

REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

VOLUME 13, Nº 2, Maio/Ago. 2017

ISSN 1984-3178



Costão direito
da Praia do
Forte, Ilha de
Santa Catarina.
Álvaro de
Azevedo Díaz
2011



EDITORIAL

A Revista Educação, Artes e Inclusão apresenta, neste segundo número do ano de 2017, dez artigos que perpassam múltiplos vieses do trabalho educativo e atividade escolar, um relato de experiência no campo dos processos artísticos e ação pedagógica e uma entrevista focada na temática da inclusão escolar, abordando, assim, temas e pesquisas que representam novas contribuições para o contexto da educação inclusiva, ensino da arte, processos pedagógicos, atuação decente e trabalho educativo como um todo.

No primeiro artigo, intitulado “Cultura e educação na Amazônia Oriental: práticas corporais na comunidade Parkatêjê”, os autores Mauricio Cabral e Alexandre Filho, apresentam um estudo acerca das práticas corporais em uma comunidade indígena, localizada na Amazônia Oriental, no sudeste paraense, refletindo sobre a temática da educação escolar indígena e atividades corporais que são desenvolvidas no contexto cultural desta comunidade. O artigo é resultado de um processo de pesquisa paulatino que vem sendo realizado num contexto de dissertação de mestrado e busca reverberar a compreensão da importância das práticas corporais indígenas, considerando que estas carregam sentidos e significados importantes para a revitalização cultural da comunidade Parkatêjê.

Já o artigo de Bruna da Silveira Suris, André Luís Marques da Silveira e Heli Meurer, abarca um “Estudo sobre o Ensino Superior e a Deficiência Auditiva a partir do conceito de mediação de Vygotsky”. O artigo busca a ampliação da compreensão e disseminação da acessibilidade acadêmica por estudantes com deficiência auditiva, analisando de que modo ocorre a inclusão do aluno surdo no contexto da educação superior. Tal pesquisa tem por base uma coleta de dados que conta com entrevistas de tradutores e intérpretes de Libras, buscando desvelar a relação dos profissionais com os estudantes, as principais demandas e a interação dos alunos com os colegas e professores.



No campo das artes cênicas temos o terceiro artigo desta edição, intitulado “Jogos teatrais como mediadores do diálogo entre educação e cotidiano social: apontamentos teórico-metodológicos”, com autoria de Marcos Antonio Ferreira dos Santos e Mary Anne Vieira Silva. O artigo abarca reflexões teóricas sobre os jogos teatrais como possibilidades formativas do sujeito social, abordando os pressupostos educacionais para o ensino de arte/teatro e discutindo acerca do teatro como linguagem educacional. Os autores compreendem que os jogos teatrais representam uma relação dialética, na qual o exercício do teatro permite ao alunado atingir melhores rendimentos escolares, além de aguçar percepções acerca da realidade cotidiana, contribuindo para a construção humana crítica.

O trabalho da autora Karine Ramaldes nos questiona a partir do seguinte título: “Ensino da Arte: qual ensino queremos?”. O trabalho busca refletir como o ensino da Arte tem se desenvolvido no Brasil, qual o senso comum e qual o real valor do Ensino da Arte e de que modo a Arte é inserida no contexto escolar como instrumento pedagógico e/ou área do conhecimento. Evidenciando que, neste contexto, ainda não se conseguiu desfazer muitos preconceitos arraigados na sociedade brasileira, mas que é possível considerar a Arte como esfera essencial para a formação humana, bem como disciplina que requer uma abordagem efetivada por profissionais preparados.

O quinto artigo desta edição ancora-se no âmbito da inclusão e atuação docente, ao considerar “As produções acadêmicas sobre a surdocegueira: contribuições para atuação docente”, produzido pelas autoras Talyta Nunes Rocha, Geisa Letícia Kempfer Böck, Carla Peres Souza. Através de análise documental o trabalho objetiva verificar que informações são veiculadas acerca de estudantes surdocegos em artigos acadêmicos publicados no Brasil, entre os anos de 2001 e 2014, disponibilizados no site de periódicos da Capes, buscando compreender se essas informações oferecem subsídios para a atuação de professores. As autoras consideram que são escassas as fontes de informações, mas que o professor que almeja uma atuação inclusiva, buscará compreender possibilidades de comunicação e assim, recursos educacionais e de acessibilidade podem ser explorados.



Prosseguindo os debates acerca da educação inclusiva o sexto artigo, intitulado “João em situação de autismo: o que fazem e dizem as crianças na educação infantil”, das autoras Kátia Patrício Benevides Campos, Sílvia Robertda da Mota Rocha, Andreza Lima Azevedo, aborda as interações sociais entre crianças ditas “normais” e uma criança em situação de autismo em uma instituição de Educação Infantil, à luz das concepções de construção social da deficiência e histórico-cultural de aprendizagem. O texto aponta que, na concepção das crianças, João é visto como sujeito de destrezas e possibilidades e não apenas de limites, reafirmando o princípio de educação inclusiva na colaboração com o processo educacional de todos envolvidos.

O artigo “Contribuições da arte e do professor arteterapeuta para a educação inclusiva”, de Camila de Carvalho Vieira, considera a importância das práticas artísticas para o desenvolvimento da sensibilidade, da socialização e educação dos indivíduos, bem como, a utilização da arte como sendo um viés terapêutico. A partir desta compreensão o trabalho tem por objetivo discutir a importância do professor de arte e a inserção de práticas terapêuticas para alunos com necessidades especiais, compreendendo que ao estimular as múltiplas funções e habilidades, as práticas artísticas podem ser inseridas na educação especial com o propósito de perceber as habilidades e necessidades de cada educando e contribuir em seu processo de aprendizagem.

O oitavo artigo desta edição abarca o campo da inclusão a partir das discussões de gênero, ao considerar de que modo as concepções de secularismo e laicidade são postas no contexto educativo. Com autoria de Karla Samara Santos Sousa e Glício Freire Andrade Júnior, o trabalho vislumbra objetiva analisar a negatividade dos discursos religiosos “tradicionais” em torno da inserção da ideologia de gênero nas escolas públicas. Neste sentido, demonstra que embora existam registros legais que resguardam a total ‘igualdade’ entre as pessoas, na prática o quadro se apresenta controverso, em termos de sexualidade – não apenas na esfera religiosa, como na própria escola – devido ao desafio de lidar com o diferente.

O artigo de Sandra Maria Silva Oliveira, Suelene Regina Donola Mendonça, intitulado “Ensino de Arte & Escola Bilíngue: relato sobre experiência com a proposta



triangular na educação de surdos sob a perspectiva de Vygotsky”, apresenta uma descrição acerca de uma proposta artística realizada em escola bilíngue para surdos, no interior do estado do Rio de Janeiro. O trabalho demonstra que apesar da dificuldade imposta pela comunicação, nem sempre satisfatória, há troca e produção de conhecimento e denota o desejo de reverbar para futuras discussões sobre o ensino da arte para alunos surdos.

O décimo artigo selecionado para esta edição relaciona as esferas da educação inclusiva e das políticas públicas nacionais, intitulando-se “Das leis da inclusão social à concretização de direitos: dilemas vivenciados na escola”, das autoras Eliane do Prado e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. O trabalho analisa anotações de um diário de campo construído no cotidiano escolar, relacionando-os com as leis de inclusão da pessoa com deficiência, encontradas com facilidade nas esferas municipal, estadual e federal, em particular na Escola de Educação Básica Frei Caneca, do município de Lebon Régis - 10a Gerência, Caçador-SC. O artigo evidencia que o governo precisa ampliar os investimentos e acelerar os processos de gestão escolar, demonstra a necessidade de uma reflexão acerca da exarcebação da responsabilidade da escola e dos professores para inserção de qualidade das pessoas com deficiência nas escolas e os jogos de interesses por parte de organismos nacionais e internacionais, por meio de um discurso político distorcido.

O relato de experiência da autora Maristela Muller, aborda questões relativas ao retrato enquanto vida e morte, presença e ausência, objeto e gênero artístico, prática artística e prática pedagógica, enquanto contradições. A partir dos retratos conhecidos e reconhecidos na história da arte o trabalho considera a recorrência de rostos, de alguns traços e características que se assemelham entre as pessoas do passado e do presente. A autora considera que tal percepção reflete na prática artística e, mais tarde, se converte em prática pedagógica, que pode ser lida, vista e refletida.

A entrevista desta edição foi realizada com a professora Maria Teresa Eglér Mantoan e trata da temática da Educação Especial e Inclusão Escolar. Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP. Atualmente, atua como coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino



e Diferença (LEPED) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. A doutora tem uma larga produção acadêmica nas áreas de Educação Especial e Inclusão Escolar ocupando um lugar de destaque entre os principais pesquisadores brasileiros da área. Entre seus principais livros encontram-se: *Inclusão Escolar – o que é? Por quê? Como fazer?* (2003) e *Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual* (1994). A entrevista foi realizada por Carlos Jordan Lapa Alves e Thalyta Nogueira de Araújo, em novembro de 2016.

Como evidenciado, os trabalhos selecionados para esta edição evidenciam, principalmente, os estudos dentro do campo da educação, ensino e processos inclusivos no âmbito escolar. Desse modo, reafirma-se o compromisso da REAI com a disseminação de pesquisas construtivas para a formação-atuação docente e o trabalho educativo, de modo geral.

Nos últimos nove anos tem sido esta a permanente responsabilidade assumida pela Revista Educação, Artes e Inclusão e, por isso, é com satisfação e alegria, que aproveitamos a oportunidade para comunicar que o Qualis Capes de nosso periódico passou para A2 em Arte e B1 em Ensino. Graças ao esforço e trabalho coletivo podemos comemorar e continuar desenvolvendo uma revista com estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas, entrevistas, discussões políticas e temáticas pertinentes aos dias atuais. Agradecemos a todos que, direta e indiretamente, contribuem para a contínua qualificação e organização deste periódico.

Desejamos a todos(as) leitores(as) momentos agradáveis de convívio com os temas abordados nesta edição, com a certeza de que estamos construindo um espaço de trocas e de aprendizagens contínuas na educação, no ensino da arte e no processo de inclusão.

Equipe Editorial



EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017>

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR GERAL DA REVISTA

Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Regina FinckSchambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Clarissa Santos Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Valéria Metroski Alvarenga - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Dr Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, PUC Rio, Universidade Estácio de Sá. Pró-Saber, Brasil
Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Dra. Denize Piccolotto Carvalho, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Dr. João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal
Dra. Maricel Gomez de La Errechea Cohas, Universidad de Playa Ancha,, Chile
Dra. Mirela Ribeiro Meira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Dr. Nicolas Bermudez, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Arte, Argentina

EQUIPE DE PRODUÇÃO

Elisete Moccelin Machado – Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Janine Alessandra Perini - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Lucas Prestes da Silva - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Maria Eduarda Collaço - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

PARECERISTAS

Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa
Annie Gomes Redig - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Antonio Carlos Barbosa da Silva - Universidade Estadual Paulista
Carolina Vieira Silva – Universidade Federal do Ceará
Claudia Carnevskis - Universidade Federal do Amazonas
Edneia de Oliveira Alves – Universidade Federal da Paraíba
Eliane Malh - Escola Superior de Tecnologia e Educação de Porto Ferreira,
Emmanuelle Dias Vaccarini - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Everson Melquiades Araújo Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Fábiola Sucupira Ferreira Sell - Universidade do Estado de Santa Catarina



Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos – Universidade Federal do Vale do São Francisco

Guilherme Rezende Lemos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Janine Soares de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina

Joselia Schwanka Salome - Universidade Tuiuti do Paraná

Kelly Cristina Brandão da Silva – Universidade de São Paulo

Lilian Quelle Santos de Queiroz – Universidade Federal da Bahia

Lourival Martins Filho – Universidade do Estado de Santa Catarina

Luana Vilutis – Universidade Federal da Bahia

Lucia Mury Scalco - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Luciane Bonace Lopes Fernandes – Universidade de São Paulo

Luiza Helena da Silva Christov – Universidade Estadual Paulista

Marise Bartolozzi Bastos – Universidade de São Paulo

Marta Regina Sene - Centro Universitário de Araraquara

Patrícia Alves Carvalho - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Rejane Reckziegel Ledur - Universidade Luterana do Brasil

Ricardo Carvalhos de Figueiredo - Universidade Federal de Minas Gerais

Rosana Maria do Prado Luz Meireles – Universidade Federal Fluminense

Vera Lúcia Penzo Fernandes - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Vicente Concilio – Universidade do Estado de Santa Catarina

Viviane Diehl - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul



CULTURA E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ORIENTAL: PRÁTICAS CORPORAIS NA COMUNIDADE *PARKATÊJÊ*

CULTURE AND EDUCATION IN EASTERN AMAZON: BODY PRACTICES IN *PARKATÊJÊ* COMMUNITY

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017008>

Mauricio Martins Cabral, Alexandre Silva dos Santos Filho - UNIFESSPA

RESUMO

É um estudo sobre as práticas corporais na comunidade Parkatêjê, localizada na Amazônia Oriental, no sudeste paraense. Tem como objetivo refletir sobre a educação escolar indígena e atividades corporais desenvolvidas no contexto cultural indígena desta comunidade. Para tanto, usa-se a abordagem metodológica qualitativa, com enfoque na observação participante, caracterizada pelo estudo Etnográfico; traz ainda, abordagem das narrativas orais através dos relatos dos mais velhos da comunidade Parkatêjê. É uma pesquisa de mestrado em andamento que tem um primeiro momento, o estudo de treze práticas corporais, sendo estas organizadas a partir das atividades educacionais desenvolvidas com os alunos da Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio "Peptykre Parkatêjê". A pesquisa tem levantado dados importantíssimos acerca dessas práticas – entendendo que elas levam consigo sentidos e significados muito importantes para a revitalização cultural dessa comunidade. As práticas corporais da comunidade em questão trazem consigo um poder de endoculturação muito significativo para o processo educacional tradicional indígena dessa comunidade, levando em consideração os saberes que se encontram intrínsecos em cada uma dessas práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar indígena. Comunidade *Parkatêjê*. Cultura indígena. Práticas Corporais.

ABSTRACT

This is a study on corporal practices in *Parkatêjê* community located in the eastern Amazon, in southeastern Pará. It aims to reflect on indigenous education and physical activities in indigenous cultural context of this community. Therefore, it uses qualitative methodology focusing on participant observation, characterized by Ethnographic study; still brings approach to oral narratives through the reports of oldest *Parkatêjê* community. It is a master's research in progress that has a first time the study of thirteen body practices, which are arranged from the educational activities at the State Indigenous School Kindergarten, elementary and secondary "*Peptykre Parkatêjê*" with indigenous students. The research has raised very important data about these practices - understanding that they carry with them directions and important meanings to the cultural revitalization of this community. Community bodily practices in question carries a power of very significant endoculturação for traditional indigenous educational process of the community, taking into account the knowledge that are inherent in each of these practices.

KEYWORDS: Education Indian School. Community Parkatêjê. Indian culture. Body practices.



1 INTRODUÇÃO

Educação e cultura na Amazônia Oriental trazem uma questão proveniente das práticas corporais na comunidade indígena Parkatêjê. Discute-se o problema a partir da educação escolar, envolvendo a reflexão sobre educação corporal adotada na Escola Indígena Estadual de Educação Infantil, Fundamental e Médio “Peptykre Parkatêjê”. Este texto objetiva repensar alguns aspectos referentes à corporeidade indígena, com base em treze práticas corporais que vêm sendo desenvolvidas na educação escolar da referida escola.

Tais práticas corporais apresentam-se como oportunidade de vivência pedagógica em relação à comunidade, implicando valorização dos saberes tradicionais indígenas. Essas práticas vividas na escola proporcionam aprendizagens acerca dos saberes intrínsecos materializados como: os meios de sobrevivência; a convivência familiar e social; conhecimento da língua; crenças e rituais. Tanto é que, esses saberes estão implícitos na linguagem corporal expressa a partir das manifestações significadas no corpo para o indígena.

Acima de tudo, é importante rever alguns aspectos referentes à educação indígena no Brasil. Uma vez que, é recente a sua incorporação na estrutura educacional brasileira, e foi alvo das últimas mudanças ocorridas na LDB/1996 e anos subsequentes, sinalizando assim, novos modos de perceber uma educação não formulada para a população em geral, mas sim, para os nativos, incluindo conteúdos nos parâmetros para o ensino em formato de escolas indígenas. Aliás, ressalta-se que sempre houve educação indígena, significada nos moldes da cultura tradicional escolar dos grupos indígenas, porém não reconhecida como educação, pelo fato de não ser sistematizada como escolar.

Historicamente, os colonialistas eruditos impuseram durante séculos uma educação europeizada aos indígenas brasileiros, determinando uma educação voltada para a submissão, por meio dos valores religiosos e aspectos considerados do mundo civilizado, negando ao povo da floresta seus interesses e valorização dos saberes tradicionais desta cultura.

Por conseguinte, compreende-se que os sentidos dados à escola indígena “Peptykre Parkatêjê”, com base na construção das atividades corporais, é uma aproximação contributiva ao contexto educacional, e que irá fundamentar os modos de experimentar as práticas



corporais no âmbito da escola formal. Evidencia-se, dessa maneira, que as práticas educativas na educação física e nos momentos festivos/comemorativos são fortes indícios de que a escola indígena é um complemento educativo da educação tradicional na aldeia.

Neste estudo, traz-se para o cenário educativo, a discussão das práticas corporais, as quais têm como importância aparecerem como pilares da formação do índio, uma vez que, ela carrega no seu processo de desenvolvimento a vivência de uma grande quantidade de saberes intrínsecos, que podem ser debatidos dentro da escola, de forma a contribuir com a construção de uma cultura viva.

Esta pesquisa centra-se na interrelação entre educação, cultura e corpo, vislumbrando, a partir da teoria de Merleau-Ponty (1999) sobre percepção corporal, a compreensão do sentido dado ao corpo em uma sociedade e estendendo este conhecimento a abordagem das práticas corporais, com base no entendimento dos indígenas do grupo Parkatêjê. Aliás, busca-se conhecer a importância desses sentidos dentro do campo educacional, bem como as influências culturais sobre as práticas corporais que representam diversas manifestações do corpo. Nessa perspectiva, a teoria da percepção corporal em Merleau-Ponty (1999) traz uma contribuição significativa ao conceder à nossa reflexão, a ideia de percepção corporal, com a qual desdobramos-la para a inserção da percepção corporal indígena para além da estrutura orgânica – uma complexa situação distintiva referente ao sentir, perceber, pensar e agir dos indivíduos indígenas, revelando a intencionalidade de suas ações, o que caracteriza o homem como um ser repleto de subjetividade.

Portanto, entende-se que as práticas corporais indígenas Parkatêje fazem parte de uma corporeidade humana, pertencente às experiências humanas, constituídas nas relações corporais, no sentido amplo e específico de um povo que tem a floresta como referencial de vida, religiosidade, beleza, sobrevivência e lar.

2 A COMUNIDADE *PARKATÊJÊ*: DESAFIO E RESISTENCIA

Como comunidade indígena Parkatêjê, ela reside na região desde o início da década de 1970. Não é diferente de outros grupos brasileiros, vem insistentemente se afirmando, alavancada pela necessidade de manterem vivos seus saberes culturais, de forma a tê-los mais



próximos de suas realidades e mais condizentes com as demandas de seu povo (FERRAZ, 1982).

Localizada na Terra Indígena Mãe Maria, BR-222, Km 30 - faz parte, atualmente, do município de Bom Jesus do Tocantins – PA, entre limites dos igarapés Flecheiras e Jacundá - afluentes do rio Tocantins. A reserva abrange uma área de extensão que corresponde a 62.488 hectares. Possui uma população estimada de 760 índios , divididos em três Aldeias: Kupejipôkti, Rôhokatêjê e Krijoherekatêjê, cuja família linguística é jê – genericamente. Conhecidos como Gavião, os Parkatêjê falam um dialeto da língua Timbira. Segundo Nimuendajú (1982), os Parkatêjê (Par é pé, jusante; Katê é dono; e Jê é povo), se autodenominaram assim, pela posição que ocupavam na bacia do rio Tocantins (região localizada entre as margens do rio e a montanha-região de Tucuruí).

Os viajantes do séc. XIX evidenciam a presença dos “gaviões” (Parkatêjê, Kyikatêjê e Akrâtikatêjê) na margem direita do curso médio do rio Tocantins. São conhecidos na literatura como Gaviões do Oeste ou Gaviões do “Mãe Maria”, até que, em meados da década de 1970, dentro do Projeto de Auto-gestão de Povos Indígenas assumem o nome de Comunidade Indígena Parkatêjê, nome da turma do Chefe Krôhokrenhũm (ARAÚJO, 2008).

A designação Gavião surge de o fato desses índios utilizarem em suas flechas penas da ave gavião. Hâk (gavião), também é utilizado pelos Parkatêjê como nome dado a um dos cinco grupos que se dividem em seus cerimoniais: Hâk (gavião), Tere (lontra), Xêxêrê (arraia), Tep (peixe) e Pàn (arara). Outra marca do Gavião Parkatêjê é o “furo no beijo”, que tem sido regularmente praticada na iniciação dos mekwatuwa (jovens do sexo masculino), neste furo, é usado o akà (pino labial), uma espécie de farpa que mantém o furo no lábio inferior, não o deixando cicatrizar. Conforme palavras de Krôhokrenhũm, esses cerimoniais são a “carteira de identidade” dos homens dessa comunidade indígena (ARAÚJO, 2008).

Segundo Araújo (2008), o nome significativo da aldeia sede dos Parkatejês é Kupejipôkti, que significa “no meio do branco”. É propício pensar sobre esta correlação, posto que demonstra a sobrevivência do grupo, que só se sucede devido a ele ter se hibridizado à cultura da sociedade envolvente, pois caso contrário, já teriam desaparecidos. A escola, nesse sentido, passou a ser uma componente mediadora dessa continuidade cultural na esfera indígena. Mediante a esta concepção, é indispensável observar que em 1980, com a



implantação da primeira escola dentro da reserva dirigida pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, se iniciou propriamente com a educação não indígena, com o ensino de 1ª a 4ª séries.

Esta escola aumentou e intensificou suas relações com a sociedade não índia, ocorrendo a difusão da língua portuguesa, inclusive entre as crianças e adolescentes, tornando a comunidade bilíngue. A partir dessa especificidade, é que nasce, no decorrer do processo educacional Parkatêje, a necessidade de compreender a educação indígena em dois momentos distintos: a educação indígena e a educação escolar indígena. A primeira, representa a educação da comunidade na perspectiva cultural de responsabilidade dos Meprekrê (os “velhos”) da comunidade, enquanto a segunda, é de responsabilidade da escola institucionalizada, responsável em desenvolver o conhecimento da sociedade não índia. O grande desafio então das escolas indígenas é construir uma educação escolar que contemple a educação indígena e a educação escolar indígena.

3 OUVINDO OS “VELHOS”, MOVENDO OS JOVENS

O enfoque da pesquisa baseia-se na observação participante etnográfica. Nessa perspectiva, organizaram-se os dados coletados in loco a partir das brincadeiras corporais envolvendo adultos, jovens e crianças. Optou-se pelas narrativas orais, obtidas através dos relatos dos “Meprekrê” da comunidade – chamados respeitosamente “os velhos” do povo Parkatêje –, os quais, são considerados os sábios dessa cultura.

Os alunos da escola indígena tiveram um papel central nessa construção, pois através das aulas ajudaram também na coleta dos dados. Esta abrangência enriqueceu o trabalho, já que foi uma forma de envolver a juventude indígena na percepção cultural de sua própria comunidade. Desta feita, iniciou-se a observação das práticas corporais ocorridas nos momentos festivos da comunidade. A partir disso, proporcionou-se conhecer os elementos culturais que compõem as práticas culturais e corporais, a fim de compreendê-las.

Advieram momentos centrais, os quais possibilitaram observar distintas práticas corporais. Em vista que, elas não ocorrem cotidianamente, só aparecem ciclicamente no âmbito da cultura desse povo, ou seja, conforme as colheitas, os rituais de passagens, as



mudanças de estações do ano, as comemorações diversas, morte, manifestações políticas, nascimento, caça e pesca. Tudo isso, vivenciados pela comunidade indígena, e tendo como suporte das ações as pinturas, brincadeiras, jogos, lutas e danças. Esse conjunto de atividades corporais faz parte integral do todo às práticas corporais tradicionais que compreendem, desde muito tempo, a educação indígena deste povo.

Houve um grande cuidado na hora de ouvir os relatos orais das práticas corporais realizados com os velhos da comunidade, pois os mesmos utilizaram grande parte de sua fala na língua materna, sobretudo, porque queríamos ter clareza sobre a exposição de cada prática corporal pesquisada: brincadeiras, jogos, danças, cantos, pinturas corporais, etc. As entrevistas foram gravadas e transcritas para melhor serem analisadas as informações que produziram sentidos e significados a cada prática corporal narrada. E, posteriormente, estas falas foram transcritas e lidas diante dos entrevistados e legitimadas por eles (os velhos), a partir da nossa apresentação oral.

Envolvemos também os alunos da escola dessa comunidade, de forma a reafirmar que a escola pode ser participante da construção cultural dos saberes que estão intrínsecos dentro das práticas culturais. Enquanto discente da escola (prof. Maurício) da comunidade encaminhei os alunos às investigações sobre as brincadeiras, uma vez que, não podíamos penetrar em ambientes restritos aos nativos da comunidade. Daí, a exploração dos espaços particulares da comunidade. Foram tarefas dos jovens da escola e, desse modo, obtiveram-se informações que não seriam possíveis para um não índio.

Com o envolvimento dos alunos, conseguiram-se outros relatos, bem como a realização de desenhos de algumas brincadeiras, e isso compôs uma narrativa visual, com a qual iremos analisar as práticas corporais apresentadas neste trabalho. Assim, mostra-se o potencial pedagógico que existe na educação escolar indígena em confluência com a educação tradicional indígena; onde as práticas corporais são um caminho para o aprendizado dos saberes culturais próprios da comunidade Parkatêjê.



4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO INDÍGENA PARKATÊJÊ

É perceptível dentro da comunidade Parkatêjê, que as práticas corporais são importantes para a cultura desse povo, pois é na hora dessas manifestações culturais (como práticas) que surgem aprendizados relacionados à língua, às memórias, à pintura, ao canto, à dança, corrida de tora, corrida de varinha, jogos de flechas, brincadeira do puxa-puxa, ou de mata-mata etc., que foram construídas ao longo dos tempos por essa comunidade, de forma a se manterem vivos na natureza.

Nesse caráter, atribui-se o sentido de educação à concepção de Brandão (2007) como parte da cultura, e não maior que a cultura. Assim, a educação passa a ser admitida como uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e a recriam entre tantas outras invenções na cultura ou em sociedade. Sendo, portanto, a educação, uma peça fundamental para que a cultura se mantenha viva e presente dentro de determinada sociedade de um povo. Por outro lado, é através da educação – formal, informal e não formal – que um povo mantém ou deixa de manter seus saberes culturais.

Compreende-se ainda que, todos os saberes existentes e, tomando como referência a comunidade Parkatêjê, surgem da necessidade de sobrevivência dos seres humanos. Daí, pode-se dar como exemplo, os modos de existências dos Parkatêjês: a corrida de tora para este povo sempre foi uma forma de treinar o corpo indígena, a fim de suportar grandes esforços corporais, como carregar a caça da floresta até a aldeia; a brincadeira de subir no pau é um modo de habilitar do índio durante a caçada, a enfrentar animais selvagens, protegendo-se ao subir em árvores altas; e assim por diante. Como se pode notar, essas tradições os mantiveram vivos, ou seja, o exercício da prática corporal faz parte incondicional da educação e vida social indígena. Diga-se de passagem – eles tiveram a necessidade de construir através do trabalho todas as práticas sociais que os definem até hoje como povo Parkatêjê.

