

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

ANDREZA NUNES REAL DA CRUZ

Aula de arte ~~para~~ surdos: criando uma prática de ensino

SÃO PAULO

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

ANDREZA NUNES REAL DA CRUZ

Aula de arte para surdos: criando uma prática de ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes sob a orientação da Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli.

Área de concentração: Ensino de Artes

SÃO PAULO

2016

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

C957a Cruz, Andreza Nunes Real da, 1984-
Aula de arte ~~para~~ com surdos : criando uma prática de ensino /
Andreza Nunes Real da Cruz. - São Paulo, 2016.
103 f. : il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Surdez. 2. Surdos - Educação. 3. Arte e educação. 4. Prática de ensino. 5. Professores de artes. 6. Professores de educação especial. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 371.9

Nome: CRUZ, Andreza Nunes Real da.

Título: Aula de arte para com surdos: criando uma prática de ensino.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Ensino de Artes

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli
Instituto de Artes/UNESP - Orientadora

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Instituto de Artes/UNESP

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
Centro de Letras e Comunicação/UFPEL

São Paulo, 07 de Julho de 2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, que gerou em mim o querer e me permitiu realizar este sonho. Dele, por Ele e para Ele, todas estas coisas aconteceram.

À minha família e, em especial à minha mãe, Valdelice, cujo amor, generosidade e apoio incondicional permitiram que eu superasse todos os desafios até aqui; ao meu marido João, pela paixão, suporte, e companheirismo a cada momento; à minha irmã Geovanna, por deixar tudo mais leve e à minha filha Luísa, por fazer de minha casa o lugar para onde sempre quero retornar.

À minha querida Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, por me acolher, por ver além do projeto de pesquisa, por compartilhar tantos saberes, pelos apontamentos precisos, pelo exemplo de docência que me oferece com sua própria prática, pelo apoio e pela confiança em meu trabalho.

À Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho, não apenas pelos muitos ensinamentos, mas também por ter aceito o desafio de coordenar o Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes na UNESP.

À Profa. Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff, pela generosidade em nos atender, nos ensinar e pelas valiosas contribuições para esta dissertação.

Aos docentes do Instituto de Artes da UNESP, pelos momentos de partilha e aos funcionários do quadro de apoio do IA, pela disponibilidade em ajudar sempre.

Aos meus alunos, por me ensinarem tanto, por me acolherem de tantas formas e, em especial, aos que aceitaram participar das propostas para esta pesquisa e às suas famílias, por autorizarem essa parceria.

Aos colegas de trabalho, pelo imprescindível apoio, carinho e incentivo.

Aos amigos, por cada gesto de gentileza, consolo, encorajamento e por compreenderem os momentos de ausência neste período de pesquisa e, em especial, aos inesquecíveis mestres formados pelo programa Profartes, pela inestimável partilha de conhecimento e vivências durante esta jornada.

“Quem ensina sem emancipar, embrutece.”
(Jacques Rancière)

RESUMO

Na escola bilíngue, alunos surdos e professores ouvintes estão junto para construir seus processos de ensino e aprendizagem. A análise desta relação ao longo dos anos revela um histórico de dominação e controle cultural. Hoje, dentro do bilinguismo, é possível dizer que trabalhamos para a emancipação dos alunos surdos, considerando seu ponto de vista na concepção do currículo? No ensino de arte, como essa relação entre professor ouvinte e alunos surdos influencia os resultados na fruição e produção de arte em sala de aula? Diante destas questões, foi conduzida esta pesquisa, que teve como objetivo investigar o exercício de ambos os papéis em interação, através de um estudo de caso e à luz do referencial teórico. Foi analisado o desenvolvimento de duas propostas de planos de aula, das quais a primeira, chamada “Humanos e heróis – Possibilidades de leituras de imagem”, foi baseada nos processos de leitura de imagens realizados por uma turma de alunos surdos do 7º ano, usuários de Língua Brasileira de Sinais, nas aulas de arte, e a segunda, intitulada “Vibração: percepção de ritmos”, que teve como objetivo o ensino e aprendizagem do ritmo, pela participação efetiva dos estudantes em processos criativos voltados a experimentação desse elemento através do modo de vibração de um telefone celular. Com estas ações, buscou-se compreender os processos de significação da experiência visual do surdo na aprendizagem de arte, a partir de sua construção cultural. Ao mesmo tempo, avaliou-se a postura do professor ouvinte e seu constante movimento de construção e desconstrução de expectativas sobre seus alunos, sobre suas aulas e sobre si mesmo, enquanto busca propor planos de aula ajustados à realidade do aprendiz, não à sua própria. Reconhecendo no surdo a potência da construção de conhecimento e buscando modelos culturais para os alunos, foi possível reconstruir parte do percurso de luta social dos movimentos surdos permeados pela produção artística, que veio a ser reconhecida no movimento De’Via e seu manifesto sobre arte produzida por e para este público. Concluiu-se que professor e alunos adentram a sala de aula com suas experiências particulares e que a aula de arte acontece no encontro desses saberes, no diálogo entre eles. Também, que a experiência visual do surdo deve ser explorada nas aulas de arte, embora ela não seja, por si só, o recurso principal para a construção de sentidos na interpretação da imagem. É preciso considerar e incentivar a ampliação do repertório dos alunos, de onde eles tomarão as bases para novos aprendizados.

Palavras-chave: Surdez; Estudos Surdos; Arte; Educação.

ABSTRACT

In bilingual school, deaf students and hearing teachers are together to build their teaching and learning processes. The analysis of this relationship over the years reveals a history of domination and cultural control. Today, in bilingualism, can we say that we work for the emancipation of deaf learners, considering their point of view on curriculum design? In art teaching, how does this relationship between hearing teacher and deaf student influences the results in art enjoying and art producing in the classroom? Faced with these questions, this research was conducted, aiming to investigate the performance of both roles in interaction through a case study and under the light of theoretical framework. The development of two lesson plan proposals was analyzed. The first of them, called "Humans and heroes – Possibilities of image reading", was based on image reading processes in a 7th grade deaf students group, Brazilian Sign Language users, in art class, and the second, entitled "Vibration: rhythms perceiving", aimed to allow rhythms teaching and learning, through students's effective participation in creative processes focused on experimenting this element by means of a cell phone vibration mode. With these activities, it was sought to understand deaf's visual experience processes of significance construction in art learning, concerning their cultural perspective. At the same time, the posture of listeners teachers was evaluated, considering their constant movement of constructing and deconstructing expectations about their students about their classes and about themselves while attempting to propose lesson plans tailored to learners' reality, and not to their own. Recognizing in deaf people the power of knowledge construction and seeking cultural models for students, it was possible to reconstruct partially the course of deaf movements' social struggle, permeated with an artistic production, which came to be reaffirmed in De'Via movement and its manifesto about art produced by and for this audience. It was concluded that teacher and learners step into classroom with their particular experiences, and the art class takes place in the meeting of their mutual knowledge, in the dialogue between them. Also, the visual experience of the deaf must be explored in art classes, though it is not, by itself, the main resource for meaning construction in the image interpretation. The repertoire of students must be considered and its expansion should be encouraged, once it is where they will look for basis for further learning.

Keywords: Deafness; Deaf Studies; Art; Education.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Sinal “pintar”, utilizado para “arte”.....	38
Figura 2 - Sinal “arte”, utilizado atualmente pela comunidade surda.....	38
Figura 3 - "Mãos Classificadores", óleo sobre tela (2007).....	51
Figura 4 - “Efeito Borboleta”, (s/d).....	51
Figura 5 - Poema Liberdade, 2015.....	56
Figura 6 - Sinal “liberdade”, em Libras.....	56
Figura 7 - Poema “paz”, em Libras.....	57
Figura 8 - Sinal “Paz”, 2015.....	57
Figura 9 - Poema “invenção”, em Libras.....	58
Figura 10 - Sinal “Invenção”, 2015.....	58
Figura 11 - Primeira produção do aluno.....	71
Figura 12 - Segunda produção do aluno.....	71
Figura 13 - Sinal “ritmo” utilizado pela comunidade surda.....	77
Figura 14 - Sinal “ritmo” provisório, criado pelo instrutor surdo da escola.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO EM ESTUDOS SURDOS	14
1.1. Contexto histórico da educação para surdos	20
1.2. Bilinguismo hoje	27
2. SURDEZ, CULTURAS E ARTE	32
2.1. O professor ouvinte na escola bilíngue	34
2.2. Arte como apoio aos movimentos surdos.....	43
2.3. Isto é arte... surda?	47
2.3.1. Criações em poesia visual.....	53
2.4. A experiência visual da surdez.....	58
2.5. A interpretação da imagem	60
3. PRÁTICAS EM SALA DE AULA	65
3.1. Proposta A: Atribuindo sentidos à imagem.....	65
3.2. Proposta B: Percepção de ritmos.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	92

INTRODUÇÃO

As discussões sobre acessibilidade e inclusão na educação ganharam projeção nas últimas décadas, tornando-se alvo de maior interesse em pesquisas acadêmicas, ações educativas e nos debates relacionados a direitos e cidadania. O acervo de pesquisas brasileiras que relacionem Arte e Educação para surdos, no entanto, ainda experimenta um momento de restrição quantitativa e faz-se necessário o contínuo exercício da articulação destas áreas de conhecimento.

Melania Casarin (2011) faz um levantamento de ações desejáveis na atuação do docente junto ao aluno surdo. O primeiro apontamento da autora é sobre a necessidade de que o educador deposite o olhar nas manifestações culturais diferenciadas da comunidade surda usuária de Língua de Sinais frente à cultura majoritária *ouvintista*. Assim, podemos compreender que “a surdez constitui uma diferença que deve ser reconhecida, é uma identidade múltipla que se gesta e se constrói nas vivências cotidianas das comunidades surdas e, principalmente, a surdez constitui uma experiência efetivamente visual” (CASARIN, 2011: 213).

O uso da visualidade para uma significação do mundo pelo aluno surdo mostra-se, portanto, essencial em seus processos de aprendizagem e comunicação. Casarin (2011: 215-217), citando Owen Wrigley, ressalta que a primeira língua de comunicação do surdo, a língua de sinais, é receptada pela visão e que, por isso, todas as construções mentais do surdo acontecem por este canal visual. Uma vez que a elaboração cultural da pessoa com surdez e suas compreensões acerca de si mesmo e do mundo são determinadas por esta realidade, afetando suas expressões e os meios que utiliza para se comunicar, as experiências de aprendizagem também devem se basear nesta perspectiva.

Karin Strobel e Gladis Perlin, pesquisadoras surdas, ratificam esta compreensão do contexto educacional do aluno surdo, afirmando a necessidade de um trabalho construído a partir da visualidade para satisfazer as demandas envolvidas em sua formação cultural: “O fato de que o surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural” (STROBEL; PERLIN, 2006: 45).

Ao falarmos de uma comunidade surda que se configura através de uma linguagem comunicativa essencialmente visual, incluindo a Língua Brasileira de Sinais

(Libras) e demais formas visuais de expressão, e que, assim, estabelece uma *Cultura Surda*, parece importante investigar as peculiaridades da compreensão do surdo através da leitura de imagens e a forma como lidam com as informações recebidas através delas.

Além disso, grande parte dos professores que atuam junto a alunos surdos, são ouvintes e para comunicarem-se com o aluno, devem fazer uso de uma outra língua, que não a sua língua natural, em sala de aula. Dessa forma, esta relação entre docente e aprendiz permanece acentuadamente marcada pelas diferenças culturais entre dois grupos.

No caso da disciplina Arte, inserida no currículo escolar do ensino fundamental, apenas a forte presença da visualidade, dada a facilidade com que esta área de estudo pode explorar o sentido da visão, dá conta de tornar acessível a aprendizagem? A interpretação da imagem pelo surdo nas aulas de arte é viabilizada e enriquecida simplesmente pelo exercício visual que ele pratica naturalmente? Que medidas podem ser adotadas pelo professor para acessibilizar a produção e fruição de arte pelo público surdo?

Buscando construir um caminho norteado por estas perguntas, propomos, neste trabalho de pesquisa, analisar os processos de ensino e aprendizagem experimentados por alunos surdos do ensino fundamental II, nas aulas de arte ministradas por uma professora ouvinte, buscando conhecer aspectos inerentes desse encontro e considerando os atores dentro de seus contextos culturais e sociais, especialmente o contexto histórico educacional do surdo.

Ainda, pareceu necessário refletir sobre a postura do professor ouvinte que, frente a esses alunos, deve fazer uso da língua de sinais e encontra-se no trânsito entre uma construção particular de mundo baseada em sua concepção ouvintista/oralista e a necessidade de estabelecer um diálogo a partir da negociação de saberes que ele e os alunos trazem para o encontro.

A história da educação de surdos nos revela que este grupo teve sua identidade dominada, durante séculos, pelo estigma que emerge da comparação com o padrão ouvintista, onde o ouvinte é um modelo a ser alcançado, e isso só pode ser conquistado pelos que não ouvem através da oralização. Neste contexto, o surdo é considerado um ouvinte defeituoso e suas peculiaridades culturais são ignoradas. A mesma história, contudo, nos apresenta, ainda, o forte vínculo da arte com o processo de resgate desta identidade cultural baseada nas línguas de sinais.

Ao registrar estas análises, também gostaríamos de contribuir com as discussões que relacionam as áreas Ensino e Aprendizagem de Arte e Estudos Surdos. O Ensino e Aprendizagem de Arte trata de investigar o encadeamento do conhecimento sobre arte, disparado através de ações pedagógicas nos diversos níveis e setores da educação. Os Estudos Surdos, por sua vez, reúnem pesquisas que consideram os sujeitos surdos por sua própria perspectiva, por sua cultura, pelo uso das línguas de sinais, entre outros aspectos que apontem para a validação da diferença (SKLIAR, 1998:5). Com satisfação, tomamos parte no diálogo entre estes temas, procurando valorizar o que até então foi publicado e desejando estimular novas produções científicas integrando estes tópicos.

Assim, apresentamos a pesquisa intitulada “Aula de arte para com surdos: criando uma prática de ensino”, que se insere na Linha “Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes” do Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes.

Com ela, buscamos discutir as formas como o surdo se relaciona com a arte dentro e fora da sala de aula, a partir de sua experiência visual com o mundo, investigando os processos de significação deste modo de perceber a realidade.

Concordando com esta meta, também eram nossos objetivos registrar as vivências de um grupo de alunos surdos usuários de Língua Brasileira de Sinais nas aulas de arte, examinando seu processo e desenvolvimento em interpretação da imagem. Paralelamente, buscamos identificar, na bibliografia e no acompanhamento do grupo, traços específicos da cultura surda manifestos nas circunstâncias de aprendizagem, durante as aulas e analisando a posição do aluno surdo enquanto agente produtor e fruidor de arte.

Além disso, foi do interesse desta pesquisa que considerássemos a postura docente e o desenvolvimento de suas propostas, frente as devolutivas dos alunos, ao longo da condução do plano de ensino, entendendo a prática de sala de aula como um processo permanente, que se molda às experiências dos envolvidos.

Inicialmente, intencionávamos realizar um estudo de caso partindo da hipótese "Existe, na comunidade surda usuária de Libras, um exercício singular da visualidade que interfere diretamente na forma como o surdo atribui significado a imagens". Esta premissa nortearia uma pesquisa que tentaria identificar elementos da cultura surda que interferem no julgamento que os surdos fazem a partir das imagens que veem.

No entanto, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, percebemos que um estudo com este foco conduziria, ainda que implicitamente, a uma comparação com sujeitos ouvintes, reforçando diferenças, contribuindo para aumentar a distância e o estranhamento entre estes grupos, além de culpabilizar o aluno pelas dificuldades que encontra em seus processos de aprendizagem.

Assim, concluímos que uma hipótese ainda mais significativa para construir um trabalho de tolerância e respeito seria “A forma como interagem as duas culturas mais proeminentes no contexto do Bilinguismo, representadas pelas figuras do professor ouvinte e dos alunos surdos, influencia os resultados na fruição e produção de arte em sala de aula”.

Desta forma, professor e aluno, independentemente de suas habilidades sensoriais, são vistos como atores de uma prática comum de ensino e aprendizagem. A partir desta hipótese, também consideramos que as relações de ensino podem transitar entre abordagens bastante divergentes entre si, com a colonização cultural de um lado e um trabalho colaborativo, com vistas a construção da autonomia, do outro, e como isso afeta a aprendizagem do aluno.

Estas ideias surgiram ao longo do levantamento bibliográfico, mas, principalmente, da participação nas disciplinas durante o curso de mestrado, das trocas realizadas nas discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE) e nos encontros de orientação da pesquisa.

A construção visual do título do presente trabalho, “Aula de arte ~~para~~ com surdos: criando uma prática de ensino”, onde o “para” é rasurado e substituído pelo “com”, ilustra seu caráter evolutivo. A partir dele, percebemos que o intuito de oferecer unilateralmente uma aula de arte adequada para o surdo pode ser abandonado, em favor da concepção de que é necessária uma produção coletiva de conteúdos, propostas e entendimentos acerca do ensino para este público.

Auxiliando a verificação da hipótese, além da análise da bibliografia de referência para a contextualização histórica e embasamento teórico, propusemos exercícios de leitura de imagem e de criação artística a alguns grupos de alunos surdos, integrantes do 7º ano do Ensino Fundamental, na maioria adolescentes, usuários de Língua de Sinais, alunos de uma escola bilíngue para surdos. Além das análises geradas a partir das experiências com esse grupo, vivências com outros alunos foram evocadas ao longo do estudo, afim de complementar as reflexões.

Buscamos registrar o modo de construção das interpretações atribuídas às diferentes imagens selecionadas para os planos pedagógicos propostos.

Registramos nossas falas e expressões gerais manifestas em sala, bem como os processos de produção decorrentes das aulas e a forma como alunos e docente os conduziram, buscando delinear os caminhos da formação de uma prática de ensino de arte favorável a aprendizagem por este grupo. Os dados foram coletados através de vídeos e da observação das aulas ministradas pela pesquisadora, ouvinte e usuária da Língua de Sinais.

Marli André (1984: 52) esclarece que, apesar de um estudo de caso considerar apenas uma amostra da situação que pretende investigar, através de uma observação profunda do objeto de pesquisa, deverá fornecer material para que o leitor estabeleça relação entre os dados coletados, a análise feita e sua própria realidade, permitindo uma generalização das informações. Este estudo, estruturado na metodologia apresentada, portanto, não vislumbra, de maneira alguma, esgotar a temática, mas, sim, colocá-la em discussão através do registro de uma pesquisa acadêmica investigativa.

Dividimos o texto em três capítulos, de forma a organizar as leituras e elaboração das práticas relatadas. No primeiro capítulo apresentamos uma reflexão sobre a educação especial para surdos, considerando passagens relevantes da história que contribuíram para a construção do atual momento de ensino. No segundo capítulo, inserimos um levantamento sobre as concepções em torno das culturas surdas. Neste tópico, ainda compartilhamos leituras que ressaltam o papel da arte surda como suporte da retomada do protagonismo do surdo frente a formulação de sua identidade. Para finalizar o capítulo, tratamos da análise bibliográfica sobre ensino de arte, com foco no público alvo da pesquisa. No terceiro capítulo, relatamos algumas vivências com alunos surdos em experimentações artísticas dentro de sala de aula, refletindo sobre como as trocas entre alunos e professora podem nortear a ação pedagógica.

O projeto inicial foi submetido à avaliação de um comitê de ética em pesquisa selecionado pela Plataforma Brasil, tendo sido aprovado.

1. EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO EM ESTUDOS SURDOS

É positivo que, no ensino de Arte, problematizemos o trabalho do professor e as definições de seu papel dentro da sala de aula, procurando melhorar sua atuação. Uma vez que desejamos preservar a impressão da personalidade do aluno nas leituras de obras de arte que realiza e também em suas produções, perguntamos, então, de quais formas o professor pode contribuir com o crescimento do aluno sem que domine seu processo criativo e seu processo de aprendizagem.

Afinal, seria o professor de Arte um mediador, uma ponte, um mestre de técnicas? O professor pode assumir estas condutas no intuito de auxiliar o aluno a trilhar seu caminho de conhecimento em Arte. Porém, é também possível que esse “estar entre” o objeto de arte e o aluno torne o professor um atravessador de experiências.

Se, ao contrário, buscamos um “estar junto”, atuar como docente ouvinte com alunos surdos requer um exercício de muita flexibilidade em sua prática de ensino. Este profissional é impelido a abraçar o desafio de colocar-se entre universos comunicacionais de modalidades essencialmente diferentes, o seu natural, oralizado e ouvintista, para transpor informações, interpretando conteúdo e contexto de aprendizagem para a visualidade do gesto na língua de sinais.

Primeiramente, é preciso um olhar focado na especificidade da condição do aluno, considerando estratégias para o desenvolvimento de atividades que levem em conta as necessidades que, comumente, esperamos que decorram da surdez.

Ao mesmo tempo, o professor deve manter-se atento para não permitir que o conhecimento destas especificidades, que seria ferramenta para promoção da autonomia e respeito das singularidades dos alunos, se torne a demarcação dos limites e de uma inaptidão, significando uma finitude do território cognitivo a ser percorrido por pessoas com surdez. A prática do educador, ao aprofundar sua especificidade no atendimento a alunos surdos, não pode tornar-se rotuladora.

Assim, o professor, além de necessitar exercitar o reconhecimento, análise e classificação de diferentes condições para a aprendizagem, pode também trabalhar na perspectiva de uma educação emancipadora, evitando o papel pretensioso de construtor do caminho do saber que o aluno deve trilhar. Este é um entendimento centralizador dos objetos de cultura, que não permite que a palavra, como poder de discurso, circule entre os sujeitos, pois determina modo e percurso únicos de ação.

Jacques Rancière (2013) escreve sobre a busca por uma subversão destas relações de poder. O autor considera que manter uma hierarquia entre os saberes trazidos por professor e alunos para o encontro em sala de aula significa manter, eterna e paradoxalmente, a distância que há entre eles e que o processo de ensino buscava diminuir. O professor sempre estará um passo à frente do aluno e este sempre dependerá das explicações daquele para aprender. O caminho para a emancipação deste processo de sujeição passa pela consciência da igualdade das inteligências dos sujeitos.

A professora Miriam Celeste Martins, num pensamento que vai ao encontro deste, também escreve que “na instituição chamada escola, ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo. Aprendizes e mestre celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem” (MARTINS, 2012: 53).

Não podemos restringir as possibilidades de aprendizagem do aluno surdo, baseados apenas no entendimento da surdez como ausência de uma habilidade. Isso seria injusto com todos os envolvidos no processo: aos alunos são dados limites às suas formas de aprender e compreender o mundo e os professores não aprimoram sua prática. Ao não considerarmos o aluno individualmente, não ultrapassamos as fronteiras que criamos para as experiências de ambos em sala de aula.

Estas questões nos incomodavam quando propusemos o estudo inicial sobre a leitura de imagem realizada por alunos surdos. Para além dos caminhos de aprendizagem da arte, pareceu importante investigar também os processos implícitos nas relações entre alunos e professor na sala de aula, considerando que as características deste coletivo se desenham a partir da forma como estes personagens dialogam.

Assim, os primeiros questionamentos se direcionaram a nossa própria prática, ao início da nossa atuação docente e às reais intenções que permeiam a decisão de ingressar na educação para surdos. Para concretizar esta análise, foi necessário recorrer à história de nosso próprio percurso de formação.

