “surdo e poesia não tem nada a ver”.

> **ESM -** O que já melhorou é que as pessoas já sabem receber esses grupos [de surdos], já sabem se adaptar quando chega o grupo, já sabem se preparar antes, então quando o grupo chega já sabemos como receber essa pessoa…por exemplo, se um surdo vier visitar um museu, a gente tem um vídeoguia se o surdo vier numa visita espontânea e acho que essa é uma coisa que melhorou muito. Na minha época, antigamente, eu tinha que vir toda sexta, sábado e domingo porque poderia alguém [surdo] vir visitar o museu. Então nós já temos um videoguia pronto que a pessoa pode vir aqui buscar na recepção, o que melhorou bastante para mim e também para o Museu, porque a pessoa pode fazer uma visita autônoma, então foi uma melhora para o visitante, o Museu e para mim.

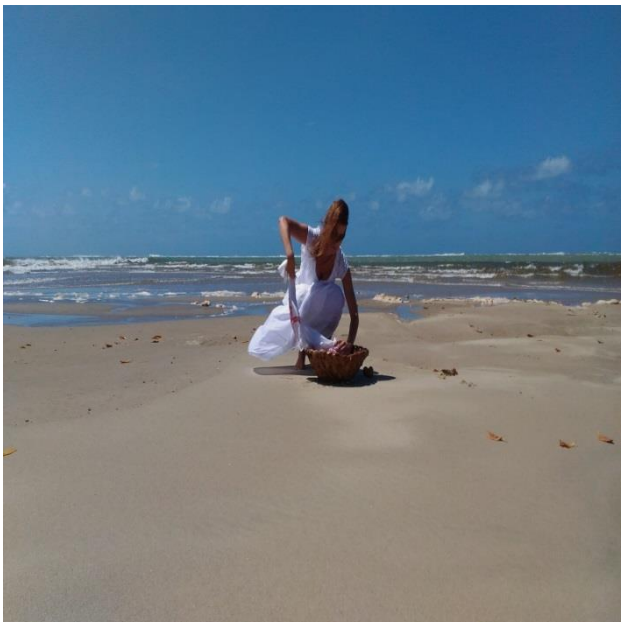
Percebe-se por meio dos depoimentos que os museus tem feito uso de recursos tecnológicos e até mesmo de ações diferenciadas com vistas a acolher o público surdo, valorizando aspectos da *cultura* surda quando propõe atividades com base na experiência corporal e visual.

Por fim, durante o desenvolvimento do capítulo metodológico pudemos compreender alguns dos principais avanços e desafios presentes no ensino de Arte na educação de surdos e, a seguir, apresentamos as considerações finais da dissertação, seguida das referências bibliográficas utilizadas na pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Performance

Daniella Zanellato (2016)



Performance

Daniella Zanellato (2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve por objetivo discutir e compreender as possíveis interconexões entre o ensino da Arte na educação bilíngue de surdos, em articulação com as ações educativas específicas para este público, desenvolvidas pela área de acessibilidade do Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Entendemos que o delineamento de tal abordagem se insere na perspectiva de discussão pós moderna, tendo por pressupostos téoricos autores como Guinsburg e Barbosa (2008) e Sevcenko (2009) porém, a ausência de pesquisas sobre o ensino de Arte na educação de surdos, nos remeteu para a necessidade de construir um delineamento das bases de construção desta trajetória histórica no Brasil do século XIX.

A tentativa de reconstrução nos mobilizou a empenhar esforços tendo por desafios a ausência de pesquisas acadêmicas sobre a história do ensino da Arte em instituições pioneiras na educação de surdos no Brasil, bem como a devida preservação de fontes primárias, além da inquietação sobre as estratégias de favorecimento para a aprendizagem em Arte na relação entre a escola bilíngue para surdos e as ações educativas em Museus. Ao longo da trajetória de pesquisa, outra indagação que acompanhou o percurso se relacionou a afirmação recorrente na área da surdez sobre uma suposta facilidade dos surdos para temas correlatos a aprendizagem em Arte.