Segundo Luciano (2006), os indígenas sabem que precisam, mais do que uma educação meramente ocidental, de uma educação que promova a valorização de suas culturas tradicionais. Então, a educação escolar indígena poderá assim, sistematizar os conhecimentos tradicionais da cultura corporal, agregando valores dos conhecimentos do domínio da cultura corporal ocidental ou vice-versa, servindo para divulgar os aspectos corporais das culturas



indígenas para a sociedade brasileira, como também, estimular a troca de conhecimentos e técnicas dos povos indígenas entre si.

Na realidade, as práticas corporais, de modo geral, identificam-se como uma poderosa linguagem do mundo contemporâneo. Por intermédio delas, comunicam-se mulheres e homens, crianças, velhos e adultos, ricos e pobres; diferentes grupos étnicos e países tão distantes um do outro. Destaca-se para essa conjuntura na comunidade Parkatêjê, o “acampamento”, (têkxà) como o lugar – a configuração existente das coisas: produção de artesanato, prática de arco e flecha e sua construção; realização de brincadeiras, onde se cozinha e come o berarubu (alimento típico), onde todos os “velhos” se encontram, onde também são ministradas as aulas de línguas, etc. –, é nele que se vivencia o espaço cultural (dar-se significado aos acontecimentos do lugar), cuja linguagem corporal e comunicacional são práticas centrais da vida social dos Parkatêjê.

A escola é um outro lugar, posto que ela participa ativamente de todas as programações culturais da aldeia, como nas festas e brincadeiras tradicionais. Além de ser um espaço que mantém um calendário próprio das atividades e competições, envolvendo toda a comunidade em suas datas comemorativas não indígenas, como: a semana do índio, dia das mães, dia dos pais, dia da criança, páscoa, etc.; e ao mesmo tempo organiza as datas comemorativas tradicionais, tais como: a festa do milho verde, arara e gavião, do macaco, da onça, da kwyi, do pemp, etc. É assim que o espaço escolar contribui com a ideia de uma educação formal diversificada, abrangendo a educação indígena.

Mediante essa interrelação entre a educação formal e não formal que os professores participam ativamente de todas as atividades culturais, incentivando as crianças a valorizarem sua própria cultura e língua. É assim que o professor realiza as atividades educacionais junto aos alunos, mesclando estes dois momentos: o conhecimento tradicional como também o convencional.

Além do mais, não é apenas estimular os alunos à valorização e a "prática" das atividades tradicionais. É preciso estabelecer junto com os alunos, quais os sentidos e significados culturais do jogo, da dança, da luta, da brincadeira, da corrida de tora e, principalmente, refletir sobre os motivos pelos quais essas práticas são importantes para o fortalecimento da identidade de seu povo. Desse modo, a escola contribui para superar o



"vazio" da transmissão de conhecimentos e valores corporais entre as antigas e as novas gerações.

Dir-se-á então que, a comunidade Parakatêjê é marcada por uma diversidade cultural muito grande, que os identificam como etnia Parakatêjê. Tendo como representação simbólica, a pintura, que caracteriza cinco grupos diferentes. Por conseguinte, traz traços específicos que os identificam e os diferenciam, pois são elaboradas a partir da tinta vermelha e preta, respectivamente do urucum e do jenipapo.

As festas são tradições importantes e rotineiras, desenvolvidas a partir de diversas brincadeiras, que vão do inverno ao verão. A pintura corporal realiza a abertura de todos os eventos, juntamente com o canto, a dança, a corrida de tora e o jogo de flechas, que expressam diversidades de técnica e força desse povo. As caçadas podem durar dias, sendo a base da alimentação, seja assada ou moqueada é sempre presente nos rituais festivos.

Para o desenvolvimento das práticas corporais da comunidade Parkatêjê é compreensível a presença de uma matemática intuitiva, no que se refere à marcação temporal, quantidades de objetos, pessoas, dias, etc., uma matemática marcada por uma particularidade, onde sua representação numérica é estabelecida por apenas seis algarismos (0 a 05).

Não há possibilidades de se desenvolver as práticas corporais sem a memória histórica que essas práticas precisam para acontecer. O espaço é importante para que ocorram essas práticas, não há práticas corporais sem entender a lógica espacial, para tanto, são necessários os conhecimentos de uma geografia intuitiva. As práticas corporais funcionam dentro de uma lógica natural, é necessário o contato direto com a natureza, árvores, animais, rios e etc., a ciência se responsabiliza em explicar tais elementos naturais.

Ressalta-se, por fim a arte que explica todo o processo que vai da pintura, o artesanato, o canto, a dança etc. Nessa conexão está a língua, a qual estabelece a organização e o desfecho do desenvolvimento dessas práticas corporais. Em suma, percebe-se então que existe um conjunto de conhecimento cultural tradicional com as quais as práticas corporais se permitem, já que é dessa forma que transite intrinsecamente o seu desenvolvimento. Além de que se apresentam todos os conhecimentos tradicionais culturais da comunidade que essas práticas possuem.



5 PRÁTICAS CORPORAIS PARKATÊJÊ: PROPOSTAS DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR

As atividades corporais apresentadas aqui, tem como objetivo promover a análise da corporeidade indígena – como sendo a consciência do corpo em si e em que medida o âmbito da educação escolar influi na comunidade corporal dos Parakatêjê. Destacam-se para isso algumas práticas corporais observadas durante um período de tempo muito extenso (mais ou menos 5 anos) no intuito de repensá-las dentro da educação escolar Parakatêjê. Além de que, pensar o corpo indígena participante de um conjunto de atividades em sua sociedade é concebe-lo integrante inseparável da socialização inerente do outro, da interação, da educação, do bem-estar, valores, direitos, deveres, regras, normas, resistência física, sobrevivência, namoro, casamento, passagem da fase de criança para a adulta e outros. Essas designações corporais trazem no conjunto da corporeidade significados que ajudam na educação tradicional dos índios na aldeia.

Permitir-se-á então dizer que o corpo é o modo próprio de o índio ser-no-mundo, e é através do corpo que ele (índio) abre as possibilidades para existir no mundo, considerando situações dadas concernentes à sua realidade concreta e imaginária. Como diria Merleau-Ponty (1999) o corpo será o meio de o indivíduo ter um mundo pra si em si próprio. Partindo dessa premissa é que se pode pensar o homem/índio inserido corporalmente no mundo que o cerca, envolto às suas relações sociais, com o compromisso de ser e estar com o outro, com a sua cultura e natureza, mediado sobretudo pelo corpo atuante e fazedor das coisas na floresta.

O corpo a que este estudo se debruça, como proposta analítica, não é objeto das ações de um corpo pertencente a um sujeito (como se um corpo separado do ser índio pudesse vestir o índio), cuja concepção não mais representa a morada de um sujeito. Porém, o que se quer mostrar aqui é um corpo que se remete ao ser como sendo o próprio corpo do ser, inseparável do ser em si – na concepção pontyana dir-se-ia: sou meu próprio corpo. Mediante a este princípio pode-se repensar a corporeidade a que se toma nessa reflexão no âmbito dos indígenas, para dizer, por meio desse pensamento, que o que está posto é o corpo-vivido, a motricidade do corpo como expressão e o corpo como suporte da arte do fazer arte com ele.

E por isso, pode-se dizer claramente, na perspectiva fenomenológica que o corpo indígena tem consciência do mundo dele vivido e é por meio do seu corpo indígena próprio



que a existência de si torna-se a percepção da sua própria história. É assim que o professor indígena Jathiati concebe as brincadeiras corporais vividas como um importante ensejo do corpo. Ele afirma que nas práticas corporais estão presentes as memórias, na pintura, no canto, na dança:

- tudo acontece na hora das brincadeiras. Na época nosso povo Parkatêjê brincava muito. Antigamente o nosso povo Parkatêjê sempre teve os seus próprios esportes, as suas tradições indígenas que nem corrida de tora, flechas, danças, pinturas, brincadeira do puxa-puxa, ou de matar, corrida de varinha que se chama de akô. Todas as brincadeiras sempre incluem os homens e as mulheres (entrevista com JATHIATI, 2013).

Acredita-se que as práticas corporais tradicionais na comunidade colaboram para com o aprendizado dos saberes culturais e das tradições. Uma vez que é o momento primordial de que o corpo indígena poder orquestrar o seu poder nessa corporeidade: momento em que ocorrem os valores, costumes, normas sociais e comportamentos, assimilados por meio dos corpos próprio dos índios. Além do mais, para os Parkatêjê as práticas corporais sempre foram importantes para suas vidas, já que segundo os velhos da comunidade não há cultura sem brincadeira – remetendo as brincadeiras às práticas corporais.

As práticas corporais aqui estão representadas através dos diversos rituais festivos da comunidade. São elas: dança, brincadeira do mamão, peteca, mata-mata, corrida de tora, brincadeira da arara e gavião, pula-pula, matoi - matoi, brincadeira da força, brincadeira do trisca- my pemptot, corrida da varinha e a brincadeira do puxa.

A consciência indígena aparece como ato reflexivo à medida que se exige do índio a percepção do corpo próprio no ato e nas ações das brincadeiras na aldeia. Isso demonstra que há uma necessidade de instalar uma consciência corporal indígena a partir da existência inseparável das ações do corpo que brinca com o corpo mesmo percebido como brinquedo. É um ato que implica consciência corporal em uma instancia irremovível da vida que o separa das etapas de fazer-se corpo de si, ser ele mesmo a consciência do seu corpo.



Na Dança - Kre

Representa a dança dos Parkatêjê, sempre presente em todos os momentos festivos da comunidade e da escola, não existem festas ou comemorações sem que o corpo não dance. A dança do corpo indígena feminino realizam composições corporais em movimentos singelos e cadenciados, é o corpo da mulher indígena em ação – sua consciência corporal, elas ficam atrás do cantor (seu marido ou parentes), sempre com os pés pareados em movimentos para frente e para trás e as mãos pareadas inclinadas na horizontal e com a cabeça baixa em direção a seus pés. Conforme a ilustração na figura 01:



Figura 01 – Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: a dança *Parkatêjê* - 2013.

Os homens também dançam, realizam movimentos para a frente, para trás e para os lados, levantando os pés e depois as mãos. Nessa concepção corporal a dança faz-se no corpo indígena dos homens e das mulheres, são ao mesmo tempo uma percepção só, em uma existência separada, mas dependente de um cantar, no ritmo do cantor e do maracá. É um mundo humano, cujo efeito se constrói à medida que pátria do pensamento se torna uma: “o sujeito deixa se ser um sujeito pensante “acósmico”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.50). Ele indígena põe seu corpo enraizado no mundo do seu mundo em um espaço-tempo apropriado e somente seu, determinado pela consciência de si mesmo, perdendo sua dimensão corpórea,



assumindo uma subjetividade inerente ao ato dançante através da qual o corpo ata-se ao mundo.

Todas as atividades festivas realizadas na comunidade Parakatêjê envolvem práticas corporais e todas estas atividades iniciam ou culminam com a dança. A dança é uma forma de expressar a tamanha felicidade e respeito pela comemoração que eles irão desenvolver no momento.

Nesta comunidade não temos uma dança que segue normas e parâmetros nacionais e internacionais e sim uma dança que retrata movimentos seculares de um povo que traz em sua dança, simples movimentos que demonstra respeito e felicidade com suas festividades. A dança Parkatêjê diz e reafirma quem são os Parkatêjês, diferenciando-os com sua forma ímpar de dançar das demais etnias indígenas do Brasil e do mundo.

Brincadeira do Mamão – Kõnhák Parti Nakjê. Como ilustra a figura 02 abaixo.



Figura 02 – Fonte: arquivo da escola Parkatêjê: brincadeira do mamão - 2013.

Esta figura mostra a brincadeira do mamão que é uma atividade que acontece, preferivelmente, entre pessoas que se gostam ou se gostaram no passado. Cria-se um círculo onde meninos e meninas, jovens, homens e mulheres, “velhos” e “velhas”, todos irão interagir.



É escolhido uma pessoa para ir ao centro do círculo com um mamão nas mãos, esta pessoa escolhe alguém do círculo, intencionalmente, uma que ela tenha pretensões de namorar e joga o mamão sobre esta pessoa. A pessoa que recebeu o mamão devolve o mamão e vem para o centro tentar tomar o mamão.

Se a pessoa não conseguir tomar o mamão os parentes entram para ajudar (irmãs, irmãos, tios, tias, pai, mãe, avós e etc.). Esta atividade geralmente acontece à noite, hoje, no entanto, acontece durante o dia e o namoro já não é o grande foco, mas sim o entretenimento. O que está claro nessa brincadeira corporal é o modo como os corpos se destacam como objeto do sujeito/índio(a) na atividade com o corpo – pensar, refletir, tomar consciência da ação nas pretensões do outro –, implica o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, na experiência do corpo relativo a realidade do ato a fazer-se mensagem aos corpos que jogam ou brincam.

Peteca- Haprykrã Iapi.

A figura 3 abaixo identifica a brincadeira da peteca que acontece na época da colheita do milho verde. É uma brincadeira destacada pelos velhos da comunidade, pois são eles quem participam tanto na construção das petecas, como na brincadeira.



Figura 03 – Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: brincadeira da peteca - 2013.



A peteca é construída apenas da folha do milho verde (hapry) retirado da roça. Apenas uma mulher, mãe da criança que vai ser apresentada na festa, um ritual onde uma criança fica responsável para ser a anfitriã (Hõxôn kaxuwa amjijara tek – criança que deve ser pintada com urucum o rosto feito uma cruz), é responsável pela retirada da palha do milho e em pintar a peteca com o urucum.

São feitas doze petecas seis para cada grupo. A brincadeira é iniciada por uma pessoa da família pertencente à anfitriã da festa, uma pessoa é escolhida para iniciar a brincadeira, adulto ou criança.

A brincadeira acontece entre dois grupos arara (Pàn) e gavião (hàk). O jogo é realizado em um círculo onde um participante de cada grupo recebe a peteca e começam a espalmar até que a mesma caia. Vence o grupo que mais tempo espalmar a peteca sem deixa-la cair, quando cai entra outro participante. Se por acaso um dos participantes permanecer por muito tempo sem deixar cair a peteca o mesmo poderá passar para outro participante do mesmo grupo.

Esta brincadeira acontece culturalmente uma vez por ano, no mês de janeiro e fevereiro - época da colheita do milho. Durante esta brincadeira os participantes não podem comer nenhum fruto do mato, nem mesmo os primeiros milhos verde pois ficam fracos para desenvolverem a brincadeira e ao mesmo tempo adoecerem.

Mata- Mata – Maipenkura

A figura 04 mostra a brincadeira do mata-mata que acontece durante a noite de lua cheia, só participavam casais, marido-mulher ou namorados. Nos dias de hoje essa brincadeira como as demais acontecem envolvendo todos da aldeia. Primeiramente as mulheres se escondem na mata e os homens as procuram quando um homem encontra sua mulher ele toca a cabeça da mesma com a mão.



Figura 04 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: brincadeira do mata-mata - 2013.

A mulher é colocada sobre os ombros do namorado, ele a carrega para o meio da aldeia, quando os homens acabam de apanhar todas as mulheres a brincadeira se inverte para as mulheres. Agora são elas que irão atrás dos homens.

Nesta brincadeira algumas mulheres arranham os homens isso indica que ela está com raiva dele (as mulheres não permitem que haja trocas de casais) e não permite que eles brinquem com outras mulheres na hora que elas forem caçar os mesmos. O homem arranhado terá que caçar e entregar alimentos para os parentes da mulher que a arranhou. A mãe de quem arranhou fará um *berarubu* para a mãe do arranhado, pagando a mãe por ter arranhado seu filho.

Corrida de Tora - Krowa Taihê

A figura 05 representa uma das mais importantes brincadeiras da comunidade *Parkatêjê*. Segundo relatos de Impoto Gavião que fala expressando preocupação em manter sua cultura viva, nesta brincadeira existem regras que para entendê-la é necessário conhecer um pouco da história do seu povo. A brincadeira é compreendida da seguinte forma: o corredor tem que buscar a tora que está escondida dentro da mata, local onde a tora foi preparada.



Figura 05 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: corrida de tora - 2013.

Existe o cortador de tora não é qualquer um que pode cortá-la, para encontrá-la pequenos galhos de “mato” – vegetais são cortados e lançados no caminho para orientar os corredores ao encontrar a tora. Antes de correr a tora os corredores de madrugada saem para o igarapé correndo. Tomam banho e voltam cantando até no meio da aldeia só então correm a tora.

O corredor trará de volta a tora para o centro da aldeia, esta corrida é revezada entre os participantes de metros em metros pelo fato da corrida ter

A disputa é sempre entre grupos arara e gavião. Assim como há as torcidas de times de futebol, os Parkatêjê também torcem por seus grupos pelos quais correm e disputam suas brincadeiras: pân- arara, hàkt- gavião, teré - lontra, tepe - peixe, xêxetêre – arraia. Vários são os grupos que disputam a tora, geralmente correm dois grupos, ou seja, duas toras. Esta corrida exige muita habilidade, técnica, força, preparo físico, interação com o grupo etc.

Este modo de vivenciar o corpo traz à reflexão o corpo em movimento. A exigência de corpo próprio em superar sua condição de sobrevivência na floresta, suas tarefas cotidianas quebradas pela forma do desafio de realizar uma tarefa, cujas atividades mentais são pouco exigida, mas que deve ser apurada pelo ato da execução aparentemente automática. O corpo para a ser o primeiro plano da ação, uma paixão de ser ele mesmo no mundo sem se perceber que ele é algo especial que completa os corpo social.



Brincadeira do Pula – Metoitoi

Esta brincadeira é muito curiosa pelo fato do ritual casamenteiro que ela traz. É formado um círculo de pessoas no meio da aldeia – jovens, velhos, solteiros e casados. Todos trazem uma embira amarrada em um dos pés, então o primeiro participante entra no círculo se for casado irá jogar um rolo de embira para sua mulher segura-lo, então ela entra no círculo e amarrará seu pé.

O pé amarrado com embira ficará suspenso tanto da mulher quanto do homem, a mulher escolhida correrá atrás de seu marido de um pé só até pega-lo, daí então encerra a brincadeira para essa dupla até que todos façam a mesmo. A corrida acontece somente dentro do círculo.

No caso de um índio ou uma índia solteira entrarem no círculo os mesmos deverão escolherem uma pessoa solteira ocorrendo da mesma forma citada acima. A diferença aqui é quando se pegar o outro deve-se bagunçar o cabelo da pessoa “pegada”, no final da brincadeira esses jovens cantam e dançam, vão para o igarapé e juntam suas embiras e amarram em uma árvore próxima ao igarapé daí começam a namorar.

Brincadeira da força ou empurra, empurra - Maipen Iahã



Figura 06 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: brincadeira da força ou empurra, empurra - 2013.



Nesta figura temos uma representação da força, que é uma brincadeira onde homens e mulheres casadas disputam suas forças. Acontece da seguinte maneira; coloca um “pau” tronco de madeira ficado no meio da aldeia. Duas mulheres agarram neste “pau” e entram dois homens para tentar roda às mulheres em um ângulo de 360°, se conseguirem é vencida a prova. Assim acontecem com os homens, as mulheres tentarão roda-los. Parece muito fácil mais é muito difícil rodar homens e mulheres num ângulo de 360 graus.

Brincadeira do Puxa – *Maipen Kukje*



Figura 7 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: brincadeira do puxa - 2013.

Nesta figura temos a brincadeira do puxa. Todos brincam, diferentemente daquelas que eram propriamente dos casais. Forma – se dois grupos, onde de um lado ficam as mulheres de todas as idades e do outro os homens também de todas as idades. Ambos os grupos ficam enfileirados lado a lado e entre os dois grupos uma linha divisória desenhada no chão.

A atividade tem início com um canto realizado por uma liderança (cacique ou um velho da comunidade). Após terminar o canto os dois grupos iniciam a brincadeira, onde um puxa o outro. Quem é puxado fica atrás do grupo que está puxando, ou seja, não volta mais. A brincadeira termina quando todos de um grupo são puxados pelo o outro.



Brincadeira do trisca - Aypemtot

A brincadeira do trisca não é muito diferente da brincada no mundo dos “brancos”, na comunidade Parakatêjê ela acontece somente na água (rios e igarapés).

É similar a nossa uma pessoa fica responsável para tocar os demais, todos têm que fugir através do mergulho, quem for triscado fica fora da brincadeira até que não reste nenhum participante. É uma brincadeira que culturalmente deve acontecer entre casais. Na escola ela pode ser modificada para ser desenvolvida fora da água ou não. Segundo os mais velhos da comunidade está brincadeira preparam homens e mulheres para serem rápidos dentro da água.

Corrida da varinha – Hakô Taihê.



Figura 8 - Fonte: arquivo da escola *Parakatêjê*: corrida da varinha - 2013.

A figura retrata a corrida de varinha que ocorre entre dois grupos. Em um círculo de aproximadamente 200 metros muito parecido com uma pista de atletismo os corredores dos grupos ficam numa distância entre 10 metros onde se revezaram durante mais ou menos 40 minutos. O grupo que permanecer na frente durante este tempo ganha a brincadeira. É uma espécie de corrida de revezamento a única diferença é que dura muito tempo. Exige muita resistência dos corredores.



Jogo de flecha – Mekruwa To Têk



Figura 9 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: jogo de flecha - 2013.

A flecha aqui representada através da figura é um jogo disputado entre grupos: arara, gavião, peixe, lontra e arraia. Demarca-se então o início, uma linha onde a partir dela todos jogarão suas flechas. Inicia sempre de dois em dois participantes, jogam tanto homens como mulheres, porém um gênero por vez. Depois que todas as duplas jogam, para-se o jogo e vão ver quem jogou a flecha mais longe. O que jogou mais longe fica com todas as flechas se houver empate dividem-se as flechas.

Além desta existe outra forma para se jogar. Enfia-se um tronco de bananeira no meio no acampamento. Numa distância de 20 metros a disputa ocorre através do acerto ao tronco. Quanto mais vezes acertar mais aumentam as chances de vencer. Esta brincadeira acaba definindo os grandes guerreiros de caça da comunidade. O curioso é que ao recolher as flechas todos reconhecem suas flechas (cada jogador reconhece a sua).

Subi no pau - Pàr Na Pi



Figura 10 - Fonte: arquivo da escola *Parkatêjê*: brincadeira do subi no pau - 2013.

A figura mostra a brincadeira “subi no pau”. Esta atividade inicia com a tirada do tronco por dois grupos arara e gavião. É fncado então o tronco no meio da aldeia. Inicia a brincadeira com uma corrida até o tronco quem chegar primeiro ao tronco terá que subir sem deixar que o outro lhe toque. Essa brincadeira preparava o grande caçador a se proteger das caças ferozes. Em um momento que se precisasse correr de uma onça, manadas de porcos e outros.

Todas as práticas corporais aqui apresentadas mostram de uma forma bem sintetizada a importância que as mesmas tinham/tem para a permanência e organização social dos indivíduos Parkatêjê em seus territórios. Como afirma Merleau-Ponty (1999, P. 228), a existência corporal que crepita através de mim sem minha cumplicidade é apenas o esboço de uma verdadeira presença no mundo. As práticas corporais preparam e educam esses índios a sobreviverem e a perpetuarem seus conhecimentos através das gerações posteriores, elas possuem significados ímpares, pertencente a um grupo étnico que tem nessas práticas a possibilidade de continuidade de manterem vivas suas memórias e saberes.

Cada prática traz um saber específico para o povo Parkatêjê seja a que grupo pertence (arara, gavião, lontra, peixe, arraia), com quem não devo falar em hipótese alguma, a que grupo pertenço na corrida de tora, porque pertenço a um determinado grupo, quando me torno adulto, como me tornar um grande guerreiro ou grande caçador, conhecer as ervas medicinais, construção de artefatos e artesanatos, aprender a pintura corporal e seus significados e etc.

Percebe-se que nas práticas corporais Parkatêjê há uma diversidade de conhecimentos muito grande que traduzem a verdadeira identidade dos Parkatêjê e que somente no desenvolvimento dessas práticas corporais podemos conhecê-las e compreendê-las, pois são



expressões dentro do acontecimento dessas práticas. Muitas delas não são faladas e sim percebidas, visto que o corpo fala e é por meio da expressão corporal, do gesto que o corpo do indígena pode falar. Assim como, cada momento de brincar, de jogar e realizar atividades culturais constroem-se mensagens aos outros corpos da aldeia, que vibram, que dançam, que gesticulam e que cantam. É assim que tudo isso participa do corpo escolar e vira consciência da educação corporal.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilita entender a prática corporal indígena na educação escolar da aldeia Parkatêjê, pois possui significação apropriada quando se articula à corporeidade dessa comunidade. Ela pode ser sistematizada dentro de um contexto que respeite e atenda os interesses da educação indígena. Na atual escola discutem-se caminhos que possam dar maior importância às práticas pedagógicas voltadas à educação corporal, uma vez que, ela deve ser pensada e construída com base nos anseios e necessidades da comunidade indígena.

As garantias de direitos indígenas têm sido alvo de mudanças nos últimos anos, e a ideia de que uma escola indígena tem potencialidade de viver essa corporeidade no âmbito comunitário, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, é resultante dessa inserção aplicada à corporeidade dos índios. Tal participação da comunidade nessa construção é de extrema importância, mediante o processo pedagógico a ser encampado pela escola, como: definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar.

Discutir as práticas corporais da comunidade indígena Parkatêjê, mostra uma, de várias possibilidades que podem ser levadas à escola. Estas devem ser discutidas quanto conhecimentos e levadas aos alunos como forma de aprendizado e construção cultural, cujo objetivo, é a valorização daquilo que é próprio da comunidade Parakatêjê.

Esclarece-se que, é imprescindível a importância de se valorizar dentro da escola indígena, não apenas os conhecimentos convencionais, mas todos os outros aspectos inerentes e próprios da comunidade - os tradicionais. A Escola deve ser um espaço de inserção de conteúdos próprios da comunidade, valorizando os saberes que estão mais próximos dos



educandos. Com efeito, os estudos sobre as treze atividades corporais, como proposta educativa, traz à tona o interesse e desperta o ânimo em praticá-las.

Contribui ainda, para uma discussão mais ampla, que contempla os objetivos propostos no Referencial Curricular das Escolas Indígenas - RCNE/I (BRASIL, 1998). É sem dúvida, um modo de ampliação crítica do documento, posto que ao se verificar a atividade física cultural indígena como parte de uma disciplina, entende-se que, por vezes, alguns professores a tornam algo impossível, pois é mais fácil aplicar conteúdos prontos e globalizados do que incorporar saberes próprios de uma sociedade.

O que remete à análise das práticas corporais, é que, as mesmas possuem uma quantidade muito relevante de saberes tradicionais que precisam ser estimulados de forma a contribuir com a memória histórica da comunidade, além do que, isso diz respeito à socialização, interação, educação e bem estar. Todas as atividades corporais apresentadas neste trabalho possuem um jeito particular e com características culturais que demonstram valores, direitos, deveres, regras, normas, resistência física, sobrevivência, namoro, casamento, passagem da fase de criança para a adulta e outros. As práticas corporais dos Parkatêjê vão muito além de simples representatividades festivas, ela compactua com uma série de valores e rituais que promovem resistência à permanência da estrutura cultural deste povo.