¹ Desde a graduação, cursada na área de Artes Visuais, houve um interesse pelas questões de direito à acessibilidade em educação. Naquele período, uma pessoa próxima, com quem mantinha uma amizade virtual há alguns anos, na ocasião

¹ Neste trecho, utilizei a primeira pessoa do singular para narrar algumas experiências pessoais de formação e atuação profissional. No restante do texto, optarei pelo plural, afim de confirmar o sentido de coletividade na construção desta pesquisa.

de nos conhecermos pessoalmente, se revelou deficiente visual total. Me choquei com meus próprios preconceitos. De todas as representações possíveis construídas para aquela pessoa ao longo dos anos de conversas por e-mail, esta não havia me ocorrido.

Também não me ocorria, para a representação de uma pessoa com deficiência visual, alguém que parecia ser tão independente e autônomo, de forma que sua cegueira não tivesse tido qualquer relevância para a relação que mantivemos à distância. E o fato das coisas serem assim, a invisibilidade social dessas pessoas, me perturbou ao ponto de abandonar um projeto de pesquisa sobre história da arte para iniciar outro sobre acessibilidade para cegos em museus de arte, que culminou no trabalho de conclusão de curso.

Percebi que nada faz melhor para dominar meus próprios preconceitos do que me chocar com eles. Encará-los. Ter tanta certeza de que eles estão lá, que se tornem inegáveis e, então, necessitem ser confrontados. Um espírito apaziguado não é capaz de crescer.

Em 2009, estagiando no Programa Educativo Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo, tive contato pela primeira vez com a Língua Brasileira de Sinais, através de Sabrina Denise Ribeiro, educadora formada em artes visuais, surda. Na ocasião, com sua generosa colaboração e paciência, em inúmeros almoços ao longo do expediente — e correndo o sério risco de ser inconveniente com tantas perguntas —, fui apresentada aos primeiros sinais, às peculiaridades da língua e percebi não somente a riqueza encantadora deste idioma, no qual a visualidade do gesto, da expressão, da construção imagética dos sinais combinam-se para comunicar algo, como também comecei a tomar parte nas complexidades de sua inserção na sociedade brasileira. Mais uma vez, eu era chamada a ver o que, para muitos, passava como invisível.

Com a curiosidade instigada por estes encontros, frequentei um curso livre de Libras por três anos, enquanto atuava em outros museus, onde pude receber visitantes surdos. Numa destas visitas com grupos escolares, uma adolescente surda me atribuiu um sinal de identificação, que utilizo até hoje.

Durante este período, ao saber dos serviços prestados pela rede municipal paulistana para promoção dos direitos do surdo à educação em sua língua natural, principalmente através da manutenção de seis escolas bilíngues, desejei, pela primeira vez, estar numa sala de aula e, então, decidi acessar a rede por concurso.

Atendi o pré-requisito de formação, concluindo uma pós-graduação *lato sensu* na área da surdez e, em 2012, passei a atuar dentro de uma dessas unidades.

Embora desconhecêssemos esse trabalho até aquele momento, o atendimento a alunos surdos já era oferecido pela Prefeitura de São Paulo desde 1956, quando sua rede absorveu o Núcleo Educacional Para Crianças Surdas, criado em 1952, e transformou-o no Instituto Municipal dos Surdos Mudos. Foi a primeira escola pública do estado de São Paulo voltada para surdos e, por muitos anos, foi também a única da cidade paulistana com este perfil. Teve seu nome alterado algumas vezes, sendo também chamada de Instituto de Educação de Crianças Excepcionais em 1967 e de Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos (EMEDA), em 1976 (DILLI, 2010; CAPOVILLA; RAPHAEL, 2005).

Outras quatro EMEDAs foram criadas em 1988, localizadas de forma a otimizar o atendimento nas regiões da cidade. Em 1999, houve uma nova alteração da nomenclatura e as unidades passaram a se chamar Escolas Municipais de Educação Especial (EMEEs). Neste mesmo ano, a sexta escola foi criada (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2005).

Recentemente, através do Decreto Nº 52.785/11, estes espaços foram renomeados mais uma vez, agora como Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS).

Podemos inferir que, naturalmente, todos esses nomes não foram atribuídos aleatoriamente e dizem muito sobre as intenções e projeções do papel exercido pela escola. Como veremos com mais detalhamento ao longo do contexto histórico da educação para surdos, inserido a seguir, elas refletiram a ideologia de ensino vigente no momento e anunciavam o modo como a surdez seria tratada.

Hoje, dentro da proposta bilíngue, estas escolas têm como foco alunos surdos e alunos surdos com deficiências associadas a esta condição, usuários de Língua Brasileira de Sinais. As turmas são compostas por cerca de 10 alunos. As aulas devem ser ministradas em Libras e, por isso, as unidades não contam com intérpretes, mas, sim, com professores bilíngues, de quem é exigido, como dito anteriormente, a formação na área da surdez, seja graduação ou especialização.

Os alunos têm aulas de Libras na grade curricular, que substituem as aulas de língua estrangeira ministradas no restante da rede. Estas aulas são oferecidas três vezes por semana, ao passo que Língua Portuguesa é oferecida seis vezes no mesmo intervalo de tempo. Além disso, estão presentes os instrutores de Libras, profissionais

com proficiência certificada no uso e ensino da língua, preferencialmente surdos, contratados anualmente para atuar nas aulas de diferentes disciplinas, em escala definida pela gestão.

A despeito das dificuldades gerais e pessoais implicadas na aquisição de uma nova língua, funcionários do quadro de apoio da escola frequentam, regularmente, aulas de Libras, ministradas pelos instrutores, afim de aprimorar sua comunicação com os alunos. Os instrutores surdos, na verdade, apoiam o desenvolvimento da língua de sinais de toda a comunidade escolar, atuando, também, junto aos professores nos horários de formação docente; junto aos alunos, nas salas de aulas, ao exercer seu papel como referência cultural e linguística; e, junto às famílias, com a oferta do curso de Libras.

Estes cursos, oferecidos gratuitamente às famílias, têm mantido um número considerável de vagas ociosas ao logo dos anos. Isso se dá, entre outros fatores, pela característica de localização da unidade. Por ser a única escola municipal para surdos na região da cidade em que se encontra, em geral, os alunos que recebemos não moram em seus arredores e isso acaba se tornando um fator de dificuldade para a participação efetiva das famílias na comunidade escolar. Seus responsáveis podem encontrar empecilhos para acessar a unidade e, conseqüentemente, para integrar efetivamente sua vida comunitária.

Talvez por isso, o mesmo Decreto Nº 52.785/11 previu também o estabelecimento de EMEBS em unidades-polo, onde alunos surdos se incluíam em salas majoritariamente compostas por ouvintes, aulas ministradas em Língua Portuguesa com o apoio do intérprete, do instrutor surdo e, no contraturno, do professor especialista.

A unidade onde atuamos, e que se tornou parte da pesquisa aqui apresentada, dispõe de turmas desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental e mantém, inclusive, salas para alunos adultos. Muitos deles encontram naquele local, pela primeira vez na vida, a possibilidade de comunicarem-se através de uma língua estruturada.

Não poderíamos deixar ressaltar o valor destes espaços, não somente como oferta dos conteúdos das diferentes disciplinas escolares na língua natural do surdo, mas, também, por seu importante papel na apresentação e desenvolvimento da própria língua de sinais para os alunos, desde crianças até aqueles que não tiveram contato consistente com a língua na idade adequada para aquisição.

O trabalho realizado ali demanda que gestores, docentes e equipe de apoio atuem sob a orientação de uma formação específica e contínua. É verdade que não encontraremos, nestas unidades, o modelo perfeito de proposta educacional para surdos e muito ainda deve ser aprimorado. No entanto, por ser, muitas vezes, apenas na escola bilíngue que o surdo encontrará oportunidades de apropriação linguística e, conseqüentemente, de construção de uma identidade, estas instituições ao redor do Brasil, e não apenas as municipais paulistanas, merecem o apoio de toda a comunidade surda, familiares e pesquisadores da área.

As escolas bilíngues para surdos necessitam que suas particularidades sejam levadas em conta nos planejamentos governamentais para a Educação, na construção das avaliações externas, na formação continuada, focada e de qualidade para gestores, docentes, instrutores e quadro de apoio, nas medidas para a garantia de preenchimento e manutenção do quadro funcional, de forma a assegurar o aperfeiçoamento constante do trabalho desenvolvido com os alunos, no incentivo à pesquisa e circulação de saberes construídos pelas comunidades escolares.

Enfim, ao considerarmos nosso desenvolvimento profissional, pairaram dúvidas sobre nossa postura na trajetória ao lado destes alunos. Afinal, mantivemos, durante esses anos, o empenho em diminuir a invisibilidade deste grupo? Reconhecemos, em nossas práticas, que fazê-los aparecer significa valorizar suas palavras, suas narrativas, suas demandas? Teria o ímpeto de defender os direitos de aprendizagem de todos os seres humanos e, enfim, o desejo de “ajudar” o surdo, tomado um sentido negativo, aquele que desacredita suas potências e barateia suas reais necessidades? Como contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento dos alunos na disciplina de Arte? O que o surdo possivelmente espera de uma professora ouvinte, que faz uso de sua língua e adentra sua comunidade escolar? Como exercer a prática docente com ética, a fim de desconstruir a postura historicamente dominadora do professor ouvinte frente ao aluno surdo? Como oferecer uma aula de arte idealizada com a participação dos alunos surdos?

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, fala aos que querem colaborar com o fim da opressão:

Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos.

Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes (FREIRE, 1987: 27).

Ler sobre as teorias em torno de uma educação bancária e a desumanização de grupos de pessoas desfavorecidas submetidos a ela, nos escritos de Freire, é, em muitos momentos, ler a história da educação de surdos no Brasil e no mundo. Em quase todos os estudos sobre ensino para surdos é possível ver relatos de uma abordagem impositiva, silenciadora, formatada por exigências quase inalcançáveis.

Esta realidade, experimentada por muitos alunos surdos, relaciona, ainda hoje, a experiência da aprendizagem com sentimentos de frustração, decepção, incapacidade e impotência. Com estas reflexões em vista, e frente a história da educação para surdos, analisamos os processos de ensino e aprendizagem de arte no contexto bilíngue para alunos surdos, dos quais tomamos parte, convencidos de que entender a forma como o surdo aprende passa, antes, pela compreensão da forma como o professor exercer sua prática em sala de aula.

1.1. Contexto histórico da educação para surdos

A educação direcionada para alunos surdos carrega as marcas de um intenso processo histórico, onde sempre se fez presente a figura do ouvinte em suas decisões mais determinantes. Valmir Silva (2001) descreve este processo, destacando dois momentos fundamentais para a construção dessa história no panorama mundial.

O primeiro deles foi o reconhecimento de que no surdo existe a potência para a aprendizagem formal e o valor da língua de sinais nesse processo. Este momento é indicado pela criação da primeira escola pública para surdos, em 1760, pelo abade francês, Charles-Michel de l'Épée, ouvinte. Este episódio pode ser considerado um marco positivo na mudança de paradigma do modo como o surdo é recebido na sociedade, se comparado a outros momentos da história (SILVA, 2001: 27).

Filósofos na Grécia Antiga, por exemplo, achavam que o pensamento e o desenvolvimento intelectual eram impossíveis sem o domínio da palavra. A sociedade romana tinha por prática o abandono de crianças com deficiência, deixadas para morrer. Posteriormente, a moral cristã não consentiu com o infanticídio, mas, por outro lado, generalizou o entendimento de que, quando alguém tem uma deficiência, isso acontece como castigo por algum pecado seu ou de seus pais (SILVA, 2001: 25).

Segundo Penélope Ximenes Campos (2008), que realizou uma pesquisa sobre deficiência e preconceito, em todas estas formas de abordar a questão, a marginalização está presente ao longo do processo de constituição dessas pessoas e, especificamente, em se tratando do surdo, isso trabalha para atestar a inferioridade de seu valor como pessoa, de sua capacidade cognitiva e do poder de sua participação social, a partir da ausência da fala oralizada.

Na contramão de iniciativas anteriores, l'Épée buscou trabalhar junto a surdos pobres e marginalizados, e não somente surdos provenientes da classe elitizada, incorporando, à prática de ensino, o código de comunicação gestual manifesto pelo próprio grupo de alunos. A educação tinha por objetivo "o acesso à leitura" (SILVA, 2001: 31) e todos os professores e alunos compartilhavam a língua de sinais, o que permitia a circulação dos conteúdos de forma acessível.

A grande contribuição de l'Épée, ao dar início a uma nova abordagem pedagógica baseada na comunicação dos surdos, parece ter sido oferecer a oportunidade deste grupo ser representado por uma ideia que caminha dentro de seus próprios interesses. Novas escolas surgiram a partir de sua iniciativa em diversos lugares do mundo e alguns de seus ex-alunos se tornaram professores, fortalecendo este movimento, não apenas como prova do sucesso do método de l'Épée em ensinar surdos, mas proporcionando representatividade e um marcador de empoderamento para os surdos.

Em decorrência disso, associações de surdos surgiram em alguns países, buscando melhores condições de ensino e trabalho para o grupo. Inserido no panorama da revolução francesa, onde categorias sociais se reposicionavam, o movimento iniciado pela escola de l'Épée abriu passagem para que os surdos pudessem também encontrar espaço para finalmente inserir-se socialmente, através da formação e do trabalho.

Um segundo momento lembrado por Valmir Silva (2001: 34), e que foi definitivo para a história da educação de surdos, foi o 2º Congresso Internacional de Educação de Surdos, que ocorreu em Milão, em 1880. Um comitê de intelectuais de diversos países se reúne com o intuito de discutir métodos para os processos de ensino deste grupo, que até então vinha conquistando, através do uso da língua gestual, a alfabetização e o campo de trabalho, inclusive como educadores para outros surdos.

Os participantes, entre os quais apenas o americano James Denison, diretor da Kendall School em Washington, era surdo (VAN CLEVE; CROUCH, 1989: 109)

optaram majoritariamente pela rejeição da língua de sinais dentro das escolas, com o entendimento de que a aprendizagem pelo canal visual-gestual atrasa a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Também estabelecem, entre suas oito resoluções, o compromisso dos governos em ampliarem a oferta de oportunidades de educação para este público, a redução do número de educandos para o máximo de dez alunos por sala, o uso em tempo integral da comunicação oralizada, explicitando que esta postura deve ser mantida também fora da escola e mesmo depois de formados. Os alunos novos, que não conheciam sinais, deveriam permanecer completamente separados dos alunos mais velhos, iniciados na comunicação gestual, para que não se contaminassem (BAALBAKI; CALDAS, 2011:1982-1983)

Instituiu-se o Oralismo, que se tornou a corrente comunicacional mais adotada na educação de alunos surdos na época, embora esta fosse uma abordagem muito mais pautada na Medicina do que na Pedagogia. Esse tipo de comunicação considera a surdez como patologia, evidenciando o aspecto da deficiência em relação a um padrão, enquanto despreza seus traços culturais e a naturalidade da aquisição das línguas sinalizadas por estes indivíduos (SKLIAR, 1998: 16-17; SILVA. 2001: 40).

Por ela, entende-se que, prioritariamente, o surdo deve dominar o uso da comunicação oral, através de treinos da fala e do uso de tecnologias fonoaudiológicas de amplificação do som, em detrimento da dedicação aos demais campos de conhecimento humano, pois somente aprendendo a oralizar, o então chamado deficiente auditivo poderia inserir-se na sociedade (SACKS, 2010: 36).

Gostaríamos de ressaltar, neste trecho do texto, a diferença das nomenclaturas utilizadas em cada contexto e como o cada sistema comunicativo adotado revela as ideologias que seus agentes carregam. Ao falarmos de deficiência auditiva, depositamos sobre o sujeito o peso da inabilidade. Quando tratamos de surdez, apontamos o aspecto cultural desta vivência, ampliando a discussão para o reconhecimento das diferenças e trabalhamos por sua aceitação.

Edward Minner Gallaudet, ouvinte, cofundador e coordenador do então chamado *Gallaudet College* – hoje, Universidade Gallaudet, em Washington, D.C., a única universidade do mundo focada no estudante surdo –, descreve suas impressões como participante do Congresso de Milão, num artigo destinado a uma publicação local da instituição em que trabalhava. Deixando transparecer no texto sua indignação com o que presenciou no evento, ele relata que as posturas adotadas desde a organização do Congresso indicam que a ideologia do Oralismo dava suporte a todas

as ações do encontro, com o intuito de influenciar as decisões a serem tomadas, visto que:

(...) dos cento e sessenta e quatro membros da Congresso, oitenta e sete, uma clara maioria, eram da Itália; que cinquenta e seis eram da França, fazendo, com os membros italianos, uma maioria de sete oitavos; que, dos oito delegados ingleses, seis eram ardentes articulacionistas, e apenas dois, entre todos, eram favoráveis a qualquer outro método. (...) que o Congresso permitiu que os delegados americanos fossem voto vencido, na proporção de cerca de dez para um, por representantes das duas escolas de Milão, tendo sido concedidos para eles quarenta e seis assentos no Congresso² (GALLAUDET, 1881: 3).

A organização do evento formou o corpo de participantes em sua maioria por pessoas que já defendiam o chamado Sistema Alemão — oralista — de ensino para surdos, baseado na aprendizagem mecânica e treinada da fala e a reduzida diversidade de nacionalidades deste grupo estava longe de representar o cenário internacional, como seu nome propunha. Além disso, os textos escolhidos para embasar as discussões eram claramente favoráveis ao método Oralista e a apresentação de práticas de ensino incluiu a exibição de alunos surdos, selecionados por seus professores, para serem examinados publicamente, de forma superficial, segundo Gallaudet, com finalidade única de demonstrar os benefícios de uma abordagem pautada no treino da articulação da fala (GALLAUDET, 1881).

O Congresso de Milão negou aos participantes – e, principalmente aos surdos, excluídos da reunião – um espaço neutro de discussão sobre as pautas propostas, na medida em que seus idealizadores controlaram quem poderia acessar esta conferência e as informações que circulariam naqueles dias. Ao mesmo tempo, a credibilidade conferida ao volume de especialistas ali reunidos foi utilizada para validar as ações decorrentes das decisões daquele encontro.

Estas escolhas, que embasaram o Congresso de Milão e a busca por estabelecer uma proposta Oralista, se fundamentaram numa política de controle. Segundo Silva (2001), surgem de uma ideologia que visa fortalecimento do Estado e Carlos Skliar (1998) nos relembra a necessidade política da eliminação de dialetos

² Tradução livre da autora: (...) out of the one hundred and sixty-four active members of the Convention eighty-seven or a clear majority of ten, were from Italy; that fifty-six were from France, making, with the Italian members, a majority of seven-eighths; that, of the eight English delegates, six were ardent articulationists, and only two at all favorable to any other method (...) that the Convention allowed the American delegates to be outvoted in the proportion of nearly ten to one by the representatives of the two schools of Milan, they being accorded forty-six seats in the Convention.

paralelos à língua oficial local. Podemos concluir que, entre outros interesses descentralizados da pessoa surda, estava o de evitar o enfraquecimento do domínio do Estado sobre os códigos pelos quais as informações e discursos circulavam entre um povo.

Angela Baalbaki e Beatriz Caldas (2011), discutindo estas questões a partir dos escritos de Michel Foucault e José Geraldo S. Bueno, entre outros autores, identificam, ao longo da história, uma intencionalidade política na criação de padrões de normalidade e concluem que a forma como são tratados aqueles que não correspondem a esse padrão, atende a um desejo da parte do Estado de exercer controle sobre as relações.

Assim, as autoras veem que no desenvolvimento da medicina baseada na ciência moderna, encontrou-se o respaldo para atuar na normatização dos sujeitos, pois, com ele, passamos a interpretar o corpo humano como uma máquina, cuja lógica de funcionamento permite acreditar que seja possível encontrar a cura para qualquer desvio do padrão de normalidade estabelecido.

O Estado Moderno legitima a ciência, estabelecendo um discurso que favorece o controle dos sujeitos, disciplinando-os para o trabalho. Impor uma única forma de existência, até que esta se naturalize, atua como mais uma ferramenta de uniformização do pensar e do agir. Sobre a influência da medicina nas decisões educativas tomadas durante o Congresso de Milão, elas dizem:

Nessa ocasião ficou demonstrado que os surdos não tinham problemas fisiológicos em relação ao aparelho fonador e emissão de voz, fato esse do qual derivou a premissa básica: os surdos não têm problemas para falar. Baseando-se nessa premissa, a comunidade científica da época impôs que as línguas de sinais, ou linguagem gestual, conforme eram conhecidas, fossem definitivamente banidas das práticas educacionais e sociais dos surdos. Adotou-se o método de oralização (BAALBAKI; CALDAS, 2011:1895).

Assim, segundo Silva (2001:39), o surdo deixou de participar ativamente da sociedade para tomar seu lugar na espera pela restauração de suas funções comunicacionais, como um ouvinte-enfermo. Este discurso foi tão convincente que, abraçado por educadores, famílias e governos como promessa de uma solução mais rápida para a questão comunicacional do surdo, fez com que se temesse pela extinção das línguas de sinais (CARVALHO; SILVA; 2014).

As consequências desta reversão na história da educação para surdos repercutiram de forma drástica na forma estas pessoas viriam a atuar em qualquer

atividade, em decorrência da defasagem comunicacional contraída daquele momento em diante. Oliver Sacks nos ajuda a enxergar o cenário imposto pelas decisões do Congresso:

Uma das consequências disso foi que a partir de então professores ouvintes, e não professores surdos, tiveram de ensinar os alunos surdos. A proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960 (SACKS, 2010: 35).

Além disso, a perseguição contra o uso de sinais nas escolas instaurou uma prática perversa de correção e castigos físicos para os que se esquivassem de cumprir a obrigação de apenas utilizar a língua oral para comunicação.

Não é difícil encontrar, hoje, surdos adultos que narrem penas físicas, especialmente direcionadas às suas mãos, sofridas, quando crianças, por fazerem uso da língua de sinais. Alguns relatos incluem ter as mãos amarradas às costas durante as aulas ou ser obrigado a, de pé e com os braços abertos, segurar livros pesados por horas. Além destes tristes testemunhos, contamos com os registros de pesquisadores afirmando que práticas como estas tiveram lugar importante no caráter impositivo do Oralismo (SKLIAR, 1998; NEVES, 2011).

Dessa forma, vemos a construção do estigma da surdez enquanto doença, cujo sintoma principal é o uso de uma língua de sinais, sendo o remédio, justamente, a língua falada (BAALBAKI; CALDAS, 2011).

Sacks (2010: 35) considera o baixo rendimento escolar dos surdos nos anos 1980 — 100 anos depois do Congresso — como resultado da decisão de suprimir a língua de sinais. O Oralismo não alcançou os resultados propostos por seus defensores e o desenvolvimento de crianças surdas nos processos de aprendizagem caiu substancialmente.

Vemos, portanto, neste panorama, o desenrolar de ideias de uma educação para surdos que permanecem transitando entre abordagens fortemente conectadas com o olhar que o ouvinte veio depositando sobre o surdo ao longo da história. A marginalização baseada num conceito unilateral de normalidade; um tipo de autonomia tutelada e protagonizada por l'Épée que, apesar disso, cumpriu um papel fundamental como predecessor para os movimentos posteriores em prol de uma educação para surdos pautada no sujeito; e o estabelecimento de um método hegemônico de oralização ao redor do mundo, que considerou que havíamos

encontrado e podíamos usar, a qualquer custo, métodos de *cura* para finalmente incorporar um surdo normalizado à sociedade, um indivíduo que abre mão de suas características individuais em prol de adaptar-se ao grupo ouvinte.

Skliar diz que tudo isso, inclusive o Oralismo como forma imposta de comunicação, reflete uma ideologia que costura essa construção histórica. O Ouvintismo, segundo o autor, é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (SKLIAR, 1998: 15), sendo o Oralismo apenas sua institucionalização.