Tendo por base o referencial teórico desenvolvido por meio da revisão bibliográfica e do estudo documental sobre o ensino de Arte e educação de surdos nos séculos XIX, XX e XXI, bem como sobre os diálogos educativos que se estabeleceram na interface escola e museu de Arte, com ênfase na educação de surdos, refletiremos sobre as contribuições da pesquisa frente as discussões e resultados em cada capítulo.

No capítulo 1, refletimos sobre as tendências pedagógicas no ensino da Arte, aprofundando nosso olhar para a compreensão da herança histórica e dos reflexos sociais e culturais que impactaram nas lutas políticas para que a Arte fosse reconhecida como disciplina. A discussão nos parece relevante no

momento atual, frente a legitimidade de tal ensino, tendo por discussão a Base Nacional Curricular Comum.

Construímos diálogos entre autores das áreas da arte/educação e da educação que, em determinados momentos históricos não nutriam os mesmos ideais e estabeleceram importantes embates frente à legitimação desse ensino na educação formal, sendo a compreensão de tal aspecto fundamental para um olhar mais polítizado com relação as atuais dinâmicas. Ainda nesse capítulo, celebramos a promulgação do decreto Imperial de 1816 sobre a fundação da primeira escola de Arte no Brasil, Escola Nacional de Belas Artes, por ocasião da vinda da Missão Francesa e que celebra neste ano de 2016, 100 anos.

No capítulo 2, discutimos o ensino de Arte na educação de surdos no século XIX, por meio do ensino do desenho, presente desde a criação do *Imperial Instituto de Surdos-Mudos*, a primeira instituição para surdos no Brasil. Apesar da orientação francesa no seu ensino, comum à época, não oferecia a diversidade de opções das linguagens artísticas presentes no ensino de *bellas artes* dos colégios privados.

Além disso, apesar da estrutura de ensino oferecida no *Imperial Colégio de Pedro Segundo* ter por objetivo servir como padrão para as instituições escolares de caráter público e privado do Império, tendo no entanto, a ênfase no ensino secundário, identificamos nessa instituição já em 1841, a previsão do oferecimento de diferentes formas de ensino de desenho, dentre elas, desenho caligráfico, linear e figurado. Por sua vez, de acordo com a Lei de 1827, que determinava as escolas de primeiras letras, o ensino de desenho estava previsto como *geometria prática* era oferecido exclusivamente aos meninos. As abordagens sobre o ensino de desenho apresentadas, reforçam a hipótese que o ensino nessa área oferecido nos primeiros anos do *Imperial Instituto de Surdos-Mudos* se distanciava do que era proposto não somente nos demais colégios privados, como também no *Imperial Colégio de Pedro Segundo* e na educação ofertada nas escolas de primeiras letras.

As pesquisas realizadas nas edições do Almanak Laemmert, findadas em 1889, apresentará nos anos subsequentes a orientação do ensino do

desenho no Instituto para Surdos-Mudos a partir de uma tendência nacional de ensino profissionalizante, por meio das oficinas de artes e ofícios que perdurariam por anos, sendo registradas em 1931 por Cecília Meirelles. Décadas mais tarde, em 1960, Ligia Clark foi nomeada como professora de Arte do INES, realizando diferentes experiências com os alunos surdos e expressando a importância de tal vivência nas suas proposições em Arte.

Além disso, a escassez de fontes primárias e documentos que permitissem discutir a história das instituições da educação de surdos no Brasil e, sobretudo, no estado de São Paulo, tornou necessário dispender muitos esforços para delinear os caminhos percorridos pelo *Instituto para Surdos-Mudos "Rodrigues Alves"* (1906) e do *Instituto Santa Teresinha* (1926). Também neste capítulo, construímos importantes articulações do ensino de Arte na educação de surdos no momento atual, frente ao panorama dos séculos XIX e XX, onde localizamos as possíveis bases da recorrente afirmação sobre uma suposta facilidade dos surdos para a aprendizagem do Desenho, enquanto ensino de Arte. Também nos deparamos com uma fonte histórica do século XIX que revelou a hierarquia na diferença salarial e de *status quo* dos "ditos de desenho", que exerciam a função de professores, mas que recebiam outra nomeação de cargo e a menor remuneração frente aos "ditos" de matemática e linguagem, revelando uma desvalorização na área que ainda localizamos nos dias atuais, seja na escola ou nos educativos de museus.