Portanto, é coerente pensar que, enquanto não se olhar para a educação indígena como uma educação bilíngue, diferenciada e específica, não se terá educação indígena contextualizada ao grupo que se destina. Ocorrerá, somente, reprodução da educação “branca” no meio de “índios”, desconsiderando uma diversidade cultural própria desses povos (práticas corporais, brincadeiras, festas, rituais religiosos, histórias, dança, música, artesanato, língua, a matemática, marcadores de tempo e etc.).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Leopoldina Maria Souza de. *Parkatêjê X Português: Caminhos de Resistência*. In: IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION" (www.brasa.org), 27 a 29 de março de 2008, no campus da Tulane University em New Orleans, Louisiana, Estados Unidos.



http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Leopoldina-Araujo.pdf. Acesso em 20 de nov. de 2016.

BELTRÃO, Jane Felipe. Povos indígenas na Amazonas p. 31 – **Coleções Estudos Amazônicos**, Belém – 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; P. 07 - 60.ⁱ

BRASIL, 1998. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF: Brasília, 1998.

FERRAZ, Iara. **Os índios Gaviões: observações sobre uma situação crítica**. Iara Ferraz. [S.l.]: [s.n.], 1982.

KRÔHÔKREHUM, Toprãmre Jõpaipaire. **MÊ YKWYTEKJÊ RI: Isto Pertence ao Meu Povo**. 1ª ed. – Marabá, PA: GKNORONHA, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional: Brasília, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. (Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NIMUENDAJÚ, C. **Textos indigenistas**. São Paulo: Loyola, 1982.

TERRAS INDÍGENAS. <[Http://www.censo2014.ibge.gov.br/terrasindigenas](http://www.censo2014.ibge.gov.br/terrasindigenas)> Acesso em: 12 maio. 2017.

Recebido em 15 de dezembro de 2016

Aprovado em 19 de maio de 2017

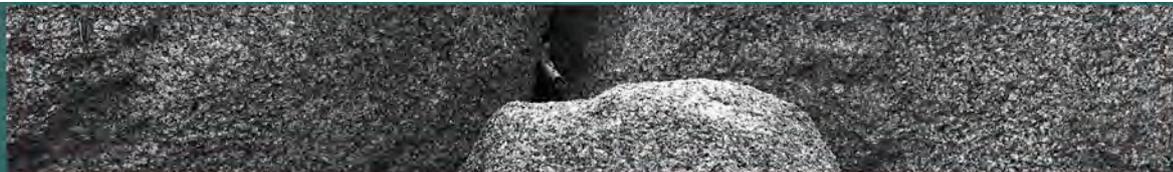
ⁱ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos; 20. P. 23.

ⁱⁱ C.f. <http://www.censo2014.ibge.gov.br/terrasindigenas>

ⁱⁱⁱ Os *Parkatêjê* se organizam a partir de cinco grupos; *pàn-* arara, *hàkt-* gavião, *teré* - lontra, *tepe* - peixe, *xexetere* – arraia. Uma forma social de se organizarem. Ver mais em: *MÊ YKWYTEKJÊ RI: Isto Pertence ao Meu Povo/Toprãmre Krôhókrenhum Jõpaipaire-* 1ª ed. – Marabá, PA: GKNORONHA, 2011.

^{iv} “*Moquear*” é o processo de secar, retirar completamente a água da carne para que possa se conservar por mais tempo. BELTRÃO, Jane Felipe. Povos indígenas na Amazonas p.31 – Coleções Estudos Amazônicos, Belém - 2012.

^v *Kuputi*, comida típica dos *Parkatêjê*, tipo de um bolo feito da massa da macaxeira ralada com carne de caça dentro enrolada com a folha da banana do mato, colocado em cima de pedras em brasa e coberto por terra para ser cozinhado por um período de aproximadamente nove horas. Ver mais em: *MÊ YKWYTEKJÊ RI: Isto Pertence ao Meu Povo/Toprãmre Krôhókrenhum Jõpaipaire-* 1ª ed. – Marabá, PA: GKNORONHA, 2011.



**ESTUDO SOBRE O ENSINO SUPERIOR E A DEFICIÊNCIA
AUDITIVA A PARTIR DO CONCEITO DE MEDIAÇÃO DE
VYGOTSKY**

**SURVEY ON HIGHER EDUCATION AND HEARING DISABILITY
FROM THE VYGOTSKY MEDIATION CONCEPT**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017033>

Bruna da Silveira Suris, André Luís Marques da Silveira, Heli Meurer - CENTRO UNIVERSITÁRIO
RITTER DOS REIS

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo que pretende ampliar o entendimento e disseminação da acessibilidade acadêmica por estudantes com deficiência auditiva. O objetivo deste estudo é analisar como ocorre e quem participa da inserção e inclusão do aluno surdo no Ensino Superior, a partir do conceito de mediação de Vygotsky. Para isso, realizou-se uma pesquisa de natureza básica, de caráter descritivo e com o procedimento técnico de coleta de dados, onde foi feita entrevista com tradutores e intérpretes de Libras. Na entrevista tratou-se da relação dos profissionais com os estudantes, seus anseios, suas principais demandas e a interação dos alunos com os colegas e professores. A execução consistiu na investigação em base de dados, a partir de material já publicado sobre o tema em questão. Com este trabalho pretende-se fomentar a pesquisa sobre os temas abordados e auxiliar na busca por novos estudos.

Palavras-chave: Ensino Superior. Acessibilidade. Deficiência Auditiva. Vygotsky.

ABSTRACT

This article presents a study that intends to broaden the understanding and dissemination of academic accessibility by students with hearing impairment. The objective of this study is to analyze how it occurs and who participates in the insertion and inclusion of the deaf student in Higher Education, based on Vygotsky's concept of mediation. For this, was made a basic research, of a descriptive character and with the technical procedure of data collection, was carried out, where an interview was made with translators and interpreters of Libras. The interview was about the relationship of the professionals with the students, their desires, their main demands and the interaction of the students with their colleagues and teachers. The execution consisted in the investigation in database, from material already published on the subject in question. This work intends to promote research on the topics addressed and help in the search for new studies.

Keywords: Higher education. Accessibility. Hearing deficiency. Vygotsky.

1 INTRODUÇÃO

Conforme Cartilha do Censo 2010 (2012), hoje 45.606.048 brasileiros, ou seja, 23,9% da população total do país possui pelo menos um tipo de deficiência. As pessoas com deficiência visual somam 8,60%, já a população com deficiência auditiva 5,10%, motora são 7% e mental ou intelectual 1,40%. Como pode-se perceber as pessoas com deficiência auditiva totalizam um número bastante expressivo, sendo a segunda maior demanda, entre as cinco categorias.

Sabe-se que a educação é considerada, em nível global, o meio mais indicado para desenvolver o ser humano e a população no geral. Nesse sentido, se deve ter ciência de que toda e qualquer pessoa, deve ter direito ao estudo garantido, em decorrência do mesmo ser “inalienável e universal, sendo também considerado um direito que viabiliza a realização de outros direitos, pois ele prepara as pessoas com deficiência” (CARTILHA DO CENSO 2010, 2012 p.15).

Corroborando com o tema, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009), adotada pela ONU em 1948. Ela dispõe no seu Artigo XXVI, que a educação é direito de toda a pessoa, sendo que ela deve ser obrigatória e gratuita pelo menos no ensino infantil, fundamental e médio. Com relação ao estudo superior, o acesso deverá ser aberto para toda a população de forma igualitária e em função do seu mérito.

Nota-se que a questão da acessibilidade e inclusão é uma temática social que necessita ser debatida, pois tornou-se desafiadora e indispensável para as organizações empresariais, escolas, órgãos públicos e também para as Instituições de Ensino Superior (IES) nos últimos anos. Em relação a isso, pode-se destacar algumas leis, decretos e requerimentos nessa área como a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiências de 2008, que serviu de base para a Lei 13.146/15 - Lei Brasileira da Inclusão, sancionada no ano de 2015.

Corroborando com a Lei 13.146/15 o Decreto 5.296/04 (regulamentador da Lei 10.048/00) que descreve (no seu capítulo III - Das condições gerais de acessibilidade) o desenho industrial como um termo utilizado para a concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo caracterizar como se dá o processo de mediação do aprendizado de alunos com deficiência auditiva e a sua inclusão e interação com os colegas e professores. Com isso, deseja-se fomentar pesquisas sobre o tema e demonstrar, dessa forma, a importância do entendimento e aplicação da acessibilidade nos cursos superiores no Brasil. Para isso, realizou-se uma coleta de dados por meio de entrevista via e-mail, com o objetivo de reunir informações sobre a acessibilidade acadêmica, suas qualidades e necessidades de acordo com o conceito de mediação de Vygotsky. O problema de pesquisa deste artigo define-se da seguinte forma: Como se dá a aprendizagem de estudantes com deficiências auditivas no ensino superior de acordo com o conceito de mediação de Vygotsky?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente sessão divide-se da seguinte forma: Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência; Acessibilidade, Design Universal e Tecnologia Assistiva; Língua Brasileira de Sinais e o Intérprete de Libras; Vygotsky e o conceito de mediação.

2.1 Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência

Conforme o Guia sobre a Lei Brasileira da Inclusão (2015) a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - LBI 13.146, foi sancionada no dia 06 de Julho do ano de 2015, após 15 anos em tramitação. A trajetória da LBI se deu da seguinte forma: no ano de 2000 o texto foi apresentado pela primeira vez pelo deputado Paulo Paim e posteriormente, em 2003, uma nova proposta com teor idêntico, foi apresentada pelo então Senador Paulo Paim, ao Senado.

Houveram outras etapas, até que durante o processo, no ano de 2008, foi ratificada a Convenção da ONU sobre o Direito das Pessoas com Deficiências, o que trouxe um debate maior sobre o tema no país. Já entre os anos de 2013 a 2014 ocorreram consultas e audiências públicas abertas que recolheram sugestões da população de todo o Brasil sobre sugestões e propostas. No próprio ano de 2014 foi apresentado o texto final da LBI pela relatora Mara Gabrilli. Em 2015 houve a aprovação do texto na Câmara dos Deputados e aprovação no Senado, relatado pelo senador Romário, até que por fim ocorreu a sanção do projeto pela então Presidente Dilma Rousseff. (GUIA SOBRE A LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO,



2015).

A LBI é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O texto da LBI tem como base fundamental a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, sendo, o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro como emenda constitucional. No Brasil, a LBI, baseou-se na carência de serviços públicos existentes e nas demandas da população como um todo. A sua composição partiu-se do pressuposto, de que, nenhum retrocesso sobre os direitos até então conquistados, poderia ser feito. (GUIA SOBRE A LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO, 2015).

Conforme o Guia sobre a Lei Brasileira da Inclusão (2015), no Art. 77 foi definido que o poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a inovação e a capacitação tecnológica, voltada à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social. O fomento pelo poder público deve priorizar a geração de conhecimentos e técnicas que visem à prevenção, o tratamento de deficiências e o desenvolvimento de tecnologias assistivas e sociais. A acessibilidade e as tecnologias assistivas e sociais devem ser fomentadas mediante a criação de cursos de pós-graduação, a formação de recursos humanos e a inclusão do tema nas diretrizes de áreas do conhecimento. Deve ser fomentada a capacitação tecnológica de instituições públicas e privadas para o desenvolvimento de tecnologias assistiva e social que sejam voltadas para melhoria da funcionalidade e da participação social da pessoa com deficiência. As medidas previstas neste artigo devem ser reavaliadas periodicamente pelo poder público, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Na LBI em seu Art. 3º Para fins de aplicação da Lei, consideram-se alguns termos da seguinte maneira: I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo

os recursos de tecnologia assistiva; III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GUIA SOBRE A LEI BRASILEIRA DA INCLUSÃO, 2015).

2.2 Acessibilidade, Design Universal e Tecnologia Assistiva

Dessa forma, buscou-se entender o conceito dos termos acessibilidade, design universal e tecnologia assistiva para complementar a definição da LBI. Assim, o termo acessibilidade define que toda pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida tenha possibilidade e condições, com segurança e autonomia, de utilizar espaços mobiliários, urbanos, de edificações, de transportes e de sistemas de comunicação. (BRASIL, 2000; LAMÔNICA et al., 2008).

Em decorrência da legislação brasileira, toda pessoa, incluindo as que apresentam deficiências, devem ter acesso garantido, à educação, à saúde, ao lazer e também ao trabalho. Andrade et al. (2007) corroboram com essa afirmação, pois, descrevem que todos os indivíduos devem ser percebidos com igualdade e com isso, devem receber atendimento e reconhecimento das suas necessidades.

Conforme Lamônica et al. (2008), ao serem assegurados por lei, às pessoas com deficiências têm seus direitos conquistados, e os mesmos necessitam ser respeitados, pois, a acessibilidade defende o conceito de cidadania. Porém, conforme, Bittencourt et al. (2004) as barreiras sociais e também as arquitetônicas dificultam a utilização plena destes direitos, pois, somente um espaço construído desde a sua concepção de modo acessível a todos, pode proporcionar oportunidades iguais aos seus usuários. Assim, refletir sobre as barreiras físicas que causam dificuldades as pessoas com deficiências são de extrema importância. Assim, o ideal é repensar práticas e propostas de ações que podem melhorar a qualidade de vida e promover a saúde destas pessoas.

Além do conceito de acessibilidade, também se faz necessário compreender o conceito de design universal. Cunhado em 1987, pelo arquiteto norte-americano Ron Mace, o termo tem crescido e com isso, gerado interesse, entre profissionais como designers, engenheiros,

arquitetos, paisagistas, entre outros. O design universal tem sido aplicado em projetos de ambientes públicos, edifícios e produtos, sempre com o objetivo de produzir artefatos ou serviços, dos quais, a grande maioria das pessoas possa fazer uso.

A sua aplicação está diretamente ligada com uma sociedade inclusiva, pois não é apenas uma tecnologia focada aos que dela necessitam e sim um design para todas as pessoas. E envolve até mesmo questões ambientais, pois, o profissional que faz uso do design universal evita a necessidade de ambientes e produtos diferentes para pessoas com e sem deficiências, e ainda assegura que todos possam usar de forma segura e autônoma os espaços e objetos desenvolvidos. (CARLETTO; CAMBIAGHI, 2008).

Segundo Carletto e Cambiaghi (2008) em 1997 foram desenvolvidos os sete princípios do design universal por peritos do Centro de Desenho Universal da Universidade da Carolina do Norte, tendo como foco a concepção, no maior nível possível, de produtos e ambientes utilizáveis por todos os indivíduos sem necessidade de adaptações. O projeto universal pode ser aplicado tanto na avaliação de artefatos que já foram desenvolvidos, como servir de orientação para a criação de produtos e ambientes novos (IIDA, 2005).

Conforme Iida (2005) os sete princípios adotados no design universal são: Uso Equitativo, ser útil para pessoas com as mais diversas capacidades; Flexibilidade no uso, acomodar um grande leque de capacidades e preferências individuais; Uso Simples & Intuitivo, tornar a utilização de produtos e ambientes de fácil entendimento, independente, da experiência de uso de cada pessoa; Informação Perceptível, tornar a comunicação do produto eficaz; Tolerância ao erro, reduzir ao máximo os riscos e consequências adversas das ações dos usuários; Redução do Gasto Energético, uso dos artefatos de forma eficiente e confortável com o mínimo possível de esforço; Espaço Adequado, proporcionar tamanho e espaço adequado ao uso independente do corpo, postura ou limitação do usuário.

Outro conceito de grande relevância para a área inclusiva é a tecnologia assistiva, que ao contrário do design universal, tem foco no desenvolvimento de projetos direcionados especificamente para crianças e/ou adultos com deficiências e/ou limitações. A tecnologia assistiva tem como objetivo propiciar as pessoas com deficiências e/ou limitações, recursos e serviços que proporcionem maior qualidade de vida, que atendam às suas necessidades e que ao mesmo tempo auxiliem na reabilitação, tornando-se assim, uma grande aliada,

principalmente, para os profissionais da saúde. Assim, promover uma vida com independência e inclusão na sociedade é a prioridade. (BERSCH, 2016).

Citando o conceito do ADA – *American with Disabilities Act*, tecnologia assistiva refere-se a “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minimizar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências”. É uma área voltada totalmente para o usuário e não um recurso do profissional ou de algum campo de trabalho de atuação específica e está diretamente interligada em diversas outras áreas, tornando-se um tema transdisciplinar, envolvendo diversos profissionais como educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros. (COOK; HUSSEY, 1995).

Com relação ao aprendizado/ensino das pessoas com deficiências auditivas, segundo Bersch (2013) os produtos desenvolvidos na área da tecnologia assistiva são categorizados conforme sua funcionalidade, dividindo-se em doze. Para as pessoas com deficiência auditiva a categoria “Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo” é a principal. Nela incluem-se uma variedade de equipamentos para facilitar a audição como: aparelhos para surdez, telefones com teclado-teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, software que favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada.

Também há livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais. Sistema de legendas, entre outros. Quanto aos materiais adaptados para o ensino em universidades, existem também produtos de tecnologia assistiva específicos, como por exemplo no Incluir - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade da UFRGS, sendo eles: Ledor e transcritor; Materiais didáticos em Braille, áudio, ampliado e táteis; Guia vidente; Softwares ledores e ampliadores de tela; Lupas eletrônicas, entre outros. (INCLUIR - NÚCLEO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE, 2016).

2.3 Deficiência Auditiva e a Língua Brasileira de Sinais

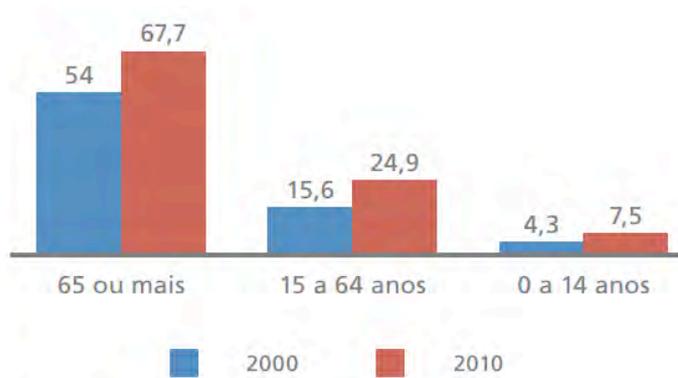
Seguindo o estudo nas áreas da inclusão com conceitos de acessibilidade, design

universal e tecnologia assistiva, realizou-se também um levantamento bibliográfico sobre a deficiência auditiva e a Língua Brasileira de Sinais, pois entende-se que as pessoas com deficiências, sendo ela qual for, necessitam de espaços, produtos e serviços acessíveis, para desenvolverem plenamente suas capacidades. Corrobora Cambiaghi (2007 p.23) ao afirmar que “quando uma pessoa com deficiência está em um ambiente acessível, suas atividades são preservadas, e a deficiência não afeta suas funções”.

Conforme o Decreto nº 5.296 (2004), os tipos de deficiências existentes são: deficiência física, deficiência visual, deficiência mental, deficiência múltipla e deficiência auditiva. Assim, considera-se pessoa com deficiência auditiva, aquela que possui perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

No Brasil houve um aumento expressivo no número de pessoas com deficiências, se compararmos o ano 2000 com 2010, como se pode verificar na Figura 01. Em 2000, as pessoas com pelo menos um tipo de deficiência somavam 54% com idade superior ou igual a 65 anos de idade, já no ano 2010 esse número aumentou para 67,7%. Para a população com idade entre 15 a 64 anos, foco desta pesquisa por se tratar de pessoas ativas na sociedade quanto à educação, em 2000 totalizavam 15,6% e em 2010 24,9%. Já crianças entre 0 a 14 anos em 2000 eram 4,3% e em 2010 passaram para 7,5%. (CARTILHA DO CENSO 2010 - PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, 2012).

Figura 01 - Pessoas com pelo menos uma deficiência nos anos 2000 e 2010

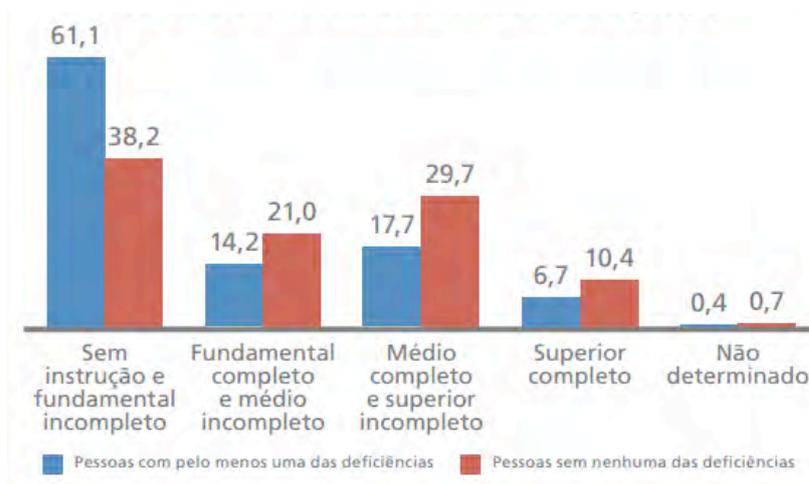


Fonte: Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiências, 2012.

A partir dos dados expostos, fica evidente que a preocupação com as pessoas com deficiências em fase de aprendizado, com idade entre 15 a 64 anos, deve ser debatida e estudada. Mas, sabe-se que conforme Cambiaghi (2007), a conquista da cidadania plena pelas pessoas com deficiências ainda está longe de ser alcançada, pois, sabe-se que a inclusão é um tema que engloba uma amplitude grande de questões e trata, acima de tudo, de uma mudança de olhar.

Assim, também se verificou a distribuição da população, acima de 15 anos, com pelo menos alguma deficiência em relação ao seu nível de instrução. O resultado encontrado foi que apenas 6,7% das pessoas com deficiências se enquadraram na categoria “Superior completo”, já em relação as pessoas sem deficiências esse número sobe para 10,4% (Figura 02). Ao observar esses números, pode-se identificar que as pessoas com deficiências com Ensino Superior completo, ainda são bem inferiores às pessoas sem deficiências. (CARTILHA DO CENSO 2010 - PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, 2012).

Figura 02 - População com mais de 15 anos e nível de instrução



Fonte: Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiências, 2012.

A partir dos dados obtidos, pode-se notar que no Brasil há um número bastante expressivo da população que tem pelo menos uma deficiência e que precisa ser percebida. Com relação a educação, as pessoas com deficiências também são prejudicadas e neste estudo irá se tratar, de forma mais abrangente, das pessoas com deficiências auditivas e o Ensino Superior. Conforme Sá (2006, p.16), os surdos são pessoas ditas “como deficientes e



incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas”. Conforme percebido é urgente e necessária uma mudança de pensamento a respeito da definição da surdez e dos surdos, por isso, deve-se incluir discussões sobre o tema nas Instituições de Ensino de todas as ordens, conforme corrobora Silva:

Se não é mais a pessoa surda ou a pessoa com incapacitação que é o problema, mas sim o discurso sobre a surdez e sobre a incapacitação, então, o que deve ser principalmente afetado é a educação e o currículo das pessoas “normais”. Nesse espírito, são principalmente essas que devem ser educadas. (SILVA 1997, p.15)

Para que um estudante com deficiência auditiva possa ter um aprendizado presencial em uma Instituição de Ensino são necessárias algumas adaptações, mas principalmente, entra em cena a Língua Brasileira de Sinais - Libras, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão conforme, Lei 10.436 (2002).

Com relação ao aprendizado por meio da Libras e o ensino, Taille et al (1992) afirmam que “enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado”. Esse é o contexto central para compreender Vygotsky, quanto ao processo de desenvolvimento humano e a ideia de mediação. Nesse âmbito, define-se por meio de Quadros (2004) que a Língua brasileira de Sinais é “língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo, sendo uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira”.

A presença de tradutores e intérpretes de Libras, professores bilíngues e de profissionais surdos (professores ou demais funcionários) são de extrema importância em um ambiente escolar apropriado para estudantes com deficiência auditiva. Assim, o tradutor e intérprete de Libras tem uma posição muito importante na interação entre o estudante com deficiência auditiva, os professores, os colegas e os funcionários, conforme descreve a autora Sá:

Os surdos [...] devem ser reconhecidos como uma minoria linguística, com o direito específico de ter suas línguas de sinais nativas aceitas como sua primeira língua



oficial e como o meio de comunicação e instrução, tendo serviços de intérpretes para suas línguas de sinais. (SÁ 2006, p.91)

Para se tornar um tradutor e intérprete de Libras é necessária formação específica no Brasil e no mundo. Conforme Quadros (2004) o profissional poderá ter desde o nível secundário até mesmo o Mestrado, quanto mais alto o grau de ensino mais qualificado será o profissional. Assim, esse profissional torna-se indispensável para que ocorra a interação da comunidade surda e com isso uma participação ativa na sociedade em que as pessoas com deficiência auditiva estão inseridas.

Em determinados Estados brasileiros, houve a necessidade de criação de uma regulamentação da profissão. No Rio Grande do Sul os primeiros profissionais começaram suas capacitações no ano de 1997, por meio de cursos certificados pela FENEIS/RS e UFRGS. Assim, foi criado o regulamento estadual para atuação como tradutor e intérprete de Libras elaborados pelos próprios intérpretes do RS. (QUADROS, 2004)

Conforme o regulamento dos intérpretes da FENEIS-RS, o “intérprete é o profissional capaz de possibilitar comunicação entre surdos e ouvintes através da Libras para o português e vice-versa; ou entre outras línguas de sinais e línguas orais”. O objetivo deste regulamento é propiciar às pessoas com deficiências auditivas o processo de tradução e interpretação com qualidade e ética. (QUADROS, 2004)

Diante do exposto pode-se perceber que a comunicação e a linguagem são extremamente necessárias na relação entre os seres humanos, conforme Taille (1992, p.27) “além de servir ao propósito de comunicação entre indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem”.

Para um estudante com deficiência auditiva o intérprete em Libras se torna essencial na interação com o conteúdo e assimilação do conhecimento em sala de aula. Conforme Silveira (2016), “através da mediação do professor, o sujeito internaliza conceitos externos, num processo de formação das funções psíquicas superiores”. No caso do estudante com deficiência auditiva, essa mediação ocorre de maneira diferenciada, pois o professor explica o



conteúdo, o intérprete em Libras o compreende e então faz a mediação entre o conhecimento e o aluno.