Assim, esta abordagem medico-pedagógica impõe, como a mais profunda das consequências da supressão das línguas de sinais, exatamente a supressão dos próprios surdos enquanto representantes de si mesmos. Por quase um século, lhes foi negado o direito de protagonizarem sua própria história enquanto povo, num movimento que afronta justamente aquele elemento que os identifica como uma comunidade: a língua.

Governantes, educadores — entre os quais estavam muitos que representavam também a igreja — e familiares ouvintes, ao longo da história, entregaram para o surdo uma educação pensada a partir de sua própria perspectiva, baseada na lógica daquele que, para quem não ouve, é o *outro*.

O caminho de volta para novamente legitimar a língua de sinais e com ela, o próprio modo de ser do surdo, requereu luta, enfrentamento e pesquisa para que, no idioma da própria ciência, fosse possível rebatê-la nas afirmações anteriores a respeito da capacidade de aprendizagem destes sujeitos. Sacks relata este processo:

Depreciação surda, submissão surda, passividade surda e até mesmo vergonha surda eram extraordinariamente comuns antes do início da década de 1970 (...) e foi preciso o dicionário de [William] Stokoe e a legitimação da língua de sinais pelos linguistas para permitir o início de um movimento na direção oposta, um movimento em direção à identidade surda e ao orgulho surdo (SACKS, 2010: 125).

Após o Congresso de Milão de 1880, apesar da rápida aceitação e aderência, em todo mundo, aos métodos de ensino para surdos baseados na oralização, permaneceram alguns poucos redutos de resistência, em que as línguas de sinais continuaram a ser utilizadas. Edward Gallaudet, junto com outros educadores americanos, se recusou a abandonar o uso da língua de sinais com seus alunos. Com sua morte, no entanto, a Língua Americana de Sinais perdeu um dos seus maiores

defensores e também passou a sofrer os efeitos da supressão oralista e da deslegitimação enquanto língua formal e de instrução, ainda que os alunos da Universidade Gallaudet tenham continuado a utilizá-la clandestinamente (SACKS, 2010: 117).

Na década de 1960, os estudos de William Stokoe, buscando compreender sua gramática e registrando os sinais em um dicionário, contribuíram para elevar novamente a comunicação gestualizada do surdo ao status de língua.

A partir disso, encontrou-se o fôlego para retomar o caminho de construção de uma *identidade surda*. As escolas, por sua vez, voltaram a absorver os sinais no processo de ensino e, como num período de transição, passaram a fazer uso da Comunicação Total, uma filosofia de comunicação onde uma forma de língua oral sinalizada é aceita no processo educativo (SACKS, 2010: 124), ainda com a finalidade de aquisição da língua escrita para, posterior e progressivamente, adotarem uma proposta de Educação Bilíngue, onde duas línguas, uma sinalizada e outra escrita (MOURA, 1993: 1), são caminhos para a educação formal do indivíduo surdo.

1.2. Bilinguismo hoje

Especialmente a partir da década de 1990, as discussões acerca das condições de aprendizagem do surdo passaram a incluir uma interpretação cultural deste grupo, buscando levar a língua de sinais para o centro das políticas de ensino.

Conquistas fundamentais aconteceram deste período em diante, tais como o reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação, através da lei nº 10.436/2002, após intensa atuação dos movimentos surdos e da qual falaremos no capítulo a seguir. O decreto 5.626/2005, que regulamenta a lei, garante a criação de salas e escolas bilíngues, abertas a surdos e ouvintes, apoio à formação de professores bilíngues, inserindo a disciplina Libras nas licenciaturas, e reafirmando o direito à presença do intérprete de língua de sinais no ensino superior (MEC/SECADI, 2014).

Apesar destes ganhos inegáveis para a luta do movimento surdo, é necessário fazermos algumas observações. No ensino pautado em dois idiomas de uma mesma modalidade — a oral —, pressupomos que, geralmente, o aluno terá garantia de acesso pleno as duas línguas ou terá acesso a uma segunda língua quando já tem, fundamentada e preenchendo seu dia-a-dia, sua primeira língua. No caso do bilinguismo para surdos, bimodal — ou seja, partilhando das modalidades visual-

gestual e escrita —, lidamos com uma grave situação de exclusão linguística, onde, muitas vezes, a escola será o único local onde o aluno poderá praticar sua primeira língua com interlocutores tão ou mais fluentes que ele mesmo.

Se a escola não se apresenta como um espaço onde a língua natural do surdo flui, seja por uma questão política ou de recursos humanos, isto pode significar, para o aluno, que ele não terá acesso pleno a nenhuma língua. O bilinguismo, neste contexto, não significa, portanto apenas a oportunidade de poliglossia, mas de construção de uma identidade e de acesso a conteúdos fundamentais para a formação do sujeito.

O “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, elaborado por uma comissão de pesquisadores da área a pedido da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), descreve os trabalhos compreendidos dentro de uma proposta de ensino bilíngue para surdos:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (MEC/SECADI, 2014: 6).

Na escola, como dito anteriormente, ele encontrará a oportunidade de desenvolver-se linguisticamente, quando isto pode ter-lhe sido impossível nas relações familiares, na interação social com colegas ouvintes e na participação cultural.

Sobre a regulamentação da lei nº 10.436/2002, portanto, questionamos: se o surdo não pode ter acesso pleno à Língua Portuguesa, sua segunda língua, e possivelmente não tem pleno acesso também a sua primeira língua, como seria o verdadeiro funcionamento de uma sala ou escola bilíngue para surdos e ouvintes, juntos? Qual destes dois sujeitos se submeteria culturalmente ao outro nesta situação? Dada a hegemonia linguística, qual dos dois estaria mais próximo de ser excluído? Percebemos, então, que a legislação, apesar ampliar o apoio legal para a luta por emancipação linguística do surdo, ainda apresenta lacunas na garantia da

aquisição de língua pelo aluno surdo, já que não considera plenamente o contexto em que isso ocorre.

Esta ambiguidade apenas se apresenta enquanto tentamos enquadrar o bilinguismo para surdos dentro de uma política de Educação Especial, onde a inclusão se caracteriza fisicamente, ou seja, pelo uso dos mesmos espaços, entre pessoas com e sem deficiência. Mas, os surdos não estão impedidos de transitar entre os ouvintes e podem muito bem se misturar na multidão sem sequer serem notados, porque as privações de que são alvo passam pelas sutilezas da comunicação e do entendimento, da informação e do exercício da palavra enquanto exercício de poder.

Por isso, os Estudos Surdos buscam distanciar-se das pautas de Educação Especial (MEC/SECADI, 2014), uma vez que a inclusão do surdo não acontece quando a cultura ouvinte absorve a cultura surda — ou seja, quando licenciados ouvintes conhecem a Libras ainda em suas graduações, ou quando alunos ouvintes aprendem naturalmente alguns sinais no convívio com o colega surdo na escola inclusiva —, mas quando ambas usufruem do espaço necessário para existirem. Mais uma vez, não se trata de que o surdo usufrua do espaço do ouvinte, mas, sim, que possa construir o seu próprio, com todas as peculiaridades que lhe são naturais.

Compreendemos que políticas de inclusão seguem tendências adotadas por gestores em exercício e que apenas isso não garante o atendimento das necessidades apontadas pelo grupo em questão. Estamos longe, portanto, de uma unanimidade quanto às ideologias de ensino a serem empregadas com alunos surdos e encontramos ainda muitas barreiras para a efetivação do bilinguismo. Conforme aponta o Relatório da SECADI (MEC/SECADI, 2014:8),

Os idealizadores de um planejamento linguístico conduzem as decisões a respeito do uso das línguas em uma comunidade específica, podendo ou não coincidir com os interesses da própria comunidade, assim como já observado, por exemplo, com as comunidades surdas. Fica muito claro que um planejamento linguístico é dirigido por decisões políticas e, portanto, envolve questões complexas, uma vez que não são apenas questões de ordem linguística que o define, mas implica questões éticas da perspectiva das comunidades envolvidas.

O bilinguismo, sobretudo nos moldes em que é exercido hoje, não é o ponto final da história da educação dos surdos e, apesar das garantias legais para seu estabelecimento, jamais deixará de ser tema de discussão. Não raro, esses debates

terão força para tentar enfraquecê-lo, impondo, aos surdos, a tecnologia ouvintista e a lógica da normalização.

Dessa forma, a comunidade surda brasileira já se posicionou algumas vezes frente a propostas de fechamento das escolas bilíngues. Em 2011, por exemplo, o Ministério da Educação anunciou o encerramento das atividades do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a primeira escola para surdos do Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Manifestantes em todo país publicaram vídeos, buscaram apoio político e estiveram presentes em passeatas, rechaçando a decisão de que os alunos surdos deveriam ir para escolas regulares de ouvintes. Pressionado, o Ministério voltou atrás.^{3 4}

A comunidade surda também participou ativamente da discussão de formulação do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 2013, acompanhando a tramitação da aprovação do documento no legislativo, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), solicitou que alterações feitas pelo Senado Federal, que retiravam a possibilidade de ensino do surdo em escolas inclusivas, além das escolas e classes bilíngues, fossem revisadas. O pedido da FENEIS queria garantir que as famílias de alunos surdos tivessem escolha sobre qual tipo de ensino procurar para seus filhos e, também, diferenciar a ação de cada uma dessas instituições, de forma que a escola bilíngue, na execução do Plano, não tivesse suas ações confundidas com as da escola inclusiva.⁵

Então, em 2014, o Plano Nacional de Educação estabeleceu, como buscou a FENEIS, a meta:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2014).

³ INCLUSÃO dos surdos. Armazena vídeos e notícias relacionadas às discussões sobre o fechamento do INES. Disponível em: <<http://inclusaodosurdos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

⁴ Weber, Demétrio; Victor, Duílio. Ministro recomendou escola regular para surdos. **O Globo**. Rio de Janeiro. Brasília, 04 Abr. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/ministro-recomendou-escola-regular-para-surdos-2801493>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

⁵ Tokarnia, Mariana. Surdos pedem alterações em meta do Plano Nacional de Educação. **Terra**. 19 set. 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/surdos-pedem-alteracoes-em-meta-do-plano-nacional-de-educacao,085c4b9ac8631410VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

Outra mudança do PNE anterior para o atual, que contribui para o avanço do bilinguismo, é a ausência das orientações de atendimento do surdo em contraturno. No documento em vigência, é previsto que o surdo tenha acesso à educação bilíngue, sem a obrigatoriedade de um trabalho em horário ampliado.

As escolas e classes bilíngues também são mencionadas na Lei Brasileira de Inclusão, de nº 13.146/15, que, entre outros atos, reafirma a responsabilidade do poder público de ofertar educação bilíngue ao surdo, ensino de Libras e formação de professores, tradutores, intérpretes e profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

A proposta de ensino bilíngue caminha lado a lado com o processo de empoderamento das comunidades surdas, admitindo que suas especificidades educacionais não são sintomas de uma enfermidade, mas idiosincrasias do ser surdo. As pautas da educação bilíngue devem considerar as demandas da comunidade surda, abrindo espaço, principalmente, para que se discutam suas questões a partir da aquisição e desenvolvimento de língua, pois, é através disso que o surdo pode tornar-se autor de sua própria jornada de aprendizagem.

2. SURDEZ, CULTURAS E ARTE

Ana Dorziat (1999) afirma que fazer uso da educação para surdos como ferramenta transformadora é um desafio que, para ser vencido, depende da elucidação dos formadores a respeito de quem é o surdo e o que se deseja para ele e, principalmente, o que ele deseja para si mesmo. Esta clareza inclui a percepção de uma diferença no modo de aprender, porém sem uma pretensão de nivelamento a partir de um padrão. Ela afirma que "a pessoa humana só pode ser tomada na sua totalidade, e respeitada como tal, se for inserida num momento histórico em que as condições objetivas e subjetivas de vida fazem-na ser a pessoa que é" (DORZIAT, 1999: 29). Ela ainda aponta a língua de sinais como produção mais importante resultante da peculiaridade do indivíduo surdo, devendo, por tanto, ser respeitada como "símbolo de uma cultura diferente" (1999:30).

Como pormenorizado anteriormente, por muito tempo a ausência de audição foi analisada na educação apenas por seu viés patológico, assumindo a condição de ouvir como padrão de normalidade. Disso decorreram situações ditas educacionais, porém baseadas em processos terapêuticos, que visavam, antes de tudo, a cura ou a compensação da surdez com o treino da oralização. Toda manifestação ou expressão característica da surdez era suprimida.

Quando consideramos educação associada à surdez, numa abordagem pautada, não na medicalização da deficiência, mas na concepção do indivíduo como participante de uma construção social distinta do ouvinte, o discurso gira em torno da cultura surda, suas características e suas formas de manifestação, não apenas, mas sobretudo a partir de uma língua de sinais. Assim, o surdo não é visto como um ouvinte incompleto, mas, sim, como um indivíduo participante de uma formação cultural particular.

A cultura surda é a manifestação dos surdos frente a sua relação essencialmente visual com o mundo (NAKAGAWA, 2012; STROBEL, 2013). Karin Strobel define o termo da seguinte forma:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2013: 29).

A autora considera que o povo surdo é formado apenas por pessoas surdas que partilham a mesma língua, costumes, história e interesses, embora não necessariamente convivam no mesmo espaço físico, enquanto que o termo “comunidade surda” abrange sujeitos surdos e ouvintes que convivem num mesmo local e tem interesses comuns (STROBEL, 2013: 37-38).

Strobel relaciona, ao longo de sua pesquisa, as manifestações mais proeminentes do povo surdo, que ela denomina “artefatos culturais”, indicando que estes produtos humanos demonstram as minúcias da cultura a que pertencem (STROBEL, 2013:43-108). No início de sua lista, constam a experiência visual, de que falarei mais a frente neste texto, e a comunicação por meio de uma língua sinalizada.

Ao observarmos uma cultura, é preciso empreendermos um olhar respeitoso, ligado a uma compreensão generosa sobre os demais indivíduos, pela qual este "outro", que eles representam, não nos cause apenas estranhamento. A percepção de sujeitos sendo outros não tem a função de confirmar ainda mais o nosso modo de existir, mas pode e deve nos instigar a dúvidas, despertar questionamentos sobre o que nos acontece, trazer as incertezas sobre nossa existência à tona, talvez não para nos desfazer ou para desconstruir tudo de que somos feitos, mas para nos permitir estar "molhados do tempo em que vivemos", (FREIRE, 1997: 1), da realidade em que nos inserimos, conscientes de uma existência além da que definimos para nós e assim, como professores, concebermos o ensino que queremos oferecer.

Por outro lado, de acordo com Lucia Reily (2012: 14) “cultura não é um patrimônio (...) estático”. Ela é um fenômeno que flui e se constrói entre muitas gerações de um povo, sofrendo mudanças que nascem dentro do indivíduo, dentro do grupo e na interação com outras sociedades. Nesta relação, professores e alunos, ouvintes e surdos, envolvem-se, enriquecendo suas vivências na troca de saberes.

Apesar da surdez nos permitir desenhar o esboço de um perfil cultural para o sujeito surdo, o entendimento de cultura surda pode ser amplo e abarcar comportamentos diversos, de acordo com a realidade de cada localidade, grupo ou indivíduo. A pesquisadora e professora para surdos Márcia Matos exemplifica isso ao esclarecer o sentido do termo “cultura surda” em sua dissertação:

(...) convencionarei a utilização da terminologia cultura surda no singular, mesmo que esteja plenamente ciente que esta cultura não se constitui como uma unidade homogênea de um único modo de vida de todos os surdos

brasileiros. Os surdos moram em diferentes lugares do território nacional e observa-se que seus contatos e experiências não são vivenciados apenas com outras pessoas surdas, mas também por meio de contatos e experiências vinculadas ao modo de vida de toda a população surda e/ou ouvinte de uma determinada comunidade/região/cidade/Estado do Brasil (MATOS, 2015: 28).

Assim, as comunidades surdas não se encontram num único espaço territorial e seus integrantes também se encontram rodeadas de indivíduos ouvintes. Embora a língua seja uma diferença constantemente presente, estes dois grupos convivem, seja dentro de suas casas, empregos, igrejas e, sobretudo, nas escolas.

2.1. O professor ouvinte na escola bilíngue

Mesmo numa perspectiva de educação fundamentada na língua de sinais, a maioria dos professores são ouvintes. Nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS da cidade de São Paulo, o uso da Língua Brasileira de Sinais é determinado pela Decreto Nº 52.785/11 (SÃO PAULO, 2011) como língua de instrução, utilizada como primeira via de comunicação durante as aulas.

Isto significa que todas as aulas devem ser ministradas em Libras e os docentes devem desenvolver habilidades para fazer uso desta língua ao trabalhar com os alunos, pensando a influência deste símbolo cultural em sua aprendizagem e buscando uma apresentação dos conteúdos de forma visualmente significativa. A grande maioria dos professores presentes nas seis EMEBS paulistanas que existem hoje são ouvintes, e, portanto, deve pensar seu trabalho a partir de uma língua que não lhe é inata, embora naturalmente não possa descolar sua prática de ensino de sua própria personalidade pautada na oralidade e na audição.

Este lugar de trânsito entre duas culturas, duas línguas, é verdadeiramente o lugar do desafio para o professor bilíngue. Um desafio não apenas para o seu conhecimento enquanto especialista de uma área de ensino, mas para sua compreensão de si mesmo enquanto educador, pois, no ensino bilíngue para surdos, o professor ouvinte aceita o convite de inserir-se na cultura de um grupo minoritário e ensinar os alunos naquelas bases, respeitando sua maneira de aprender. Não cabe ali uma postura culturalmente predatória e, idealmente, não existe a intenção de trazer o aluno para participar da cultura do grupo majoritário, mas de respeitá-lo nas particularidades de sua própria construção como pessoa.

Durante o curso de mestrado, tivemos a grata oportunidade de cursar a disciplina “Poesia concreta brasileira: uma incursão crítica e criativa”, ministrada pelo Prof. Dr. Omar Khouri, no primeiro semestre de 2015, no Instituto de Artes da Unesp. Ali, entre as trocas nas aulas, possível perceber uma relação entre a poesia concreta e a língua de sinais, assim como entre o trabalho do tradutor de poesia visual e o professor bilíngue para surdos.

O movimento da poesia concreta, no qual o Brasil foi importante participante graças à pesquisa e produção dos poetas Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Décio Pignatari, Ronaldo Azeredo, entre outros, leva o uso da palavra para os limites da interlocução com a visualidade, num jogo enigmático entre forma, disposição espacial, signo e significado.

A poesia concreta propõe uma apreciação diversificada de seus objetos, através das múltiplas linguagens em que eles se desdobram. Recusando-se a permanecer apenas no campo da linguagem verbal, da rima ou do ritmo, ela explora o *corpo* da palavra, a apresentação e mesmo a ausência do texto como elementos que comunicam por si mesmos, num modelo de escrita poética que pressupõe sua apreensão por diversos canais receptivos do leitor.

Uma das vertentes da produção em poesia concreta é a da transcrição, termo cunhado por Haroldo de Campos (2006) para descrever a atividade intelectual e criativa de interpretar composições literárias a partir de um idioma diferente do original, buscando preservar sua estrutura, visualidade e significado e, a despeito da nova “matéria” que as palavras da língua-alvo oferecem, possibilitar a compreensão essencial da carga de sentidos comunicados pelo texto. Esta definição não se restringe apenas ao campo da poesia, mas abrange amplamente a prática tradutória da criação verbal.

Desta forma, respeitando sua natureza verbivocovisual — termo criado pelo poeta irlandês James Joyce, que indica a junção semântica da palavra e do som —, os elementos visuais e sonoros que participam da composição da poesia concreta, contribuindo com sua significação, imprimem-se juntamente com a tradução das palavras na transposição entre línguas. Ou, como esclarece Haroldo de Campos (2006:35), “numa tradução desta natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma”. Daí o termo “transcrição”, para designar não apenas uma replicação de conteúdo, mas uma criação inspirada, a tradução como arte (CAMPOS, 2006:34).

A atuação do professor ouvinte parece apresentar uma aproximação entre esta prática transcriadora proposta por Campos e a experiência de interlocução com o público surdo. Como qualquer grupo que se constrói em torno de uma língua específica, surdos sinalizantes compartilham características culturais particulares, diferentes daquelas que compõe o que poderíamos chamar de cultura ouvinte, inerentes às suas condições de comunicação.

Um professor ouvinte aprende e pesquisa conteúdos, assim como planeja aulas, quase sempre, em sua língua materna, oral, para enunciá-los, colocando-os em discussão, na língua natural dos alunos surdos, a língua de sinais. Semelhantemente à expressão joyceana, a língua brasileira de sinais é designada “visual-espacial” (Quadros; Karnopp, 2004), por ser na visão e no espaço que ela é capaz de gerar significado.

Assim, imprimir a compreensão de uma língua oral para uma língua visual, que divergem entre si nas modalidades em que se apresentam, além dos desafios naturais da tradução, requer que ponhamos em prática não apenas os conhecimentos de uma ou de outra língua, mas do próprio significado que se almeja compartilhar.

Ali também se experimenta a definição de Seligmann-Silva (1997:159) para a tradução como uma prática de “abandono ou sacrifício” para ambos os códigos, cruzados no encontro entre significados, línguas e interlocutores.

Assim, considerando, no contexto brasileiro, o trânsito de um elemento verbosonoros para uma interpretação verbovisual, que transmite mensagens não apenas pelo gesto — ou sinal, como a própria nomenclatura da língua enuncia —, mas pela intensidade e/ou velocidade dessa gestualidade, aliado ao trabalho expressivo do corpo de quem comunica e carregado, portanto, de sua personalidade, seria também a interpretação educativa da Língua Portuguesa para Língua Brasileira de Sinais, ou o inverso, um processo transcriativo?

É comum que, no dia-a-dia da escola bilíngue, o professor ouvinte sinta falta de correspondências a termos técnicos específicos de suas disciplinas na língua de sinais. Podemos levantar algumas hipóteses sobre o porquê disso ocorrer. O que, possivelmente, vem primeiro a mente de um ouvinte é a inexistência de sinais técnicos. Sobretudo, termos conceituais, para os quais, ao final da explicação, sentimos a necessidade de atribuir um nome ou um sinal.

Línguas vivas, como são as línguas de sinais, se constroem no uso. A Libras, como qualquer idioma, se desenvolve enquanto é colocada em prática. O

aprofundamento das discussões cria a necessidade de que novos sinais sejam elaborados. Se carecemos de sinais específicos de nossas disciplinas, não iremos limitar os trabalhos, tentando contornar esta questão. Sempre haverá conceitos novos e, portanto, sempre haverá a necessidade de produzir sinais que os representem.

A criação de sinais é bastante debatida entre os pesquisadores da área e a comunidade surda. A postura ética a ser adotada é a do diálogo e da validação dos interesses dos alunos. É importante que haja participação do surdo, seja pela figura do aluno, do instrutor ou de formadores surdos, no desenvolvimento destes sinais provisórios. Assim, sinais novos podem ser adotados a fim de compor o repertório de um grupo específico de aprendizes e docentes. Concluído o projeto ou o plano de aula, estes sinais provisórios, que atenderam aos propósitos de facilitar a comunicação dentro da aula, podem simplesmente deixar de ser utilizados ou, caso seu uso se consolide dentro da comunidade surda, podem ser incorporados definitivamente à língua de sinais.