Já no capítulo 3, discutimos as políticas culturais no Brasil e as ações educativas desenvolvidas no âmbito dos museus de Arte, onde analisamos as relações estabelecidas na perspectiva da acessibilidade para surdos e das mediações e interconexões educativas desses espaços, frente as escolas bilíngues para surdos. Identificamos que a abordagem apresenta diferentes especificidades e podem propiciar condições mais significativas de aprendizagem em Arte junto a esse público.

No capítulo 4, foram realizadas duas etapas de estudo empírico. Na primeira delas realizamos as visitas técnicas e a análise de material produzido com vistas a mapear aspectos sobre a acessibilidade nos museus e instituições

culturais no momento atual nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Nessa etapa da pesquisa, que nomeamos de estudo empírico exploratório, identificamos que ainda não há um delineamento comum para a área de acessibilidade e atendimento a surdos nos diferentes locais, sofrendo variações na presença da disponibilização de educadores surdos ou mesmo intérpretes nesses espaços e tampouco, uma definição clara das necessidades e terminologias na área, apresentando variações importantes nas proposições desenvolvidas pelos setores educativos dos museus de Arte, localizando o Museu de Arte de São Paulo como referência nesse atendimento e também como lócus de investigação.

Na segunda etapa, realizamos a coleta de dados por meio de entrevistas junto aos sujeitos participantes da escola bilíngue para surdos e do educativo do museu de Arte e identificamos que, apesar da ampliação do oferecimento dos atendimentos pelos educativos dos museus a esse público, ainda torna-se necessário aprofundar a reflexão sobre as estratégias utilizadas para que as interconexões se realizem de forma colaborativa e parceria.

Dentre as principais contribuições, identificamos que na educação de surdos, as possibilidades de acesso a mediação em Libras com educadores surdos ou intérpretes não são oferecidas com a mesma amplitude de acesso com relação as oferecidas para ouvintes. Além disso, as estratégias utilizadas na mediação junto a esse público são distintas no formato, assim como as nomenclaturas e conceitos que permeiam as ações e podem variar desde a normalização da surdez, não considerando suas especificidades e levando a mediações realizadas por ouvintes sem intérprete, até ações que consideram as especificidades da surdez e, sobretudo as potencialidades, com ações desenvolvidas por educadores surdos utilizando diferentes linguagens da Arte e a percepção sensorial articuladas ao trabalho com o corpo e a poesia.

Como possibilidades de visita esporádica pelos surdos, identificamos que alguns educativos de museus já desenvolvem recursos audiovisuais como o vídeoguia em Libras para surdos, permitindo maior acesso aos espaços na ausência do educador surdo ou intérprete. No entanto, a seleção das obras ainda se restringe as exposições permanentes, impossibilitando muitas vezes o

acesso dos surdos as exposições rotativas que não oferecem atendimento especializado.

No que diz respeito ao uso da língua de sinais nos espaços museais, constatamos que é necessário um maior investimento no sentido de criá-los e utilizá-los nos diferentes contextos que se apresentam. Nesse sentido, a parceria entre surdos, pesquisadores e professores de Arte pode favorecer nesse processo.

Na perspectiva da escola bilíngue para surdos, a principal questão que localizamos ainda se relaciona a falta de protagonismo e participação dos professores surdos de Arte nas decisões que antecem a visita, durante a mesma e posteriormente as ações educativas nos museus e, nesse sentido, percebemos um deslocamento do olhar para as ações educativas do museu como ação pedagógica integrada as próprias ações da escola.