Sobre a situação brasileira do aluno com deficiência e a sua relação com o português escrito na Universidade, uma pesquisa realizada por profissionais da PUC do Paraná em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) publicada em 1986 averiguou que “o Brasil tem aproximadamente 5% da população com deficiência auditiva total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito”. (FENEIS, 1995, p.07)

Atualmente, ainda são poucas as pessoas com deficiências auditivas nas Universidades, mas esse número tende a crescer ao longo dos anos. Para isso, é preciso que os professores desses alunos levem em consideração suas limitações, mas também os incentivando, tornando o estudo uma ferramenta de auxílio, como por exemplo na questão da leitura e escrita. Conforme Friães e Pereira (2000, p.121-122) “...o argumento de que o aluno surdo tem muita dificuldade de ler faz com que os professores evitem a atividade e, assim, a leitura vai-se tornando cada vez mais difícil, limitando-se a textos pequenos, facilitados”. Segundo Lopes:

Estamos atravessados por uma lógica ouvintista que vem guiando nossas práticas e encaminhando a militância que fazemos na área a educação de surdos para uma simples exaltação das diferenças daqueles que, quando estão na escola, não acreditamos que possam aprender como “os outros”. (LOPES, 2006, p.32)

Conforme Demo (2011) o professor deve identificar e conhecer as motivações e o contexto cultural de cada aluno, interessando-se por ele e estabelecendo uma relação de confiança e tranquilidade, aprendendo junto de forma participativa. Dessa forma, nota-se que o professor é um dos instrumentos que favorecem o desenvolvimento do aluno, em conjunto com os demais colegas e até mesmo demais alunos surdos. Assim, também é necessário compreender sobre o conceito de bilinguismo, que segundo Lopes (2007) objetiva a Libras como primeira língua dos surdos (aprendido o mais cedo possível pela criança) e o português como segunda língua (ensinada principalmente no modo escrito).



Nesse momento percebe-se a importância fundamental do professor em sala de aula e também o quanto é necessário que ele se envolva na realidade do aluno surdo, em questões psicossociais, culturais e linguísticas, buscando formas adequadas para as metodologias de ensino bilíngue, pois o entendimento do que é ser surdo para o professor é definitivo durante esse processo e também deve ser claro para os demais integrantes da comunidade acadêmica. (QUADROS, 1997)

Assim, o professor no papel de mediador entre o saber e o aluno, deve estar atento aos alunos surdos em relação aos aspectos cognitivos, para definir a melhor forma de transmitir a comunicação pedagógica; já ao tradutor e intérprete de Libras, cabe intermediar essa comunicação, ao traduzir de forma simultânea os conteúdos desenvolvidos e mediados pelo professor. Com isso, entender a respeito do conceito de mediação, sob o olhar de Vygotsky faz-se necessário.

2.4 Vygotsky e o conceito de mediação

Entende-se que a escola/universidade é o local de acesso dos estudantes ao conhecimento e que essa forma de aprender está sempre em evolução, sendo assim, para Zanella (2007, p.95) “o principal fator de desenvolvimento, portanto, consiste na apropriação, pelo sujeito, de novas formas de mediação, de novos signos, o que faz atribuir um papel de destaque à escolarização”.

Sabe-se que o estudante ao longo do seu percurso acadêmico, participa de uma diversidade de relações e que as mesmas promovem a sua formação e desenvolvem suas funções psicológicas e que a partir dessas interações, que se dá o desenvolvimento humano e a apropriação das significações, que ressalta a “gênese social da consciência humana que Vygotsky defendia”. (ZANELLA, 2007).

Porém, percebe-se que conforme Zanella (2007, p. 102) “está implícita a noção de que a apropriação do conhecimento não se dá de forma passiva, visto implicar transformação de conteúdo ensinado e, portanto, do próprio sujeito que deste se apropria”. Para entender melhor esse conceito, pesquisou-se e foram identificadas as zonas de desenvolvimento, que segundo Silveira (2016), são: Zona de Desenvolvimento Real - o que o sujeito já aprendeu; Zona de

Desenvolvimento Potencial - é o que o sujeito tem capacidade de aprender; Zona de Desenvolvimento Proximal - é o que o sujeito vai aprender sob a supervisão de outro sujeito.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se caracteriza por um espaço social de interação, trocas múltiplas e de naturezas diversas. Na ZDP não acontece o desenvolvimento, sem a intervenção do outro, pois a aprendizagem se dá por mediação do outro, onde o aluno internaliza conceitos externos em processo de formação de suas funções psíquicas superiores (Figura 03). A ZDP, conforme Zanella (2007) não deve caracterizar-se apenas sendo do sujeito que aprende ou mesmo do ensino, mas também do sujeito envolvido na atividade colaborativa em contexto social e específico.

Figura 03 - Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Silveira, 2016.

Conforme Silveira (2016), há ferramentas de natureza material (física) ou representacional (signos) que são categorias de mediação. Elas possibilitam as funções psicológicas superiores do mesmo modo da linguagem. A linguagem envolve a relação do homem consigo e com os outros no meio social em interação recíproca com o meio físico. Conclui-se dessa maneira, que para que o aluno com deficiência auditiva possa concretizar sua aprendizagem no Ensino Superior, o mesmo necessita dessa mediação com outros atores, mas, principalmente no caso deste estudo, com o tradutor e intérprete de Libras.



3 METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo principal realizar um levantamento teórico da acessibilidade acadêmica no Ensino Superior, no que diz respeito aos estudantes com deficiência auditiva e o seu aprendizado. Para isso, é válido destacar a metodologia científica e a sua relevância para os estudos acadêmicos.

Assim, sob o ponto de vista da natureza esta pesquisa é básica e tem como foco desenvolver conhecimentos novos e úteis para a ampliação da ciência, envolvendo verdades e interesses sociais. Quanto aos seus objetivos é uma pesquisa de caráter descritivo, que segundo Sampieri; Collado; Lucio (2013) tem como foco especificar propriedades de objetos ou fenômenos nos quais podemos analisar, descrevendo informações de forma independente, não sendo necessário relacionar conceitos e variáveis. O procedimento técnico adotado com relação ao método é de pesquisa de coleta de dados, na qual primeiramente se realiza um levantamento bibliográfico, onde será realizado o estudo de materiais já publicados sobre a temática pesquisada através de livros, periódicos, anais de eventos, entre outros.

A coleta de dados em um estudo pode envolver o tipo de coleta de dados a partir de Entrevistas, conforme Creswell (2010). O método de entrevista (nessa pesquisa realizado por e-mail) foi escolhido porque uma das entrevistadas não vive na mesma cidade em que os pesquisadores e por proporcionar maior controle da linha de questionamento – conforme descrito no item Coleta de Dados. A entrevista teve questões abertas com objetivo de suscitar concepções e opiniões das participantes.

3.1 Coleta de Dados

Para a pesquisa de campo entrou-se em contato com duas intérpretes e tradutoras da Língua Brasileira de Sinais. A primeira delas reside na cidade de Porto Alegre e a segunda mora em São Vicente, assim, obtiveram-se pontos de vista de duas regiões distintas sobre o tema. A entrevista foi construída com 10 perguntas respondidas via e-mail de forma aberta, baseadas nos estudos realizados durante o levantamento teórico e tratam da mediação do tradutor e intérprete de Libras com o aluno surdo, da relação com o Professor e com os



colegas, das limitações e aprendizado, do conhecimento e compreensão do português escrito, entre outros.

Tabela 01 - Entrevistas realizadas de modo digital

Perguntas	Entrevista 1 - Porto Alegre	Entrevista 2 - São Vicente
1. Há quanto tempo você é Intérprete/Tradutor de Libras?	Oficialmente a mais ou menos 4 anos.	Há 6 anos.
2. Como teve início a sua relação com a Língua Brasileira de Sinais?	Eu queria ajudar as pessoas e sempre que via um surdo tentando se comunicar percebia sua dificuldade. Então procurei alguns cursos para iniciar o aprendizado da Língua.	Comecei a querer me dedicar porque meus pais são deficientes auditivos.
3. Você acredita que sua profissão é reconhecida atualmente? Justifique sua resposta.	Acredito que ainda temos uma longa jornada pela frente, mas já demos um grande passo com a lei do Intérprete de Libras. Não temos um sindicato o que dificulta um pouco as conquistas, mas estamos nos encaminhando.	Acredito que não é muito reconhecida porque são poucos os lugares que exigem Intérpretes.
4. Como se dá a mediação do aprendizado entre o Intérprete de Libras, o aluno e o Professor de determinada disciplina?	No geral o intérprete apenas interpreta o que é dito pelo professor, porém infelizmente somos humanos e percebemos que com apenas interpretação o aluno terá dificuldades. Existem professores que se esforçam, trazem um conteúdo adaptado, encaminham antes da aula para que o aluno acompanhe com maior facilidade, mas também temos aqueles professores que fazem apenas seu trabalho, pois acreditam que o aluno deverá correr atrás e ter um esforço maior.	Temos que começar a aprendizagem e o conhecimento do ensino básico no início. Proporcionar tranquilidade, paciência e segurança ao aluno.
5. Como é a interação/integração entre o estudante com deficiência auditiva e o Professor em sala de aula? O mesmo consegue tirar suas dúvidas com o Professor, através da mediação do Intérprete? Justifique.	O aluno é extremamente independente, ele é exatamente igual a um ouvinte porém existe a limitação, que no caso é a surdez. Nós Intérpretes somos a voz e os ouvidos do aluno, estamos ali para facilitar. Ele pode e deve fazer questionamentos, assim como em apresentações de trabalho eu oralizo ele e flui uma comunicação normal.	Tem sim um Intérprete, pois há dificuldades de conhecimentos sobre as aulas. Até mesmo em uma pergunta simples que pode não ser interpretada pelo professor.
6. Como é a interação/integração entre o estudante com deficiência auditiva e os demais colegas de turma?	Isso vai muito de cada aluno, no meu caso por exemplo eu prezo muito meu intervalo sozinha, para descansar a cabeça e retomar forças para o segundo	Muito preconceito, as vezes, e uns até tentam aprender. Mas hoje em dia não há muito interesse em entender e nem



	<p>momento da aula. A aluna que estou acompanhando no momento, durante o intervalo pega um papel e escreve para os colegas, existe uma comunicação e conversas bem legais, ela também tem uma certa facilidade para ler lábios, que ajuda bastante.</p>	<p>participar dessa interação.</p>
<p>7. O estudante com deficiência auditiva lê textos em aula, somente mediante auxílio do Intérprete ou de forma autônoma? Um panorama geral dos alunos que você orienta.</p>	<p>Existem vários tipos de surdos, alguns com uma facilidade enorme com o português e outros que têm muita dificuldade para entender. A maioria tem autonomia de ler sozinhos e se não compreendem alguma palavra eu explico ou peço auxílio do professor.</p>	<p>Depende, a maioria consegue ler sozinho. Mas ainda assim, chamam pra tirar dúvidas, como por exemplo, perguntar se está correto o texto lido, entre outras.</p>
<p>8. O aluno com deficiência auditiva consegue resolver com autonomia exercícios/provas? Como é realizada a mediação do estudante com o Intérprete nesse momento?</p>	<p>Olha, no momento de provas, exercícios e trabalhos o Intérprete geralmente se afasta e apenas auxilia naquilo que lhe é solicitado. No caso de dúvidas em relação a alguma coisa de prova por exemplo eu chamo o professor e peço que ele fale para que eu traduza para o aluno, assim evita suspeitas de cola ou até mesmo que o aluno solicite alguma resposta.</p>	<p>—</p>
<p>9. A escola/universidade que você trabalha prioriza a inclusão dos estudantes com deficiência auditiva? Se sim, quais são as principais ações realizadas para que ela ocorra?</p>	<p>A faculdade que eu trabalho se preparou antes para receber um aluno, questionaram quais adaptações que deveriam fazer e informaram aos colegas como deveriam proceder, mas no geral não há nenhum tipo de ação sendo feita periodicamente, por exemplo, Até mesmo porque os alunos e colegas já estão acostumados e se há algum impasse se resolve junto a coordenadoria do curso.</p>	<p>Sim, porque é muito importante no aprendizado. Incentivamos até demais a ter um dialogo em Libras. Temos até uma sala de aula própria para dar aula, especifica sobre a Linguagem Brasileira de Sinais.</p>
<p>10. Você teria alguma sugestão/melhoria sobre a integração/mediação em sala de aula entre aluno com deficiência auditiva, Professor, Intérprete e demais colegas de classe?</p>	<p>Bah, existe ainda muito medo por parte das demais pessoas, acho que às vezes vinculam a deficiência auditiva a mais algum outro tipo, porque sempre sou questionada da capacidade do aluno, enquanto que na realidade eles tem as mesmas se não mais. Existem por exemplo surdos com QI altíssimo, eles são focados e mega inteligentes. Faltam informações e principalmente empatia das pessoas.</p>	<p>Sim. É importante para o aprendizado unirmos tanto o deficiente quanto os demais. Fazermos palestras e ter maiores diálogos sobre o assunto. Campanhas demonstrando o quanto é importante o apoio do Governo e Estado. Tornar obrigatório a presença de Intérpretes nas salas de aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Entrevistas realizadas, 2016.

Como pôde ser notado, a partir das entrevistas, é possível perceber que em alguns momentos as duas regiões, onde residem as intérpretes (Porto Alegre e São Vicente) se parecem bastante. Como por exemplo, as duas entrevistadas acreditam que a profissão de tradutor e intérprete de Libras ainda não é muito reconhecida no Brasil, na questão de o estudante com deficiência auditiva ter autonomia na leitura e só pedir auxílio para ter certeza do que foi lido e também a respeito das Instituições de Ensino na qual trabalham, ao afirmarem que as mesmas investem na inclusão dos alunos com deficiência auditiva.

Nas demais questões elas divergem um pouco nas respostas, mas em um panorama geral pode-se identificar, a partir das entrevistas, que o estudante com deficiência auditiva necessita de modo fundamental da mediação com o tradutor e intérprete em Libras, para poder se comunicar/tirar dúvidas com o professor e interagir com os colegas. Entende-se assim, que essa interação para o aluno surdo, é muito importante, pois auxilia no desenvolvimento acadêmico, pessoal e também na autoestima dele.

4 CONSIDERAÇÕES

Este artigo possibilitou a compreensão de conceitos relacionados aos estudantes com deficiências auditivas no Ensino Superior no Brasil e demonstrou como o design universal e a tecnologia assistiva, podem se tornar aliadas no desenvolvimento dos alunos surdos e importantes ferramentas no auxílio à inclusão acadêmica. A partir da revisão teórica, a elaboração das perguntas para a entrevista foi facilitada, trazendo maior entendimento sobre a temática do estudo para os pesquisadores.

A pesquisa mostrou dados relevantes sobre a deficiência no Brasil, principalmente, com relação a Educação Superior e trouxe à tona a importância da Língua Brasileira de Sinais para os surdos como primeira língua. Assim, pode-se perceber que a comunicação humana é essencial para todos os seres humanos e não pode ser direito de apenas uma porcentagem da população.

Durante o estudo se evidenciou que o acesso ao conhecimento e ao Ensino Superior de qualidade é um direito, que independente das diferenças, deve ser garantido a todos os estudantes universitários.

Também foi possível entender sobre os conceitos de mediação, a partir de Vygotsky, relacionando-o com os indivíduos envolvidos no processo de aquisição do conhecimento do aluno surdo como, por exemplo: os professores, tradutores e intérpretes de Libras, os colegas de aula, entre outros. Assim, pode-se compreender que para que a relação educativa possa se constituir é preciso que se desenvolvam mediações, como potencializadoras da capacidade interativa entre as pessoas.

A partir das entrevistas, pode-se identificar, sob o olhar de profissionais atuantes na área da inclusão, o cotidiano e a experiência de profissionais tradutoras e intérpretes de Libras, os seus anseios, suas opiniões, sugestões de possíveis avanços e também como se dá a mediação entre elas e os estudantes surdos.

Chegou-se à conclusão de que as leis e decretos por si só não bastam para a inclusão dos alunos surdos, as Instituições de Ensino, necessitam dar condições aos estudantes e também trabalhar a mudança de paradigmas antigos quanto à deficiência, respeitando o acesso à informação por meio da Libras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. A. et.al. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. **Revista Digital de Pesquisa CONQUER da Faculdade São Francisco de Barreiras**, vol. 1, 2007.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva**. Brasil, 2016. Disponível na internet por http em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em 23 set. 2016.

BERSCH, Rita. **Introdução a Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, Tecnologia e Educação, 2013.

BITTENCOURT, L. S. et. al. Acessibilidade e Cidadania: barreiras arquitetônicas e exclusão social dos portadores de deficiência física. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**, 2, Belo Horizonte, 2004. Belo Horizonte, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso dia: 25 de out. de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 10098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos

para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso dia: 25 de out. de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 10.436, de 4 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso dia: 25 de out. de 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.146 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso dia: 25 de out. de 2016.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: um conceito para todos.** São Paulo: Instituto Mara Gabrilli, 2008.

Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência – SDH/PR; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – SNPD. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

COOK, A.M; HUSSEY, S. M. *Assistive Technologies: Principles and Practice*, Mosby - Year Book, USA-Missouri, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Centro de Informação das Nações Unidas Rio de Janeiro (UNIC/Rio/005). Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso dia 30 de out. de 2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FENEIS. **LIBRAS: língua brasileira de sinais.** Belo Horizonte: s. ed.1995.

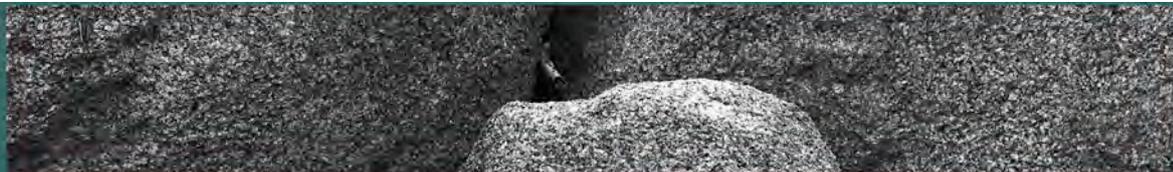
FRIÃES, H. S; PEREIRA, M. C. C. Compreensão da leitura e surdez. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de. **Surdez: processos educativos e subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000. p.113-122.

GUIA sobre a Lei Brasileira da Inclusão (LBI 13.146/15). Brasília, Mara Gabrilli. 2015. Disponível em: <<http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso dia: 24 de out. de 2016.

IIDA, Itiro. **Ergonomia: projeto e produção. 2ª edição revisada e ampliada** – São Paulo: Blucher, 2005.

INCLUIR - Núcleo de Inclusão e Acessibilidade. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/incluir/servicos-oferecidos-1/copy_of_servicos-oferecidos>. Acesso dia: 31 de out. de 2016.

LAMÔNICA, D. A. C et al. **Acessibilidade em ambiente universitário: identificação de barreiras**



arquitetônicas no campus da USP de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.14, n.2, p. 177-188, 2008.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, v. 24, n. especial. Florianópolis: UFSC, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. **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.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, 1997.

SILVEIRA, A. L. M. **O interacionismo social: Lev Vygotsky**. Porto Alegre: Material de aula, 2016.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotsky e o conceito de "Zona de desenvolvimento proximal"**. Itajai: Univali, 2007.

Recebido em 29 de dezembro 2016

Aprovado em 8 maio de 2017



JOGOS TEATRAIS COMO MEDIADORES DO DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E COTIDIANO SOCIAL: APONTAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS

THE CONTRIBUTIONS OF THEATRICAL GAMES FOR DIALOGUE BETWEEN EDUCATION AND SOCIAL EVERYDAY: NOTES THEORETICAL-METHODOLOGICAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017054>

Marcos Antonio Ferreira dos Santos - UFG

RESUMO

O texto é constituído por reflexões teóricas sobre os jogos teatrais como possibilidades formativas do sujeito social. Os jogos são dispositivos de ensino que contemplam os propósitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais visando uma aprendizagem construtivista. Dentre os objetivos destacamos: apresentar os jogos teatrais como propostas educativas críticas dos contextos sociais cotidianos; abordar os pressupostos educacionais para o ensino de arte/teatro; discutir sobre o teatro como linguagem educacional. Ademais, a análise circunscreve a teoria dos jogos teatrais a partir do campo da percepção focalizando as mediações perceptivas, imaginativas e dramáticas para a formação do sujeito crítico. Metodologicamente, o estudo realiza-se por uma revisão bibliográfica teórica e conceitual. Dentre os resultados, expomos que os jogos teatrais se apresentam em uma relação dialética em que o exercício do teatro permite ao educando por meio do próprio teatro e de seus instrumentos de ensino melhores rendimentos escolares, além de aguçar percepções sobre a realidade cotidiana, contribuindo para o incremento de um ser humano crítico.

Palavras-chave: Jogo. Teatro-educação. Linguagem.

ABSTRACT

The present text consists in theoretical reflections about theater games seen as formative possibilities of the social subject. The games are teaching devices in accordance with the purposes of the National Curricular Parameters, aiming for a constructivist learning. Among our goals, we highlight: To present the theater games as educational proposals which are critical of the everyday social contexts; To approach the educational presuppositions of the teaching of art/theater; To discuss the theater as an educational language. Moreover, the analysis circumscribes the theory of theater games to the field of perception, focusing the perceptive, imaginative e dramatic mediations to the formation of the critical subject. Methodologically speaking, the study is made by a bibliographical, theoretical and conceptual. Among the results, we show that the theater games present themselves in a dialectical relation wherein the practice of the theater allows the student, by means of the own theater and its teaching devices, to have better school results, in addition to sharpening perception of the everyday reality, contributing to the improvement of a more critical human being.

Keyword: Game. Theater-education. Language.



INTRODUÇÃO

O texto permite construir um diálogo, entre os saberes práticos no teatro com as leituras e práticas acadêmicas, no sentido de contribuir e promover reflexões sobre as metodologias teatrais na prática educativa escolar. Partimos do pressuposto que a aproximação do educando com o teatro decorre da valorização dos elementos do cotidiano social, sobretudo aqueles que se apresentam como constitutivos da formação crítica do sujeito social.

A amálgama do teatro com o cotidiano pode se tornar possível quando inserida em uma prática escolar, por meio da aplicação dos jogos teatrais, principalmente quando esses assumem o papel de estabelecer um caminho para análise do contexto social do discente. Essa inter-relação ocorre em uma situação, em que se procura entender as formas pelas quais os sujeitos sociais estruturam suas aprendizagens sobre o mundo e como esses determinam suas ações. Os jogos teatrais, nesse artigo, são analisados no contexto de encenações teatrais na escola contribuindo para a criação de personagens, elaboração e criação colaborativas de um texto ou uma encenação teatral, em que o lúdico é o meio dinamizador de atividades educativas criadoras.

Os jogos teatrais são possibilidades criadoras de promover diversas percepções sobre o cotidiano social. Dentre essas percepções destacamos aquelas voltadas para as realidades cotidianas que reforçam os quadros das desigualdades sociais como: violência, racismo, preconceito, sexualidade, afetividade e outros. Concordamos que o jogo teatral, em sala de aula, favorece para a construção crítica do contexto sociocultural, diretamente, conexo às possíveis representações acerca da realidade vivida pelos próprios educandos. O jogo teatral permite apresentar e analisar questões importantes e fundamentais sobre a realidade social do aprendiz.

De acordo com Koudela (1990) existem várias categorias de jogos, a saber: sensoriais, dramáticos, intelectuais, de regras, de observação e muitos outros. Como ferramenta de ensino, cabe ao professor escolher o jogo oportuno que possa solucionar problema e colaborar para os enfrentamentos que o educando terá diante da realidade social. Os jogos teatrais e sua aplicabilidade no cotidiano escolar são abordados nas reflexões fenomenológicas de Merleau-



Ponty. O marco teórico se ancora na percepção e no campo existencial do sujeito social, por meio do uso dos jogos dramáticos e teatrais como prática inventiva educacional.

1 JOGOS TEATRAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA: NA TRILHA CRÍTICA DOS CONTEXTOS SOCIAIS COTIDIANOS

Os jogos teatrais como campo investigativo se centram no contexto educacional contemporâneo, em que atualmente torna-se necessário uma mudança epistemológica para o tratamento dos conhecimentos aplicados à área de arte. É mister, destacar que essa mudança no eixo interpretativo, sobre como atuar em contextos artísticos no ensino básico regular, prima por um tratamento em que as questões sociais, culturais, econômicas e políticas devem ser tratadas por uma abordagem crítica. Essa deve conduzir o educando a pensar sobre novas atitudes que proporcionem determinadas mudanças interpretativas de contextos sociais que se apresentam tão díspares e desiguais à percepção de mundo do educando.

Essa mudança interpretativa remete para o exercício de práticas educacionais, diretamente, concernentes às proposições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei nº 9394/96. Tais dispositivos legais impõem aos licenciados em arte e docentes, a árdua reformulação crítica dos instrumentos operacionais de ensino.

Nesse contexto, os jogos teatrais se apresentam como possibilidades de prática educativa e como instrumento metodológico que mediam a construção da arte dramática frente aos imputados contextos sociais vivenciados cotidianamente, a exemplo de temas como sexualidades, afetividades, violências dentre outros.

Ainda, para um esforço explicativo, sobre o entendimento dos jogos teatrais e da prática educacional é importante ressaltar que os teóricos formuladores dos parâmetros curriculares reforçam sobre a concepção de que os conhecimentos de arte devem ter como objetivos centrais: o desenvolvimento de senso crítico, a capacitação dos educandos por meio de formas interpretativas do mundo, nas quais o uso de linguagens múltiplas possa ser empregado cotidianamente. A esse respeito destacamos a seguinte proposição contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais,



[...] utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação [...] (BRASIL, 1998, p. 68).

O jogo teatral para o presente estudo é uma atividade prática que promove uma fecunda proposta educativa capaz de contribuir com que o educando, realize seu processo de aprendizagem formal a partir de conteúdos artísticos/teatrais e que garanta uma formação deste ser humano social e livre, intercedida pelo pensamento crítico e pelas experiências vividas em grupo.

Sabe-se que nas propostas pedagógicas para o ensino de arte, o teatro se apresenta como uma linguagem múltipla, mas se reconhece que o exercício teatral promove movimentos de mudanças de várias ordens no indivíduo, seja no comportamental (desinibição) e intelectual (rendimento escolar). A experiência do teatro revela que a criação e improvisação estão no cerne da atividade do jogo teatral, feito que, consideramos fundamental para o exercício de uma atividade mais reflexiva e com ganho de consciência crítica dos sujeitos sociais que participam dos jogos teatrais. Os sujeitos passam a partilhar do entendimento de que,

[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade. (KOUDELA, 1990, p. 78)

Ainda nessa visão de que o teatro se traduz por uma linguagem formativa é possível afirmar que esse produz no indivíduo campos críticos sobre a existência e atuação do sujeito no mundo. Acrescentamos nessa visão que o jogo teatral pode se tornar uma ferramenta educativa de construção da identidade e autonomia, características de um sujeito emancipado.

No jogo teatral “as regras estão alicerçadas em um momento para a avaliação das representações de cada um, ou de cada grupo, colocando nos jogadores a responsabilidade de discutir e dialogar sobre o que foi feito, sem buscar a resposta certa”, (SPOLIN, 2001, p.18).



De acordo com a autora, essa resposta de fato não existe, pois não existe apenas uma forma de representar.

Para atender o propósito de correlacionar os jogos teatrais como uma forma de linguagem educativa, ainda destacamos que eles também atendem aos propósitos de que os educadores devem fazer uso de ferramentas de ensino a fim de,

[...] saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação [...] (BRASIL, 1998, p. 73).

Nesse sentido, os jogos teatrais e ou dramáticos se apresentam como formas interpretativas do cotidiano. De acordo com Oliveira (2007), os jogos teatrais estão inseridos em todo o contexto da existência humana e ainda demarcam campos funcionais que atuam em duas básicas concepções: as lúdicas e as educativas. Essas concepções para o campo educacional compreendem as seguintes definições: **Função lúdica** — o jogo proporciona a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente; **Função educativa** — o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Diante dessas concepções, afirma-se a correlação do jogo teatral com a ideia de prática educativa. Como o teatro promove o desvelamento crítico das questões sociais? Como o jogo teatral pode contribuir para a formação do indivíduo social e produtor de conhecimentos críticos, a partir de uma prática coletiva numa perspectiva educativa? Como promover à práxis consciente entre o exercício da arte e a formação escolar? Tais inferências centram-se diretamente nos constructos ideológicos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando esses apontam que,

O aluno desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos,



os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico (BRASIL, 1998, p. 74).