Existe, entre as lideranças surdas, a justa preocupação com a descaracterização da Libras, seja pela interferência da cultura do ouvinte, seja pela apropriação de sinais das línguas utilizadas por surdos em outros países. Com as atuais possibilidades de comunicação por vídeo em tempo real e ao alcance da mão, as amizades e os contatos entre surdos não se limitam aos territórios geográficos e as línguas de sinais mantêm, ao redor do mundo, características que permitem uma certa facilidade de interação, já que muitas delas têm suas matrizes na Língua Sinais Francesa (LSF) e na Língua de Sinais Americana (ASL)

Há alguns anos, pudemos acompanhar os surdos debatendo a respeito disso nas redes sociais. O vídeo, o mesmo elemento causador desta integração das línguas, também é o que permite a discussão dessas lideranças sobre esses e outros temas. É comum que um surdo lance um vídeo na rede social iniciando um debate e os demais tomem parte, respondendo com suas próprias gravações.

Apesar da cautela necessária, não podemos deixar de mencionar que, há pouco tempo, a sinalização na disciplina Arte passou por uma importante mudança, influenciada por outras línguas de sinais. O sinal “arte”, que antes era utilizado pela comunidade no Brasil, era o mesmo sinal utilizado para “pintar” e muito parecido com os sinais “pintura (em tela)” e “pintor (de telas)”. Por isso, já experimentamos especial dificuldade em explicar que existem muitas linguagens na arte e que, por exemplo,

fotografia é arte. O entendimento de muitos alunos ia no sentido de que “esta fotografia é uma pintura” ou “esta fotografia foi pintada”.

Numa palestra ministrada por Leonardo Castilho, educador surdo do Museu de Arte Moderna (MAM-SP), em 2014, a comunidade escolar da qual participamos pode conhecer um sinal que pretende representar todas as linguagens da arte. Isto enriqueceu nosso trabalho de maneira significativa. Em relatos colhidos informalmente, alguns surdos confirmaram que este novo sinal foi emprestado da língua de sinais da Colômbia, trazido por um professor surdo para o Brasil. Atualmente, temos visto este sinal sendo utilizado em museus, escolas, encontros educativos e culturais.

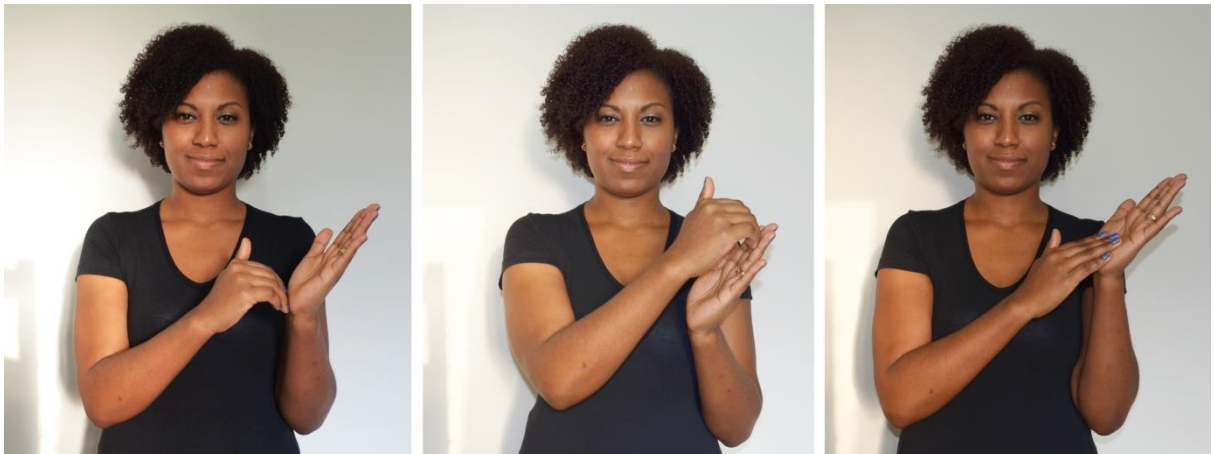


Figura 1 - Sinal “pintar”, utilizado para “arte”.
Fonte: Acervo particular.

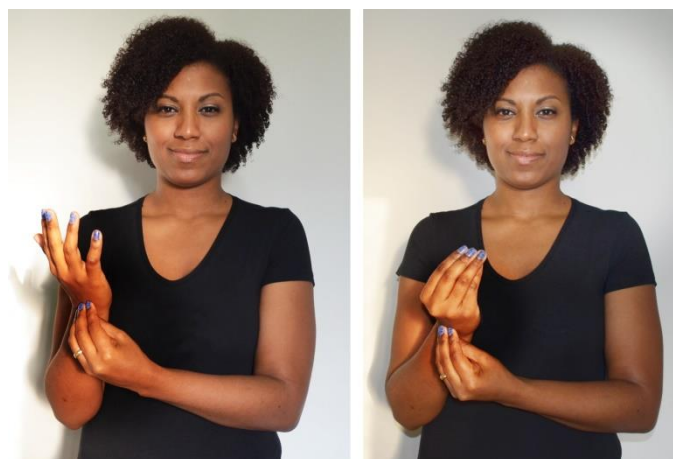


Figura 2 - Sinal “arte”, utilizado atualmente pela comunidade surda.
Fonte: Acervo particular.

Naquele episódio, em que tentávamos explicar o caráter artístico da fotografia, apesar de se tratar de um assunto complexo, é preciso reconhecer que situações

como aquela, onde a comunicação não consegue se efetivar, não acontecem apenas pela ausência de sinais específicos. A existência ou não de sinais técnicos não determina categoricamente a fluência da comunicação, o que nos leva ao próximo pensamento a respeito deste tema.

Para que a comunicação seja efetiva, as habilidades do professor bilíngue no uso da língua de sinais precisam ser aprofundadas constantemente. Na Prefeitura de São Paulo, por exemplo, não é exigido do professor a comprovação de proficiência em Libras e mesmo que em sua formação inicial ou especialização ele tenha tido pouco ou nenhum contato com língua, ele estará habilitado para ensinar alunos surdos se for pós-graduado na área. Compreendemos que estas medidas propiciam o acesso de professores a estas escolas, o que, em algum momento, foi importante. Porém, é inegável que o preço por isso é cobrado na qualidade de ensino e das relações estabelecidas entre aluno surdo e professor ouvinte.

Considerando que o professor seja fluente em língua de sinais, a transcrição dentro da interpretação de conteúdos na sala de aula será mais uma estratégia naturalmente utilizada por ele. Assim, sua preocupação não será apenas com uma representação sinal a sinal de enunciados, mas com que o aluno alcance uma compreensão satisfatória do que está sendo discutido. A transcrição pressupõe uma visão empática, realista e, portanto, emancipatória do uso da língua de sinais, uma vez que o docente compreende que não há uma falha na Libras, a ser reparada simplesmente com a criação de novos sinais, mas um movimento de elaboração de sentenças que compreenda as peculiaridades da interpretação e aprendizagem do surdo.

O trabalho do professor bilíngue não é simples. É preciso dominar a língua do aluno e conhecer sua cultura profundamente, e isso sem oprimi-la. Sem diminuí-la. Sem buscar justificativas para as dificuldades de comunicação no que não atende seu próprio padrão. É preciso, antes de tudo, emancipar a si mesmo da necessidade de colonizar o outro. É, enfim, necessário ser diligente com sua própria postura pois, segundo as interpretações de Rancière sobre as reflexões de Jacotot,

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.

Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. [...] É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais (RANCIÈRE, 2013: 11-12, 57).

Desta forma, faz parte do processo de formar-se professor que se estabeleçam expectativas abertas sobre o comportamento, interesses, desenvolvimento linguístico, produção artística e construções culturais do surdo, pois o intuito não é elaborar uma concepção de cultura como algo limitado, que pode ser revelado a um olhar superficial e que é passível de ser prescrito. Assim, a cultura do surdo não será ditada ou estigmatizada — “Ser surdo é ser assim” —, mas apenas experienciada e, por consequência, construída por ele.

Além disso, são múltiplos os perfis de alunos surdos que se encontram numa escola bilíngue, divergindo entre si em aspectos que influenciam seu desenvolvimento, como o momento em que se adquiriu a língua de sinais, fluência nessa língua da parte do aluno e também da família, severidade da surdez, uso proveitoso do treino fonoaudiológico da fala — ou Oralização — como recurso comunicacional, entre outros. Além disso, muitos alunos apresentam outras condições físicas, sensoriais ou psicológicas — como deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, entre outras — associadas à surdez.

É importante que estes conhecimentos acerca da língua e cultura do surdo guiem o professor, sempre abrindo espaço para abordagens que se adequem a realidade dos indivíduos que especificamente se agregam numa sala de aula. Como aponta Miriam Celeste (2012: 56-7), “é preciso ter em vista esse aprendiz dentro do quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho para elaborar situações em que a aprendizagem e o ensino possam de fato acontecer [...]”.

Trabalhar numa perspectiva de inclusão e acessibilidade requer, portanto, um exercício da percepção do educador focada nas necessidades do aluno, pois é preciso tornar os objetos de estudo abertos a toda condição de aprendizagem dos sujeitos, sabendo calar e observar, dar o tempo que se fizer necessário para que o olhar se demore sobre o tema proposto, para permitir que as possibilidades, inclusive as inovadoras, as impensadas e as improváveis, se revelem como oportunidades de experiência e de construção de conhecimento.

Como discorrido anteriormente, ao ensinar para alunos surdos, é necessária uma atitude empática do professor para a observação e a validação de características que decorrem de sua condição comunicativa, das formas de comunicação praticadas por este grupo e de condições externas aos alunos, porém profundamente determinantes em sua formação, tais como a efetividade da integração de uma criança surda dentro de sua família ouvinte, por exemplo.

Strobel (2013: 58-68), ao apontar a família como mais um dos artefatos culturais do surdo, descreve três situações em que um recém-nascido surdo pode se inserir.

A primeira, aqui indicada, é a família surda que anseia por receber uma criança surda e naturalmente irá lhe transmitir, no convívio, sua língua e cultura.

A segunda situação de que a autora fala trata da família ouvinte em que um ou mais membros, compreendendo a condição da surdez de seu novo membro e vendo as possibilidades de um desenvolvimento pleno através de uma língua visual, busca informações e incentiva o contato da criança com a comunidade surda, sendo este quadro menos presente entre surdos nascidos em grupos familiares de ouvintes.

O terceiro contexto, sendo este o que representa a realidade de muitos alunos na rede pública, tem como cenário a família ouvinte que recebe uma criança surda e não direciona imediatamente sua formação para a aprendizagem da língua de sinais. Geralmente estas famílias, seja pela opinião formada a partir da orientação que receberam dos profissionais que os atenderam, seja justamente pela precariedade de acesso à informação, encontram-se sem vislumbrar uma perspectiva de vida normal para suas crianças. Strobel descreve a situação pela qual alguns pais passam:

Quando nasce um bebe, os membros da família brincam, conversam e vivenciam todo o amor sentido por ele.

Quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito “não normal” e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito. Então, essas famílias alimentam esperanças de “cura” dessa “deficiência” (STROBEL, 2013: 59).

Sobre isso, a atriz e escritora Sandrine Herman, no documentário autobiográfico “Sourds et Malentendus” (2008), deixa uma opinião que se choca com a urgência que a visão patológica da surdez tem a respeito da necessidade de um diagnóstico precoce.

Ela relata que seus pais demoraram a descobrir sua surdez, pairando sobre eles a dúvida durante um longo período de espera. Porém, observa, durante este tempo, foi possível que seus pais criassem uma forte ligação com ela, que embasou seu relacionamento por toda a vida. A atriz questiona, então, a verdadeira necessidade de um diagnóstico tão precoce como recomendam os médicos, dado o grande impacto negativo que isso pode ter na relação entre pais ouvintes e filhos surdos.

De fato, a forma como a surdez é apresentada pode determinar o modo como os pais vão lidar com este desafio. Se as famílias ouvintes conhecerem uma representação social positiva da surdez, terão mais chances de compreender que esta condição não é um impedimento para o desenvolvimento pleno da criança.

Porém, na verdade, não é raro que estas crianças fiquem de fora da maioria dos acontecimentos partilhados pela família através da fala e do som ao longo de suas vidas. Karin Strobel transcreve um trecho de seu próprio relato, contando sobre as aflições de não compreender o que se passava em seu entorno: “Em muitas ocasiões eu não entendia o que falavam ao redor da mesa durante as refeições ou durante as novelas na televisão e muitas vezes implorava às pessoas pela pouca atenção e explicação sobre tudo” (STROBEL, 2013: 59).

Lucia Reily (2012: 51) observa que “alunos surdos presenciam e possivelmente imitam muito do que seus pares fazem, mas, sem palavras (na fala ou em sinais) para significar as experiências, muito do que vivem pode passar despercebido”. E mais adiante em seu texto, complementando esta reflexão, a autora considera que a construção da linguagem acontece numa imersão, onde realizam-se trocas com interlocutores de diferentes níveis de competência linguística (REILY, 2012: 89)

Sacks resume a gravidade da situação de muitas crianças surdas:

Um número reduzido – talvez 10% delas – são filhas de pais surdos, expostas desde o início à língua de sinais, e se tornam usuárias nativas dessa língua. As demais têm de viver num mundo auditivo-oral, mal equipado biológica, linguística e emocionalmente para lidar com elas. A surdez não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem. Se a comunicação não pode ser obtida, se a criança não é exposta à língua e ao diálogo apropriados, verificamos (...) reverses ao mesmo tempo linguísticos, intelectuais, emocionais e culturais (SACKS, 2010: 101).

A criança que participa ativamente das interações sociais e das atividades culturais de sua família desde cedo está formando seu repertório pessoal, ao qual irá recorrer sempre que for chamada a relacionar as coisas com as quais tem contato,

enriquecendo sua aprendizagem. Se fica, desde cedo, estabelecido um bloqueio linguístico que não permite acesso a estas informações que permeiam o convívio familiar e o desenvolvimento do ser humano, estas oportunidades de aprendizagem sobre o mundo que a cerca podem facilmente se perder.

O envolvimento do surdo com arte pode tornar-se ainda mais precário quando, associada a esta realidade nascida no contexto familiar do aluno surdo, encontramos uma escassez da oferta de opções culturais voltadas à fruição artística, acessibilizadas, entre outros, pela presença de um interlocutor fluente em Libras.

O professor de arte deve ter em mente que muitos de seus alunos surdos passam por situações semelhantes a estas até hoje, dentro de suas casas ou na escola. Ao adotar uma exposição cuidadosa, contextualizando os conteúdos em suas aulas e fazendo uso de recursos visuais afim de ilustrá-los, o docente pode evitar que o estudante se sinta desestimulado por não conhecer profundamente os temas escolhidos.

Assim, embora as conquistas das últimas décadas — tais como a legitimação da língua de sinais enquanto idioma, o estabelecimento de políticas públicas para apoiar a educação bilíngue para surdos e a multiplicação de escritos acadêmicos relacionando a surdez aos termos “cultura” e “identidade” — coloquem a educação para surdos numa perspectiva promissora quanto a efetivação de direitos do povo surdo, ainda há muito que ser trilhado no caminho de uma educação emancipadora, onde o surdo realmente protagonize seus processos de aprendizagem e tenha espaço para se desenvolver sem estar sob o peso da comparação com o ouvinte, e isso desde a aquisição e uso de uma língua nos primeiros anos de vida até sua formação profissional.

Como professores de arte para alunos surdos, devemos colaborar para que nossos alunos surdos mantenham-se autores dos processos da criação de si mesmos enquanto estudantes e como indivíduos que constroem sua própria identidade. Podemos oferecer nossa especialidade técnica aos alunos e, sendo ouvintes, transitarmos entre as duas culturas sem legitimar o papel do opressor se reconhecermos a participação do surdo nas artes, como produtor e público.

2.2. Arte como apoio aos movimentos surdos

Parece ser relevante, neste ponto do texto, compreendermos um pouco mais sobre a relação do surdo com as artes ao longo da história, entendendo que a

expressão artística não pertence exclusivamente ao professor e, menos ainda, ao ouvinte. A arte não pode ser vista como um presente dado, concedido para ser posto em prática com a permissão do educador.

A expressão artística é uma linguagem da qual o surdo faz uso e isso não depende necessariamente do sucesso de sua escolarização. Ana Mae Barbosa (2012a: 34) afirma que “o canal da realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais”. Assim, nos tempos em que os direitos dos surdos ainda eram pouco considerados por governantes, sociedade e pelos educadores, aquelas pessoas já encontravam na arte um canal de expressão, sobretudo através da imagem.

A menção escrita mais antiga sobre um surdo foi feita por Plínio, o Velho, em seu livro “História Natural”, escrito entre 77 d.C. e 79 d.C. Numa sessão dedicada aos pintores de Roma, é relatada, rapidamente, a história de Quintus Pedius, surdo de nascença, neto de um ex-cônsul no império de Augusto, aparentado com o próprio soberano. Sua família intercede por ele junto ao imperador, pedindo autorização para que ele possa ser ensinado a pintar. Segundo Plínio, com o consentimento do imperador, o rapaz recebe aulas de pintura e progride bastante nessa prática (MENDONÇA, 1998: 320).

Por este caso, podemos verificar o que antes foi falado em relação ao acesso de surdos a oportunidades de instrução: era um privilégio que provavelmente se restringia apenas aos indivíduos provenientes de famílias nobres. Não fosse sua proximidade com Augusto, talvez não tivesse sido possível que este personagem histórico desenvolvesse suas habilidades na pintura. Porém, ao encontrarmos um artista visual na pessoa do primeiro surdo registrado na história, percebemos que a aproximação destes indivíduos com este tipo de produção pode ser bastante natural.

Notadamente, o processo de valorização da surdez enquanto cultura protagonizado pelos próprios indivíduos surdos é marcado pela presença da arte, da criatividade e da expressão de sua comunidade, que passou décadas lutando para manter-se.

A americana Associação Nacional de Surdos (National Association of Deaf - NDA), temendo a extinção de sua língua gestual, desenvolve o projeto “Preservação da Língua de Sinais”, durante a década de 1910, para registrar o uso dos sinais para a posteridade. Segundo Ana Regina Campello, os vídeos documentaram “os poemas, narrativas e histórias dos Surdos Mudos e de sinais antigos da ASL – Língua

Americana de Sinais, sem voz ou movimento dos lábios” (CAMPELLO, 2008: 95). Uma das gravações apresenta George Veditz, presidente da NDA e idealizador do projeto, num discurso emblemático em defesa das línguas de sinais, onde diz:

Nós devemos usar nossos filmes para transmitir a beleza dos sinais que temos agora. Enquanto tivermos pessoas surdas na Terra, nós teremos sinais. E enquanto tivermos nossos filmes, nós podemos preservar os sinais em sua pureza antiga. A minha esperança é que nós todos iremos amar e proteger nossa linda língua de sinais como o mais nobre dom que Deus deu ao povo surdo⁶ (VEDITZ, 2001:85).

A crescente retomada do movimento surdo, com os surdos como protagonistas, influenciando as escolhas que se referem a esta comunidade, com pesquisas sendo desenvolvidas dentro da área de educação e linguística e surdos finalmente reencontrando espaço no mercado de trabalho, perpassa pela reaproximação destes com a arte. Sacks, sobre a importância do papel de artistas surdos na construção e concretização desta “nova consciência” (2010: 123) a respeito do papel da língua de sinais, descreve o nascimento do National Theater of the Deaf:

“Os artistas (lembra Pound) são as antenas da raça. E foram os artistas os primeiros a sentir em si mesmos, e anunciar o despertar dessa nova consciência. Assim, o primeiro movimento derivado da obra de Stokoe não foi educacional nem político, nem social, mas artístico. O Teatro Nacional dos Surdos (National Theater of the Deaf – NTD) foi fundado em 1967, apenas dois anos depois da publicação de *Dictionary*. Mas foi só em 1973, seis anos mais tarde, que o NTD encomendou, e encenou, uma peça na verdadeira língua de sinais; até então, suas produções haviam meras transliterações, no inglês em sinais, de peças inglesas” (SACKS, 2010: 123).

A validação da língua de sinais, de importância vital para a recuperação do protagonismo surdo naquele país, renasce acompanhada da criação de um grupo de teatro, que introduz a língua sinalizada pura em suas apresentações. De fato, a partir da incorporação da língua de sinais no teatro, o desenvolvimento artístico dentre os surdos desabrochou:

Assim que a resistência foi vencida e a nova consciência vingou, proliferaram artistas surdos de todos os tipos. Emergiram poesia na língua de sinais, chistes na língua de sinais, canções em língua de sinais, dança na língua de

⁶ Tradução livre da autora: We must use our films to pass on the beauty of the signs we have now. As long as we have deaf people on Earth, we will have signs. And as long as we have our films, we can preserve signs in their old purity. It is my hope that we will all love and guard our beautiful sign language as the noblest gift God has given to deaf people.

sinais – artes sem igual na língua de sinais que não podiam ser traduzidas para a língua falada (SACKS, 2010: 123).

Vemos como arte e língua sinalizada encontraram uma na outra potência para formarem marcadores da cultura surda. Completando-se mutuamente, ofereceram elementos com quais os surdos pudessem se identificar enquanto comunidade, conferindo uma função política à arte e à cultura.

Assim, não se considera a existência de uma arte surda até que uma língua surda circule dentro de uma comunidade surda. Porém, enquanto a língua de sinais está se fortalecendo e ganhando espaço, a arte se torna um importante canal de divulgação e afirmação desta língua em seus diversos usos. Neste espírito, o NTD levou seus trabalhos ao redor do mundo, inspirando os espectadores artística, cultural e politicamente (SACKS, 2010).

Semelhante movimento ocorre no Brasil na década de 1990, inspirado nos manifestos estrangeiros e, em especial, no bem-sucedido “Deaf President Now”, na Universidade Gallaudet, quando uma greve de estudantes, que cobravam a escolha do primeiro reitor surdo em 1988, levou a paralisação dos serviços da instituição. Em busca da legitimação da Língua Brasileira de Sinais através de uma lei que garantisse ao surdo o acesso, em sua língua natural, à educação e demais serviços, criou-se o grupo ativista “Surdos Venceremos”, onde a participação de artistas surdos engajados foi fundamental para dar visão à causa da comunidade surda (BRITO, 2013)

Neste contexto, encontramos, no Brasil, a colaboração da Companhia Surda de Teatro, que, através de suas peças com temáticas voltadas ao universo do surdo e em língua de sinais, podia tanto alcançar os surdos não oralizados, como propor a discussão também para ouvintes. Nelson Pimenta, ator e ativista surdo, ex-aluno do NTD (STROBEL, 2013: 85) e cofundador da Companhia, em entrevista a Fábio Brito, descreve suas memórias daquele momento:

[...] a gente cobrava da forma que podia, com o teatro... Eu percebia que, anteriormente nós explicávamos sobre o Orgulho Surdo, os direitos dos surdos, mas ninguém percebia nada, ninguém captava nada que nós quiséssemos falar. Mas o teatro é muito rápido, é de uma forma visual muito forte. Então eu acho que nós conseguimos mobilizar através dos nossos militantes e nossa equipe de teatro [...] A gente queria mostrar que, no teatro, a gente não precisava de fala e lutávamos em relação a isso (BRITO, 2013: 146).

Mais uma vez, vemos a força da visualidade como meio de diálogo para o surdo, tanto para receber uma mensagem como para se expressar, indo ao encontro da justa reivindicação que fazem a respeito de si mesmos, quando rejeitam a alcunha de deficientes para que sejam identificados como seres visuais (STROBEL, 2013). Nesses parâmetros, também podemos observar que cai por terra a concepção equivocada de que o surdo seria um indivíduo incomunicável ou isolado. Dentro de sua língua, ou inserido numa lógica visual de comunicação, o surdo tem plenas condições de expressar-se.