Além disso, apesar do oferecimento de ações formativas pelos educativos de museus na cidade de São Paulo, ainda há pouca participação dos professores surdos de Arte nesses espaços, ainda que participando como fruidores culturais e multiplicadores junto aos seus alunos. Dentre os motivos para a não participação, as justificativas estão relacionadas a sobrecarga do trabalho, além do abandono destes professores a sua atuação como artistas, após assumirem a carreira docente. Em contrapartida, junto ao educativo do museu de Arte, as investigações como artistas são estimuladas e valorizadas, sendo os educadores desses espaços nomeados de educador-artista.

Por meio do percurso dessa pesquisa, conseguimos investigar o ensino de Arte na educação de surdos nas diferentes fases. Após o término dos três primeiros capítulos teóricos em meados de maio de 2015, participamos do lançamento da última publicação do livro da profa. Dra. Ana Mae Barbosa (2015) e, pudemos compreender de maneira mais clara o contexto e importância das investigações realizadas no âmbito da Arte e surdez, uma vez que nossas reflexões se iniciam no período anteriormente a *Virada Industrial* ou *Virada da Alfabetização (1880-1920),* perpassando por ela e pelas *Virada Modernista (1920 a 1970), Virada pós-modernista (1980 e 1990)* e a atual *Virada educacional dos artistas (anos 2000).* Nessa trajetória buscamos coletar

e interpretar os dados numa tentativa de sistematização e reflexão sobre como esse ensino se construiu, identificando seus diálogos com o ensino de Arte nas escolas comuns.

Por fim, considerando que no ano de 2016 o Brasil foi sede das Paraolímpiadas brasileira, impactando em diferentes percepções e compreensões da dimensão humana e, ainda, tendo em vista que na museologia contemporânea a função educativa passou por transformações significativas, acreditamos que novas ressignificações vem sendo estabelecidas, onde interconexões entre a escola bilíngue para surdos e os museus de Arte, por meio dos educativos e com vistas a acessibilidade, se constituem como um processo possível e necessário ao ensino de Arte na educação de surdos.

REFERENCIAS

A ARTE DOS SURDOS MUDOS. **Jornal A Batalha**, Rio de Janeiro, 01 nov. 1938, p.02, anno X, nº 3.753. Disponível em: <http://memoria.bn.br/pdf/175102/per175102_1938_03753.pdf>. Acesso em: 12 jan. de 2015.

ALBRES, Neiva de Aquino. SARUTA, Moryse Vanessa.**PROGRAMA CURRICULAR DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA SURDOS.** São Paulo: IST, 2012.

ALMANAK AMIGOS DOS SURDOS MUDOS (1888-1889). In: **Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital Brasileira.** Disponível em: http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/almanak-amigo-surdos-mudos/706400
Acesso em: 18 jan. de 2015.

ALMANAK LAEMMERT (1854-1889) In: **Center for research libraries: global resources network**. Disponível em: <http://www-apps.crl.edu/brazil/almanak>. Acesso em: 10 out. de 2014.

ALVAREZ, Ricardo. **Pierre Bonhomme: Testemunho de Fé e Esperança.** França: Editions Du Signe, 2003.

ARRIAGA, Imanol Aguirre. Prefácio.In: BARBOSA, Ana Mae **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2012b.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **Multiculturalidade e um Fragmento da história da arte/educação especial.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae **(org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo:Cortez, 2005.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2012b.

_____ (org.). **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **John Dewey e o ensino de Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2015.

_____; COUTINHO, Rejane G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. COUTINHO, Rejane G.. SALES, Heloisa M. A pesquisa. In: BARBOSA, Ana Mae. **Artes visuais da exposição à sala de aula**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BOURDIEU, Pierre**. O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** 2. Ed. São Paulo: EDUSP, Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. **Decreto-lei nº 62, de 01 de fevereiro de 1841. Altera algumas das disposições do Regulamento nº 08 de 31 de janeiro de 1838, que contêm os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo.** Coleção de Leis do Império do Brasil – 1841, página 13 Vol.1pt II (Publicação Original).