Diante do enunciado, a práxis consciente decorre desse processo dialógico, que se funda em um contexto dialético. Para esse entendimento depreendemos da opinião de que o teatro se apresenta como arena de produção e assimilação de conteúdos que se transformam e se metamorfoseiam de forma cambiante entre a arte de interpretar (atuar/encenar) e a prática de assimilar (aprender/memorizar).

Diante dessa relação dialética promovida pelo exercício do teatro, o educando por meio do próprio teatro e de seus instrumentos de ensino pode garantir um maior rendimento escolar de questões que aparentemente se colocam com determinadas complexidades, em termos de assimilação, como por exemplo, posicionamento de como enfrentar as questões que evocam as desigualdades sociais, as demarcações identitárias (sexual, religiosa, gênero e outras) e os reconhecimentos de contextos análogos as suas vivências (violência, pobreza, discriminação).

Nesse sentido, o teatro pode facilitar a formação crítica de mundo, em que o educando como espectador ou ator ganhará múltiplas percepções de uma dada realidade. Para tanto, o jogo teatral permite várias interfaces com a prática educativa escolar.

2 O JOGO TEATRAL E OS PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE TEATRO

Os postulados que garantem formular as interações entre o jogo teatral e as práticas educacionais são balizados nas concepções de Oliveira (2007), a partir dos estudos de Japiassu (2007), Spolin (2001a) e Desgranges (2006). Reconhecemos que o jogo promove “crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores”, (JAPIASSU, 2007, p.20).

Nessa perspectiva o autor supracitado expõe que o jogo teatral se apresenta como uma prática de ganho individual que modifica determinados comportamentos pessoais. De acordo com essa ideia é possível compreender que a prática do jogo teatral permite mudanças sempre



submetidas a determinados contextos, sejam eles ambientais, culturais e ou psicológicos. Essa visão recoloca o jogo teatral frente ao entendimento de que ele se realiza garantindo o aperfeiçoamento em uma instância individual.

Outra contribuição advém da concepção de que “o jogo além de ser uma atividade comum realizada em grupo, proporciona o envolvimento e a liberdade individual, fatores importantes para o desenvolvimento da experiência”, (SPOLIN, 2001, p.5). Essa visão acrescenta o aspecto primordial da experiência como uma prática cultural.

A concepção acima propalada permite a compreensão de que o jogo teatral se apresenta como mediação prática do campo experiencial, esse campo é apreendido por meio das sensibilidades individuais e das reconstruções coletivas. O jogo é um exercício de enfrentamento e de reconstrução dos constructos históricos em todos os âmbitos que conformam o cotidiano das pessoas.

Ainda destacamos por meio da revisão dos postulados anunciados, que o jogo “desenvolve a possibilidade de elaborar maneiras particulares de compreender o mundo, os acontecimentos cotidianos, tanto no que concerne à vida pessoal, quanto no que se refere às questões sociais coletivas”, (DESGRANGES, 2006, p.89).

Essa última concepção, abre a possibilidade de se compreender o instrumento do jogo teatral como uma forma que organiza os sentidos da vida, tornando-se uma via fecunda para a formação de um complexo campo perceptivo. O jogo ainda constitui-se como forma estrutural que se efetiva por processos diretos e indiretos da imaginação que se revelam pela e na capacidade de criar, conceber situações, fatos, concepções e sensibilidades que se fazem por meio da articulação de múltiplas linguagens.

Os jogos teatrais são dinâmicas lúdicas e educacionais, e acionam os princípios de reconhecimento das *diferenças* e da *alteridade* frente as estruturas sociais configuradas na sociedade brasileira contemporânea, segundo Oliveira (2007).

A prática teatral envolve inúmeros gêneros artísticos e múltiplos caminhos que se abrem como possibilidades efetivas de conhecimentos educativos. Inicialmente fazer teatro, numa visão reduzida, seria a arte de interpretar. A interpretação passa diretamente por estruturas ligadas aos campos artísticos que requerem aptidões de imaginação e de criação de



contextos, de cenários e de personagens. Para essa discussão nos apoiaremos no que concerne à finalidade do teatro didático.

O teatro didático se define por,

todo teatro que visa instruir seu público, convidando-o a refletir sobre um problema, a entender uma situação ou adotar uma certa atitude moral ou política. Na medida em que o teatro geralmente não apresenta uma ação gratuita e privada de sentido, um elemento de didatismo acompanha necessariamente todo trabalho teatral. O que varia é a clareza e a força da mensagem, o desejo de mudar o público e de subordinar a arte a um desígnio ético ou ideológico. O teatro didático stricto sensu é constituído por um teatro moralizador (as moralidades* no final da Idade Média) ou político (o agit-prop ou os Lehrstücke brechtianos). [...] Foram feitas inúmeras experiências no século XIX, na Europa, ou hoje, no Terceiro Mundo, para fazer com que um público desfavorecido (de operários, de camponeses, mas também de crianças que, muitas vezes, não têm direito a uma forma de expressão específica) conheça uma arte muitas vezes difícil e cuja contribuição para uma transformação social é esperada por artistas e intelectuais (PAVIS, 2008, p. 386).

O teatro então, em uma abordagem didática promove ao público a interação de ações lúdicas interrelacionadas com as ações que perpassam por um exercício social e de cunho crítico. Tal abordagem promove pensar o teatro como uma prática de valores educativos. Na esteira da ação social o teatro promove, ainda, a ideia de compreensão mútua da solidariedade e do respeito em convivência social coletiva.

Para Koudela (1990), a proposta de se fazer teatro em uma abordagem educativa acontece a partir das fases interpretativas da concepção do Teatro- Educação ao longo da história. A autora destaca em seu livro Jogos teatrais, que o campo que demarca o Teatro- Educação permeia as concepções “contextualistas”, sobretudo aquelas ligadas as necessidades psicológicas e as concepções “essencialistas” sendo essas ligadas as contribuições do teatro para os campos da experiência humana.

O sujeito social que nesse estudo é o educando por meio do teatro potencializa e desenvolve seus processos cognitivos de aprendizagens ligados as experiências individuais e coletivas. No que se refere às fases do Teatro-Educação, ressalta que numa perspectiva tradicional o teatro “tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o



indivíduo”, (KOUDELA, 1990, p. 18). Concepção que se transforma a partir do movimento que revoluciona o ensino de teatro na escola, denominado Escola Nova¹, que não faz referência a um único sistema didático ou a um estabelecido tipo de escola. Outra fase destacada pela a autora está relacionada à visão da educação progressista centrada no desenvolvimento do educando a uma instância natural, ficando a cargo do professor a função de guiar o aluno. O que se tinha de progressivo para a arte do teatro nessa perspectiva era que, o guia/professor, promoveria no educando a liberdade de criação. A contribuição dessa visão progressiva, no contexto da Escola Nova para a educação promoveu ao ensino de arte a inserção de vários conteúdos artísticos nos currículos educacionais brasileiros.

De acordo com o estudo de Koudela, o ensino de Teatro-Educação vivencia nas últimas décadas a dicotomia entre teatro e manifestação espontânea. Conforme aponta a autora “quando o teatro é citado, ele é concebido de forma abstrata ou através da negação de modelos tradicionais, substituídos em nome do conceito genérico de criatividade” (KOUDELA, 1990, p. 22). A literatura do teatro aponta que as mudanças ocorridas tanto na filosofia, quanto na psicologia educacionais, influenciaram nas abordagens criativas do teatro, sobretudo aquelas voltadas para a valorização das experiências humanas. Tais mudanças geram para o contexto do Teatro-Educação a inclusão de novas abordagens que valorizam os comportamentos, a partir de objetivos educacionais.

É nesse contexto que os jogos teatrais emergem como dispositivos de práticas educativas, que proporcionam desenvolvimento pessoal e coletivo. Ainda baseando-se em Koudela (1990), o sentido da criatividade, a partir dos jogos, deve garantir esses desenvolvimentos, considerando os seguintes aspectos,

Experiência em pensar criativo e independentemente. Imaginação, iniciativa desenvolvem-se rapidamente na atmosfera criada pelo professor; Prática de cooperação social; Desenvolvimento da sensibilidade para relacionamentos pessoais e uma profunda simpatia humana, através da análise e do desempenho de várias personagens em situações diversas; Liberação emocional controlada; Experiências de pensamento independente, expressando ideias claras e efetivamente. O resultado de uma experiência

¹ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. (HAMZE, Amélia. Escola Nova e o movimento de renovação do ensino. Em: <http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>. Acessado em: 03/07/2013).



como essa em improvisações é uma conquista de flexibilidade de corpo e voz. (SPOLIN, 2001, p.146)

Os referidos aspectos promovem reflexões para o uso dos jogos teatrais a partir de abordagens que promovem o conhecimento do ser e do mundo através de uma prática de trabalho em equipe, de forma cooperativa a fim de desenvolver a autoestima dos indivíduos. Além de promover um crescimento pessoal capaz de ser expresso criativamente através de um projeto comum. Isto inclui dizer que a arte do teatro, por meio dos jogos teatrais possibilitam aprender a ser, não apenas para ser, mas um ser criativo e crítico de sua própria concepção de mundo.

Consideramos então, o teatro como uma forma de jogo, uma vez que, a raiz do teatro está no jogo. O teatro, em sua essência, é uma espécie de jogo, que consiste em parar o tempo e recriar situações de um espaço mágico. O teatro como jogo oferece o conhecimento por meio da emoção. O jogo dramático é também um meio de liberar agressão e conflitos. Isto é, um instrumento para o conhecimento de uma realidade múltipla e complexa, por sua vez, é um meio para o autoconhecimento por um processo crítico/reflexivo.

Os jogos dramáticos promovem experiências que conduzem a quebra de estereótipos, além de incentivarem a sensibilidade, o sentido crítico, a solidariedade, o respeito, a empatia e a consciência social. O teatro traz em si, a concepção de despertar naqueles envolvidos, a imaginação, a fantasia e o pensamento criativo. O teatro é uma arte em sua dimensão humana. Ainda promove a interrelação entre o sujeito e objeto da arte que é o ser, em si mesmo. Com sua linguagem própria à Arte se circunscreve a dimensionalidade que envolve a existência humana, além de promover os complexos processos de reconhecimentos em relação ao Outro e ao mundo.

Para tanto, o jogo teatral/dramático é a pedagogia de ação que responde aos dois pólos principais do ser humano: a expressão de si mesmo e a de comunicação com o outro. Diante desse entedimento apontamento que o ensino a partir dos jogos teatrais deve ocupar um lugar específico na educação, substituindo o saber para o saber ser, Barret (2007). As atividades de natureza teatral, sobretudo os modos de jogos teatrais permitirão desenvolver competências em diferentes línguas e impulsos de criatividade.



3 JOGO TEATRAL COMO PROPOSTA DE MEDIAÇÕES PERCEPTIVAS, IMAGINATIVAS DRAMÁTICAS PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO

O jogo teatral sob o enfoque da percepção fenomenológica de Merleau-Ponty, são considerados a partir dos campos sensoriais e no entendimento fenomenológico que se diversificam em vários aspectos. Podemos destacar que a percepção se faz por uma múltipla mediação de constructos históricos, políticos, econômicos, ideológicos, dentre outros. Tendo com base a visão de Merleau-Ponty (1999), destacamos, sobretudo, os campos psicológico e filosófico.

O referido filósofo em seu livro Fenomenologia da Percepção destaca que a “compreensão fenomenológica distingue-se da “intelecção” clássica, que se limita às “naturezas verdadeiras e imutáveis”, e a fenomenologia pode tornar-se uma fenomenologia da gênese” (PONTY, 1999. p.16).

Nos estudos de Araújo (1996), essa questão sobre o plano fenomenológico de Merleau-Ponty, diretamente se relaciona com o campo das artes, requerendo o reconhecimento de que a percepção prima pela compreensão de um acontecimento histórico ou de uma doutrina, em que o processo de compreensão é dado a partir da intenção total, o que significa que o ato de perceber não é apenas aquilo.

[...] que são para a representação as “propriedades” da coisa percebida, a poeira dos “fatos históricos”, as “ideias” introduzidas pela doutrina -, mas a maneira única de existir que se exprime nas propriedades da pedra, do vidro ou do pedaço de cerca, em todos os fatos históricos de uma revolução, em todos os pensamentos de um filósofo. (ARAÚJO, 1996, p.16).

Desta leitura depreendemos a inter-relação do eu, do outro e do mundo (as coisas), faz em um mundo fenomenológico, que se pode correlacionar a aplicabilidade dos jogos teatrais. A ideia é que o jogo teatral não se restrinja a uma concepção naturalizada sobre as coisas, ou melhor, uma mera prática de atuar, e de encenar por meio de personagens, alguns conceitos estáticos e estereotipados do ser humano e do seu próprio mundo. A visão fenomenológica do jogo teatral abre-se como caminho de ensinar por meio de uma percepção crítica e consciente



dos sentidos atribuída ao plano existencial humano e as experiências estabelecidas com o mundo exterior.

Para o uso do jogo teatral, como uma prática fenomenológica produzida no campo perceptivo de contextos sociais, pode se afirmar que o diálogo entre o ator/aluno, a história e a experiência deverá resultar em uma percepção filosófica que capture as causas e os efeitos das relações existenciais.

A fenomenologia constituída para o processo de aprendizagem, a partir do jogo teatral é diretamente vinculada ao campo das sensibilidades individuais, que são reelaboradas na esfera psicológica e posteriormente, ganham a consciência filosófica do movimento de pensar sobre as realidades representadas. Seria entender que o jogo teatral só ganha sentido quando ele promove nos seus praticantes o exercício de reflexão e ação sobre os contextos nos quais esses sujeitos estão submetidos.

Acrescenta-se que esse movimento de reflexão e ação no campo fenomenológico para Merleau-Ponty é garantido por uma percepção que parte dos princípios sensoriais e cognitivos, e que diretamente estão relacionados aos princípios de intencionalidade.

O jogo teatral interpretado a partir da visão fenomenológica de Merleau-Ponty se estabelece como uma via perceptiva da existência humana, entrelaçada no mundo das construções psíquicas afetivas ou relacionais e interligada a uma compreensão da existência desse ser no mundo.

Seria para tanto possível pensar o teatro como um processo construtivo de contextos que representam a existência humana para além de uma arena naturalizada que visa formar sujeitos/atores de forma estática inserida numa perspectiva linear dos acontecimentos históricos. Contrário a esse pensamento estático, o teatro, ou melhor, o uso do jogo teatral como instrumento educativo torna-se a essência do pensamento crítico das experiências acumuladas historicamente. O filósofo lança um desafio. Como na contemporaneidade devemos produzir conhecimentos críticos, sobre os processos sociais e ainda como reelaborar e reaprender outras formas de se ver o mundo?

Esse campo investigativo que aborda os jogos teatrais como instância formativa, ocorre o entendimento, que eles se constroem por diversos contextos vivenciados pelos



atores/alunos no cotidiano escolar. Os jogos teatrais tornam-se possibilidades educativas, que em sua composição destacam várias etapas, a saber: perceptiva, imaginativa e criativa. Essas promovem no aluno um processo de percepção crítica sobre as realidades sociais.

Tal postulado se efetiva na compreensão de que os jogos teatrais se constituem por uma linguagem dramática em que a imaginação decorrente desse drama, gerando nos educandos e nos profissionais envolvidos no exercício da prática escolar, várias percepções e compreensões de contextos cotidianos que se manifestam como desafios para a atual sociedade brasileira.

A percepção se estabelece em um movimento direto do corpo. De que corpo falamos? Aqui, do corpo social representado pelo ator/aluno que dramatiza por meio da construção de um personagem tipo/caricatura, situações que vão para além do ato de encenar.

As experiências individuais geradas pelo campo psicológico são trazidas para o teatro e após a cena se tornam conteúdos reelaborados em uma perspectiva filosófico/crítica e reflexiva sobre o ser humano, o outro e o mundo.

A percepção se estabelece em uma relação direta do corpo e se traduz em formas de linguagens, logo essa, constitui para Merleau-Ponty também como fala daquilo que gira em torno de conexões funcionais entre os organismos e o seu meio ambiente, a partir do princípio da intencionalidade.

Para Merleau-Ponty “o âmbito do intencional ao agir motor, afetivo e sexual, o processo de constituição de sentido pode também ter lugar na espontaneidade corporal e substituir o ‘eu penso’ cartesiano pelo ‘eu posso’ originário” (1999, p. 166). O princípio da intencionalidade se faz no entendimento do ‘sentido’ e do ‘significado’ de modo que a desejada transição de um sentido concreto e corporal para o significado linguístico não possa mais ser realizada teoricamente, mas no sentido prático-experiencial e no campo intuitivo-simbólico.

4 O JOGO TEATRAL ENTRE AS MEDIAÇÕES IMAGINATIVAS SIMBÓLICAS E OS PLANOS REAIS DA VIDA

O jogo teatral na instância da imaginação dramática é “o jogo simbólico, é a representação corporal do imaginário”, (OLIVEIRA, 2007, p. 56). Para autora, na exploração



da fase da imaginação, o jogador pode modificar sua vontade, usando o "faz de conta". Essa fase de 'faz de conta' é o descolamento do mundo racional lógico objetivo para a descoberta do mundo das subjetividades, das sensibilidades e das experiências reais transpostas para o plano lúdico do drama.

A imaginação dramática se expressa corporalmente, mas o desafio no plano imaginativo é promover os vínculos do drama com situações concretas reais, que são estabelecidas em cenários constituídos por relações sociais vivenciadas no e do mundo real. Para aclararmos tal entendimento se ressalta que:

a imaginação dramática, sendo parte fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência, deve ser cultivada por todos os métodos modernos de educação. Piaget indica que o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento na criança. Com qualquer estrutura cognitiva (esquema) há dois processos associados: o jogo assimila a nova experiência e, então, prossegue pelo mero prazer do domínio; a imitação, relaciona-se com a experiência de modo a acomodá-la dentro da estrutura cognitiva – jogo para assimilar, imitação para acomodar. Embora a imitação e o jogo estejam diretamente relacionados com o processo de pensamento e com o desenvolvimento da cognição, a imaginação dramática é um fator-chave – é ela que interioriza os objetos e lhes confere significado. (KOUDELA, 1990, p.28)

Essa forma de concepção da fase imaginativa dramática reflete o próprio processo de cognição e recoloca a importância do uso do jogo teatral para aprimorar o processo de socialização. As características dos jogos simbólicos se constituem, por "liberdade de regras, desenvolvimento da imaginação e da fantasia, ausência de objetivo explícito ou consciente, lógica própria articulada com a realidade, assimilação da realidade ao 'Eu'", (OLIVEIRA, 2007, p.56) Na fase imaginativa dramática os processos constitutivos de personagens tipo/caricatura são os ditos mediadores do plano lúdico dramático com o plano cotidiano real.

Esses personagens refletem o nível discursivo da composição de um jogo teatral. Como relacionar o personagem na estrutura social do educando? O jogo teatral é uma forma discursiva. De que forma os cenários devem promover a reflexão/ação dentro do processo de assimilação e acomodação de realidades?

Para o entendimento do par dialético promove-se a seguinte reflexão:



[...] tradicionalmente entende-se que somente aquilo que pode ser expresso por meio da linguagem (discurso verbal) pode ser pensado. O pensamento articulado, a racionalidade, se expressa através do discurso. Langer estabelece uma diferença entre forma discursiva e a forma apresentativa. Segundo ela, onde quer que um símbolo opere, existe significado e o reconhecimento do apresentativo amplia a concepção da racionalidade para além das fronteiras tradicionais. Se aceitarmos que a função simbólica resulta de um processo espontâneo que continua o tempo todo na mente humana, o ver abstrativo é o fundamento da nossa racionalidade (KOUDELA, 1990, p.35)

Essa compreensão é essencial para o estudo do jogo teatral, primeiro como discurso, em segundo como uma forma pensada social e representada simbolicamente por textos produzidos que simbolizam cotidianos sociais diversos. A imaginação dramática é produzida por simbologias que promovem o que se entende no teatro, como processo de acomodação² e de assimilação³ de realidades. Ainda respaldamos a presente reflexão ao contexto que,

a simbolização é pré-raciocinativa mas não pré-racional. Antes de qualquer generalização ou silogismo consciente, a mente humana elabora símbolos que refletem um esforço consciente de compreensão. Enquanto que os significados fornecidos através da forma discursiva exigem o aprendizado do vocabulário e da sintaxe, o símbolo não-discursivo prescinde de qualquer aprendizagem. As formas não-discursivos são elaboradas mais baixas do que as do discurso no sentido de que elas não exigem a intervenção do raciocínio e falam diretamente ao sentido. Enquanto que o pensamento verbal e conceitual é inicialmente exterior à criança e não pode fornecer o que foi vivido individualmente, o simbolismo lúdico, ao contrário, é elaborado pelo sujeito para seu próprio uso. (KOUDELA, 1990, p.32)

A imaginação dramática não pode ser ao algo exterior as vivências dos sujeitos/atores. O drama imaginado deverá produzir um processo de aprendizagem, pelo qual esse deverá promover mudanças nos próprios contextos sociais, nos quais o sujeito está inserido. Nesse sentido faz-se necessário pontuar as expressões discursivas que os personagens tipo/caricatura empregam nessa fase imaginativa.

² Na Psicologia **Acomodação** é um conceito desenvolvido por Jean Piaget que descreve mecanismos da adaptação do indivíduo, com o objetivo de estruturar e impulsionar seu desenvolvimento cognitivo.

³ Entende-se por **assimilação** como sendo um processo mental pelo qual se incorporam os dados das experiências aos esquemas de ação e aos esquemas existentes.



De acordo com as definições dessas personagens temos as seguintes concepções. Para o personagem tipo tem-se como aquele que representa as qualidades/defeitos de uma classe social/ profissão. Quase sempre, esse entra em palco acompanhado de elementos cênicos (objetos, pessoas, animais e outros) que ajudam a caracterizá-lo, conseguindo perceber melhor os defeitos que são criticados.

Para aqueles designados como “**personagens tipos**” alguns contextos culturais, políticos, étnicos e outros são explorados como meio de discursos estereotipados. Esse fato evidencia a necessidade do uso do jogo para promover uma reflexão sobre as situações que envolvem essas construções dentro de um imaginário social.

Esses personagens representam sempre um grupo social. Por exemplo, tomamos os personagens que caracterizam o grupo gay. Aqui definimos como personagem tipo, aqueles que defendem os homossexuais e também defendem as coisas relacionadas ao grupo social. É necessário apontar nesse contexto que o personagem tipo para o exemplo empregado não associa aqueles que exploram situações exageradas reiterando os ditos constructos sociais que essencializam ou naturalizam o grupo em questão.

Podemos enumerar várias cenas comportamentais: vulgaridade corporal, flexão de gênero, códigos linguísticos, dentre outros. Para esses personagens gays, consideramos que os mesmos estão ali para fazer parte do livro/peça/novela e entreter o público.

Para essa fase da imaginação dramática ainda ressaltamos os “**Personagens caricaturais**”. Existe uma abundância de características quando retratamos um personagem caricatural. Nos cenários teatrais eles refletem mazelas e desregramentos da sociedade ou de um grupo. São personagens que têm distorções propositais, a fim de ensejar o cômico, o ridículo, o satírico. O jogo teatral como uma prática educativa promove a reflexão crítica das realidades sociais do educando, as ações em que as personagens desempenham tornam-se os argumentos centrais para o processo de aprendizagem.

O jogo teatral como instrumento de ensino nas escolas pode contribuir para a constituição do imaginário social crítico, além de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da visão de mundo e da imaginação dramática que postula por novas



construções de contextos marginalizados ou excluídos do diálogo primando por rever situações de preconceito, racismo, violência dentre tantas situações problemas cotidianas.

Quando é proposto e instigado um determinado tema, sobretudo, relativo à realidade social do aluno para construção de uma cena, por meio do jogo se possibilita aos educandos se conhecerem múltiplos dos personagens por eles criados. Esse caminho metodológico da imaginação promove na etapa de criação, situações que proporcionam ao educando, um possível encontro de inspiração para personagens presentes no cotidiano real da vida.

As histórias vividas ou contadas se tornam matéria-prima para a construção dos jogos teatrais, uma vez que, o educando poderá compor esse imaginário social, transpondo sua experiência para a cena teatral, o que seria um dos mais importantes elementos na construção cognitiva e interpretativa da construção do aluno, enquanto sujeito cênico e cidadão. De acordo com os propósitos dos PCN's Arte,

[...] o meio ambiente apresenta-se como fonte de conhecimento para a criação artística. Por intermédio das imagens, formas, cores, sons e gestualidades presentes no ambiente natural e simbólico, estabelece-se uma relação “ativo-receptiva” favorável à produção artística e recepção estética. O caráter ativo-receptivo desse encontro cria um universo particular de interação entre indivíduo/natureza e cultura, no qual pode-se estabelecer um diálogo estético e artístico, no qual as respostas também se dão por meio de ações no ambiente e na produção artística. (BRASIL, 1998, p. 39)

Tais procedimentos são primordiais para a fase de criação das cenas e da dramaturgia. Essas podem se fundar em duas práticas de exercícios simultâneos: na pesquisa por referências – do teatro, do cinema e do circo – e na realização de improvisações, por meio de jogos teatrais e ou dramáticos, em que a inspiração causada por esses jogos aplicados, poderia dar vazão à criação individual e também na colaboração de uma criação coletiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo teatral é uma prática educativa. Para tanto, questionamos: como o teatro promove o desvelamento crítico das questões sociais? Como o jogo teatral pode contribuir



para a formação do indivíduo social e produtor de conhecimentos críticos, a partir de uma prática coletiva numa perspectiva educativa? Como o jogo teatral e ou dramático pode promover à práxis consciente entre o exercício da arte e a formação escolar?

Após a leitura e a interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos aportes teóricos sobre Jogos teatrais, Educação e Teatro, depreendemos que esse entendimento do jogo teatral como prática educativa se faz em um processo dialético. O teatro se apresenta como arena de produção e assimilação de conteúdos, seu exercício permite no campo escolar um movimento de autoconhecimento, de conhecimento do outro e do mundo.

Nesse contexto interacional o teatro, por meio de jogos pode garantir um maior rendimento escolar. Com a prática e a concepção coletiva de se fazer teatro fica posto no estudo que essas facilitam a formação do sujeito- o educando, como ser crítico do mundo. Além de promover nele, seja como espectador ou seja como ator múltiplas percepções de uma dada realidade.

À medida que o educando produz suas percepções por meio do jogo teatral ele consegue atuar e propor soluções a determinados problemas apresentados no cotidiano social. Além disso, o uso do jogo pode aprimorar seu potencial crítico, aumentar seu envolvimento com o grupo, sua criatividade e sua ação intuitiva, situações que são essenciais para a aprendizagem, tanto no campo social quanto no contexto formal educativo.