Parece pertinente inserirmos aqui a observação de que, durante este levantamento, encontramos menções do grupo ativista “Surdos Venceremos” em apenas dois textos, um de Fábio Brito, que discursa sobre o movimento sociais do surdo no Brasil, e outro de Norine Berenz, de nacionalidade americana, que estudou a Língua Brasileira de Sinais. Isso também nos ajuda a compreender o quanto esses processos de militância sobre a construção de identidade do surdo têm passado despercebidos pela sociedade em geral e o quanto ainda podem fornecer material de estudos para pesquisas nesta área.

2.3. Isto é arte... surda?

Em 1999, ainda lutando pelo reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais, que só aconteceria em 2002 (BRITO, 2013), participantes da comunidade surda se reuniram antes do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre - RS, onde elaboraram o documento “A Educação que Nós Surdos Queremos”, que foi posteriormente entregue ao governo estadual, estabelecendo demandas coletivas sobre a direitos humanos, escolas e classes especiais, o currículo, as relações com a comunidade e a família, entre outros temas.

Um trecho é especialmente dedicado à chamada “arte surda”. No texto, que abarca todo tipo de produção artística de pessoas surdas, o grupo insta que professores coloquem seus alunos surdos em contato com estes materiais, afim de que os estudantes criem referências que falem diretamente para si e possam, no processo de aprendizagem, responder, então, com um fazer que tenha conexão com sua identidade. As reivindicações incluíam a necessidade de que os educadores adotassem a postura de:

Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda. Levar surdos ao contato com artistas surdos e com arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro. Considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são sinais referenciais para os surdos. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade através da mesma. Ver a arte como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais⁷ (CALDAS, 2006: 42).

Note-se, portanto, que parte do próprio coletivo surdo ativista o pedido de que se dedique especial atenção ao ensino de arte para este público, reconhecendo, nesta disciplina, uma ferramenta valiosa para seu desenvolvimento como estudantes, mas principalmente como sujeitos culturais e, também vislumbrado na escola, a potência de fazer circular esses saberes.

Ana Mae Barbosa diz que “sem conhecimento de arte e história não é possível a consciência de identidade nacional” (2012b:34). Embora o grupo de ativistas não estivesse interessado em que seu coletivo fosse visto como uma nação independente, fica evidente na formalização de suas demandas educacionais, o valor atribuído a produção artística como elemento diferenciador de uma identidade pela qual desejavam serem reconhecidos.

O grupo de surdos reunido naquele momento encontrou na Arte uma oportunidade significativa de identificação com outros sujeitos de sua cultura ao redor do mundo, uma oportunidade de reconhecimento de seu lugar na história humana e de seu valor. Por isso também, a demanda, que se estende até os dias de hoje, não é apenas aulas de arte que sejam visualmente adaptadas ou acessível por meio da língua de sinais, mas é imprescindível que a arte partilhada na sala de aula faça sentido para o aluno surdo, a partir de sua história e de sua cultura.

Apesar disso, é importante refletir sobre o aspecto multicultural dos surdos usuários de língua de sinais, traço evidenciado não apenas pela garantia em lei de uma aprendizagem baseada numa língua sinalizada e numa língua oral escrita, mas porque eles podem também encontrar subsídios para sua formação numa identificação com diferentes marcadores das culturas global, regional, familiar e outras.

Segundo Ana Paula Santana e Alexandre Bergamo (2005: 567-568), a aquisição da língua de sinais, o contato com outros surdos fluentes nela e a inserção

⁷ O documento contém 147 tópicos no total, que discursam sobre diversos temas relacionados à educação e desenvolvimento do surdo, sendo a Arte Surda mencionada entre os itens 90 e 105.

na comunidade surda determinam a passagem para uma aprendizagem, interação e diálogo antes impossíveis, e pela inegável relevância do papel da língua gestual neste processo, é comum que se credite apenas a ela a capacidade de conferir, ao surdo, identidade. Uma identidade que corresponde, então, apenas a este aspecto de sua existência. No entanto, ainda segundo os autores, na verdade, a identidade se constrói continuamente e, ao invés de assumir uma característica única – a surdez –, ela se revela pelos diversos papéis sociais que são exercidos pelo sujeito.

Reconhecemos, portanto, a validade da construção de uma identidade surda, dados o histórico de luta para a admissão pela sociedade de um perfil humano que se relaciona, comunica, aprende e se desenvolve essencialmente a partir da visualidade, pois, como afirma o pesquisador Hugo Nakagawa, (2012: 49), “a afirmação da cultura surda surge como importante força contra hegemônica que se opõe à aculturação (colonização) audista”. Apesar disso, podemos entender que uma cultura surda não será excludente de outras fontes culturais para um mesmo sujeito, ao menos no tocante a escolha dos temas de aprendizagem.

Dessa forma, entendemos que, embora seja fundamental que o aluno construa seu repertório afim de criar uma produção que tenha significância em sua cultura surda, é possível que ele também realize isso ao fruir e fazer arte a partir de outros temas geradores que lhe pareçam pertinentes.

Ainda, emprestando para este contexto as palavras de Barbosa sobre cultura popular e de elite, “as massas têm direito a sua própria cultura e também à cultura da elite” (BARBOSA, 2012b: 34). Para encontrar lugar nas aulas de arte para diversos conteúdos, é de grande importância que mantenhamos o diálogo aberto para a negociação do currículo entre professores, alunos, comunidade surda e familiares.

O que seria, afinal, esta arte surda?

Em 1989, Betty Miller e outros artistas surdos se reuniram na Universidade Gallaudet para criar um manifesto que estabelecia o movimento De'VIA (Deaf View/Image Art, algo como Arte Imagética na Visão Surda), relacionando suas produções visuais a um padrão. Seu texto nos dá algumas pistas:

De'VIA representa artistas surdos e suas percepções baseadas em suas experiências surdas. Ela usa elementos formais da arte com a intenção de expressar a experiência surda cultural ou fisicamente inata. Estas experiências incluem metáforas surdas, perspectivas surdas e ideias dos surdos no seu relacionamento com o ambiente (o mundo natural ou o

ambiente cultural do surdo), com o espiritual e na vida cotidiana⁸ (MILLER et. al., 1989).

Ainda esclarecem que nem tudo que artistas surdos produzem se encaixa na proposta de seu manifesto, e também que mesmo ouvintes, ligados a comunidade surda ou filhos de surdos, igualmente podem ser produtores de De'VIA. O manifesto fala estritamente de uma arte visual produzida pela perspectiva do surdo. Acima, porém, da visualidade, o que define a chamada arte surda são conteúdos inseridos nessa produção, que se apresentam na intenção de identificar e valorizar os traços culturais do ser surdo.

Dessa forma, os temas podem estar relacionados à história da educação dos surdos e seus desdobramentos, discriminações históricas que ainda ecoam atualmente no cotidiano dos surdos (STROBEL, 2013: 82). Também costumam estar presentes, especialmente nas artes plásticas, as mãos, representando o maior símbolo de sua resistência — a língua de sinais —, além de olhos e orelhas, que indicam os sentidos mais presentes nos discursos a respeito de suas vivências.

Neste contexto de representação da sensorialidade, aparecem os aparelhos auditivos e implantes cocleares, tecnologias que podem, na visão do artista, tanto apontar a superação das barreiras auditivas quanto reforçar o movimento opressor da medicina sobre o povo surdo. Alguns artistas procuram incluir, em suas pinturas, desenhos e esculturas, um registro visual do movimento dos sinais e o manifesto De'VIA ainda acrescenta, entre seus elementos característicos, as cores fortes e as texturas contrastantes. (MILLER et al., 1989).

No Brasil, não dispomos de um banco de dados que reúna e sistematize informações sobre a produção plástica de surdos e as poucas obras que encontramos estão espalhadas em perfis de redes sociais, sites sobre surdez ou sites de particulares, como é o caso de Billy Saga, artista ouvinte que produz arte focada no universo do surdo.⁹

⁸ Tradução livre da autora: De'VIA represents Deaf artists and perceptions based on their Deaf experiences. It uses formal art elements with the intention of expressing innate cultural or physical Deaf experience. These experiences may include Deaf metaphors, Deaf perspectives, and Deaf insight in relationship with the environment (both the natural world and Deaf cultural environment), spiritual and everyday life.

⁹ Para mais informações, acesse os bancos de dados virtuais com obras de artistas produtores de De'VIA: Billy Saga <<http://artedurda.org/>>; International Archive of Deaf Artists – IADA (Rochester Institute of Technology) <<http://www.rit.edu/ntid/dccs/dada/dada.htm>>; Nancy Rourke <<http://www.nancyrourke.com/>>; Warren Miller <<http://www.warrenmillerart.com/>>.



Figura 4 - Fernanda Machado, "*Mãos Classificadoras*", óleo sobre tela (2007).
Fonte: <<http://culturasurda.net>>.



Figura 3 - Billy Saga, "*Efeito Borboleta*", (s/d), detalhe.
Fonte: <<http://culturasurda.net>>.

A música, segundo Strobel, “não faz parte da cultura surda, mas os sujeitos surdos podem e têm o direito de conhecê-la como informação e como relação intercultural” (2013: 88). Vemos, porém, que hoje existem surdos que procuram se envolver com música de diversas formas e, além dos grupos que fazem uso de instrumentos tradicionais, também existem músicos surdos que compõem através da percussão no corpo, DJs que fazem uso da vibração das batidas de uma música transpostas por impulsos eletrônicos para a pista de dança, entre outros, incorporando a música às suas próprias manifestações culturais.

No teatro realizado por surdos, encontramos ainda mais representantes do que nas artes plásticas. Algumas peças, adaptadas para o cinema fizeram um grande sucesso, rendendo inclusive o Oscar de melhor atriz, em 1987, a Marlee Matlin, surda, por seu papel em Filhos do Silêncio (STROBEL, 2013: 85).

Na dança, além de grupos que atuam a partir de vibração e ritmo, há também o trabalho de *sign dancers*, artistas que aliam a expressão corporal à uma construção poética a partir da morfologia dos sinais.

Existem ainda os poetas surdos que, jogando com os sinais, apresentam e subvertem a regra formal da língua, estimulando o contato criativo do surdo com sua língua natural, além de introduzir temas que fazem parte de seu dia-a-dia (SUTTON-SPENCE, 2014). Um importante nome brasileiro da poesia surda é Nelson Pimenta que criou e transcreveu poemas de outras línguas visuais para a Língua Brasileira de Sinais. Algumas de suas declamações se encontram no site de publicação de vídeos Youtube.com.¹⁰

Nesta mesma linha, eventos têm sido promovidos para abrir espaço para as criações poéticas dos surdos. É o caso do Slam do Corpo, um sarau de poesias e experimentações criativas com a Libras, organizado a partir da parceria do grupo Corposinalizante (MAM-SP), coordenado pelo educador surdo Leonardo Castilho, com o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos e o Sarau do Burro.

¹⁰ Exemplos de poesia sinalizada:

- “Pintor de A a Z”, de Nelson Pimenta <[https://www.youtube.com/watch?v=r_6mB4DQnas](https://www.youtube.com/watch?v=r_6mB4DQnas;)>;
- “Cinco Sentidos”, de Paul Scott e transcrição de Nelson Pimenta <<https://www.youtube.com/watch?v=xmOnY1B2jEI>>;
- “Boa Noite”, declamação poética na Festa Literária das Periferias (FLUUP) 2015, por Amanda Lioli e Léo Castilho, do coletivo Corposinalizante < <https://www.youtube.com/watch?v=pOcjlcAeQLY>>;
- “Deafhood”, de Cláudio Mourão <https://www.youtube.com/watch?v=_ILFg_ZjrOo>.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo tem se posicionado pela promoção da produção e manifestação artística do surdo. Além do coletivo Corposinalizante, que pesquisa as relações da poesia Libras com a poesia, e do Slam do Corpo, a instituição realizou algumas edições do Sencity, um evento multissensorial produzido com a colaboração da comunidade surda, e que alia música, cheiros, vibrações e luzes numa experiência única. O museu conta com o trabalho de um educador surdo, para as exposições, como outros museus. Para além de apenas acessibilizar conteúdos, porém, o MAM-SP tem se destacado como parceiro da comunidade artística surda, ao estimular e integrar estas produções à sua agenda.

A produção de vídeos permeia todas estas manifestações artísticas e tem um papel importante na construção do repertório de arte surda. Por ser um tipo de registro acessível, que pode ser feito a partir de um celular, e de grande alcance através das redes sociais, o vídeo se torna, cada vez mais, a principal ferramenta de comunicação dentro da comunidade surda, seja como meio de partilha, de apresentação, de divulgação de notícias ou mesmo como interação social.

O pesquisador Hugo Nakagawa, mantém atualizado um interessante repositório do acervo cultural de e para surdos ao redor do mundo. Seu blog inclui listas de artistas, produtores e produções, em diversos nichos culturais, e indexado a partir de linguagens artísticas, que pode ser acessado em <http://culturasurda.net/>.

2.3.1. Criações em poesia visual

No contexto de ensino bilíngue, é bastante interessante que hajam dispositivos que permitam essa alternância entre estímulos ao pensamento verbal e ao pensamento não-verbal, uma vez que nos colocamos diante da multiplicidade de indivíduos, com suas diferentes características de aquisição e nível de domínio de língua. Expressar-se através da arte pode se tornar um saber transversal na escola, diante do qual essas diferenças encontrem potência para comunicação e para o apoio da construção de saberes cada vez mais sofisticados, além de fortalecer a autoestima do aluno.

De fato, a poesia é um apoio importante para o desenvolvimento de habilidades com a língua, pois com ela, o aluno explora a regra linguística, seja através da afirmação ou da subversão. Além disso, a poesia é uma excelente maneira de contribuir para as habilidades de leitura e escrita para o surdo (SUTTON-SPENCE, 2014).

Como mencionamos anteriormente, durante o mestrado cursamos a disciplina “Poesia concreta brasileira: uma incursão crítica e criativa”, ministrada pelo Prof. Dr. Omar Khouri. Pensando numa aproximação entre estes dois elementos — a poesia concreta e a LIBRAS —, desenvolvemos, durante as aulas da disciplina, os poemas visuais que dispomos a seguir, propondo uma fusão poética onde a palavra sinalizada empresta a visualidade de seu movimento para a palavra escrita.

Os recursos utilizados foram: um computador com editor de texto, editor de imagem e o aplicativo online Texter, disponível em <<http://tholman.com/texter/>>.

O poema “Liberdade” tem a palavra reproduzida sete vezes, uma por linha. Em cada linha, as letras se afastam gradativamente, de modo que a primeira palavra mostra um aglutinado de letras e a última, as letras espalhadas pela linha. Esta construção busca reproduzir a visualidade do movimento das mãos no sinal em Libras, onde as mãos estão formam pinças com indicador e polegar, mantendo os demais dedos erguidos. As pinças começam o sinal entrelaçadas e aos poucos se afastam, como elos rompidos.

Semelhantemente, o poema “Paz” reproduz várias vezes a palavra do título, desta vez uma letra por linha, de forma que os caracteres compõem uma linha em sinuosa na página. O sinal “paz” em Libras é formado pelas mãos em configuração “P”, que se deslocam para baixo em movimento de zigzag.

O poema “Invenção” se diferencia dos demais por conter, entre as repetições de palavras, uma frase e um conceito particular. A palavra foi escolhida por dar nome a uma das principais revistas de publicações de poesia concreta brasileira. O poema diz:

*“Ao ver,
pela fenda,
de antemão,
primeiramão,
aquilo que
ninguém
mais
viu
invenção”*

As palavras evocam o desenho de um rosto, olhos e duas linhas ao lado. Sinaliza-se “invenção”, em Libras, com o dedo indicador encostado na têmpora e posteriormente projetando-se flexionado para longe da cabeça.

Embora não tenhamos colocado em prática um plano de aulas baseado nesta produção, estes poemas podem servir de nutrição estética para que outros sejam construídos pelos próprios alunos, a partir da percepção que têm de sua primeira língua, associada à visualidade da segunda.

É pertinente observarmos aqui, como já foi dito anteriormente, que as línguas de sinais não existem como simples ferramenta de apoio para o ensino de uma língua oral escrita. Assim também, nossa intenção não é apresentar estas imagens, criações de uma professora ouvinte, como principal referência de arte para surdos, mas compartilhar produções possíveis de serem realizadas no contexto de ensino bilíngue. As práticas de interpretação e criação a partir destes poemas devem seguir no sentido de promoverem o contato criativo do aluno surdo com sua própria língua, explorando sua configuração, espacialidade e movimento.

liberdade
liberdade
liberdade
liberdade
liberdade
liberdade
lib e r d a d e

Figura 5 - Andreza Nunes, *poema Liberdade*, 2015
Fonte: Acervo particular.

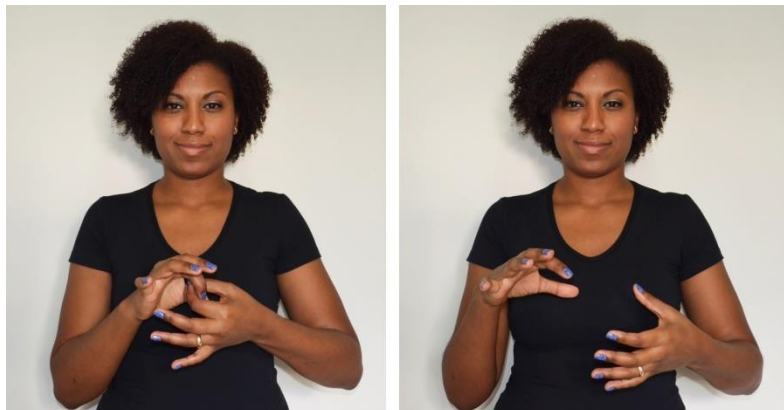


Figura 6 - Sinal "liberdade", em Libras
Fonte: Acervo particular

P
A
L
P
A
L
P
A
L
P
A
L
P
A
L

Figura 7 - Andreza Nunes, poema "Paz", 2015
Fonte: Acervo particular



Figura 8 - Sinal "paz", em Libras
Fonte: Acervo particular

2.4. A experiência visual da surdez

Jorge Larrosa nos apresenta a seguinte reflexão: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2002: 2). Como relatamos no primeiro capítulo, houve, por um longo período, a busca pela construção de uma experiência educativa para o surdo dentro da perspectiva ouvintista de ensino e aprendizagem. Esta busca desprezou a subjetividade dos indivíduos, apontada por Larrosa quando descreve o que é uma experiência.

A experiência da aprendizagem passa, acontece ou toca o surdo quando considera a singularidade de sua formação e a especificidade de sua percepção do mundo, através da experiência visual decorrente da surdez.

Vários autores reforçam o discurso de que a surdez é uma experiência visual (LEBEDEFF, 2010; CASARIN, 2011; STROBEL, 2013), uma posição que também contribui para o entendimento desta condição pelo viés de suas potências. O sujeito surdo cresce mergulhado nas mesmas imagens que seus pares ouvintes, porém, a relação que o surdo usuário de língua de sinais estabelece com a imagem é naturalmente de um uso como forma principal de comunicação. Tatiana Lebedeff esclarece que, ao assumir que surdos são seres visuais,

desloca-se o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincrásicas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescinde do som, entre outras (LEBEDEFF, 2010:176).

Para o surdo, cada uma das imagens com as quais entra em contato é um núcleo de significações a serem interpretadas e isso será realizado a partir da construção de um repertório consistente. A própria língua de sinais se organiza de forma a transmitir uma mensagem da maneira mais próxima da percepção visual, "desenhando" no ar e no corpo uma síntese visual de sua mensagem através dos signos gestuais.

Assim, a imagem não é apenas um apoio ao discurso, mas se torna o próprio discurso e, por isso, como qualquer leitor que, para compreender bem o texto com o qual se depara, busca em seu repertório os elementos necessários para referenciar

sua leitura, assim também o surdo, ao decodificar uma expressão visual, necessita estar imbuído de uma bagagem imagética da qual tenha domínio.

Lebedeff (2010:179) define o processo de capacitar-se para a interpretação do que se vê como Letramento Visual. A autora reforça que é uma prática desenvolvida no âmbito cultural e que se faz necessário tomar conhecimento de uma gramática visual para habilitar-se na decodificação de uma imagem. Ela ainda atribui aos professores envolvidos no processo educativo do surdo a responsabilidade de pensar ações que desenvolvam o domínio de seus alunos sobre este código.

O aprimoramento desta habilidade pode contribuir, inclusive, para a apropriação da escrita. Ana Mae Barbosa, discutindo a relevância do aprendizado de uma sintaxe visual para crianças em idade de alfabetização, diz que diante de palavras semelhantes, por exemplo, a distinção visual desenvolvida no contato com as Artes Plásticas contribuirá para “a apreensão do código verbal, que também é visual” (BARBOSA, 2012a:28).

Uma vez que a aquisição do código escrito pelo surdo seja um desafio, pelos muitos fatores de dificuldade que se apresentam à apropriação de uma segunda língua, escrita, ou seja, em modalidade completamente estranha à primeira, visual-gestual, podemos compreender a importância da presença da leitura de imagem como prática recorrente que permeia todas as áreas de conhecimento, durante toda a vida escolar do surdo.

Lucia Reily (2012:26) também indica que para algumas pessoas – não apenas surdos - a imagem pode ser a principal forma de mediação no processo de aprendizagem. Segundo a autora, pessoas que não se apropriaram da escrita e leitura podem realizar uma interpretação intuitiva através de imagens.

Reily ainda nos alerta para o fato de que temos a tendência de subestimar a capacidade de leitura informal dessas pessoas e a própria potencial da linguagem visual como veículo de comunicação (REILY, 2012: 27). Ela exemplifica a naturalidade da compreensão da imagem para alguns alunos ressaltando que, ao contrário de uma frase, que é expressa em sequência de palavras, a imagem se revela de uma vez.

2.5. A interpretação da imagem

Ana Mae Barbosa aponta para uma compreensão da imagem a partir das “relações de significados” (BARBOSA, 2012a: 20) dentro dela. Para a autora, a arte

pode carregar significados que outras linguagens não dão conta de expressar (BARBOSA, 2012b: 18).

A apropriação destes significados se dá na relação de três vertentes de uma mesma abordagem, associando à leitura de imagem o conhecimento histórico sobre ela e o exercício prático inspirado pela produção artística.

As “etapas” dessa sistematização não são fixas, mas dialogam entre si em diversos momentos do encontro com uma imagem e entende-se que a arte, ao transitar por diversos temas, pode dialogar com diferentes representações de um mesmo objeto, seja ele material ou não, ao longo dos tempos.

Assim, nem mesmo a abordagem da história da arte precisa ser temporalmente linear, privilegiando o entendimento da produção artística em relação estreita com as vivências do apreciador e sua história pessoal, à frente da tentativa de compreender uma sequência de movimentos artísticos (BARBOSA, 2012a: 20).

A leitura de imagem é, por isso, pessoal. Não podemos esperar que ela seja uma bateria de respostas a questões vazias de sentido para o aluno. O momento da interpretação da imagem é a oportunidade que o aprendiz surdo tem de transformar-se pela arte, de ser provocado à mudança, de dialogar com um objeto que não depende de uma língua comum para lhe transmitir significados.

Por isso, é importante que o contato com a obra não se resuma apenas ao que o aluno pode produzir a partir dela, mas, conhecendo o contexto de sua produção, compreenda o que ela pode ter dito a outras pessoas, em outros tempos e permita que ela lhe diga algo hoje. O fazer, para contribuir com este diálogo e transformação, precisa ser “consciente e informado” (BARBOSA, 2012a: 33).

Dessa forma, entendemos que a proposição de Ana Mae Barbosa é que esses três modos de se relacionar com a arte se articulem no objetivo de uma aprendizagem integral, interpretando as pistas visuais da imagem, compreendendo seu contexto histórico e produzindo respostas a esses estímulos dentro de uma linguagem artística. Uma abordagem triangular da arte para a formação plena do educando.