_____. **Decreto-lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundário do Municipio da Côrte.** Coleção de Leis do Império do Brasil – 1854, página 45 Vol.1pt I (Publicação Original).

_____. **Decreto-lei nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867. Approva o Regulamento Provisorio do Instituto dos Surdos-Mudos**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1867, página 452 Vol.1pt II (Publicação Original).

_____. **Decreto-lei nº 5.435, de 15 de outubro de 1873. Approva o Regulamento que da nova organização ao Instituto dos Surdos-Mudos**. Coleção de Leis do Império do Brasil – 1873, página 797 Vol.2 (Publicação Original).

_____. **Lei nº 12.343, de 02 de dezembro de 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12343.htm>. Acesso em: 06 mar. de 2015.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC; SEF,1996.

_____. Ministério da Educação**. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001:** Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de Fevereiro de 2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998. (Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª a 4ª séries).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998. (Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries).

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros em Ação**. Brasília: MEC; SEF, 1999. (Parâmetros em Ação de 1ª a 4ª séries).

_____. **Parâmetros em Ação**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1999. (Parâmetros em Ação de 5ª a 8ª séries).

_____. **Parecer homologado de retificação do termo Educação Artística**. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 23/12/2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf.> Acesso em 16/03/2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BREDARIOLLI, Rita L.B. **A liberdade como método: um projeto moderno em ação "pioneira" de ensino da Arte no Museu de Arte de São Paulo**. In: BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, Firmino. **Vocabulário Analógico.** São Paulo: Editora – Proprietaria, Companhia Melhoramentos de São Paulo, Weiszflog Irmão incorporada, s/d.

COUTINHO, Rejane. **A formação do professor de arte.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular.** In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

_____. **Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural.** In: COUTINHO, Rejane G., SCHLÜNZEN J, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa T. M. (orgs.) Coleção Temas de Formação: **Artes.** 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP: Núcleo de Educação a Distancia, 2013.

CUNHA, Fernanda P. **A Educação pelo Olhar: Aspectos das Tecnologias do Ensino Intuitivo**. In: BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

CUNHA, Antonio G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**.2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasilia, DF: Flacso, 2000.

DARRAS, Bernard. **As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural.** In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

D'HORTA, Vera. **Museu de Arte Moderna de São Paulo**. São Paulo:DBA/Artes Gráficas, 1995.

FAVARETTO, Celso. **Arte Contemporânea e Educação.** Revista Iberoamericana de Educacion. nº 53, p.225-235, 2010.

FALCÃO, Andrea. **Museus e escola: educação formal e não formal**. In:Brasil, Ministério da Educação. **Museu e escola: educação formal e não formal.** Ano XIX, nº 3, maio de 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em 27 Nov. de 2014.

FERRAZ, Maria H.C.T; FUSARI, Maria F.R. **Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições.** 2. ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Arte na Educação Escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GESUELI, Zilda M. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão.** Educação e Sociedade: Campinas. Vol. 27, n. 94, p. 277 -292, jan./abr.2006.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4º ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política:impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRINSPUM, Denise**. Educação para o patrimônio: Museu de arte e escola - Responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. Tese (Doutorado) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GUIA DE ACESSIBILIDADE CULTURAL DA CIDADE DE SÃO PAULO. Instituto Mara Gabrilli. Vol.II, 2014.

GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae. **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

HAIDDAR, Maria L.M. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HALL, Start. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 7°. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HUERTA, Ricard. **Maestros y museos: Educar desde la invisibilidad.** València: Universitat de València, 2010.

INSTITUTO SANTA Terezinha para creanças [sic] surdas mudas.[S.l], p. 02. [193-?].

JANNUZZI, Gilberta. S.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios**
ao início do século XIX. 2. ed. Campinas: Autores Associados,2006.