O jogo teatral/dramático é a pedagogia de ação que responde aos dois pólos principais do ser humano: a expressão de si mesmo e a de comunicação com o outro. As atividades de natureza teatral, sobretudo, os modos de jogos teatrais permitem desenvolver competências em diferentes línguas e impulsos de criatividades.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. R. F. de. **Sobre o Olhar – A percepção fenomenológica em Merleau-Ponty.** (1996), Em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/filocom/ensaio4.html>. Acessado em 06/07/2013, às 06h14min.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 3. Ed. Senado federal/Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

JAPIASSU, R.O.V. **A Linguagem Teatral na Escola: Pesquisa, Docência e Prática Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Ágere)

KOUDELA, I. D. **Brecht e o jogo teatral infantil**. Revista Comunicações e Artes, São Paulo, v.15, n.24, p.27-34, set./dez. 1990. , p. 78.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, U.A.S.M. de. **A criação de textos teatrais a partir dos jogos e das peças didáticas de Bertolt Brecht**. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2007.

PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. Trad. Jacó Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001a. p. 56

_____. **Jogos Teatrais na Sala de Aula**, Perspectiva, 2001

Recebido em 20 de julho de 2016

Aprovado em 13 de maio de 2017



ENSINO DA ARTE - QUAL ENSINO QUEREMOS?

TEACHING OF ART - WHAT TEACHING DO WE WANT?

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017073>

Karine Ramaldes - UFG

RESUMO

Neste estudo, refletimos sobre como o Ensino da Arte tem se desenvolvido no Brasil; qual o senso comum e qual o real valor do Ensino da Arte; de que maneira a arte é inserida no contexto escolar como instrumento pedagógico e/ou área do conhecimento. Os estudos são realizados a partir da análise de conteúdo e da pesquisa bibliográfica, verificando especialmente as informações constantes em leis federais, e o registro histórico da Arte/Educação no Brasil. Ponderamos, ainda, acerca da maneira como as aulas de Arte podem tolher ou ampliar a imaginação criadora dos alunos. Realizamos uma retomada histórica da forma de inserção da Arte na Educação, analisando as principais leis brasileiras referentes ao assunto. Os resultados apresentados evidenciam que ainda não conseguimos desfazer muitos preconceitos arraigados na sociedade brasileira sobre o Ensino da Arte. Concluímos que a Arte é essencial para a formação humana, embora deva ser trabalhada por profissionais preparados. O objetivo é contribuir com os estudos relacionados ao assunto.

Palavras-chave

Ensino da Arte. Imaginação Criadora. Formação Inicial. Formação Continuada.

ABSTRACT

In this study, we reflect on how Art Teaching has developed in Brazil; What is common sense and what is the real value of Art Teaching; How art is inserted in the school context as a pedagogical tool and / or area of knowledge. The studies are carried out based on content analysis and bibliographic research, especially checking the information contained in federal laws, and the historical record of Art / Education in Brazil. We will also consider how art classes can impede or broaden the students' creative imagination. We make a historical resumption of the way of insertion of Art in Education, analyzing the main Brazilian laws related to the subject. The results presented evidence that we have not yet been able to undo many prejudices rooted in Brazilian society on the Teaching of Art. We conclude that Art is essential for human formation, although it must be worked by trained professionals. The .

Keywords

Teaching of Art. Creative Imagination. Initial Formation. Continuing Formation.

“Apesar da afirmação de Alceu Amoroso Lima de que o “brasileiro tem uma tendência natural muito maior para as artes do que para as



ciências, para a imaginação do que para a observação”¹, o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, se vem libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação.”

(BARBOSA, 1995, p.15)

Ana Mae Barbosa, pioneira em Arte/Educação no Brasil, fez essa afirmação em 1995, mas podemos considerá-la bastante adequada atualmente, pois ainda estamos lentamente nos libertando do acirrado preconceito em relação ao Ensino da Arte no Brasil. Mais de vinte anos passaram-se, no entanto, o preconceito em relação ao Ensino da Arte continua; ainda que muitas lutas e conquistas tenham efetivado-se, o retrocesso continua rondando nossa história.

A obrigatoriedade do Ensino da Arte no Brasil é fruto de muitas lutas. Um avanço que surgiu reaciosamente na LDB de 1971, ainda como Educação Artística, e apenas na LDB de 1996 a arte foi afirmada como disciplina, abrangendo toda a educação básica. Em 2016, o governo federal propôs a retirada da obrigatoriedade do Ensino da Arte do ensino médio, deixando-a apenas na educação infantil e ensino fundamental (1º ao 9º ano). Esta proposta foi realizada a partir da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que alterava o artigo 26 §2º da LDB nº 9.394/96, determinando: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da **educação infantil e do ensino fundamental**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (grifo nosso). Com a Medida Provisória de 2016, que avaliamos como precipitada e imponderada, retrocederíamos mais de 40 anos com a retirada da obrigatoriedade do Ensino da Arte do ensino médio.

O governo, no entanto, após várias manifestações de estudantes e professores, reviu a proposta e, a partir da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, manteve o Ensino da Arte no ensino médio, alterando o inciso 2º da LDB: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

¹ ALCEU AMOROSO LIMA. *Introdução à literatura brasileira*. Rio de Janeiro, Agir, 1956, p.101.



Porém há instabilidade ainda, pois na mesma Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, o governo incluiu o artigo 35-A, referente à Base Nacional Comum Curricular, no qual sanciona: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Neste artigo 35-A, inciso 2º, a Lei afirma claramente que a Base Nacional Comum Curricular incluirá o Ensino da Arte obrigatoriamente como **estudo e prática**, o que é preocupante, de certo modo, pois deixa lacunas para a interpretação de que o Ensino da Arte possa voltar a ser uma atividade simplista no currículo do ensino médio, podendo, inclusive, ser ministrada por profissionais que não são licenciados em Arte. Além disso, pode haver um retrocesso maior se a interpretação da lei tender para o viés de que a arte pode ser apenas parte do conteúdo de outras disciplinas, como por exemplo, da Literatura.

O ensino médio é uma etapa da formação educacional em que os estudantes, geralmente, estão na adolescência, quando procuram expressar-se de diferentes formas, buscam autoafirmação, identidade e desenvolvimento social em diferentes grupos, desejam ferozmente autonomia. Logo, não pode ser permitido retirar ou minimizar a principal via de educação estética destes alunos: o Ensino da Arte que, em seu processo educativo, instiga a sensibilidade do indivíduo e de sua comunidade de diferentes maneiras, com articulação das diversas formas de sentir e pensar, portanto, é essencial para o processo formativo de qualquer civilização, pois permite a expressão humana para além da linguagem verbal. As diferentes possibilidades de ver, pensar e fazer arte são experiências estéticas que contribuem não apenas para o desenvolvimento da cognição, mas também para a humanização do aluno, do cidadão. Mas humanizar para quê?

De onde vem então o obstáculo que freqüentemente esteriliza as primeiras tentativas e às vezes as interrompe completamente - ao menos até o novo impulso de expressão estética que marca a adolescência - quando eles deveriam desenvolver-se de modo contínuo? É um caso particular desse fenômeno geral que caracteriza infelizmente o sistema tradicional de educação e ensino. Do ponto de vista intelectual a escola impõe muito freqüentemente o conhecimento pronto no lugar de encorajar a pesquisa: mas isso se percebe pouco porque os alunos repetem o que aprenderam apenas para obter um rendimento positivo, sem que se suspeite quantas atividades espontâneas ou de fecunda curiosidade foram sufocadas. (PIAGET, 1966, p. 138).



Partimos do pressuposto de que todo ser humano deveria ter direito à educação estética e artística, uma vez que a influência exercida pela arte pode levá-lo a mudanças culturais radicais. Assim, verificamos que um sistema de educação tradicional que tenta retirar o Ensino da Arte do ensino médio, sufocando a imaginação e as atividades espontâneas, tem o foco apenas em formar reprodutores do conhecimento pronto e acabado. Reprodutores estes que não questionam muito, que são formados apenas para serem mão de obra para o trabalho e que não vêm seu direito à educação e à expressão estética sendo-lhes suprimidos. Faremos, então, uma retomada histórica do Ensino da Arte no Brasil para compreendermos melhor como gradativamente o Ensino da Arte veio ganhando e/ou perdendo espaço dentro da educação.

A luta pelo espaço da arte na educação vem desde dezembro de 1961, quando foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob a Lei nº 4.024/61, na qual se faz menção à arte apenas como uma *atividade complementar* de iniciação artística tecnicista, sem obrigatoriedade curricular e sem manifestar a devida importância a ela. Para exemplo, temos o parágrafo seguinte: “Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e **iniciando-o em técnicas de artes aplicadas**, adequadas ao sexo e à idade.” (BRASIL, 1961, grifo nosso). A Lei refere-se às aulas de técnicas em artes aplicadas, ou seja, a arte apenas como atividade artesanal, ligada somente às Artes Plásticas², voltada para o ensino de técnicas de arte decorativa, cerâmicas, artesanatos, ornamentos etc., ignorando completamente as outras linguagens artísticas: Dança, Música e Teatro.

Esta lei ainda afirma que essas atividades devem ser adequadas ao gênero e à idade do aluno, demonstrando um preconceito que veio dos séculos passados: “Ambas as culturas [brasileira e americana], sugerem frequentemente que as experiências em Arte são um luxo

² Este termo, **Artes Plásticas**, já não é mais utilizado atualmente, pois, historicamente está ligado apenas a atividades do fazer, ou seja, a atividades práticas e plásticas. Utilizamos atualmente, na educação, o termo **Artes Visuais**, por ser mais abrangente, conectado a questões da percepção e a tudo o que é relativo à visão. Temos ainda o termo **Cultura Visual**, um campo de estudo transdisciplinar que ressalta a diversidade do mundo de imagens, processos de visualização e de modelos de visualidade.



dispensável, podendo despertar perigosos impulsos para o efeminamento e a boêmia.” (BARBOSA, 1975, p.38). Ainda segundo Ana Mae Barbosa (1975, p.40-43), no Brasil inexistia qualquer espécie de programa de arte para meninos no final do século XIX e início do século XX, havia sim um grande preconceito em relação ao trabalho manual para homens da aristocracia. Somente em meados de 1870-1880 os homens começam a trabalhar com a arte a partir do desenho geométrico, ou seja, ainda com ponderações. Todo esse preconceito está refletido na LDB de 1961, que ainda reforça “tipos” diferenciados de arte para meninos e para meninas. Além do preconceito explicitado na Lei, temos clareza de que arte é apontada apenas como uma atividade de Artes Plásticas tecnicista, possível na escola, se assim a escola compreender que deve inseri-la.

Em 1971, com a nova LDB, sob a **Lei Nº 5.692/71**, a Arte passa a fazer parte dos currículos escolares como *atividade educativa* obrigatória e recebe o nome de Educação Artística, como pode ser observado no artigo 7º da referida Lei:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

Apesar da LDB de 71 mencionar a obrigatoriedade da Educação Artística, ela continuou sendo ministrada como atividade complementar de maneira generalizada e superficial (muito conteúdo e pouco aprofundamento), sendo que os assuntos e metodologias abordados em sala de aula eram escolhidos de acordo com o critério de cada professor. Nesse momento histórico, o professor atuava de modo polivalente: ensinando um pouco de cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), sem muitas vezes ter domínio específico da área do conhecimento Arte, e em muitos casos sem domínio de nenhuma das linguagens artísticas, o que também ocorre na contemporaneidade. Utilizava, e ainda hoje utiliza (e essa é uma importante questão a ser discutida e resolvida), as aulas de Educação Artística como complementação de carga horária.

Em 1971, ainda não existiam as licenciaturas específicas para a formação de professores de Arte, o que gerou um problema: a obrigatoriedade do Ensino da Arte surgiu



antes da formação de professores específicos da área. Um problema que tem seus resquícios ainda na atualidade, pois provavelmente isso contribuiu para fortalecer a ideia de que qualquer professor poderia ministrar as aulas de arte, sem necessidade de conhecimentos aprofundados a respeito. Os primeiros cursos de graduação para a formação de professores de Arte surgiram apenas em 1973:

A Licenciatura em Educação Artística veio em decorrência da lei 5.692/71, prevendo a formação assentada em dois ciclos: o primeiro (licenciatura curta) previa o estudo dos conteúdos rudimentares das artes plásticas, cênicas, desenho e música; o segundo (licenciatura plena) se voltava para a formação de especialistas de uma dessas quatro áreas. (KOUDELA; JÚNIOR, 2015, p. 82).

As licenciaturas curtas, geralmente concluídas no prazo de dois anos, eram fundamentadas em uma perspectiva de formação rápida e generalista para atender a nova demanda da educação que surgia. Em dois anos o professor de Educação Artística estava habilitado para ministrar aulas nas quatro linguagens artísticas. Um contrassenso total ter domínio das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em tão curto período. Paralelamente às licenciaturas curtas, tínhamos as licenciaturas plenas com duração mínima de quatro anos, nas quais o professor escolhia em qual linguagem artística queria habilitar-se, deste modo, ao final do curso, em seu diploma era explicitada a formação como licenciado em Educação Artística com habilitação na linguagem escolhida. Mas, mesmo o professor cursando a licenciatura plena com habilitação em uma determinada linguagem artística, ao chegar à escola, exigia-se dele o ensino das quatro linguagens artísticas ou somente de Artes Visuais.

As licenciaturas curtas foram extintas a partir da LDB de 1996 com a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).



Alterada pela **Lei nº 12.796**, de 2013, que afirma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

A **Lei nº 12.796**, de 2013, altera no artigo 62 apenas a quantidade de anos do Ensino Fundamental, que passa de quatro para cinco anos. A partir da LDB de 1996 os professores formados em Licenciatura Curta passam a ter um problema, pois os concursos não mais aceitam esta licenciatura, uma polêmica que merece atenção e discussão.

Mas, voltemos à discussão sobre a linguagem Artes Visuais ser considerada por muitas instituições como a única linguagem artística possível para o Ensino da Arte. Essa concepção vem da história cultural da inserção das artes na educação, primeiramente somente como Artes Plásticas que, na segunda metade do século XX, era oferecida como adorno, apenas para mulheres. Nas décadas de 1870 e 1880 a arte é incluída na educação como desenho geométrico, com fins de desenvolver a racionalidade, e homens e mulheres poderiam cursar essa disciplina.³ Na LDB de 61, temos referência apenas às Artes Plásticas, denominada Artes Aplicadas, então verificamos que a arte na educação surge a partir de uma supervalorização das Artes Visuais (mesmo que de forma errônea, uma visão da arte tecnicista e/ou como adorno) em detrimento das outras linguagens artísticas, exceto a Música que também tinha um lugar na educação há décadas.

A prática da música no currículo, foi inserida nas escolas mantidas pelos jesuítas no Brasil, até o século XVII. Na década de 1930, século XX, inicia-se um processo para a

³ Um estudo aprofundado sobre as origens do Ensino da Arte no Brasil poderá ser encontrado no livro: *Teoria e Prática da Educação Artística* de Ana Mae Barbosa.



implantação da educação musical nas escolas por meio do Canto Orfeônico.⁴ O projeto foi preparado pelo compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos (1887-1959), o qual pretendia levar a linguagem musical a todo o país. O Canto Orfeônico foi implantado como matéria curricular nas escolas primárias e secundárias durante o governo de Getúlio Vargas a partir do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). O canto orfeônico fez parte do nosso currículo escolar até a década de 60. O projeto inicial acabou se modificando na prática, transformando a aula de música numa teoria musical baseada em aspectos matemáticos, supervalorizando o código musical e a memorização de peças orfeônicas. A LDB de 61 não faz menção nenhuma ao ensino da música, apenas ao ensino das Artes Aplicadas, como já mencionado anteriormente.

Nos dias atuais, ainda é comum encontrarmos instituições escolares compreendendo que o Ensino da Arte é somente o ensino das Artes Visuais, de modo bastante clichê e tecnicista: ensino de cores quentes e frias, trabalhos manuais com tintas, recortes, colagens, desenhos de observação da natureza, ampliação e redução de desenhos, etc. E mais: atividades não trabalhadas nas aulas de arte não se caracterizam como atividades da aula de arte.

Antes de 1973, ano em que foram implantadas as primeiras graduações em Educação Artística no Brasil, existiam escolas especializadas em arte, no Rio de Janeiro e São Paulo, que ofereciam excelentes cursos de formação. Estas escolas acabaram preparando vários profissionais para atuarem diretamente com crianças e adolescentes nas escolas do Ensino Básico, e também preparando professores para atuarem nas universidades de Educação Artística como multiplicadores, formando os futuros professores da Educação Básica.

Algumas escolas especializadas como a Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), e Escolinha de Arte de São Paulo, Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro) tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a Educação Artística se tornou componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de

⁴ Informações gerais podem ser encontradas no artigo: *O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional* de Lina Maria Ribeiro de Noronha, disponível em <http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf>



Educação Artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973. (UNESP, 2011, p.27).

Em 1996 é promulgada a **Lei nº 9.394/96**, que em seu artigo 26, inciso 2º, torna obrigatório o Ensino da Arte, na educação básica, como **componente curricular**. Em sua redação original anuncia: “§2º O ensino da arte constituirá **componente curricular obrigatório**, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL,1996, grifo nosso). Pela primeira vez, na LDB, a Arte é apresentada num patamar mais elevado, ou seja, como componente curricular, lado a lado com as outras áreas do conhecimento.

Na atualidade, atender a determinação da LDB de 1996 não é tão complicado como foi em 1971, pois já temos licenciaturas específicas para cada linguagem artística, ou seja: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Dança, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro. Há um ganho real para o Ensino da Arte e para os alunos, pois esses últimos, teoricamente, deveriam ter a oportunidade de aprender arte com profissionais capacitados para isso. O ensino/aprendizagem em Arte, deste modo, ocorreria não mais numa perspectiva polivalente, mas sim em uma perspectiva da aprendizagem a partir da linguagem de formação do professor responsável por ministrar as aulas de Arte. Porém, muitas vezes não é isso o que ocorre, nem mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), quando os alunos têm um professor para cada área do conhecimento (LDB 9394/96). Pois, ainda sim, encontramos na prática, profissionais não licenciados em Arte ministrando a disciplina Arte para complementar a carga horária.

Mesmo os professores graduados em Arte, ainda encontram desafios para poderem ministrar as aulas dentro da sua linguagem artística de formação, porque as Instituições Escolares não acompanharam a evolução histórica do Ensino da Arte, e as leis não são claras quanto a esta determinação. Portanto, ainda é muito comum as Instituições exigirem dos professores de Arte a polivalência (ensino das quatro linguagens artísticas), ou apenas o ensino das Artes Visuais, não importando se o professor é formado em Dança, Música ou Teatro. Por isso, é relevante que os profissionais das diferentes linguagens artísticas mantenham-se em luta constante para esclarecer que o Ensino da Arte já ultrapassou esse



senso comum. Cada linguagem artística tem seus próprios conteúdos e especificidades, e para efetivar-se como Ensino da Arte esta não pode ser reduzida ao ensino de Artes Visuais e muito menos ao ensino concomitante das quatro linguagens artísticas.

O ideal de um Ensino da Arte seria que cada Instituição Escolar pudesse ter um professor para cada linguagem artística, somando o mínimo de quatro professores de Arte em uma única escola. Seria um verdadeiro enriquecimento artístico cultural para a sociedade. A lei que temos mais próxima a essa realidade é a **Lei nº 13.278** de 02 de maio de 2016, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional referente ao Ensino da Arte. Esta Lei altera o § 6º do art. 26 da LDB de 1996 cuja redação original do inciso 6º do artigo 26 da LDB/96 designa: “§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.”. Este inciso 6º foi incluído pela **Lei nº 11.769** de 2008, que acabava privilegiando a linguagem artística Música em detrimento das outras linguagens. A **Lei nº 13.278** de 2016 altera este inciso dando a seguinte redação: “§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Logo a interpretação do inciso 2º do artigo 26 da LDB fica da seguinte forma: O Ensino da Arte (artes visuais, a dança, a música e o teatro), especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

A promulgação da **Lei nº 13.278** de 2016 foi, certamente, uma vitória para o Ensino da Arte no Brasil, embora ela não esclareça como o ensino de todas as linguagens artísticas deverá efetivar-se na prática. Encontramos, então, mais um desafio já que deveria sim haver a efetivação de quatro professores de Arte para cada escola, cada um habilitado em uma linguagem, entretanto a Lei não é clara quanto a isto e existe a iminente possibilidade de mais uma vez a exigência pela polivalência do professor de Arte ter respaldo devido à interpretação equivocada (talvez conveniente) da Lei.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) o problema intensifica-se um pouco mais, pois a responsabilidade do Ensino da Arte pode estar sob a responsabilidade do profissional licenciado em Pedagogia ou de um licenciado em Arte, segundo a Resolução CNE/ CBE nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos:



Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

A opção pelo profissional licenciado em Arte, na grande maioria das escolas brasileiras, não é uma realidade comum, pois é o professor pedagogo quem assume as aulas de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Temos percebido, em cursos de formação continuada para professores pedagogos da Rede Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (2015/2016)⁵ que, constantemente o pedagogo tem proatividade para desenvolver essas aulas, mas lhe falta domínio e conhecimento específicos. Existe uma lacuna que vem da formação acadêmica, uma vez que a noção de arte/educação que o pedagogo recebe na graduação é superficial e limitada, geralmente um semestre (100h/aulas no máximo)⁶ do curso de pedagogia é dedicado a esta disciplina, tempo insuficiente para aprender e dominar as quatro linguagens de Arte, supondo que a universidade ofereça o estudo das quatro linguagens artísticas.

Ressaltamos a necessidade e a relevância de que o professor de Arte licenciado para ministrar essas aulas, assuma também, a etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sabemos, no entanto, que esta prática ainda não é uma realidade brasileira, assim se faz necessária a capacitação constante de professores que assumem as aulas de Arte devido às falhas existentes (e evidentes) no sistema educacional do nosso país. A capacitação pode ser realizada por meio de cursos de formação continuada, com profissionais da área de Arte, para que assim os professores pedagogos tenham maior domínio desta área do conhecimento na sala de aula.

⁵ A divulgação da última edição do curso pode ser encontrada no site oficial da Prefeitura de Goiânia através [do link](http://www4.goiania.go.gov.br/porta/pagina/?pagina=noticias&s=1&tt=not&cd=9788&fn=true)
<http://www4.goiania.go.gov.br/porta/pagina/?pagina=noticias&s=1&tt=not&cd=9788&fn=true>

⁶ Como pode ser comprovado a partir da matriz curricular dos cursos de pedagogia nos seguintes sites: <http://fael.edu.br/cursos/todos/pedagogia/matriz-curricular/>; <http://www.pucgoias.edu.br/ArquivisWordpress/cursos/pedagogia/matriz-curricular-2010.pdf>; http://www.cdn.ueg.br/source/conselhos_superiores_ueg_236/conteudo_compartilhado/7005/4.3.24_matriz_pedagogia_formosa.pdf



A maioria das crianças entra em contato com as linguagens artísticas nos primeiros anos de escolaridade. Este contato com a arte dá-se, por vezes, apenas como instrumento pedagógico, ou seja, a Arte serve para festejar a hora do lanche; as músicas e as dramatizações ajudam a aprender e a decorar conteúdos; cantar, dançar ou encenar para apresentações nas datas comemorativas das escolas; colorir desenhos prontos para desenvolver a coordenação motora. Há também a supervalorização da livre expressão ou da autoexpressão livre, isto é, a entrega de materiais para os alunos deixando-os fazer o que quiserem, sem um direcionamento ou um diálogo entre o professor e os alunos, o que ficou conhecido como o “deixar fazer” ou *laissez faire*. Essa valorização da livre expressão foi um momento modernista do Ensino da Arte que, historicamente, já foi superado na teoria, mas não na prática.

A atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de “recreação”, quando não é submetida a exercícios de coordenação motora. Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. (KOUDELA, 2002, p.29,30).

A atividade artística, citada por uma das figuras centrais no estudo da pedagogia do teatro, Ingrid Koudela, compreendida aqui como Ensino da Arte, sempre deve ser trabalhada com propósitos claros, baseados nos conteúdos da linguagem artística de referência do professor. Na citação acima temos a imitação e o jogo que são próprios da linguagem teatral, e o desenho característico das Artes Visuais, todos esses elementos devem ser trabalhados com conhecimento prévio e planejamento, e não apenas como “recreação” quando trata-se do Ensino da Arte.

O pedagogo, ou qualquer outro profissional da educação, pode sim utilizar a Arte como recreação ou para ensinar diversos conteúdos, ou o que quer que seja, porém precisa ter ciência e clareza de que quando utiliza a Arte deste modo, isso não é Ensino da Arte, não está tratando a Arte como área do conhecimento, mas sim como instrumento pedagógico. Imitar coreografias já prontas, seja de vídeos da *internet*, ou criadas pelo professor; decorar textos

prontos e imitar as ações determinadas pelo professor para uma dramatização; decorar letras de músicas e cantar sem compreender a razão de fazê-lo; copiar desenhos de artistas famosos, chamando isso de releitura, são atitudes impostas aos alunos que, também, não podem ser incluídas no Ensino da Arte. Trata-se, sim da mecanização de alunos, pois não adquirem autonomia no desenvolvimento de seus trabalhos, não são instigados a compreender o que estão fazendo e, conseqüentemente, têm a imaginação criadora anulada.

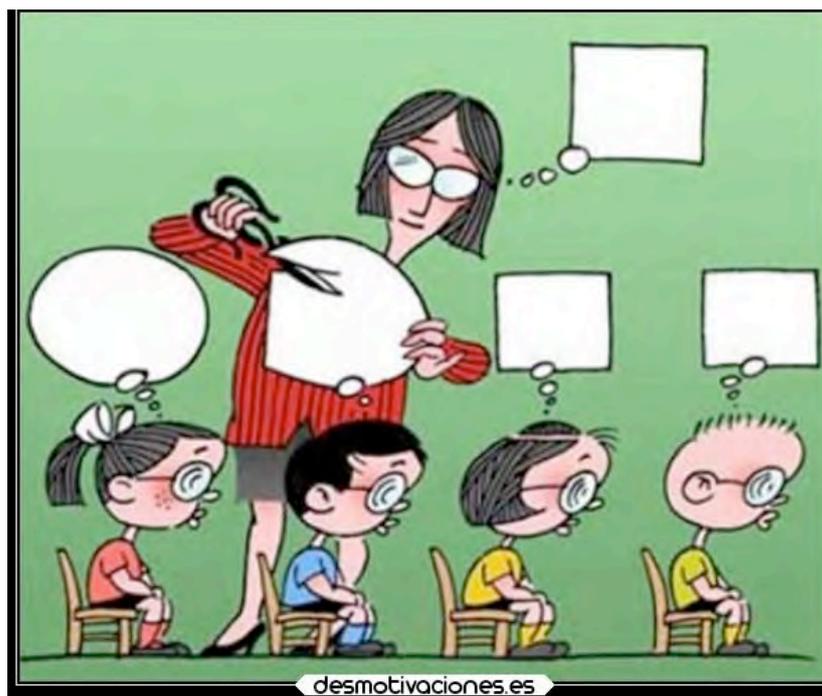


Figura 1. Título: Mentas cuadradas. Fonte: <http://desmotivaciones.es/7630210/Mentas-cuadradas>

A figura acima ilustra bem a nossa discussão: uma professora moldando a imaginação dos alunos a sua maneira, levando-nos à seguinte reflexão: Qual o Ensino da Arte queremos? Um ensino no qual temos um modelo ideal e único, ou um ensino que estimula diferentes formas de se pensar, se colocar, se expressar, enfim, estimula a autonomia do sujeito e a experiência estética?