Isso vai ao encontro da realidade do surdo, uma vez que estes indivíduos vivenciam, ainda hoje, um processo sistêmico de perda de contexto, por não acessarem plenamente a língua majoritária. A abordagem triangular no ensino de arte, pode contribuir para a mínima compensação destas perdas no momento da aula.

Maria Helena Wagner Rossi (2011: 38), ao falar do que define o sentido da imagem, igualmente trata das formas como as pessoas interpretam a imagem a partir

de três segmentos. Segundo os estudos da autora, baseados em escritos de Freeman e Sanger e de Parsons, as pessoas, ao verem imagens, podem considerá-las na relação com o mundo que elas representam, na relação com os artistas que as produziram e na relação com elas mesmas, configurando o que Rossi chama de “relação imagem-mundo” — que ainda é subdividida em três estágios —, “relação imagem-artista” e “relação imagem-leitor”.

Estes estágios apresentam um movimento progressivo do processo de significação da imagem. O aluno parte de um pensar a produção do artista como condicionada a realidade, seja a realidade do que o artista vê ou a realidade do ele sente e, como consequência, o depósito destas impressões na sua produção. Num segundo estágio, compreende o artista como alguém que tem domínio sobre o que produz, detendo em suas intenções a significação da obra. Por fim, num terceiro estágio, considera a importância do leitor na atribuição de sentidos ao que se vê, a partir de seu próprio repertório imagético.

Existe uma expectativa de passagens sucessiva entre essas etapas, encadeadas numa ordem. A passagem e a demora do leitor em cada uma dessas fases da interpretação da imagem, embora não seja uma definição imutável, estão, segundo a autora, diretamente ligadas tanto ao desenvolvimento estético do indivíduo quanto a sua idade.

Rossi (2011: 40) diz que “quanto menor é o aluno, menor é o reconhecimento da autonomia do artista, de seu poder sobre a imagem, enfim, de sua intencionalidade”. Quando, porém, existe pouca familiaridade com interpretação de arte, adolescentes podem seguir apresentando esta interpretação baseando a existência da obra em suas observações do “mundo concreto” (ROSSI, 2011: 43). A autora, após analisar os diferentes olhares que seus alunos dirigem às imagens de obras de arte, expõe no texto uma reflexão sobre as diferenças entre aprendizes com e sem oportunidades de contato amplo e crítico com um repertório imagético. Ela esclarece:

As construções no domínio da leitura estética dependem de inúmeras variáveis, que atuam na interação do sujeito com seu meio. Provavelmente não haverá o desenvolvimento das ideias mais sofisticadas e autônomas em meios onde a discussão estética não é privilegiada. (...) Da mesma forma, outros teóricos desenvolvimentalistas já mencionaram que o desenvolvimento depende das interações com o objeto do conhecimento. Parece que, enquanto o desenvolvimento cognitivo permite o acréscimo de complexidade do pensamento nos dois grupos, a familiaridade com a arte e

com as imagens em geral gera diferenças no ritmo do desenvolvimento estético entre os grupos (ROSSI, 2011: 130).

A concepção de desenvolvimento cognitivo a partir das relações estabelecidas entre “sujeito” e “meio” permanece, portanto, se apresentando de forma determinante no modo como os alunos interagem com a imagem também na análise de Rossi. Ou seja, as vivências particulares de cada aluno, incluindo aí suas diferenças sociais, culturais, processos de escolarização ou de comunicação influenciarão a forma como ele interpreta as imagens que vê e seu modo de evolução neste processo.

Também importa observarmos que não se trata apenas de ter contato com imagens, mas de privilegiar a discussão estética. Não significa estar muitas vezes diante das representações de muitas imagens, pois seria apenas um bombardeio visual; é necessário ser assíduo na prática da interpretação crítica dessas imagens. Isso permitirá um maior domínio dos elementos de composição visual e também a construção de um repertório a que se possa recorrer quando em contato com novas obras de arte, ou viabilizando novas proposições de leitura para a mesma imagem.

A apreciação e participação do surdo na produção artística da sociedade em que se insere são práticas necessárias e totalmente possíveis, se ele tiver acesso a recursos humanos e materiais que adequem as produções à sua condição. Podemos, então, entender que a questão não se trata necessariamente do conteúdo a ser apresentado para o aluno, mas da maneira como se propõe esta experiência de aprendizagem.

Apesar de admitirmos que o principal canal de recepção para o surdo é, inegavelmente, a visão, e que, por isso, os autores selecionados para apoiar a escrita deste tópico tratam especificamente do olhar e da imagem, sabemos que a construção de sentidos não é feita apenas por uma via sensorial. De forma que o surdo não está limitado apenas à experimentação visual da arte, mas pode ser beneficiado por uma vivência multissensorial a partir dos objetos apreciados.

Embora num contexto diferente, podemos fazer uma aproximação com um dos trabalhos da professora Ana Amália Barbosa, que propõe a seus alunos com paralisia cerebral a experimentação sensorial dos materiais, utilizando o corpo como suporte e ferramenta. Ela cria essa proposta a partir de sua própria experiência, como relata a seguir:

Eu sempre me perguntava por que eu faço tanta questão de pintar de forma tradicional, sendo que é fisicamente exaustivo; eu só pinto uma vez por semana com a T.O. (terapeuta ocupacional), às vezes levo mais de um mês para terminar um desenho. Mas hoje, ao fazer o planejamento (...), percebi que, apesar de não poder tocar a tinta, eu sinto o cheiro da tinta, e posso sentir sua textura, temperatura etc., e é isso que eu quero que as crianças possam sentir. O computador não permite essas sensações, mas facilita muito.

Ao mesmo tempo em que acho que as crianças só terão autonomia para desenhar se usarem o computador, eu também acho que elas têm o direito a experiências sensoriais diretas e necessitam delas (BARBOSA, 2015: 32-33).

Amanda Tojal, pesquisadora da área de acessibilidade em museus, afirma:

Na verdade, as experiências perceptivas desenvolvidas segundo a abordagem multissensorial possibilitam melhor compreensão da realidade, bem como das representações humanas e do meio ambiente, da mesma forma que exercitam e estimulam as potencialidades perceptivas de pessoas com ou sem deficiências e amplia as capacidades de reconhecimento e apreensão do mundo (TOJAL, 2007: 104).

Assim, uma música, por exemplo, pode ser apresentada visualmente ao surdo, através do registro gráfico de seus timbres ou através de uma dança, mas também pode ser sentida pelo tato, através da vibração ou do próprio ato de dançar; a interpretação de uma pintura pode ser associada a percepção olfativa e, até mesmo, gustativa dos objetos que representa. Desse modo, é possível inserir estes elementos no planejamento pedagógico, quando parecerem relevantes ao professor ou ao aluno, utilizando diversos meios para criar memórias e ampliar o repertório do aluno.

Diante destes apontamentos, serão trazidos para esta discussão alguns aspectos dos desafios da aprendizagem da Arte para surdos, baseados na prática em sala de aula. Examinaremos algumas possibilidades de trabalho pedagógico dentro do processo de ensino desenvolvido com alunos numa escola bilíngue para surdos.

3. PRÁTICAS EM SALA DE AULA

As atividades apresentadas a seguir foram realizadas durante as aulas de arte com turmas de 7º ano de uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) da rede paulistana, onde a pesquisadora leciona. Todos os alunos presentes na escola são surdos e alguns apresentam deficiências associadas a esta condição. A comunicação dentro da escola, sobretudo durante as aulas, é realizada em Libras.

3.1. Proposta A: Atribuindo sentidos à imagem

Estas propostas de atividades foram introduzidas a partir do plano de aula “Humanos e heróis – Possibilidades de leituras de imagem” (Anexo A), onde se encontram as ilustrações previamente selecionadas. Ao longo do trabalho, porém, nos pareceu pertinente que se inserissem modificações em resposta às nossas dúvidas, às colocações que os alunos faziam durante as primeiras aulas e aos anseios que levamos para a sala de aula. As imagens que foram adicionadas durante o desenrolar do projeto estão inseridas no Anexo B.

Assim, ao apresentar as imagens “Napoleão Cruzando os Alpes” (Jacques-Louis David, 1805) e “Independência ou Morte!” (Pedro Américo, 1888), fixamos as duas com fita adesiva na lousa e, aos poucos, introduzimos as seguintes perguntas:

- Vocês conhecem estas imagens? O que vocês veem? O que estas imagens lembram a vocês? Vocês gostam dessas imagens?

Diante do silêncio, convidamos os alunos que se aproximassem das figuras livremente, para que as observassem melhor. As respostas foram econômicas e pouco elaboradas. Nenhum aluno conhecia as imagens.

Instigados a fazerem uma descrição, eles passaram a pontuar, na primeira imagem: um homem, um cavalo, montanhas. Perguntamos sobre onde iria este homem a cavalo e um aluno respondeu que ele deveria estar viajando.

Perguntamos sobre os sentimentos que aquele personagem transmitia. Alguns alunos disseram que ele estava bravo ou sério. Perguntamos se é rico ou pobre e uma aluna respondeu que era pobre, mas não sabia dizer o porquê desta impressão, e repetiu que, em sua opinião, ele parecia pobre. Quando questionamos “por quê?”, outros alunos mudaram a resposta e afirmaram que o personagem era rico, também sem conseguir explicar sua nova opinião.

Nesta aula nos detivemos por mais tempo na pintura de Napoleão. Perguntamos se essa figura lembra a figura de um herói e todos, unanimemente, responderam que não.

Na aula seguinte, observamos também uma reprodução da tela “Napoleão I em seu trono imperial” (Jean-Auguste Dominique Ingres, 1806), que não estava prevista no plano, e a ela foram dedicadas perguntas semelhantes às primeiras: O que veem? O que este homem demonstra com sua expressão facial? Onde ele está? Ele é rico ou pobre? Os alunos descreveram a obra, a seriedade do personagem, mas apesar da pompa, da pose, dos elementos de riqueza pintados ao redor, do ouro, da suntuosidade do personagem, os alunos que responderam que ele é pobre.

Perguntamos se ele tem alguma semelhança com um herói, e eles disseram que não. Perguntamos se ele tem alguma semelhança com o personagem do outro quadro, também disseram que não. Então, explicamos que é o mesmo personagem, Napoleão, e seguimos com uma breve contextualização acerca do imperador.

Na terceira aula, percebendo nosso cansaço com tantas perguntas, trouxemos algumas imagens de super-heróis de Histórias em Quadrinhos (HQ), para introduzir a discussão sobre o que faz, destes personagens, super-heróis. Então, a partir de seu conhecimento prévio, compartilhado entre os colegas no momento da atividade, os alunos preencheram uma ficha com as informações: habilidade; humano/alienígena; origem da força; local de atuação; pessoas que defende. A maioria dos alunos respondeu com facilidade e alguns alunos contaram com ajuda.

Discutimos as ideias em torno do super-heroísmo, as roupas que estes personagens usam e sua aparência física, o modo como se tornaram heróis e quais atitudes eles tinham frente às dificuldades.

Então, tivemos que interromper o plano tal como estava projetado, para atender uma demanda geral da escola, onde os grupos deveriam apresentar-se diante das demais turmas, orientados por uma temática comum: a água. Propusemos aos alunos que elaborássemos um esquete, utilizando super-heróis entre os personagens para desenvolver o enredo. Definimos juntos um roteiro e cada estudante escolheu um personagem para representar.

O roteiro apresentava a seguinte situação: uma família está aproveitando um dia nas margens de um rio, quando o lixo aparece na água. Eles chamam os super-heróis — Super-Homem, Flash e Mulher Maravilha — para ajudar a capturar o vilão,

que está influenciando, com seus poderes, as pessoas da cidade, para que poluam mais e mais.

Dedicamos algumas aulas aos ensaios e a escolha e confecção de figurinos e cenários. Percebemos, no processo, que a maioria dos alunos não se sentia confortável para oferecer novas ideias ou mesmo colocar sua opinião. Acabaram se tornando passivos e acatando nossas sugestões ou as de algum colega mais proeminente, com sua própria participação reduzida a simples concordância do que foi proposto.

Na aula após a apresentação do esquete, trabalhamos novamente com as imagens de Napoleão e, pedimos que comparassem, agora, com o desenho do personagem “Super-Homem”. Mais uma vez, unanimemente, os alunos não perceberam qualquer semelhança entre eles.

Então, com um *tablet* em mãos, propusemos que observássemos imagens, coletadas naquele mesmo momento na internet, de diversos super-heróis. Dispostas numa mesma pasta, juntamente com a imagem da pintura de Jacques-Louis David olhamos apenas um elemento por vez. Primeiro apenas as expressões faciais, depois a postura corporal, em seguida, as roupas. Passamos as imagens diversas vezes, para olharmos cada detalhe isoladamente.

Apenas neste ponto, conseguimos demonstrar aos alunos um vislumbre de onde queríamos chegar. Eles viram e apontaram as semelhanças: os rostos de todos estavam sérios, todo tinham uma postura dinâmica, como se estivessem em movimento, quase todos usavam uma capa esvoaçante.

Em continuidade a essa aula, onde ficou explícita a necessidade de olhar detalhe por detalhe de uma imagem, pudemos iniciar uma nova atividade que exercitasse isso. A partir de uma folha com diversas expressões faciais, que estavam dispostas em sequências de intensidade de sentimentos — por exemplo, 1) contente; 2) feliz; 3) eufórico —, identificamos as expressões que combinavam com os heróis que vimos.

As expressões vinham com o nome do sentimento expresso e muitas palavras eram desconhecidas, então repassamos todas, procurando saber sempre antes se alguém conhecia aquele termo ou se deduzia a que se referia. Embora a maioria dos termos fossem desconhecidos, ao ver as imagens, eles conseguiam buscar sinais que geralmente correspondiam ao apresentado na escrita.

Quando recortaram as expressões que achavam condizentes com o que foi solicitado, pedimos que fizessem um desenho de um super-herói em volta dela. Auxiliamos os alunos com dificuldades motoras nos recortes e colagem.

Antes de introduzirmos a segunda etapa do planejamento, tal como estava prevista, julgamos necessário apresentar uma comparação dos super-heróis mais conhecidos pelos alunos com suas identidades secretas, introduzindo este conceito. Eles logo compreenderam o termo e a maioria passou a expor as diferenças com facilidade. Assim, a segunda etapa seguiu praticamente sem modificações.

Aproveitamos as últimas aulas para vivenciar uma nova atividade, abrindo mão da terceira etapa do planejamento. Trouxemos revistas diversas e pedimos que procurassem, em duplas ou trios, por rostos e expressões corporais que combinassem com a ideia de super-herói. Depois, com cópias destas imagens escolhidas em mãos, eles puderam fazer interferências gráficas, criando um herói novo ou trazendo, para a imagem, as características de um herói já conhecido.

A maioria dos alunos preferiu criar. Queremos ressaltar, em especial, a produção de um aluno que apresentou, em diversos momentos de sua vida escolar, um comportamento arredio e agressivo. Este aluno se dedicou atipicamente a esta atividade, demonstrando-se interessado na linguagem do desenho e na temática dos super-heróis. Para ele, que costuma enfrentar dificuldades com as demais disciplinas, onde a escrita e a leitura são seus grandes desafios, as aulas de arte acabaram se tornando um espaço de domínio de conhecimento.

O objetivo inicial deste plano era que os alunos percebessem intenções e identificassem discursos que estão envolvidos nas imagens apresentadas. No entanto, mais do que lançar luz sobre como o surdo estabelece relações entre seu repertório e imagem e entre diversas imagens entre si, a vivência destas aulas contribuiu para que compreendêssemos como algumas escolhas podem definir os caminhos de êxito e frustração na prática docente.

Terezinha Losada (2011: 53) diz que “é comum não conseguirmos ver o que outra pessoa diz estar vendo numa obra de arte”. De fato, uma vez que um dos alicerces da interpretação e atribuição de sentidos seja justamente o repertório pessoal de cada um, é perfeitamente aceitável que existam divergências entre os olhares de tantos quantos sejam os sujeitos que apreciem uma imagem. Quando partimos, justamente, de um objetivo tão pretensioso quanto obter uma unicidade de

percepções, é possível perder de vista as singularidades dos sujeitos, fator precioso dentro da educação.

Além disso, as perguntas podem revelar uma indução às respostas desejadas. É de se esperar que os questionamentos que queremos levantar, enquanto professores com um plano de aula estabelecido, buscando conduzi-los a um dado conhecimento, não seriam os mesmos que despertariam a atenção dos alunos e, talvez, por isso o cansaço.

Rancière (2013: 52) diz que “quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro”. É possível experimentar a coletividade do processo de ensino em sala de aula, onde professor e alunos de fato possam aprender juntos. Se o professor introduz suas verdadeiras questões, e não apenas as que ele pensa serem importantes para alcançar os objetivos do plano de aula, pode criar a oportunidade de também ensinar a aprender na medida em que se deixa ser visto na situação de aprendiz.

Parece, também, que seria interessante modificarmos a apresentação das imagens. Após cada pergunta realizada sobre as figuras, os alunos manifestavam a necessidade de vê-la novamente e, por isso, uma única imagem A4 para a turma toda de alunos pode não ser a melhor forma de apresentação, já que não permite que o aluno retorne a ela a qualquer momento que precisar. O aluno precisa de tempo com a imagem, precisa retornar o olhar a ela com tranquilidade.

Tempo é um fator difícil de multiplicar na sala de aula, mas uma forma de fazermos com que isso aconteça é permitindo que ele tenha maior acesso ao objeto de estudo, disponibilizando mais unidades impressas da mesma imagem ao grupo ou uma projeção da imagem aumentada, que possibilite melhor visualização coletiva.

Iniciar a leitura de imagem com alunos surdos pode ser um grande desafio nas aulas de arte. Para qualquer público, uma proposta de leitura de imagem requer que o aluno encontre, não apenas nos elementos presentes na própria ilustração ou naquilo que discute com o professor e colegas durante a aula, mas também em seu próprio repertório, as referências para embasar as interpretações que derivam do que está visualizando.

Em sala de aula, geralmente é solicitado ao aluno que compartilhe suas observações e, por isso, exponha-se frente a todos. Por isso, pode ser comum que o aluno procure, ao invés de trazer suas próprias impressões sobre a imagem, emitir

opiniões que sejam aprovadas pelo docente, que sejam as “corretas”. Paula Botelho (2002) explica que, ao assimilar o estigma de inferioridade frente ao ouvinte, o surdo pode apresentar uma fragilidade no modo como coloca suas opiniões, sempre buscando, antes de tudo, a aprovação. Isto porque “as formações imaginárias geram temores que originam a preocupação em ser aprovado, causam vulnerabilidade intensa e desconsideração das próprias percepções a partir da imagem do ouvinte que internalizaram” (BOTELHO, 2002: 38). Cabe ao professor admitir, com naturalidade, a multiplicidade de olhares sobre o mesmo objeto, afim de garantir, ao aluno, as oportunidades de se expressar livremente a cada encontro.

O detalhamento da imagem, quando propomos a observação de um elemento por vez em todas as imagens selecionadas, parece ativar nosso olhar, sinalizando que existem informações importantes que podem passar despercebidas se permanecemos passivos.

Em outra ocasião, adotamos esta conduta com um aluno adulto, obtendo um resultado semelhante, como se expõe no relato a seguir.

Numa atividade, onde era livre a escolha de qualquer desenho para sobrepor ao fundo colorido que criaram, o aluno disse que desenharia um elefante. Minutos depois, apresentou um primeiro desenho (Figura 11). Os colegas riram.

Neste ponto, nossa preocupação estava tanto em manter a autoria do aluno, enquanto produtor de uma imagem, quanto em que ele visse um resultado satisfatório de sua produção. Assim, sentados lado a lado com um tablet, realizamos uma busca de imagens de elefantes reais, na internet. Ele escolheu uma e começamos a trabalhar com ela.

Evidenciávamos algumas partes, cobrindo outras com papel; ampliávamos a figura, para que ele pudesse ver os detalhes e rascunhávamos ao redor do desenho que ele produzia.

Como dito anteriormente, alguns alunos adultos encontram-se num estágio de aquisição de língua de sinais limitado, em decorrência de uma severa e prolongada privação do contato com outros surdos e sua língua. Este, em especial, não tinha ainda, na ocasião, toda a habilidade com o idioma, então rascunhar era, às vezes, a única forma que encontrávamos de demonstrar uma sugestão.

Era visível a satisfação do aluno, ao final do segundo desenho (Figura 12) e frente a admiração e aprovação dos colegas. Questionado, ele disse que nunca viu um elefante ao vivo.

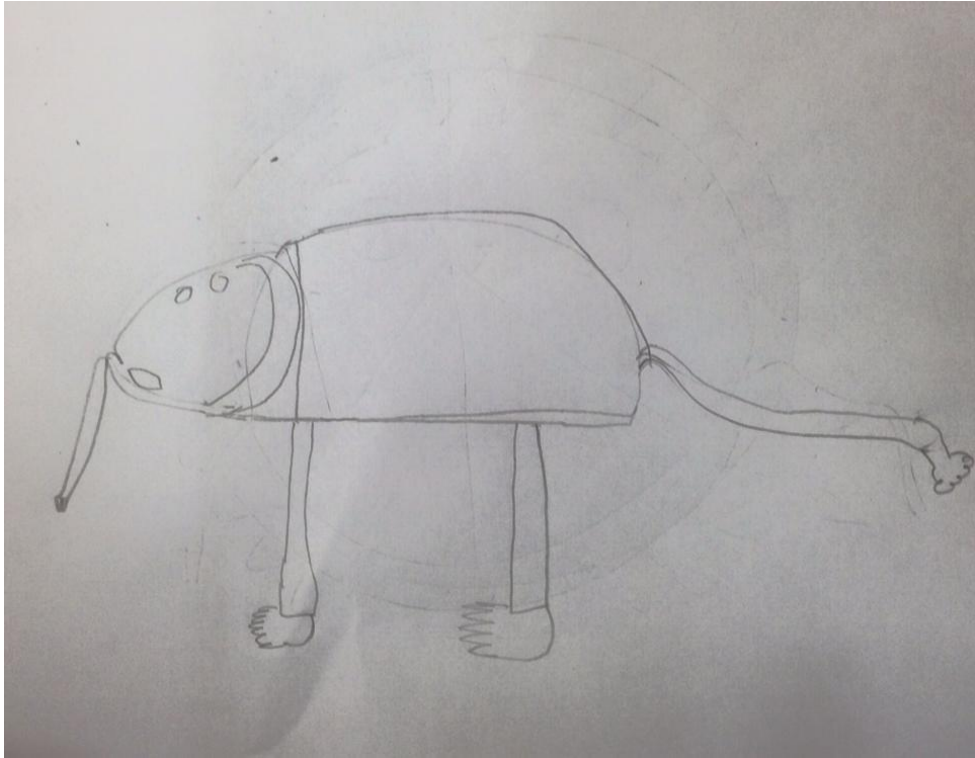


Figura 11 - Primeira produção do aluno
Fonte: Acervo particular

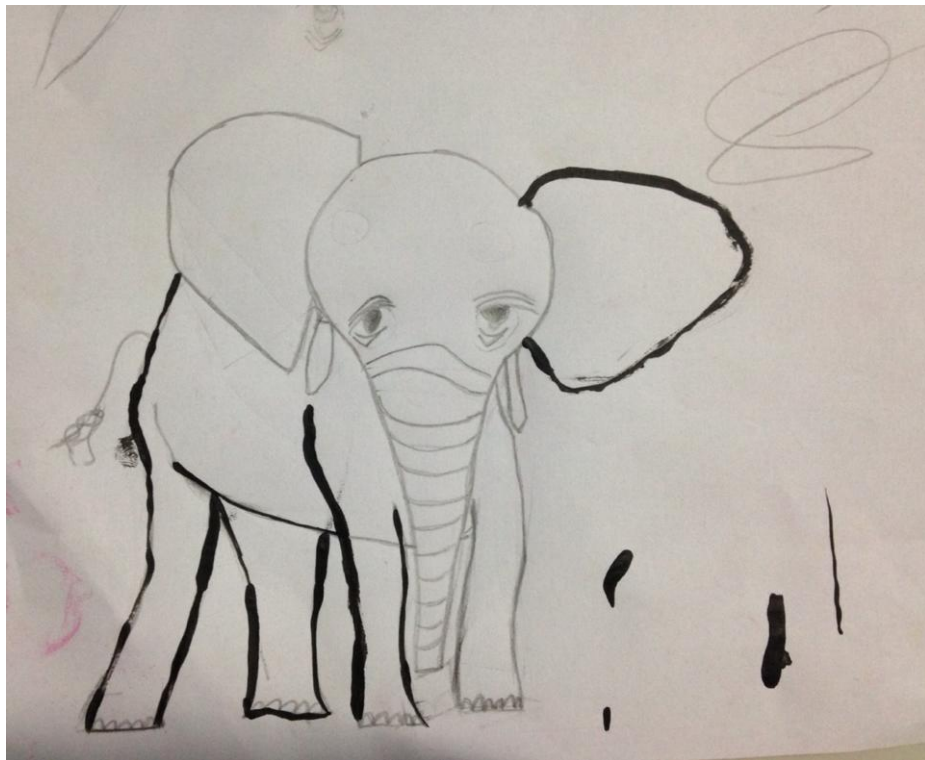


Figura 12 - Segunda produção do aluno
Fonte: Acervo particular

Mais uma vez, transparecem a importância do tempo com a imagem e, também, da interferência precisa do professor, sem dominar a produção do aluno, mas nutrindo a percepção do olhar com detalhes que podem ter passado despercebidos.