LACERDA, J. **Escultura em Santa Teresa**. Jornal O Semanário, Rio de Janeiro, 09 a 16 out. 1958, pág. 10, ano III, nº 190.

LEITE, Tobias Rabello. **Relatório do diretor**. In: Jornal do Aracaju, Aracaju, 31 mar. 1874. Notícia do Instituto dos Surdos - Mudos. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E e H. Laemert, 1877.

LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M.I.M. **A escola pública no Brasil: história e historiografia.**Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOPES, Margareth. **A favor da desescolarização dos museus**. In: Educação e Sociedade, s.l., n.40, p.443-455, 1991.

LOURENÇO, Maria Cecília F. **Museus acolhem o moderno**. São Paulo: EDUSP, 1999.

LUCENA, Cibele; MUSSI, Joana; LEYTON, Daina. **O projeto "Aprender para Ensinar" e a mediação em museus por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras).** In: MASSARANI, L. **Workshop Sul-Americano & Escola de Mediação em Museu e Centros Ciência.** Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2008.

LUDKE, H.A. MENGA; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU,1986.

MARANDINO, M. **Interfaces na relação museu-escola**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.18, n.1: p.85-100, abril de 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6692/6159>. Acesso em 12 Dez. de 2014.

MARANDINO, M. **Museus e educação**. In:Brasil, Ministério da Educação. **Museu e escola: educação formal e não formal.** Ano XIX – nº 3 – Maio/2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em 27 Nov. de 2014.

MARIE, L. **Onde os surdos aprendem a ouvir e os mudos a falar**. [S.l]: Memorial da Inclusão, os caminhos da pessoa com deficiência, [s.d.] Disponível em: < http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/anexo1/audit410.shtml>. Acesso em: 16 Nov. de 2014.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELLES, Cecília. **Justiça social para a criança brasileira**. Jornal Diário de Notícias, Rio de Janeiro,11 fev. 1931, p. 07. In: 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: INES, 2007, p.65.

MENDES, Eniceia G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, set./dez.,2006.

MIGLIACCIO, Luciano. **O século XIX**. In: **Mostra do redescobrimento do Brasil 500 anos artes visuais**. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000. Catálogo de exposição.

MIR, Carmen L. B. **Educação como mediação em centros de arte contemporânea.** In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MIRANDA, José T. **A natureza negou-lhes a voz, mas o homem não se deu por vencido.** Memorial da Inclusão, os caminhos da pessoa com deficiência [s.d.] Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/anexo1/audit411.shtml. Acesso em: 16 Nov. de 2014.

MOURA E SILVA, A.J. **Relatório apresentado ao Director do Instituto de Surdos**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896.

MUSAS – **Revista Brasileira de Museus e Museologia.** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Cnetros Culturais. Vol. 1, n. 1 (2004) – Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. Catálogo: São Paulo, 2015. 72p:il.

_____.Catálogo: São Paulo, 2015. 172p:il.

_____.Catálogo: São Paulo, 2015. 136p:il.

NETO, José M. **Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: Dos cursos do MAM ao Educativo Permanente**. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Escola de Comunicações e Artes da USP. São Paulo, 2014.

NOGUEIRA, Marlene. **Artes Visuais e os surdos no Brasil do século XIX.** Espaço: Informativo Técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, n. 15, jan./ jun. 2001.

O INSTITUTO PAULISTA[...] Jornal Correiro Paulistano, 28 nov. 1934, p.8. Edição 24135. Anno LXXXI. In: **Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital Brasileira.** Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=instituto%20paulista> Acesso: 22 dez. de 2014.

O MUSEU em perspectiva. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, FUNARTE, 1996. (Encontros e Estudos, 2).

O PARAÍSO DOS pequenos surdos-mudos. Jornal **A Noite Illustrada**, São Paulo, março [s.d]. Memorial da Inclusão, os caminhos da pessoa com deficiência. Disponível em:
< http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/anexo1/audit410.shtml>. Acesso em: 16 Nov. de 2014.