A palavra “estética” vem do grego *aesthesis*, que designa a sensibilidade e a percepção dos fenômenos pelos sentidos... A arte pode ser vista como um campo em que essa potencialidade é desenvolvida, exercitada, desdobrada. Pensar uma educação estética exige o questionamento dos modos como os



sentidos e a sensibilidade são estimulados, seduzidos, ignorados, condicionados pela nossa experiência social e cultural. (KOUDELA; JÚNIOR, 2015, p. 61).

A educação estética é uma necessidade do ser humano. Desenvolver esse trabalho com qualidade e cuidado é essencial para uma formação integral do sujeito. A Arte é um campo do conhecimento que instiga diretamente a sensibilidade e a percepção, por isso é um campo em que a educação estética pode ser desenvolvida. De acordo com Courtney (2003) e Piaget (1971), uma característica essencialmente humana, que acompanha o ser humano durante toda a sua vida é a imaginação criadora. Porém, essa característica é mais presente na primeira infância, quando é bastante exercitada. Na medida em que as crianças vão crescendo, a maioria da sociedade compreende que a imaginação criadora não precisa ser mais exercitada, e vai retirando essa prática da vida do ser humano. Todavia não significa que jovens e adultos também não tenham ou possam continuar desenvolvendo sua imaginação criadora.

A característica essencial do homem é sua imaginação criativa. É esta que o capacita a dominar seu meio de modo tal que ele supera as limitações de seu cérebro, de seu corpo e do universo material. É este o algo mais que o distingue dos primatas superiores. (COURTNEY, 2003, p.3).

Preservar, potencializar, instigar, aguçar essa imaginação criativa (que preferimos denominar de imaginação criadora) é um dos papéis do Ensino da Arte. Mas o que percebemos é o contrário, aulas de Arte que destroem, anulam, debilitam, minimizam a imaginação criadora. Muitas vezes, não de propósito, talvez sim por falta de conhecimento adequado, por falta de domínio desta área do conhecimento. Como afirma o educador pragmatista norte americano John Dewey (2010, p. 581) “... a Arte é um órgão incomparável de instrução”, entretanto a educação que se desenvolve nas escolas exclui a imaginação e não toca nos desejos do ser humano, o que afasta a Arte da educação.

O ensino e a aprendizagem necessitam abrir caminhos aos desejos e emoções do ser humano, e nisto a Arte tem um papel fundamental. Esta “antiga” ideia que procura colocar a prática da Arte na escola como fundamental para o desenvolvimento humano, que deveria



organizar então os currículos das unidades escolares, seria fundamental para o desenvolvimento das emoções e do imaginário do aluno. Se o Ensino da Arte incorporar-se ao lugar comum da educação, se ele tolher, impedir, anular a individualidade do ser humano, colocando-o como um ser mecânico, robótico, que somente pode reproduzir o já existente, não pode ser denominado uma verdadeira prática da Arte.

A prática artística como um caminho para a formação humana a ser desenvolvido nos locais de ensino é possível sim, mesmo com as grandes limitações existentes na educação atual. É possível possibilitarmos um ensino que parta da experiência do indivíduo e do grupo, estimulando a expressão da individualidade e da imaginação de cada um, construindo-a num coletivo. Um ensino no qual o aluno possa usufruir daquilo que suas próprias experiências sugerem, seja através do jogo por exemplo: um divertimento que tem um propósito guiado por algumas regras preestabelecidas pelos jogadores e pelos professores. A Arte, deste modo, é mais potencializada no indivíduo do que “ensinada”, colocando-o num processo produtivo, coletivo. O Ensino da Arte, neste sentido, é consoante à perspectiva de educação adotada pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1921-1997): “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2011, p. 47).

O ensino é compreendido como forma de possibilitar aos alunos o contato com novas experiências; é estimular no aluno a curiosidade para novas descobertas; é oferecer a ele instrumentos possíveis para trabalhar, neste caso, com a Arte. Desta forma, o aluno, diante das novas possibilidades apresentadas a ele, desenvolve a sua imaginação criadora. O aluno deve ser estimulado a aventurar-se ao aprendizado, arriscando-se diante das novas possibilidades, diante do desconhecido. A Arte abordada neste contexto estimula o aluno a experimentar e a refletir sobre as várias possibilidades artísticas e sociais sem que lhe sejam impostas fórmulas fixas.

Tão logo as formas naturais da experiência subjetiva sejam abstraídas ao ponto da apresentação simbólica, podemos utilizar essas formas para imaginar o sentimento e entender-lhe a natureza. O autoconhecimento, a intuição de todas as fases da vida e da mente, surge da imaginação artística. Eis aí o valor cognitivo das artes. (LANGER, 1962, p. 89).



A grande especialista em filosofia da Arte, Susanne Langer (1895-1985), apresenta, portanto, a relevância da Arte para vida do ser humano, pois segundo esta autora, é a imaginação artística que vai ajudar o indivíduo a conhecer-se melhor e a conhecer o mundo ao seu redor, porque é uma educação de sentimentos. Langer chega a afirmar que “... um generalizado descaso pela educação artística equivale a descaso pela educação do sentimento.” (LANGER, 1962, p. 90). O processo educativo da Arte é essencial para formação integral de cidadãos, pois atua na maneira de sentir do indivíduo, na forma de expressão/comunicação sequer cogitada na maioria das outras áreas do conhecimento: a expressão subjetiva.

A linguagem verbal⁷ é uma forma de comunicação e expressão humana pela qual conseguimos trocar muitas experiências. Por meio dela entramos em contato com a experiência dos outros e compartilhamos as nossas próprias experiências, porém nem tudo o que vivenciamos pode ser expresso verbalmente, muito do que não pode ser expresso em palavras pode ser expresso por meio da Arte. João Francisco Duarte Jr., em seu livro *Fundamentos Estéticos da Educação*, descreve outros níveis de compartilhamento de significados que nos circundam e nos moldam de alguma forma: “A comunicação... diz respeito à *transmissão de significados explícitos*, através da *linguagem*. Enquanto a *expressão* subentende a *indicação*, o *desvelamento de sentimentos*, não passíveis de significado conceitual.” (DUARTE Jr., 2002, p. 19). Acompanhando esta reflexão, podemos concluir que a Arte é um importante meio de comunicação e expressão do ser humano.

Langer, em seus *Ensaio Filosóficos*, procura refletir sobre estas questões ao analisar a linguagem e a expressividade: “a linguagem é, decerto, o nosso principal instrumento de expressão conceitual.” (LANGER, 1962, p. 85), discernindo “a expressividade da Arte semelha a de um símbolo e não a de um sintoma emocional; é enquanto formulação de sentimento para a nossa concepção, que propriamente se diz de uma obra de arte é expressiva.” (LANGER, 1962, p. 86, 87). Nesta perspectiva, a Arte estabelece outra forma de conhecimento, ou caso se queira, outra forma de linguagem, aquela que se informa como um símbolo.

⁷ Essa discussão é aprofundada no artigo *A Relação entre Espectador e Obra de Arte* (RAMALDES, 2016) e no livro *Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência* (RAMALDES e CAMARGO, 2017).



A expressão do objeto artístico, de modo geral, é uma expressão que não permite uma transposição de seu entendimento para a fala, não existem palavras capazes de descrever a expressão de uma boa parte dos objetos artísticos, porque eles expressam-se através da sensação, da emoção e do afeto, por isso são denominados por Duarte Jr. como formas de “expressão”. A Arte expressa ou constrói significados que não percebemos comumente. Ao transformar-se em matéria, em objeto artístico, a experiência do aluno/artista ganha corpo estruturado a partir da sensibilidade e da emoção. Esse é um dos motivos que torna a arte tão importante na educação: possibilitar aos alunos conhecerem outras formas de expressarem-se.

A formação acadêmica do professor de Arte não garante a qualidade do ensino, já que existem alguns professores, mesmo licenciados numa das linguagens artísticas, desenvolvendo um ensino que castra e anula os alunos. Temos que reconhecer, no entanto, que a graduação e a formação continuada (e contínua) de professores pode sim auxiliar para que haja um salto qualitativo do Ensino da Arte nas escolas, desfazendo diversos preconceitos arraigados historicamente nesta área do conhecimento. Muitas ações foram realizadas em prol da efetivação do Ensino da Arte, e há muito para fazermos até que a real valorização desta área do conhecimento seja alcançada. Afinal, é necessário a todo ser humano o acesso à expressão artística, não com o intuito de formar artistas, assim como as outras áreas do conhecimento não têm o intuito de formar geógrafos, matemáticos, historiadores etc, mas como um direito social e cultural de aprender sobre e com a Arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: CULTRIX, 1975.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial - 1/5/1931, página 6945.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, página 11429.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377.



BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2013, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de maio de 2016, Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 setem. 2016. Seção 1, p. 1, 2.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fevereiro. 2017. Seção 1, p. 1, 2, 3.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento.** 2ª edição. Tradução: Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, [1968] 2003.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** 7ª edição. São Paulo: Papirus [1988], 2002.



FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A Educação Musical e os Novos Tempos da Educação Brasileira**. Revista Nupeart. Florianópolis, v. 1, UDESC, 2002, p.43-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien; JÚNIOR, José Simões de Almeida (Org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LANGER, Susanne. **Ensaio Filosóficos**. Tradução: Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1962.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. **O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional**. Artigo publicado nos anais do Simpósio Internacional Villa-Lobos - USP/2009. Página 1 – 6. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf> Acesso 21/05/2017 as 9h15.

PIAGET, Jean. **A Educação Artística e a Psicologia da Criança**. Revista de Pedagogia, jan.-jul., 1966, ano XII, vol. XII, n. 31, pp. 137-139.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RAMALDES, Karine. **Arte Teatral: Essencial à Educação Enquanto Arte**. Goiânia, GO, 2005. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Cênicas) - Universidade Federal de Goiás, UFG, 2005.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência**. Goiânia: Kelps, 2017.

RAMALDES, Karine. **A Relação entre Espectador e Obra de Arte**. Revista ASPAS, São Paulo, Vol. 6, nº1, p. 150-161, 2016.

UNESP, Universidade Estadual Paulista. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos d02**. Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo, 2011. Disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf Acesso em 24/05/2016.

Revisão: Clarice Martins Duarte

*Recebido em 27 de janeiro de 2017
Aprovado em 22 de maio de 2017*



AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE A SURDOCEGUEIRA: CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO DOCENTE

ACADEMIC PRODUCTIONS ABOUT DEAFBLINDNESS: CONTRIBUTIONS TO TEACHING PERFORMANCE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017092>

Talyta Nunes Rocha, Geisa Letícia Kempfer Böck, Carla Peres Souza – UDESC

RESUMO

Este estudo qualitativo exploratório, realizado por meio de pesquisa documental, aborda o tema surdocegueira, objetivando verificar que informações são veiculadas acerca de estudantes surdocegos em artigos acadêmicos publicados no Brasil, entre os anos de 2001 e 2014, disponibilizados no site de periódicos da Capes. Há o intuito de compreender se essas informações oferecem subsídios à atuação de professores, conforme os aspectos indicados pelos referenciais teóricos. Sete artigos acadêmicos foram encontrados. A metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988) foi adotada e durante a pré-análise algumas categorias foram definidas, sendo elas: diagnóstico, comunicação e interação social. A partir dessa categorização os documentos sofreram a fragmentação, possibilitando a compreensão de que informações são veiculadas acerca do processo educacional de estudantes surdocegos. Com esse trabalho foi possível compreender a importância de estabelecer redes de apoio à escolarização desses estudantes, em que o professor da sala regular e demais profissionais, família e comunidade interajam na promoção de propostas pedagógicas que favoreçam a comunicação e interação social, com vistas à aprendizagem. Conclui-se, também, que são escassas as fontes de informações, mas o professor que busca incluir todos os estudantes, tentará compreender possibilidades de comunicação, e assim, recursos educacionais e de acessibilidade podem ser explorados.

Palavras-chave: Surdocegueira; Educação Inclusiva; Docência.

ABSTRACT

This exploratory qualitative study, accomplished through documentary research, approach a disability little known by education professionals, the deafblindness. The objective of this research was to verify between academic publications available in the journals of Capes, which information is conveyed about deafblind students. For thus understand if this information offer support to the performance of teachers, according to the aspects indicated by the theoretical references. To accomplish the understanding of the phenomenon under study, from the analysis of eight academic articles found, The Content Analysis methodology (BARDIN, 1988) was used, which provides for the categorization, from the information extracted from the selected documents guided by the theoretical reference, during the pre-analysis. From this categorization the documents suffered fragmentation, making it possible to understand what information is conveyed about the educational process of deafblind students. With this work it was possible to understand the importance of establishing networks to support the schooling of these students, where the regular classroom teacher and other school professionals, family and community interact in the promotion of pedagogical proposals that favor communication and social interaction, in the pursuit of learning and development of deafblind students. It is concluded, too, that the sources of information are scarce, but the teacher who seeks to include all students will try to understand possibilities of communication and thus, educational and accessibility resources can be explored.

Keywords: Deafblindness; Inclusive education; Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira se reconhece nos diversos documentos legais e de orientação como um espaço de formação humana e democrático, comprometida com a efetivação da Constituição Federal (1988), em que todos gozam dos mesmos direitos, sendo a educação considerada um dos direitos fundamentais. Isso significa lançar o olhar sobre os diversos sujeitos na escola, não somente os estudantes, mas também os profissionais, que devem promover a formação democrática de todos os estudantes do espaço escolar. Diante disso, uma realidade que vem gerando diversas discussões é a presença de estudantes com deficiência no contexto escolar. Deficiência aqui é compreendida a partir do modelo social, que relaciona a desvantagem vivenciada pelos sujeitos às condições que a sociedade lhes oferece, para interagir e se desenvolver no mundo (DINIZ, 2007), distanciando-se de um modelo biomédico de compreensão em que a deficiência é uma condição do sujeito que lhe impõe limites de desenvolvimento. Nessa perspectiva, os diversos espaços sociais, inclusive as escolas, devem tornar-se inclusivos, abertos a todas as diferenças e variações humanas, para que sejam dadas condições de acesso e participação nos diversos processos que se estabelecem para todos os indivíduos.

Em 2008, a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, oficializou discussões e estabeleceu definitivamente um novo papel para a Educação Especial, colocando-a como um serviço dentro do sistema regular de ensino, sendo agora uma modalidade transversal a todos os níveis e demais modalidades, objetivando estabelecer a Educação Inclusiva. Esse novo olhar gerou certo estranhamento aos profissionais da educação, pois revelou o quanto a escola precisa ser repensada, práticas precisam ser redimensionadas e a organização curricular precisa estar adequada, considerando que o ser humano não se resume a um padrão imaginado. Dentre os perfis dos estudantes com deficiência que estão hoje no ensino regular, há os estudantes com surdocegueira, os quais são o foco da discussão aqui elaborada. A eles deve ser garantido o pleno acesso escolar, com reais oportunidades de participação nas atividades pensadas para o grupo/turma a qual faz parte.

A partir dessas reflexões é que foi realizada a pesquisa qualitativa aqui apresentada, sendo ela exploratória e apoiada na análise de publicações/documentos que abordam o tema

da surdocegueira. A busca pelos documentos foi na base de dados de periódicos da Capes, abrangendo as publicações no período de 2001 e 2014. No estudo desses materiais, buscou-se responder a seguinte pergunta: Quais as principais temáticas, relacionadas ao processo educacional de estudantes surdocegos, estão presentes nas publicações selecionadas?

Objetivou-se verificar, a partir de uma amostra de publicações acadêmicas, que informações que são veiculadas acerca do processo educacional de estudantes surdocegos podem contribuir para a atuação docente numa proposta inclusiva de educação.

2 COMPREENDENDO A SURDOCEGUEIRA

Os seres humanos nascem com cinco sentidos, que lhes possibilitam a compreensão e a relação com o que há no entorno. No entanto, é possível nascer sem, ou perder alguns desses sentidos. Diante dessa situação, revela-se a importância de refletir a deficiência enquanto uma condição humana, expressão da variação do ciclo de vida humano, e assim perceber e compreender sobre o modo de como nós, sociedade, criamos possibilidades ou barreiras para a participação dos sujeitos com surdocegueira. Reconhecer que cada um tem a responsabilidade na eliminação de barreiras é um caminho que leva à eliminação dos preconceitos, à busca por possibilidades de qualificação dos espaços e promoção da acessibilidade.

É preciso compreender que a surdocegueira é uma deficiência que tem seus próprios aspectos, portanto não pode ser encarada, simplesmente, como uma perda de audição somada a uma perda de visão (BOCK; SILVA, 2013). Assim, torna-se necessário aprofundar-se nos estudos sobre a surdocegueira e o desenvolvimento da linguagem (ROSA et al., 2005; COSTA, 2014; MAIA, 2010), havendo sujeitos pré-linguísticos, que já nasceram ou adquiriram muito cedo a surdocegueira, ou seja, tornou-se surdocego antes de qualquer contato com a linguagem; e sujeitos pós-linguísticos, que adquiriram a surdocegueira ao longo da vida, após utilizar alguma língua, oral ou sinalizada (MAIA, 2010). É necessário conhecer também os efeitos na comunicação e interação social que essas experiências linguísticas podem gerar, pois há indícios que os surdocegos, considerados pré-linguísticos, tendem a serem hipoativos, isolando-se, ou hiperativos, quando são atraídos por reflexos de claridade, se movimentando e esbarrando em tudo na busca de compreender o mundo

(COSTA, 2014). Acerca das pessoas surdocegas pós-linguísticas, os estudos não apresentam uma qualificação específica, isso porque essa nova condição afeta, muitas vezes, o emocional do indivíduo e pode ser acompanhado de diversas situações (ROSA et al., 2005). Além disso, deve-se verificar as possibilidades para estabelecer a comunicação, compreendendo que:

Comunicação receptiva é um processo de recepção e compreensão de mensagens. No caso da criança surdocega, por vezes é difícil determinar a forma como ela recebe as mensagens.

Comunicação expressiva é a forma como expressar desejos, necessidades e sentimentos. A criança surdocega utiliza normalmente formas de comunicação não-verbal tais como sorrisos, movimentos, mudanças de posição que podem ser compreendidas por adultos familiarizados. A comunicação com essas crianças exige dos adultos que trabalham com elas, conhecimentos específicos sobre esse tipo de comunicação. (NASCIMENTO; MAIA, 2006, p. 22).

É por meio da compreensão dessas maneiras de se comunicar, tanto para pré-linguísticas como as pós-linguísticas, que as relações podem ser estabelecidas. A esse respeito, Petersen et al. (2010) apresentam discussões acerca das formas de comunicação pré-simbólicas, consideradas como uma intenção de se comunicar, em que a criança utiliza-se de comportamentos e gestos para dizer algo. Essa maneira de expressar-se é encontrada principalmente entre os indivíduos com surdocegueira pré-linguística; e a comunicação simbólica, que acontece no momento em que o indivíduo surdocego consegue utilizar recursos relacionados à abstração, ou seja, passa a utilizar um conjunto de códigos ou signos que possuem determinados significados, expressando-se e compreendendo sistemas que utilizam sinais, escritas e até mesmo a fala, o que geralmente observam-se em surdocegos pós-linguísticos.

Nascimento e Maia (2006) consideram que o processo de comunicação inicia-se pela transmissão das mensagens a uma criança surdocega, sendo considerado o recurso da antecipação de fundamental importância, visto que ajuda a criança a compreender gradativamente o que está acontecendo e o que acontecerá posteriormente. Conforme a pessoa com surdocegueira vai adquirindo experiências comunicativas, é possível adotar variadas técnicas e suportes de comunicação mais elaborados.

3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SURDOCEGUEIRA

A partir da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o ensino regular assume a responsabilidade de ensinar e promover a aprendizagem de todos os estudantes, contando com serviços de apoio da Educação Especial. Quando nos reportamos aos estudantes surdocegos, é preciso a compreensão de que eles também são capazes de aprender e que devem ter acesso e serem acolhidos nas escolas. O professor da sala do ensino regular pode contar com o apoio do profissional da Educação Especial, garantindo ao estudante surdocego o direito de aprender com os demais colegas de turma. Portanto, é fundamental promover um ambiente acessível, a partir do desenvolvimento

[...] de propostas educacionais mais significativas para nossos alunos com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, pois devemos nos ater a alguns princípios que poderão nortear o nosso trabalho, tais como estimulá-los a uma participação mais ativa no processo de aprendizagem, levar em consideração quem ele é, como se relaciona com as pessoas e o ambiente a sua volta e, mais do que tudo, estar atento à forma como aprende. (PETERSEN et al., 2010, p. 35).

Dessa forma, é preciso conhecer o estudante e verificar o que já faz sentido para ele, explorando essas possibilidades e buscando sempre sua ampliação.

A aprendizagem centrada no aluno procura levar em consideração o ser que aprende, respeitando suas possibilidades e habilidades. Assim torna-se possível a organização de um trabalho que o envolva, de forma que adquira conhecimentos significativos e não apenas respostas mecânicas a um programa. (PETERSEN et al., 2010, p. 35).

No AEE – Atendimento Educacional Especializado - torna-se importante trabalhar a comunicação, a orientação e mobilidade, na promoção da autonomia dentro das

potencialidades de cada estudante surdocego. Deve ser considerada a interdependência como parte constituinte de qualquer contexto social (DINIZ, 2007). Portanto, o estudante com surdocegueira necessita, para sua escolarização, contar com o apoio de um guia-intérprete ou um mediador, que o auxilie nos passos da comunicação. Além disso, é importante proporcionar uma organização dos espaços, com mobiliários adequados, os quais ofereçam segurança a todos os estudantes, inclusive os surdocegos. O AEE pode e deve oferecer acesso a LIBRAS, ao Braille, aos sistemas de calendários, desenvolver a compreensão dos objetos de referência e dos movimentos corporais que auxiliam em sua comunicação, trabalhando as noções de tempo e espaço, ou seja, dar ao surdocego a possibilidade de conhecer todos os meios possíveis para se relacionar com o que há na vida social.

4 CONHECIMENTOS ACERCA DA SURDOCEGUEIRA E ATUAÇÃO DOCENTE

Os estudos de Lehmkuhl (2011) revelam que a formação de professores no Brasil ganhou força na década de 90. Nesse momento histórico, a Educação Especial também começou a ser repensada, ganhando outras categorizações para um novo olhar sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência, reconhecendo estes como sujeitos de direitos. Desde então, cursos tanto na modalidade à distância, como presencial vêm sendo realizados, acompanhando momentos de grandes mudanças nas organizações e concepções do sistema educacional brasileiro. Os desafios dos profissionais do ensino regular têm sido repensar propostas pedagógicas, tornando-as inclusivas, contando com o apoio dos profissionais da Educação Especial. Os planejamentos precisam sofrer os ajustes necessários ou devem ser elaboradas novas propostas que ofereçam ao grupo como um todo, oportunidades de participação a partir de suas potencialidades. O Parecer do CNE, nº 17/2001, apresenta que o professor do ensino regular deve valorizar a diversidade dos estudantes, criando possibilidades com o intuito de alcançar os objetivos educacionais. Além disso, deve promover as interações sociais, utilizando práticas que considerem a heterogeneidade, eliminando as que buscam a homogeneização, para que a inclusão aconteça de forma natural, sem categorizações.

Para realização de tais adequações ou mudanças, os professores contam com o apoio necessário, sendo esse garantido na Resolução nº 4/2009, que prevê como uma das atribuições

dos professores especializados, para promover a acessibilidade do estudante, estabelecer parcerias com os diversos profissionais da escola, da saúde e assistência social; o que garante ao estudante surdocego e quaisquer outros, que haverá o compartilhamento de conhecimentos para estabelecer as condições necessárias para oportunizar a aprendizagem.

Nascimento e Maia (2006, p. 55) apresentam que aos estudantes surdocegos devem ser garantidos no espaço escolar também:

- ✓ guia-intérprete;
- ✓ instrutor de língua de sinais;
- ✓ material adaptado no sistema braile ou ampliado em alto relevo;
- ✓ máquina braile modelo Perkins;
- ✓ objetos e formas necessárias para sua comunicação;
- ✓ ampliação do tempo para realização das avaliações aplicadas pelo professor;
- ✓ frequentar a sala de apoio pedagógico especializado e a sala de recursos;
- ✓ participar de ambientes comuns à comunidade surda, ampliando assim seu universo de contatos com pessoas e ambientes.

Os profissionais do AEE devem proporcionar a familiarização do estudante surdocego com os diversos espaços da escola, oferecendo conhecimentos acerca de objetos de referência necessários a sua interação e mobilidade. Além disso, deve auxiliá-los a desenvolver mecanismos de identificação e antecipação, o que auxilia na compreensão dos conteúdos e a efetivação relacional com o contexto escolar. Ainda, para proporcionar qualidade nas interações e favorecer o estabelecimento de um contexto adequado à aprendizagem, alguns aspectos precisam ser observados e garantidos quando há um estudante surdocego na sala de aula, como:

- a) um número de crianças reduzido; b) área espaçosa, permitindo boa locomoção do surdocego; c) piso antiderrapante; d) parede pintada em cor clara; e) boa luminosidade; f) instalação elétrica adequada para uso de equipamentos especializados; g) identificação da porta em braile e em letra

ampliada (caso seja necessário, utilizar um objeto de referência associado); h) lousa pintada na cor preta; i) quadro branco; j) acionadores; l) cantinho de referência dos materiais de comunicação e da rotina diária. (NASCIMENTO; MAIA, 2006, p. 55).

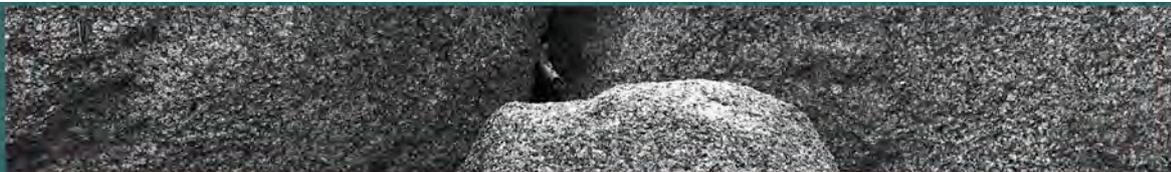
Com essas condições o professor da sala regular conseguirá interagir melhor com a turma e planejar mais situações de interação entre todos. Portanto, ter acesso a conhecimentos sobre a surdocegueira e os apoios necessários, que possibilite estabelecer a comunicação com os estudantes surdos, torna-se de suma importância para a prática docente numa perspectiva inclusiva. O professor do ensino regular, como responsável por organizar o processo de ensino e aprendizagem, precisa levar em consideração no momento de seu planejamento, o perfil de seu grupo de estudantes e considerar as especificidades de cada um. Assim, quando possuir um estudante com surdocegueira no grupo, deve estar atento a certas condições e recorrer a recursos que possibilitem também a participação desses nas atividades elaboradas para a turma, explorando a antecipação com objetos de referência e representações táteis.