É apropriado, ao estabelecer as estratégias de ação em sala de aula, que o professor busque perceber, dentre os temas a serem abordados, quais podem estar mais próximos do repertório dos alunos e como utilizar essa observação ao longo da proposta. Na sequência de aulas, relatadas inicialmente, fica evidente a diferença na interação dos alunos frente a uma temática familiar, quando se tornaram mais participativos. Em ambos os relatos, o desconhecimento dos alunos sobre o assunto abordado — quem foi Napoleão na história; como se constitui a imagem de um elefante real — tornou todo o esforço dos alunos numa aproximação às cegas, o que pode conduzir facilmente à frustração do estudante. Concordamos, portanto, com Losada (2011: 105), quando afirma que só considerando o contexto do aluno, o ensino de arte pode promover experiências intelectuais autênticas.

Assim, a leitura de uma imagem não precisa ser uma aventura pelo desconhecido, um enigma a ser revelado a partir do nada e o desafio é apresentarmos as pistas da leitura e do contexto da imagem sem oferecer uma leitura pasteurizada, pronta para ser absorvida.

Além disso, é possível que as interpretações que o aluno apresente estejam muito distantes do que o professor espera por conta dessa base visual de sua experiência. Um exemplo: em um outro plano de aula, outros alunos, ao descreverem um personagem que construíam para uma fotonovela, determinaram que sua posição social é de uma pessoa rica e que seu trabalho é ser segurança de um shopping. Essa relação entre os profissionais de segurança e um alto poder aquisitivo se deu, possivelmente, por associarem as roupas que estes trabalhadores costumam utilizar — terno e gravata — a uma imagem de *status* elevado socialmente ou, ainda, às representações cinematográficas, de seguranças particulares.

Vemos, então, que à informação visual deve-se necessariamente acrescentar informações contextuais, para que a interpretação não aconteça apenas com base numa percepção sensorial, o que pode levar ao equívoco. Este tipo de leitura, no entanto, não deve ser desprezada ou rechaçada. Ao contrário, a partir das inferências que o aluno apresenta, pode-se fornecer dados para que ele aprofunde sua reflexão.

3.2. Proposta B: Percepção de ritmos

Aulas que envolvam atividades práticas de produção, especialmente aquelas que utilizem técnicas que possam ser ensinadas rapidamente, como o modo de trabalhar com um material novo para os alunos, ou que possam adotar um modelo como objetivo final, costumam manter os alunos mais empenhados em participar. Por isso, também, é comum que esse modelo de atuação se torne o preferido do professor de Arte. No entanto, conforme Ana Mae Barbosa relata:

No Brasil tem dominado no ensino de artes plásticas o trabalho de atelier, isto é, o fazer arte.

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.

(...) A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é o suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2012a: 35)

É importante que aceitemos o desafio de ensinar para além das fronteiras de nossa própria zona de conforto. Sabendo que a prática, puramente, não basta para desenvolver habilidades de interpretação e significação sobre imagens e sobre a própria arte, é necessária constante reflexão sobre o uso que será dado a esta estratégia nas aulas, afim de não extinguir sua força antes de alcançar objetivos mais profundos na formação do aluno.

As atividades descritas a seguir foram iniciadas durante a disciplina “Meios de produção e práticas híbridas na arte contemporânea”, ministrada no primeiro semestre de 2015 pelo Prof. Dr. Agnus Valente, no Instituto de Artes da Unesp. Para atender a demanda da disciplina, propusemos, com os alunos surdos, uma experiência que culminasse na produção de danças e expressões corporais a partir da percepção de ritmos na vibração de um celular.

O termo “ritmo” tem uma significação complexa e aplica-se a diversos contextos, apresentando uma ideia de cadência, uma sequência de fenômenos que se apresentam harmonicamente, entre intervalos regulares. Em um sentido amplo, o ritmo está presente no cotidiano do surdo, seja em suas atividades fisiológicas, motoras, na comunicação por língua de sinais, nas tarefas laborais ou nas práticas de estudo, como leitura e escrita. Segundo a pesquisadora Teumaris Luiz (2008), cada indivíduo, inclusive o surdo, possui um ritmo próprio para suas ações, e este se

encontra em permanente transformação quanto ao tempo, espaço, força e forma em que se apresenta. No entanto, sujeitos surdos não aprimoram esta transformação por não captarem o ritmo do ambiente em que se inserem.

É possível compreender, por isso, o ritmo como uma construção pessoal, mas também coletiva (LUIZ, 2008). A observação do ritmo do outro, manifesto em seus gestos, pode influenciar nossos movimentos, aguçando a criatividade para acomodarmos, em nosso próprio corpo, o estímulo externo.

A consciência do gesto complementa o processo, estabelecendo a diferença entre a imitação e o aprendizado independente. Isto é o que permite o indivíduo não apenas memorizar um ritmo e um gesto, mas recriá-los, a partir de sua interpretação pessoal. (ARAGÃO et al., 2001; BERTAZZO, 2001).

Assim, ao propor uma atividade como a que se segue, buscamos contribuir para a aprendizagem de um sentido rítmico, o aprimoramento de nossa coordenação motora, a expressão criativa através do corpo, além de aspectos relacionais do grupo, tais como liderança e cooperação (GARCIA; HAAS, 2003; MULLER; TAFNER, 2007).

As turmas eram compostas por até 11 alunos, todos surdos e usuários de Libras, sendo este o idioma utilizado durante todas as aulas. Alguns alunos apresentavam treino fonético, o que lhes permitia oralizar suas falas e compreender melhor as minhas também através de leitura labial. Vários adolescentes apresentavam comprometimentos como deficiência intelectual, pouca coordenação motora fina ou paralisia cerebral, que refletiam em sua mobilidade ou movimentação de braços e mãos.

O material utilizado para este trabalho foi um celular, garrafas PET vazias, grãos de trigo. O espaço em que tudo ocorreu foi o da própria sala de aula.

Para iniciar o trabalho, produzimos uma espécie de chocalho com as garrafas, colocando um punhado de grãos de trigo dentro delas e fechando com suas tampas.

Escrevemos a palavra “ritmo” na lousa e perguntamos aos alunos se eles a conheciam e o que ela poderia significar. Nenhum dos alunos das quatro turmas onde este trabalho foi proposto respondeu afirmativamente e nenhum de nós conhecia um sinal em Libras para este termo.

Perguntamos se eles já perceberam como as pessoas dançam músicas diferentes, como samba, funk ou rock e também como os dançarinos, quando estavam em grupo, sabiam dançar todos juntos, quase da mesma forma. Pedíamos que eles representassem rapidamente para os colegas o que eles conheciam dessas danças.

Quando eles ficavam tímidos demais para demonstrar, nós o fazíamos. Apenas um aluno, filho de pais surdos, se referiu à música tocada, que era diferente em cada um destes estilos e que isso coordenaria o tipo de dança que as pessoas executavam.

A partir daí, explicamos que essas músicas diferentes tinham ritmos diferentes e por isso podíamos saber como responder a elas como corpo. Neste ponto, propúnhamos que eles se juntassem ao redor de uma carteira, onde era colocado um celular, que tem, entre suas funções, a personalização do modo vibratório. De antemão, deixamos algumas vibrações preparadas, que duravam cerca de 15 segundos, e pedíamos que eles as sentissem, tocando na mesa ou no próprio celular.

Alguns percebiam imediatamente que a vibração se colocava com tempos regulares de pausa, outros levavam alguns momentos para isso e outros não apresentavam uma percepção consistente. Repetíamos a reprodução da vibração selecionada algumas vezes até que o grupo estivesse satisfeito, ajudando-os a perceber os tempos daquele ritmo, indicando-o com um gesto da mão.

Em seguida, pedíamos que cada um pegasse uma garrafa e tentasse reproduzir a vibração, movimentando os chocalhos, enquanto ainda a sentia com uma das mãos no celular. Neste ponto, alguns alunos que tinham tido dificuldade para identificar a vibração quando estavam apenas sentindo, ao ver o movimento das garrafas dos colegas, conseguiram incorporar os tempos e presumir o próximo chacoalhar de garrafas. Este passo também era realizado algumas vezes.

O movimento com a garrafa fazia a ponte para a próxima ação, estendendo a vibração para um objeto maior, que permitia uma sensação mais vigorosa e podia ser controlada individualmente.

Quando estas etapas já haviam sido exploradas, nós os convidávamos a responder com o corpo, de memória, à aquela vibração que haviam experimentado. Muitos alunos se voluntariavam para esta atividade e oferecíamos novamente o celular para que eles sentissem mais uma vez. Individualmente, em pares, trios ou quartetos, eles reproduziam com e sem nossa ajuda, movimentos que combinassem com aqueles pulsos do celular. Trocávamos as vibrações e eles procediam novamente todas as etapas até finalizar com movimentos que mostravam a incorporação do ritmo apresentado.

Um episódio em particular foi muito inusitado, divertindo a todos da turma. Em determinado momento, um aluno começou a brincar com a mão sob a axila oposta, movimentando para cima e para baixo seu o braço dobrado. Esclarecemos que ele

poderia fazer qualquer movimento, desde que o ritmo fosse seguido, e ele o fez, produzindo o som de acordo com a marcação.

O instrutor surdo, que atuava neste momento dentro da escola, nos auxiliou estabelecendo um sinal a ser utilizado dentro deste contexto de aprendizagem para designar “ritmo”. O sinal provisório incorpora o movimento e configuração semelhante do já estabelecido sinal de “mesmo”, favorecendo o entendimento de se trata de algo que continua de forma semelhante e cíclica. O sinal provisório foi utilizado durante a continuidade do projeto em todas as salas.

Posteriormente, já com o projeto encerrado, no I Evento Cultural “Pedacões da arte no ser surdo”, promovido pelo Espaço TK, sobre a participação do surdo na arte, onde estavam presentes artistas surdos, educadores surdos e intérpretes envolvidos com ações culturais, tivemos contato com o sinal “ritmo” utilizado pela comunidade surda, que inseriremos ao final do relato.

Percebemos, durante este processo, que o trabalho do professor ouvinte, ensinando para alunos surdos, naturalmente se aproxima de prática híbrida, pois está sempre no limite de duas culturas, duas línguas, duas formas de ver o mundo, tendo suas próprias concepções como ouvinte, porém precisando manter em mente que seus alunos receberão e processarão as experiências que lhes são propostas de uma forma particular, correspondente a sua própria cultura surda.

Um vídeo relatando o projeto está disponível no link: <https://youtu.be/H1w4Nb9qul4>. Para a publicação do vídeo, foi solicitada colaboração das famílias para liberação do uso de imagem para fins não lucrativos, conforme termo do Anexo D.

Esta atividade reúne alguns elementos que contribuem para a receptividade entre os alunos. Primeiramente, utilizamos um aparelho celular como disparador, um acessório a que a maioria dos alunos está bastante familiarizada. Eles também puderam construir seu “instrumento” com as próprias mãos, o que valoriza sua capacidade de autonomia desde o início da proposta.

A expressão corporal é uma linguagem presente em toda a comunicação realizada pelos surdos em seu dia-a-dia e, com certeza, a dança é uma das linguagens artísticas a que mais facilmente podem ter acesso pleno, já que está inserida em grande parte dos programas televisivos populares e é essencialmente visual. Eles não dependem de um deslocamento até o ambiente da dança para terem algum contato com ela, como ocorre com as artes plásticas e os museus. Também é uma prática

que não necessita de muitas ferramentas para ser exercitada — o corpo, na maioria das vezes, basta por si só.

Além disso, a dança é uma forma de integração entre ouvintes e surdos, uma oportunidade de socializar dentro da família e diminuir, neste contexto social, a pressão do estigma de inferioridade, muitas vezes imposto a eles.

Isso pode explicar o porquê de, convidados a participar, se expressar e desenvolver conhecimentos sobre ritmos a partir do movimento corporal, a grande maioria dos alunos aderiu prontamente.

Um ponto que não pode deixar de ser mencionado é a crescente presença de alunos com deficiências associadas à surdez nas escolas bilíngues, que podem apresentar dificuldades motoras, cognitivas e de linguagem. Embora este trabalho tenha como foco principal a surdez, é uma demanda relevante e atual para a prática docente que se pensem estratégias que considerem estes indivíduos. Na medida em que respeitaram seus tempos de aprendizagem e suas dificuldades motoras, as aulas de ritmo se mostraram um espaço de integração entre os diferentes perfis de alunos e a validação de seus saberes, uma vez que estes foram a base das ações do projeto.

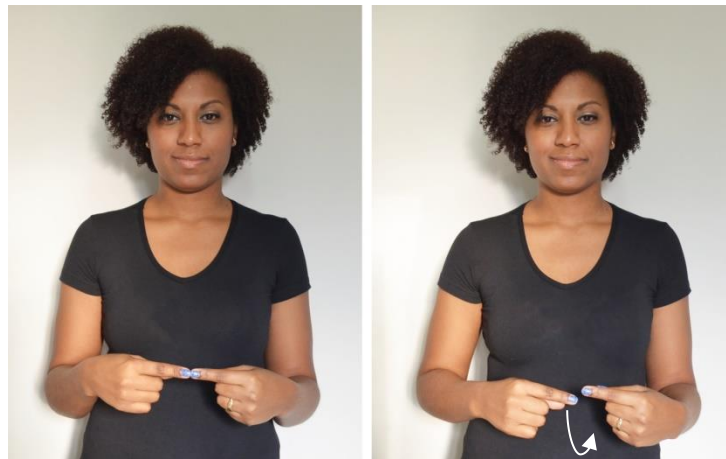


Figura 13 - Sinal “ritmo” utilizado pela comunidade surda. Dedo indicador direito toca o esquerdo, em seguida desloca-se em círculo para frente, retornando ao ponto original. Repete algumas vezes, num movimento ritmado.

Fonte: Acervo particular



Figura 14 - Sinal “ritmo” provisório, criado pelo instrutor surdo da escola, para ser utilizado dentro do projeto “Vibração”. Repete três vezes o movimento ritmado para cima e para baixo.
Fonte: Acervo particular

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a diversidade em sala de aula, mais do que um desafio, é uma bifurcação de onde se multiplicam caminhos antes não imaginados, em razão da necessária reflexão que disso decorre. Direciona o professor para a reconstrução de si e de sua prática, na busca por dissipar seus próprios medos e preconceitos.

Este exercício, porém, não significa simplesmente enfatizar a diferença, delimitando guetos da aprendizagem, onde se refugiarão alunos estigmatizados. A educação para a acessibilidade requer de nós, professores, que nos dispamos de preconceitos e passemos a relativizar os saberes, validando as diferenças.

Assim, é necessário, no encontro entre professor ouvinte e aprendiz surdo, conhecermos o contexto de aprendizagem do aluno, para compreender os processos que, historicamente, construíram os papéis sociais que cada ator desempenha hoje. Ainda, é relevante para o educador frequentar os ambientes de produção científica, aprofundando, a cada oportunidade, seus conhecimentos sobre as teorias de ensino da arte, ao passo que os relaciona com sua prática.

Estas teorias, de forma geral, valorizam a interpretação da arte baseada na experiência pessoal de quem aprende. Assim, não apenas os temas dos novos aprendizados devem dialogar com os conhecimentos que o aluno já traz fixados em seu repertório, como é importante que o professor considere que, diante das várias bagagens trazidas para a experiência em sala de aula — inclusive a sua própria —, é esperado que muitas interpretações diferentes sejam lançadas sobre um mesmo objeto.

Assim, foi importante considerarmos nesta pesquisa, toda a história de opressão inegavelmente presente na forma com a sociedade ouvinte lidou com a educação para surdos ao longo dos tempos, reconhecendo como isso ecoa até os dias de hoje em nossa própria prática.

Nossa postura em sala, nossa forma de preparar a aula, nossas expectativas em relação aos alunos revelam o quanto compreendemos de fato, ou não, suas necessidades em sala de aula e sua história coletiva. Revelam também o quanto acreditamos na potência dos alunos em sala de aula e o quanto esse crédito impacta as ações que conduzimos em sala. O aluno dará conta? O aluno surdo é assim — potente/impotente — mesmo? O aluno pode ser autor de sua própria aprendizagem?

Da mesma forma, prosseguir a análise para a atualidade da educação para surdo, o bilinguismo, se mostrou fundamental para compreendermos, ainda que em partes, os sucessos e insucessos do desenvolvimento escolar em decorrência das propostas hoje ofertadas a este grupo e concluímos que o aluno ganha quando a escola bilíngue deixa as ambiguidades ideológicas para validar suas necessidades linguísticas e construir-se a partir das demandas da comunidade surda.

Portanto, é premente que, apenas apontando algumas das medidas desejáveis, as políticas públicas para a educação bilíngue incentivem ações que promovam a formação técnica e linguística dos profissionais que estarão nesta escola, dando condições reais de continuidade dos trabalhos realizados; que estimulem a aquisição da língua de sinais pelos alunos e por suas famílias; que apresentem, à sociedade, a escola bilíngue como uma opção viável, diminuindo as dificuldades de acesso; que ofereçam suporte multidisciplinar, sobretudo para os alunos que apresentem deficiências associadas a surdez, facilitando o diagnóstico e colaborando para a ação pedagógica.

Ao considerarmos a surdez por suas potências inerentes, podemos nos abrir para descobrir mais uma face da história de formação do surdo, onde se encontram a produção de conhecimento, o posicionamento político e a luta social para a construção de uma identidade que lhe represente. Assim, vemos o papel da arte, permeando estas ações históricas, como linguagem de expressão e suporte para a criação de discursos, bem como de padrões estéticos condizentes com a vivência do surdo.

A valorização do conhecimento dos alunos e de sua história, portanto, deve passar também por essa produção artística direcionada e assinada pelos surdos, ressaltando, aqui, o De'VIA. Apresentar este recorte da história da arte aos alunos significa oferecer-lhes repertório para sua própria criação artística, dentro de seu código cultural, contribuindo para sua construção de sentidos. Significa oferecer modelos autênticos de autonomia, rompendo com a histórica e ilegítima dependência do ouvinte como modelo de aprendizagem, de comportamento, de convívio social e de norma cultural.

Pensar os conteúdos de aulas de arte com surdos nos levará, também, a criação de estratégias condizentes com os modos de aprendizagem destes alunos. Partir de um saber que lhe é familiar, que lhe é próximo, para outro expandido, colabora para a prática de uma sequência didática coerente com uma educação que

valida a contribuição do aluno. É tornar o ensino de arte para surdo, de fato, construído lado a lado com surdos, por surdos.

Observamos, portanto, que a hipótese sobre a interferência da interação das duas culturas proeminentes no contexto do bilinguismo, a saber, professor ouvinte e alunos surdos, nos resultados de fruição e produção de arte em sala de aula, lançada no início da pesquisa, se confirma, uma vez que é no encontro destes dois atores que esta aula de arte vai se estabelecer. Isso se concretiza, entre outros momentos, na fluência da comunicação através de uma língua dominada por ambos, na preparação e flexibilização de planos de aula que considerem a visão surda para a aprendizagem e na receptividade do professor para validar, acolher, estimular e evidenciar as potências dos alunos.

Ao fazermos a leitura das teorias de ensino de arte, focando na surdez, percebemos que elas se aproximam naturalmente das necessidades desse público, quando requerem um olhar atento a história do aluno, seja ela uma história pessoal ou de seu coletivo, e propõem um ensino global da arte através do contextualizar, do apreciar e do fazer. O surdo, pelas condições de aquisição de língua apresentadas, e as consequências disso para sua formação, pode ser um grande beneficiário do ensino de arte que considere o objeto artístico nas três possibilidades de interação presentes na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa.

Por fim, reconhecemos que nossa prática em sala de aula muito tem a nos ensinar. Não é possível oferecer um ensino de qualidade sem refletir sobre ele. Na reflexão sobre nosso trabalho é que encontramos os fios soltos que darão continuidade à tessitura, onde imprimimos a beleza do ensinar.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva A. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. **Caderno de Pesquisas da FCC**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>. Acesso em: 05 out 2015.

AGUIRRE ARRIAGA, Imanol. Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. **Revista Digital do LAV**, vol. 1, núm. 1, septiembre, 2008. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

ARAGÃO, Marta G. S., et al. Consciência corporal: Uma concepção filosófico-pedagógica de apreensão do movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/416/341>. Acesso em: 10 jun. 2016

BAALBAKI, Angela C. F.; CALDAS, Beatriz. Impacto do Congresso de Milão sobre a língua dos sinais. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 15, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 1885-1895. Disponível em http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf. Acesso em: 27 dez. 2015.

BARBOSA, Ana Amália T. B. **Além do corpo: uma experiência em Arte/Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012a. Ed. 8.

_____. A gênese deste livro. In: BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012b. Ed. 7.

_____.; COUTINHO, Rejane G. **Arte educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2008.

BERTAZZO, Ivaldo. **Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

BORGES, Jorge Luis. O Jardim de Veredas que se Bifurcam. In **Ficções. Obras Completas de Jorge Luis Borges**. Vol.1. São Paulo: Globo, 1999.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2002.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1996.

_____. Decreto no. 5626, de 05 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 dez. 2005

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 jul. 2015.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Fabio B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/pt-br.php>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

BUORO, Anamélia B. **O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** São Paulo: Cortez, 1996

CALDAS, Ana Luiza P. **O Filosofar na Arte da Criança Surda: construções e saberes.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/8735>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

CAMPELLO, Ana Regina e S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>>. Acesso em: 01 dez. 2015.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: **Metalinguagem e outras metas.** São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 31-48.

CAMPOS, Penélope M. X. **Deficiência e preconceito: a visão do deficiente.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6364>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngüe da língua de sinais brasileira.** São Paulo: EdUSP, 2001. 2 v.