OTT, Robert W. **Ensinando Critica nos Museus.** In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação:leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

PASSY, Silvestre. **Directrizes para a Educação dos surdos e surdos-mudos** 279.vol. 4. Edição 3. maio-junho de 1936. Pág.145 a 149. In: **Revista Brasileira de Otorrinolaringologista**.ISSN 1806-9312. Disponível em: <http://oldfiles.bjorl.org/conteudo/acervo/print_acervo.asp?id=1279> . Acesso em 17de mar. de 2015.

PEREIRA, José F. **Dicionário da Arte Barroca em Portugal.**1.ed. Lisboa: Presença, 1989.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: Linguagens e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RICHTER, Ivone M. **Histórico da Faeb: Uma Perspectiva Pessoal.** In: BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: memória e história.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIZZI, Maria Christina. **Caminhos Metodológicos**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

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: INES, 2007.

_____. **Antíteses, díades, dicotomia no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1961)**. 2009. 160f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC- Rio. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Visitando o acervo do INES**. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n° 01 – 43.Rio de Janeiro: INES, 1990 - 2015. v. Semestral

ROSENTHAL, Dalia; RIZZI, Maria Christina. **Série: a reflexão e a prática no ensino.** São Paulo: Blucher, 2013.

SÃO PAULO. **Diario Official do Estado de São Paulo, nº 110, anno 47º, 1937**. Memorial da Inclusão, os caminhos da pessoa com deficiência. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/anexo1/audit414.shtml>. Acesso em: 22 Nov. de 2014.

SÃO PAULO. Câmara Municipal de São Paulo. Vereador Valério Giuli. **Processo 708/51**. São Paulo, 1951, folhas de nº 2-7. Disponível em: <http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/1951/00/00/0A/1V/00000A1VE.PDF>. Acesso em: 12 Fev. de 2015.

SANTOS, Anderson P. **Diálogos entre arte e público: cadernos de textos.**Fundação de Cultura Cidade do Recife, v.3, 2010.

SARRAF, Viviane Panelli. **A Comunicação dos Sentidos nos Espaços Culturais Brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para pessoas com suas diferenças**. 2013. Tese de Doutorado – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVA, Graça Maria D. **Lygia Clark no Instituto Nacional de Educação de Surdos : arte e histórias de cumplicidades.** Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2011.

SILVA, Suzana G. **Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal.** In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SKLIAR, C. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação em especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Maria. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SOFIATO, Cássia G. **Do desenho à litografia: a origem da lingua brasileira de sinais**. 2011. Tese (Doutorado em Arte). Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

_____. **Um olhar para a formação em artes visuais no Brasil do século XIX: raízes históricas.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v.11, n.23, 2014.

_____; REILY, Lucia H. **Companheiros de Infortúnio: a educação de "surdos-mudos" e o repetidor Flausino da Gama.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.16, n.48, set./dez.,2011.

SOUZA, Verônica dos Reis M. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2007.

SURDAS-MUDAS, as meninas ouvem e cantam alegria. Memorial da Inclusão, os caminhos da pessoa com deficiência [s.d.]. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/anexo1/audit43.shtml. Acesso em: 16 Nov. 2014.

TOJAL, A. **Políticas públicas de inclusão de públicos especiais em museus.** Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____**. Públicos especiais e pessoas com deficiência.** Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____**. Comunicação museológica e ação educativa inclusiva.** Acessibilidade em ambientes culturais: relatos de experiências/ Eduardo Cardoso, Jenifer Cuty. Organizadores. – Porto Alegre: Marca visual, 2014. 128 p.

TONELOTO, Élida. **Jornal Visual. Edição comemorativa de 80 anos**. São Paulo, outubro de 2009, ano 5, circulação interna.

TOURINHO, Irene. **Visualidades comuns, mediações e experiência cotidiana**.In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

VAINFAS, Ronaldo (org.). **Dicionário do Brasil Imperial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.