_____. **Enciclopédia da língua de sinais brasileiras: o mundo do surdo em libras.** São Paulo: EdUSP, 2005. v. 8: Palavras de função gramatical: Como acompanhar do desenvolvimento da competência da leitura em surdos do ensino fundamental ao médio, e analisar processos, quiremicos, semânticos e ortográficos .

CARVALHO, Elisa M. B. **A Proposta Triangular para o Ensino de Arte: concepções e práticas de estudantes-professores/as.** 2007. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba. 150 f. Disponível em: <<http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000103753.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

CARVALHO, Noemí S. A.; SILVA, Carlos Alberto F. da. **Educação inclusiva para surdos.** Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/4%C3%82%C2%BA%20Artigo%20da20Revista%2013%20%5BCARVALH%20e%20SILVA%5D.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

CASARIN, Melania M. Atendimento às necessidades dos alunos com surdez. In: SILUK, Ana Paula P. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011, p. 211-262.

DILLI, KAROLINE S. **A inclusão do surdo na educação brasileira.** 2010. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) – Depto. Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em <<http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial290999.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2, p. 27-40.

FOERSTE, Gerda M. S. Entrevista com Ana Mae Barbosa. In: **Arte-educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa.** 1996. Dissertação (mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 198-223.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: [BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia: o Brasil no terceiro milênio.** Brasília: Coleção Senado, 1997

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

FUNARO, Vania M. B. O. et al. (Coord.). Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP : documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT). São Paulo: USP, 2009, 2. ed. rev. ampl. Disponível em: <http://www.usp.br/prolam/ABNT_2011.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2015.

GALLAUDET, Edward M. The Milan Convention. **American Annals of the Deaf**, Washington, D. C., v.26., n.1, p. 1-16, 1881. Disponível em: <[http://gaislandora.wrlc.org/islandora/object/americanannals%3A14081?solr_nav\[id\]=70c83cf6839de3ac2d87&solr_nav\[page\]=0&solr_nav\[offset\]=0#page/6/mode/1up/search/vol.26+no.1](http://gaislandora.wrlc.org/islandora/object/americanannals%3A14081?solr_nav[id]=70c83cf6839de3ac2d87&solr_nav[page]=0&solr_nav[offset]=0#page/6/mode/1up/search/vol.26+no.1)>. Acesso em: 25 out. 2015.

HAAS, Aline Nogueira; GARCIA, Ângela; GONÇALVES. **Expressão corporal: aspectos gerais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GUIMARÃES, Geovanna M. da S. A transcrição de Haroldo de Campos e a identidade nacional. **Zunái: Revista de Poesia & Debates**, v. 22, p. 2, 2011. Disponível em: <http://www.revistazunai.com/ensaios/geovanna_guimaraes_haroldo_decampos.htm>. Acesso em: 06 jul. 2015.

LANG, Harry G.; MEATH-LANG, Bonnie. **Deaf persons in the arts and sciences: a biographical dictionary**. Westport: Greenwood Publishing Group, 1995. 429 p.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2002, no.19, p 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 nov. 2014.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v36, p. 175-195, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606>. Acesso em: 01 dez. 2014

LOSADA, Terezinha. **A Interpretação da Imagem: subsídios para o ensino da arte**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2011.

LUIZ, Teumaris Regina Buono. **O uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo: proposta de utilização do Bpm Counter e do Vpm Counter no programa de atividades rítmicas adaptado às pessoas surdas.** Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PERLIN, Gladys; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/funda>>. Acesso em: 05 out. 2014

PILLAR, Analice; VIEIRA, Denise. **O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte.** Porto Alegre: UFRGS/ Fundação lochpe, 1992.

MATOS, Marcia F. **A cultura surda nos cursos de licenciatura: práticas e perspectivas no ensino da Língua Brasileira de Sinais.** 2015. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologias: Aquecendo uma transformação. In: BARBOSA, Ana. Mae T. B. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2012. Ed. 7.

MENDONÇA, Antonio S. Seleção e tradução da Naturalis Historia, de Plínio, o Velho: referência I (textos extraídos do Livro XXXV, 2 a 30 e 50 a 118). **Revista de História da Arte.** Campinas: UNICAMP, 1998: p. 317-330. Disponível em <<http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%202%20%20artigo%2023.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015

MILLER, Betty, et al. **The De'VIA Manifesto.** Washington D.C.: 1989. Disponível em: <http://www.deafart.org/Deaf_Art_/deaf_art_.html>. Acesso em: 05 out. 2015.

Ministério da Cultura/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SECADI, 2014

MOURA, Maria Cecília. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, Maria Cecília; LODI, Ana Claudia B.; PEREIRA, Maria Cristina da C. **Língua de sinais**

e educação do surdo. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia SBNp, 1993.

MULLER, Rachel Z.; TAFNER, Elizabeth P. Desenvolvendo o ritmo nas aulas de educação física em crianças de 3 a 6 anos. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.** Vol. 3, n. 11, 2007. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ppgedfisica/images/documentos/desenvolvimento%20do%20ritmo%20nas%20aulas%20de%20educacao%20fisica%20-%20muller%20e%20tafner.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2016.

NAKAGAWA, Hugo E. I. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve.** 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Comunicação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8801>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

NEVES, Sylvia Lia G. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de Língua Brasileira de Sinais para ouvintes.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/05092011_163400_silvialiagrespanneves.pdf>. Acesso em: 15 set. 2015.

PICCOLO, Vilma Lení N. **Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000062744>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

QUADROS, Ronice. M. de & KARNOPP, Lodenir. Morfologia da Língua de Sinais. In: **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Artmed: Porto Alegre, 2004, p. 81-126.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** São Paulo: Autêntica, 2013.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Ed. 5.

_____. O Desenvolvimento do Pensamento Estético no Ensino Fundamental. In: BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 285-292.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a13v2691.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

SÃO PAULO. Decreto 52.785, 10 Novembro de 2011. Cria as Escolas de Educação Bilíngüe para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**. São Paulo, 11 nov. 2011.

_____. Portaria no. 5707, 12 de Dezembro de 2011. Regulamenta o Decreto 52.785 de 10/11/11 que criou as Escolas de Educação Bilíngüe para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**. São Paulo, 13 dez. 2011.

SAVI, Maria Gorete M.; BURG, Helena S. **Como elaborar referências bibliográficas, segundo o estilo de Vancouver**. Florianópolis: UFSC; [atualizado em 22 out. 2013]. Disponível em <<http://www.bu.ufsc.br/ccsm/vancouver.html>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Haroldo de Campos: tradução como formação e “abandono” da identidade. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 36, p. 158-171, dez. /fev. 1997-98. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/36/16-marcio.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2015.

SILVA, Valmir. **A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: Relato de uma Vivência Político-Pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/79610>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre. Ed. Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2009.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Por que precisamos de poesia sinalizada em educação bilíngue. In: **Educar em Revista**, n. Especial 2, 2014.

TOJAL, Amanda P. da F. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus.** 2007. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Arte. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/en.php>>. Acesso em: 04 set. 2014

Tokarnia, Mariana. Surdos pedem alterações em meta do Plano Nacional de Educação. **Terra.** 19 set. 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/surdos-pedem-alteracoes-em-meta-do-plano-nacional-de-educacao,085c4b9ac8631410VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

UNESP. **Formulário e Normas para a Qualificação de Mestrado em Artes.** São Paulo: UNESP, s.d. Disponível em: <http://www.ia.unesp.br/Home/Pos-graduacao/Stricto-Musica/012_qualificacao_de_mestrado_artes.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2016.

_____. Tutorial de linguagem acadêmica. In: **Curso de Especialização em Artes – REDEFOR.** São Paulo: UNESP, 2011.

VAN CLEVE, John V.; CROUCH, Barry A. **A place of their own: Creating the deaf community in America**. Washington D.C.: Gallaudet University Press, 1989.,

VEDITZ, George. The preservation of the sign language. In: Bragg, Lois. **Deaf world: a historical reader and primary sourcebook**. New York: NYU Press, 2001.

Weber, Demétrio; Victor, Duilio. Ministro recomendou escola regular para surdos. **O Globo**. Rio de Janeiro. Brasília, 04 Abr. 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/ministro-recomendou-escola-regular-para-surdos-2801493>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

YIN, Robert. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

Vídeos

CRUZ, Andreza N. R. **Projeto Vibração: percepções de ritmo**. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/H1w4Nb9qul4>>.

SOURDS et malentendus. Direção: Igor Ochronowicz. França, 2008, 70 min.

VEDITZ, George W. **The Preservation of Sign Language**. EUA, 1913. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XITbj3NTLUQ>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Websites

CULTURA Surda. Apresenta produções culturais e artísticas da comunidade surda. Disponível em: <<http://culturasurda.net/>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

INCLUSÃO dos surdos. Armazena vídeos e notícias relacionadas às discussões sobre o fechamento do INES. Disponível em: <<http://inclusaodossurdos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

TEXTER. Ferramenta de desenho com caracteres. Disponível em <<http://tholman.com/texter/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ANEXOS

Anexo A: Plano de Aulas “Humanos e heróis – Possibilidades de leituras de imagem.”

Este plano de aulas, elaborado para uma turma de 7º ano de alunos surdos e surdos com deficiências associadas, se propõe a criar espaços de reflexão e discussão entre alunos e docente sobre as percepções individuais da representação de heróis nas imagens da Arte, da cultura popular e do cotidiano.

Duração prevista: 18 aulas

Objetivos Gerais:

- Que os alunos discutam conceitos que permeiam a construção da imagem do ícone “herói”;
- Que percebam a permeabilidade entre o heroico e o humano, transpondo conceitos da imagem ideal do herói para as imagens e vivências do seu dia-a-dia.

Objetivos Específicos:

- Que os alunos reconheçam elementos de composição estética que colaboram para a construção da imagem dos heróis;
- Que dominem ou aprimorem o uso já feito destes elementos em suas composições, de modo a utilizá-los na criação de um personagem.
- Que sua visualidade seja ativada para perceber o uso destes elementos estéticos na imagem comercial e política;
- Que possam reconhecer práticas que podem ser consideradas heroicas em seu entorno cotidiano, de modo a manter em aberto possibilidades de significações dentro deste tema.

1) Apresentar conceito de “Herói”

- As imagens serão apresentadas em A4, uma única cópia para todos visualizarem coletivamente;

(Imagem 1) “Napoleão Cruzando os Alpes” (Jacques-Louis David, 1805);
(Imagem 2) “Independência ou Morte!” (Pedro Américo, 1888);

- Destacar na leitura da composição: linhas, cores, planos e uso de luz e sombra;
- Destacar na leitura da construção do personagem principal: expressão, tipo de “poder” que domina e influência que exerce, símbolos que o acompanham;

- Associar às leituras a história do quadro (a pedido de quem? quais objetivos?).

Atividades:

- a) Leitura de imagem. 2 aulas
- b) Experimentação dos elementos de composição analisados (busca de imagens com linhas retas e sinuosas em revistas, que representem ação e repouso; composição com colagem e desenho, a partir dos extratos retirados das revistas, acentuando sua condição de movimento ou não;) 3 aulas

2) Discutir “Super-Habilidades” x “Humanidade”

- As imagens serão apresentadas em miniaturas de aproximadamente 10cm de largura, 1 cópia para cada aluno;

- Estimular a análise da composição e do personagem com maior autonomia do aluno;

- Contrapor perfis de um mesmo personagem: Personagens frágeis em suas identidades secretas X pseudônimo heroico, como Homem Aranha (Imagem 3 e 4 - “O Espetacular Homem Aranha 2”, Columbia Pictures, 2014) ou a aparência x vivência de Katniss (Imagem 5 e 6 - “Jogos Vorazes”, Lions Gate, 2012), que representa charme, feminilidade e força para o público, mas vive grande medo e insegurança nos embates.

Atividades:

- a) Leitura de Imagem; 2 aulas
- b) Apresentação do herói fictício preferido, narrando, a partir de uma imagem escolhida pelo aluno, suas percepções sobre as características dele, identificando a presença ou ausência dos elementos analisados nas imagens trazidas pela professora. 3 aulas

3) Aproximar da realidade do aluno o conceito de herói apresentado pelo professor

- As imagens serão apresentadas em miniaturas de aproximadamente 15cm de largura, 1 cópia para cada aluno;

- Estimular a análise da composição com maior autonomia do aluno;

- Propor uma transposição de significados das características dos personagens superpoderosos para as potências de cada humano: o homem forte e trabalhador

(Imagem 7 - Mestiço, Candido Portinari, 1934), a mãe “multitarefa” (Imagem 8 - Jovem Mãe Costurando, Mary Cassatt, 1900);

- Incentivar o reconhecimento destas potências em seus pares.

Atividades:

b) Leitura de Imagem; 2 aulas

a) Criar um novo personagem, considerando os elementos destacados pela professora, tanto na composição visual quanto na construção social deste, concebendo um novo “herói” com características singulares, que poderá ser totalmente fictício ou inspirado por um herói do cotidiano. 6 aulas

Avaliação

A avaliação levará em conta a participação e empenho do aluno na realização das atividades, considerando seu processo de aprendizagem, bem como seu próprio julgamento sobre o caminho percorrido.

Imagens



Imagem 1



Imagem 2

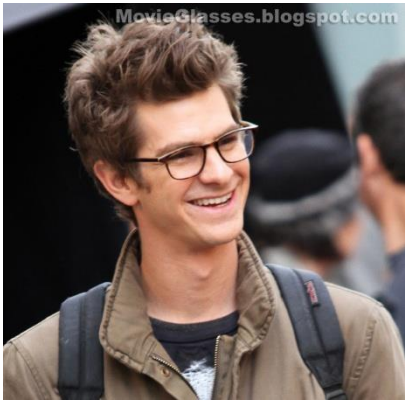


Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6

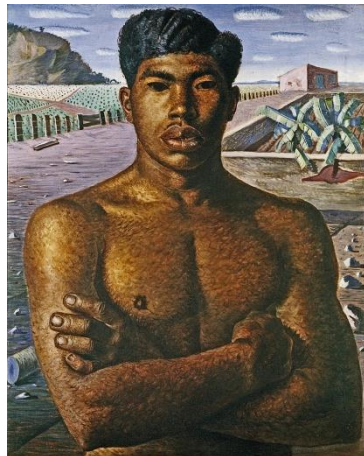


Imagem 7



Imagem 8

Anexo B: Imagens adicionais ao plano de aulas

Imagem 1 - Jean-Auguste Dominique Ingres,
Napoleão I em seu trono imperial, Paris, 1806.
Fonte: <<http://en.wikipedia.org>>

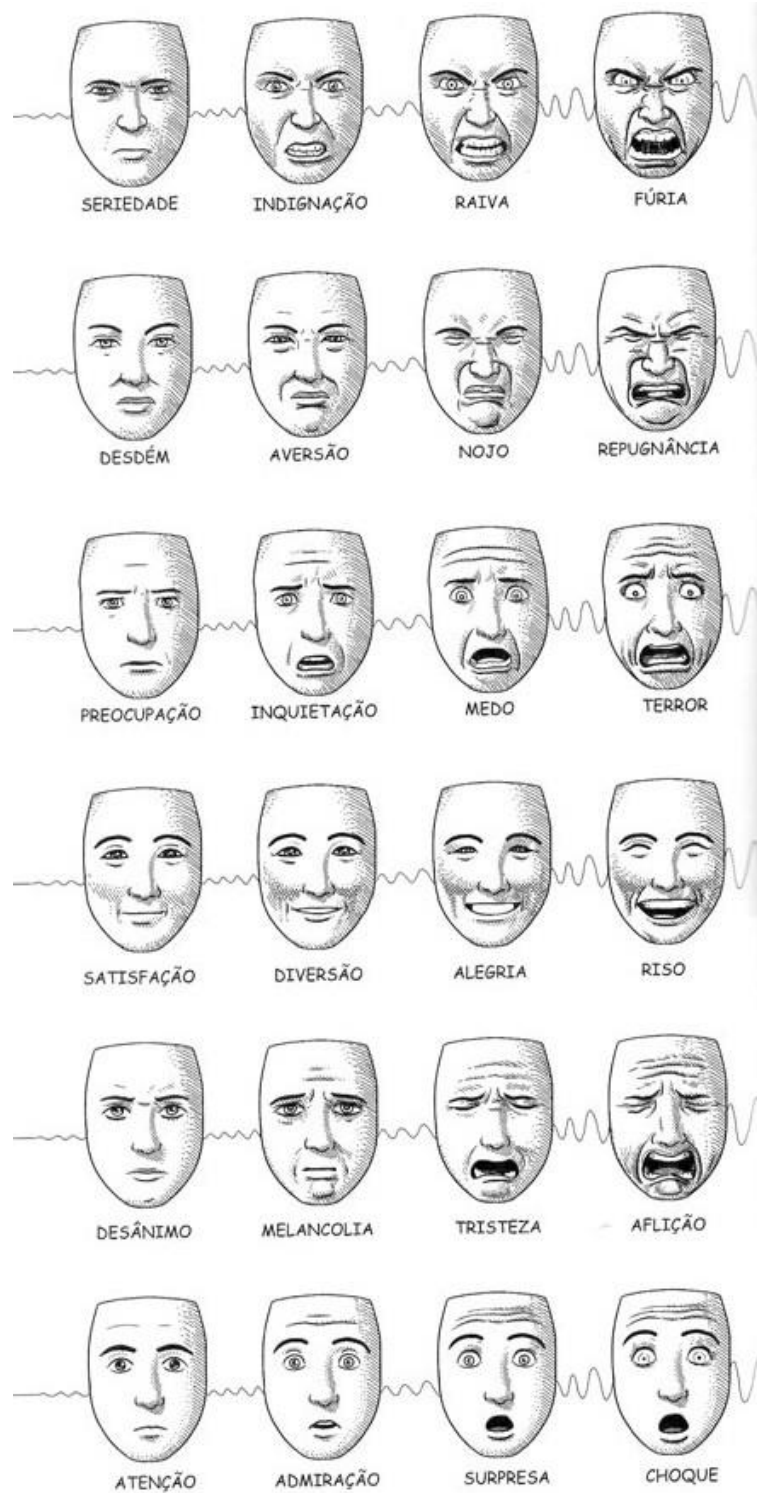


Imagem 2 – Sequências de expressões faciais,
dispostas por intensidade de sentimentos
Fonte: <<http://toneladecartoons.blogspot.com.br/>>

Anexo C: Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido

Título do Projeto: “A leitura de imagem realizada por alunos surdos”

Investigador: Andreza Nunes Real da Cruz, mestranda no Mestrado Profissional em Artes no Instituto de Artes da UNESP/São Paulo

Local da Pesquisa: EMEBS Profa. Neusa Bassetto

Endereço: Rua Taquari, 459 – Mooca, São Paulo/SP

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, se tiver dúvidas, peça a professora-pesquisadora, responsável pela pesquisa para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao sujeito da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa, com o objetivo de investigar as formas como os alunos surdos interpretam imagens nas aulas de arte.

A pesquisa é o estudo organizado e aprofundado de um tema escolhido. Neste caso, o tema tem relação com a forma que o surdo vê as imagens que o professor apresenta durante as aulas e como o aluno surdo dá significado a essas imagens, recorrendo aos conhecimentos que já tem e outros que está construindo. Uma vez que a pessoa com surdez apoia sua aprendizagem e comunicação na visualidade, pareceu importante investigar como isso influencia a interpretação de imagens com as quais entra em contato nas aulas.

Para realizar o estudo, a pesquisadora faz leituras de textos que tenham a ver com esse tema e as observações da prática em sala de aula são importantes para complementar seus estudos. Ao final, ela escreverá sobre o que estudou e suas conclusões acerca do tema.

Ainda existem poucos estudos que envolvam educação de surdos e ensino de arte. Por isso, estes temas ainda precisam ser mais conhecidos e discutidos por professores, alunos e suas famílias.

A observação se desenvolverá nas aulas de arte. As aulas acontecerão normalmente e a professora fará, após as aulas, o registro das falas, comentários, participações, observações, dúvidas e outras manifestações dos alunos durante as aulas que possam contribuir com o estudo que está sendo feito por ela.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a melhoria da prática da pesquisadora, que é docente para surdos, assim como de outros professores de arte que ensinam alunos surdos, para que se conheça e se reflita sobre diferentes formas de apresentar conteúdos desta disciplina aos alunos e como esses alunos se desenvolvem no processo de ensino e aprendizagem de arte. Este estudo também poderá servir de apoio a outras pesquisas com foco mais estreito nesta área, contribuindo para a expansão do entendimento em ensino de arte para surdos.

Poderão ser feitos registros em fotografia e vídeo para facilitar a transcrição do que acontece em sala de aula. Haverá total sigilo no uso desses registros de imagens e vídeos, sendo descartados após a utilização. Você não será identificado em nenhum momento.

Caso aceite participar da pesquisa, como sempre é recomendado, procure estar atento(a) as aulas, realizando as atividades propostas na escola e para casa com liberdade e autonomia, ou seja, com suas próprias ideias, questionando, sempre que sentir vontade, os instrumentos utilizados ou, se desejar, propondo e sugerindo formas que gostaria de trabalhar com as imagens apresentadas.

A pesquisa terá a duração de aproximadamente 3 meses, com previsão de 18 aulas de 45 minutos cada, em 1 ou 2 encontros semanais. A professora-pesquisadora procederá normalmente com as aulas, convidando os alunos a emitirem suas opiniões sobre as imagens que veem, o que compreendem delas e a que elas os remetem. Dará informações sobre como essas imagens foram produzidas e incentivará discussões sobre elas e sobre as criações dos próprios alunos a partir das conversas com os colegas.

Em projetos como esse, em que as opiniões pessoais e a participação coletiva são fundamentais, corre-se o risco de sentir-se embaraçado(a) por algum comentário contrário ou hostil que algum colega faça em relação ao que dizemos ou produzimos. Caberá à professora-pesquisadora conduzir estes momentos de forma que haja

respeito entre os integrantes do grupo e você pode recorrer a ela sempre que sentir necessidade ou se sentir desrespeitado. Por aceitar participar desta pesquisa, você também concorda em colaborar neste sentido, evitando emitir julgamentos sobre as manifestações dos colegas, que não visem o desenvolvimento, a harmonia e a convivência pacífica do grupo.

Os registros farão parte da dissertação de mestrado da professora-pesquisadora e os resultados poderão ser disponibilizados em bibliotecas virtuais ou físicas e/ou publicados em revistas, periódicos e eventos científicos.

Sua participação é voluntária e, caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias. Você pode deixar o grupo participante da pesquisa a qualquer momento, também sem nenhum prejuízo ou coação.

Sua participação está condicionada à autorização de seu responsável legal, manifesta através de outro documento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar a Investigadora do estudo: Andreza Nunes Real da Cruz, telefone fixo 2694-6923 (EMEBS Prof. Neusa Bassetto) e celular (11) 99769-6872. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual de Paulista (UNESP) em Assis. O CEP é constituído por um grupo de profissionais de diversas áreas, com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada da pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Dados de contato do Comitê de Ética em Pesquisa para recurso ou reclamações do sujeito pesquisado

Comitê de Ética em Pesquisa Unesp Assis

Av. Dom Antônio, 2100 - Vila Tênis Clube – Assis/SP. CEP: 19806-900

Telefone: (18) 3302-5607/ Fax: (18) 3302-5804

E-mail: cep@assis.unesp.br

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que

posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO.

NOME DO ADOLESCENTE	ASSINATURA	DATA
---------------------	------------	------

NOME DA PESQUISADORA	ASSINATURA	DATA
----------------------	------------	------

Anexo D: Termo de Autorização de Uso de Imagem

Eu, _____, portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Rua _____, nº _____, na cidade de _____, AUTORIZO o uso de imagem do menor _____ sob minha responsabilidade em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho “Vibração”.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do menor.

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

Assinatura