5 A ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES ACERCA DA SURDOCEGUEIRA

A partir dos conhecimentos adquiridos sobre surdocegueira, realizou-se uma pesquisa qualitativa e exploratória, sendo essas entendidas conforme Lüdke e André (1986). Para tanto, apoiou-se na pesquisa documental para compreender que informações estão sendo veiculadas em artigos acadêmicos, publicados no Brasil entre os anos de 2001 e 2014, disponíveis em bases no site da CAPES, que contém no título ou nas palavras-chave os termos surdocego(a) ou surdocegueira, resultando em apenas sete documentos, sendo eles:

- ✓ A
Surdocegueira – Saindo do Escuro, de Shirley Rodrigues Maia e Susana Maria Mana de Araújo (2001);

- ✓ Dia
gnóstico e atendimentos para surdos por Rubéola Congênita, de Susana Maria Mana de Araújo (2001);



- ✓ A
 Síndrome de Usher e suas implicações educacionais, de Alex Garcia (2001);
- ✓ Asp
 ectos biopsicossociais na surdocegueira, de Susana Maria Mana de Araújo e Maria da Piedade Resende da Costa (2008);
- ✓ Refl
 exão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil, de Susana Maria Manade Araújo e Maria da Piedade Resende da Costa (2008);
- ✓ Ate
 ndimento educacional especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular, de Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão e Theresinha Guimarães Miranda (2013);
- ✓ Os
 Desafios da Multideficiência - Um Olhar sobre uma Unidade de Apoio a Multideficiência, de Estefânia Barroso e Helena Mesquita (2014).

De posse de tais artigos científicos, iniciou-se a análise, que foi dividida em três momentos, conforme previsto na metodologia adotada, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1988). No primeiro momento é realizada a organização para a análise propriamente dita, constituindo-se na pré-análise do conteúdo, ou seja, a exploração inicial dos documentos fontes de dados. Nessa pesquisa, isso significou perceber quais as dimensões que mais apareciam nos textos acerca da surdocegueira no contexto educacional. A partir desse estudo inicial, foi possível estabelecer as categorias de análise, definidas a luz dos referenciais da pesquisa e dos elementos gerais da própria fonte de dados, sendo essas consideradas categorias definidas *a posteriori*. Dessa forma, conseguimos transitar do significante para o significado de um texto, o que ajudou a compreender melhor o fenômeno em estudo e descobrir que informações estão sendo veiculadas acerca da surdocegueira.

Assim, o resultado dessa elaboração apresenta-se em um texto analítico com a compreensão dos dados sobre o que vem sendo veiculado sobre surdocegueira, considerando diferentes dimensões que podem influenciar no contexto educacional.

As categorias elaboradas foram:

✓

C1

– **Diagnóstico:** Essa palavra remete a área médica, mas também pode ser entendida a partir de um enfoque social, em que considera que o quanto antes a família e a escola compreenderem como uma pessoa surdocega interage com o mundo e o que necessita ser estimulado, terá seu desenvolvimento e aprendizagem favorecidos. Sendo caracterizada por todos os aspectos relacionados à origem da surdocegueira, podendo ser pré-natais, perinatais ou pós-natais, as quais indicam alguns aspectos possíveis de se manifestarem. Também foram considerados os aspectos que definem as áreas afetadas pela deficiência, podendo apresentar: surdocegueira total; surdez profunda associada com baixa visão; surdez severa associada com baixa visão; surdez moderada associada à baixa visão; ou, ainda, vários outros comprometimentos parciais (COSTA, 2014). Essas informações são de suma importância, pois influenciam na escolha dos recursos, programas e métodos a serem utilizados com os estudantes surdocegos.

✓

C2

– **Comunicação:** A comunicação para uma pessoa surdocega pode significar a possibilidade de compreender o mundo ao seu redor. Os modos de comunicação serão dados conforme os estímulos recebidos e o acesso a outros meios de interação. Além disso, as características de cada indivíduo, expressos nos diagnósticos, também definem quais possibilidades de comunicação podem ser exploradas. Dessa forma, nessa categoria serão organizados todos os dados referentes a como a comunicação dos/com os estudantes surdocegos ocorre. Outro aspecto importante, a ser levado em consideração nessa categoria, refere-se a qual experiência linguística esses estudantes possuem.

✓

C3

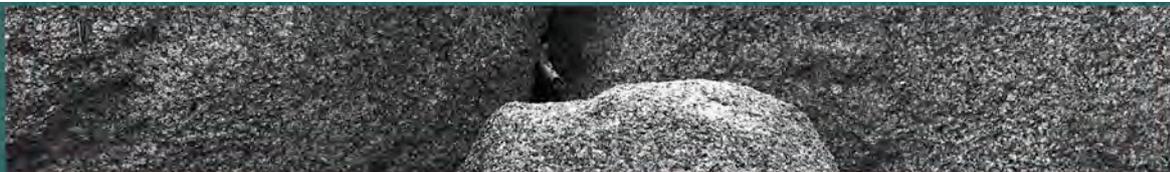
- **Interação Social:** Esse é um aspecto importante para qualquer ser humano, mas para as pessoas surdocegas pode significar superar o estado de isolamento (PETERSEN et al, 2010). A partir do diagnóstico adequado e do estabelecimento de um canal de comunicação é que a interação social passa a ser possibilitada, sendo essa, então, uma categoria dependente das demais, mas que encontra sua própria importância a partir da caracterização que aqui será apresentada. A interação social torna-se um aspecto

fundamental de todo o processo de inclusão, pois quando é estabelecida em sua plenitude é que as possibilidades de aprendizagem do estudante surdocego com seu grupo são potencializadas. Portanto, essa categoria é caracterizada por todos os elementos relacionados a experiências de interação social de qualquer natureza que forem mencionadas nos textos analisados, como: relação estabelecida com os diferentes professores, com colegas, com os familiares, com outras pessoas, seja por meio do guia-intérprete ou não, utilizando recursos de comunicação simbólicos ou pré-simbólicos.

Na continuidade da análise, foi realizada a organização dos dados. Nesse momento tem-se como intenção recortar, agregar e enumerar, esclarecendo as características para chegar à descrição do conteúdo, transformando o texto em unidades, para um melhor entendimento. Assim, foram selecionados ao longo dos artigos, os fragmentos (extratos dos textos) que se relacionam às categorias elaboradas, tanto de forma implícita como explícita, configurando-se nos dados da pesquisa.

De posse de todos os fragmentos relacionados a cada categoria, foi possível partir para a última etapa da análise: a elaboração dos textos sínteses de compreensão, levando a uma interpretação fundamentada dos dados. Esse caminho entre a descrição e a interpretação na Análise de Conteúdo se chama inferência. (BARDIN, 1988). Dessa forma, conseguimos transitar do significante para o significado de um texto, o que ajudou a compreender melhor o fenômeno em estudo e descobrir que informações estão sendo veiculadas acerca da surdocegueira, na tentativa de inferir sobre os subsídios à atuação docente. Apresenta-se a seguir a compreensão acerca dos dados de cada categoria.

- ✓ **C1 – Diagnóstico:** os dados revelaram que um dos principais aspectos relacionados/mencionados nos artigos foi referente às causas que levam a surdocegueira. Percebe-se que tais autores consideram de extrema importância o conhecimento do que levou ao desenvolvimento dessa deficiência pelos sujeitos. Além disso, a maioria dos artigos indica que a surdocegueira surgiu no momento pré-natal, perinatal e pós-natal, associando também as suas causas. Também foi possível perceber que todos os artigos trazem a surdocegueira como uma deficiência única, indicando a importância de tal consideração, pois ela interfere nas escolhas a serem realizadas para o desenvolvimento da comunicação, orientação, mobilidade e acesso à



informação para cada estudante. Isso vem ao encontro do que foi apresentado por alguns dos referenciais teóricos dessa pesquisa, como Bock e Silva (2013). No entanto, os artigos analisados destacam as dificuldades de um diagnóstico global, sendo investigado e comprovado, muitas vezes, um aspecto de cada vez, ora dando prioridade a Surdez ora a Deficiência Visual, prejudicando o desenvolvimento individual da pessoa com surdocegueira. Apontam que isso acaba afetando o acesso ao atendimento adequado desde o momento do primeiro diagnóstico. Dessa forma, é possível perceber que há compreensão de que os diagnósticos inadequados são a causa de encaminhamentos equivocados em relação aos profissionais, materiais e equipamentos especializados na área, os quais desempenham papel importante para que estudantes surdocegos recebam os estímulos que precisam e acesso ao contexto escolar em que estão inseridos. Ainda acerca dessa categoria, essa pesquisa possibilitou verificar a existência das Unidades de Atendimento Educacional à Multideficiência e Surdocegueira, existentes em Portugal, que realizam o encaminhamento das pessoas surdocegas a diversos profissionais, nas áreas educacionais e de saúde, alcançando resultados satisfatórios em relação ao desenvolvimento e inclusão dos estudantes surdocegos, sendo mencionado por Barroso e Mesquita (2014). Os referenciais dessa pesquisa ressaltam que os encaminhamentos adequados, com apoio de profissionais da saúde, principalmente do contexto psicológico, é de extrema importância, principalmente para as pessoas surdocegas pós-linguísticas, que acabam tendo diversas dificuldades pelo emocional afetado, como indicado por Rosa et al (2005). Por fim, foi possível concluir que a maioria dos artigos analisados apresenta, em relação ao diagnóstico, a discussão sobre a importância de proporcionar experiências às pessoas com surdocegueira, conforme suas especificidades. Os dados mostram que temos que considerar todos os aspectos antes e depois de um diagnóstico, se é uma criança pré ou pós linguística, se conhece recursos ou meios de comunicação, o que fazia antes de descobrir a deficiência e o que faz agora, para poder, a partir disso, compreender melhor a pessoa, suas necessidades e potencialidades.

- ✓ **C2 – Comunicação:** os extratos dos artigos, dados da pesquisa, revelam que o enfoque dado nas publicações é nas diferentes possibilidades de se comunicar, valorizando o tipo de comunicação empregado, se são em língua de sinais,

TADOMA¹, choro, gestos, entre outras. Essa discussão está de acordo com as reflexões estabelecidas nos referenciais utilizados na pesquisa (PETERSEN et al, 2010; NASCIMENTO; MAIA, 2006), que apresentam várias maneiras para estabelecer a comunicação, ressaltando a importância de não dispensar nenhum vestígio ou recurso que possa possibilitar a comunicação, sejam pré-simbólicos e/ou simbólicos. Os dados revelaram, ainda, uma preocupação comum dos pesquisadores autores de tais artigos analisados, que muitos profissionais da área da educação não reconhecem a surdocegueira como uma deficiência única. Assim, os artigos estão de acordo com o que é defendido pelos referenciais aqui adotados (BOCK; SILVA, 2013; PETERSEN et al, 2010; COSTA, 2014), mas suas pesquisas revelam um senso comum coletivo entre os professores da educação contrário ao que defende tais referenciais, o que acaba prejudicando a comunicação e o desenvolvimento educacional dos estudantes surdocegos. Ainda, um dos artigos analisados, o de Garcia (2001), discute as implicações educacionais da comunicação com estudante com surdocegueira, trazendo aspectos ligados à prática pedagógica, explicando formas para se comunicar e incluir o estudante com surdocegueira, tanto educacionalmente como socialmente. Outro aspecto evidenciado nos artigos foi o da interação comunicativa com os profissionais guia-intérpretes e os instrutores mediadores das instituições, defendendo a sua importância e os benefícios que tiveram em algumas experiências. A esse respeito, uma questão chama bastante atenção, a qual apresenta que essa presença, algumas vezes, é percebida como um complicador do processo de interação entre professor-estudante, visto que alguns professores de sala de aula regular, depois da chegada dos intérpretes, não tiveram mais contato direto com os estudantes surdocegos, justificando com sua falta de habilidade com as diferentes formas de se comunicar. Por fim, percebeu-se que nenhum dos artigos analisados veicula uma discussão sobre as formas de antecipação, através da utilização de alguns recursos, o que segundo Nascimento e Maia (2006), possibilita a compreensão gradativa do surdocego acerca do que está acontecendo e o que acontecerá posteriormente, facilitando sua participação nas diversas atividades diárias, inclusive as realizadas no contexto educacional.

¹ Tadoma é o recurso utilizado pelas pessoas com surdocegueira para comunicação, ocorre com a imitação dos dedos polegares em cima dos lábios e os outros dedos ao longo do queixo numa percepção tátil da língua oral.

- ✓ **C3 - Interação Social:** os dados evidenciam que a maioria dos artigos analisados apresenta a importância da participação do sujeito surdocego nos diversos espaços sociais, sendo necessário para isso estabelecer formas de comunicação que ultrapassem o estado de isolamento. Os dados indicam que a comunicação mediada por um guia-intérprete ou instrutor potencializa a qualidade e intensidade da interação social com os demais sujeitos de seu convívio diário. Nascimento e Maia (2006) defendem que esses profissionais podem ser considerados o elo entre a pessoa com surdocegueira e o mundo. Os artigos estudados também discutem a importância que a escola tem para o desenvolvimento social, mas salientam que a falta de entendimento sobre a surdocegueira e do estabelecimento de uma rede de apoio entre os diversos sujeitos da comunidade escolar e profissionais especializados que atendem ao estudante, pode prejudicar a comunicação e os meios de relação com o outro. O artigo de Barroso e Mesquita (2014), que aprofunda a discussão acerca das práticas pedagógicas, apresenta as Unidades de Apoio Educacional à Multideficiência e Surdocegueira, adotadas em Portugal, como importantes à promoção da inclusão e melhor desenvolvimento da relação social de estudantes com surdocegueira. Esses locais especializados oferecem apoio ao estudante e aos professores que o acompanham, tanto do ensino regular quanto da Educação Especial. O artigo de Garcia (2001), que discute a Síndrome de Usher², apresenta reflexões acerca das práticas escolares que favorecem a relação dos professores da sala regular e dos estudantes surdocegos, revelando algumas possibilidades de estabelecer um ambiente inclusivo. As discussões apresentadas vêm ao encontro do que Costa (2014) apresenta sobre a importância da adequação dos espaços para receber estudantes surdocegos. Ainda, alguns dos extratos selecionados nessa categoria, indicam a importância da família estabelecer o convívio do filho surdocego com a comunidade em que vive, frequentando igrejas, shoppings, vizinhos, entre outros, para que obtenha seu desenvolvimento social. A família deve garantir acesso a diversos contextos sociais para que a criança surdocega compreenda que há outras pessoas além de seu círculo familiar (FARIAS; SOUZA, 2010). Além disso, é possível perceber a importância dos meios alternativos de comunicação para interação social e desenvolvimento, devendo ser conhecidos não só pelos surdocegos, mas por todos que convivem com ele.

² Síndrome de Usher é uma desordem genética rara na qual as pessoas ficam surdas e cegas gradativamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada foi possível perceber que publicações de artigos acadêmicos sobre o tema surdocegueira são muito escassas no Brasil. Por esse motivo, foram encontradas diversas dificuldades na seleção de materiais que elucidassem aspectos de interesse. A escassez se evidencia ainda mais quando se buscam documentos que discutam propostas educacionais que incluam o estudante surdocego no ambiente escolar, como o processo de ensino e aprendizagem e a organização curricular. Dessa forma, o presente trabalho manteve-se restrito as três categorias elaboradas, numa tentativa de verificar se as informações veiculadas nos documentos analisados aproximam-se do contexto do ensino regular, oferecendo conhecimentos gerais acerca dessa deficiência e do papel dos diversos sujeitos desse contexto para o desenvolvimento desses estudantes.

Durante a análise dos artigos, verificou-se que o professor precisa estar ciente de que o surgimento da surdocegueira na vida do estudante pode ocorrer em qualquer estágio da vida, e, a partir disso, torna-se necessário descobrir que tipos de vivências ele teve antes de ficar surdocego para considerá-las nas propostas pedagógicas elaboradas. Outro fator importante evidenciado nessa pesquisa é quanto à importância de compreender quais modos de comunicação são utilizados pelo estudante, se este frequenta algum atendimento especializado, buscando aproximar-se dele e estabelecendo um laço de confiança e contato direto sempre que possível, incentivando o restante dos estudantes da turma a interagir com esse colega também. É preciso buscar formas de comunicação alternativa. Dependendo da qualidade da comunicação estabelecida é que a interação social é potencializada, retirando o estudante surdocego do estado de isolamento. Assim, é possível concluir que estabelecer a comunicação é uma das principais ações a serem realizadas para promover a inclusão, é por meio dela que o professor consegue perceber como desenvolver seu trabalho pedagógico, assim como com qualquer outro estudante. O professor precisa realmente ter um olhar diferenciado sobre qualquer forma de comunicação que o estudante surdocego de sua turma escolher utilizar, compreendendo e explorando sempre que possível.

O professor necessitará estabelecer uma relação de proximidade com os profissionais que atuam no AEE, pedindo auxílio para ajustar suas atividades pedagógicas para incluir e

possibilitar a participação do estudante. Além disso, contar com o apoio de profissionais como o guia intérprete ou o instrutor mediador, que ajudarão a estabelecer o processo de comunicação, o que possibilita a transmissão e recepção de informações sobre conteúdos e participação em momentos sociais com a turma, conforme apresentado por Nascimento e Maia (2006). Aproximar-se da família também pode auxiliar o professor na tomada de decisões acerca dos encaminhamentos pedagógicos junto à turma, pois como esse é o primeiro grupo social de interação da pessoa surdocega, é possível conseguir informações essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem e de como se dá a relação com outras pessoas.

Assim, se o professor conseguir conhecer as experiências vivenciadas pelo estudante, suas formas de comunicação, suas potencialidades e necessidades, terá informações que poderá lhe auxiliar, e fará sentido a implementação e uso de recursos de Tecnologia Assistiva³ e outras possibilidades que favorecem o acesso aos conhecimentos escolares, numa perspectiva inclusiva de educação.

Com essa pesquisa, foi possível compreender que um estudante realmente incluído em uma turma terá um crescimento acadêmico efetivo, assim como a turma em geral, compreendendo que as diferenças estão presentes em todos os espaços e que todos são capazes de aprender, desde que as práticas pedagógicas não sejam normalizadoras e excludentes e sim planejadas e concebidas a partir do entendimento de que há uma variação de aprendizes na sala de aula, e que nesse contexto, o professor de sala regular terá de assumir seu lugar de promover o acesso ao conhecimento, possibilitando a aprendizagem a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARAÓZ, S. M. M. Diagnóstico e atendimentos para surdocegos por Rubéola Congênita. **Cadernos**: n. 18, Edição 2001.
- ARAÓZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, jan.-abr, 2008, p.21-34.

³ Tecnologia Assistiva são recursos, estratégias e serviços direcionados às pessoas com deficiência no intuito de ampliar habilidades funcionais e consequentemente lhes oportunizar uma vida autônoma.

ARÁOZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. **Revista da Educação Especial**, n. 32, Santa Maria, p. 257 – 272. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1988.

BARROSO, E; MESQUITA, H. Os Desafios da Multideficiência - Um Olhar sobre uma Unidade de Apoio a Multideficiência. **Revista da Educação Especial**, v. 27, n. 48, Santa Maria, p. 219 – 232. Jan – Abr, 2014.

BOCK, G. L. K.; SILVA, S. C. **Simbologia Braile**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: DIOESC/UDESC/CEAD/UAB, 2013.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº17/2001, 03 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

COSTA, M. P. R. Surdocegueira. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; MANZINI, E. J. **Surdo, Cego e Surdocego frente as questões da Inclusão Escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014.

DINIZ, D. **O que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FARIAS, S. S. P.; SOUZA, M. M. Sugestões para os Lares e para as Famílias. In: PETERSEN, M. et al. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Sugestões de Recursos Acessíveis e Estratégias de Ensino**. São Paulo: Grupo Brasil, 2010.

GALVÃO, N.C.S. S.; MIRANDA, T. G.. Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdocegueira: um estudo de caso no espaço da escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n 1, Marília, p. 43-60, Jan-Mar, 2013.

GARCIA, A. A Síndrome de Usher e suas implicações educacionais. **Cadernos ::**, n. 18, edição 2001.

LEHMKUHL, M. S. **Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: Vertentes Médico-Pedagógica e Psicopedagogia como base da Formação Continuada**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação, Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, S. R. Quem são as Pessoas com Surdocegueira e as Pessoas com Deficiência Múltipla Sensorial. In: PETERSEN, M. et al. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Sugestões de Recursos Acessíveis e Estratégias de Ensino**. São Paulo: Grupo Brasil, 2010.

MAIA, S. R.; ARÁOZ, S. M. M.. A Surdocegueira – Saindo do Escuro. **Cadernos::**, n. 17, Edição 2001.



NASCIMENTO; F. A. A. A. C.; MAIA, S. R. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização - surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Educação infantil. 4 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

PETERSEN, M. et al. **Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial**: Sugestões de Recursos Acessíveis e Estratégias de Ensino. São Paulo: Grupo Brasil, 2010.

ROSA, D. et al. **Surdocego Pós – Linguístico**. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2005.

Recebido em 24 de março de 2017

Aprovado em 22 de maio de 2017



JOÃO¹ EM SITUAÇÃO DE AUTISMO: O QUE FAZEM E DIZEM AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOÃO IN A SITUATION OF AUTISM: WHAT DO AND SAY CHILDREN IN CHILDHOOD EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017110>

Kátia Patrício Benevides Campos, Sílvia Robertda da Mota Rocha, Andreza Lima Azevedo - UFCG

RESUMO

No contexto da inclusão, analisamos as interações sociais entre crianças ditas normais e uma criança em situação de autismo em uma instituição de Educação Infantil, à luz das concepções de deficiência como construção social e histórico-cultural de aprendizagem. A diferença expressa que contempla o autismo é produzida socialmente a partir de padrões dominantes de normalidade e de produtividade em sociedades desiguais, quando a diferença é transformada em desigualdade social. No sociointeracionismo, a aprendizagem é produzida na força das relações sociais enquanto ferramenta cultural de produção e análise da origem dos processos de construção dos sujeitos e dos saberes na escolarização formal. Os dados que focalizam as interações e ações entre ditos normais e o sujeito em situação de autismo foram produzidos por observação participante, diário de campo e videogravação. Apontam para o franco processo de construção da deficiência e da infância como construções sociais. Há, nas concepções infantis, a visibilidade de João como sujeito de destrezas e possibilidades, não apenas de limites, o que reafirma o princípio de educação inclusiva porque a interação conjunta entre ditos normais e ditos deficientes colabora com o processo educacional de todos os envolvidos.

Palavras-chave: Diferença. Desigualdade. Aprendizagem.

ABSTRACT

In inclusion context, we analyse the social interaction between a kid called “normal” and one with autism, in a kindergarten institution, in the light disability conception as a social construction and historical-cultural learning. The difference that a person with a autism has, is produced by society following standards which are seen like normal and the productivity in unequal societies, where the difference becomes an inequality. In Sociointeracionism, the learning is produced by the power of social relationships as a cultural tool production and analysis the origin of self-construction process and the knowledge in formal education. The data which focus on the interaction and action of people called normal and people with autism were produced by participant observation, journals and videorecording. Points to the frank process of disability construction and childhood as a social construction. There are, in kids point of view, the visibility of João as a person who has skills and possibilities, and not just limits, what reaffirm the agreement of inclusive education, because the interaction between people with and without autism collaborate with everyone who is involved in the education process.

Keywords: Difference. Inequality. Learning.

¹ Pseudônimo escolhido para a criança em situação de autismo.



1. CONFIGURANDO O OBJETO DA PESQUISA

Aspectos sobre desenvolvimento, constituição humana, intervenção e escolarização de sujeitos em situação de autismo, ainda imersos no histórico embate acerca do autismo ser doença ou diferença (ORTEGA, 2009), ou ainda, deficiência² (BRASIL, 2008), o reafirmam como fenômeno complexo e multifacetado, o que faz com que a conceituação do autismo, assim como a da deficiência intelectual, seja uma intrincada condição (BATISTA & MANTOAN, 2006). Em pesquisa sobre a produção de 156 artigos científicos sobre o autismo, produzidos nas áreas da Psicologia e da Educação, de 2007 a 2012, Guedes afirma (...) *a predominância da tentativa de sistematização das características e causas do autismo, divergindo entre si em diversos aspectos teóricos* (GUEDES, 2015, p. 307), ainda prevalecendo (...) *a ausência de respostas contundentes em relação aos fatores causais e a amplitude sintomatológica que o autismo apresenta* (Idem), também porque a conceituação prioriza aspectos isolados, não contemplando (...) *a complexidade da constituição histórica e social em todas as fases do desenvolvimento* (Ibidem, p. 308).

Assim, muitos autores apontam a necessidade de concebermos o autismo como condição multifatorial e de intensificarmos a busca de intervenções que reduzam prejuízos causados por esta condição, e, também considerando sua caracterização enquanto transtorno global do desenvolvimento em que há dificuldades nas interações sociais, e apostarmos na modulação das relações sociais e na comunicação, inclusive na função executiva (BELISÁRIO FILHO, 2010), ao mesmo tempo em que há destrezas e potencialidades a serem implicadas nos processos educativos (GUEDES, 2015; ORTEGA, 2009).

Nesta investigação, a condição autista comunga, com a de outros sujeitos desviantes (GOFFMAN, 1988; MOTA ROCHA, 2002), dos processos excludentes escolares, quando a diferença de um atributo ou comportamento é transformada, pelas pedagogias classificatórias, em desigualdade (ABRAMOWICZ, RODRIGUES & CRUZ, 2011).

Embora haja uma abertura para se considerarem diferentes comportamentos, atributos e capacidades, calcados no discurso da diversidade, diferença e igualdade, a diferença

² Desde 2015, o autismo também é concebido como deficiência para fins de direitos sociais com a promulgação da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, até porque muitos dos sujeitos em situação de autismo partilham de deficiência intelectual.



expressa que contempla o autismo é produzida socialmente, a partir de padrões dominantes de normalidade e de produtividade. A condição da diferença está sujeita às expectativas sociais negativas sobre o sujeito na construção dos saberes relacionais (CHARLOT, 2002). Não se trata somente das limitações orgânicas do sujeito, mas da construção de critérios que nomeiam a diferença compreendida, quase sempre, *versus* a normalidade (OMOTE, 1994).

Ademais, a diferença é transformada em desvio abominável, sendo transformada em desigualdade social. Nessa direção, compreendemos a deficiência como inferiorização da diferença (POULIN, 2010; MOTA ROCHA, 2002; FIGUEIREDO, 2002; CARNEIRO, 2007; CAMPOS, 2012). Podemos dizer que esses padrões marcam o indivíduo “qualitativa e quantitativamente” (OMOTE, 2004), produzindo, ao mesmo tempo, a homogeneização entre sujeitos. Para ele, a variabilidade destes constitui, ao invés de classificações calcadas num padrão de normalidade, a heterogeneidade que se torna um grande ganho para a espécie humana, à medida que amplia sua capacidade de adaptação.

No que se refere às diferenças expressas por patologias graves, Omote (2004) lembra que processos degenerativos e incapacitantes podem levar os sujeitos a uma vida vegetativa, condição esta que depende da forma como estes sujeitos são considerados socialmente e se consideram também. Importante considerar que a condição de um sujeito com uma diferença inferiorizada que o incapacita, embora quando relacionada a uma falta, seja de natureza primária (a dimensão orgânica da deficiência como lesões orgânicas e cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, características físicas comumente apontadas como causas da deficiência), tem a perspectiva de amenização ou saída dessa condição, muitas vezes passando a ser de ordem secundária, o que inclui aspectos não diretamente ligados ao primário, mas que traduzem as dificuldades geradas pela deficiência primária, por sua vez, foco de atuação da intervenção pedagógica (CARNEIRO, 2007).

Isso demanda a compreensão do modelo sistêmico de deficiência no qual ela é compreendida como dominação, produção social, em relação com a subjetividade do sujeito em situação de deficiência (POULIN, 2010). Em última instância, implica a problematização do próprio sujeito em situação de deficiência no modo pelo qual ele próprio se coloca perante essa dominação, atualizando-a ou não (MOTA ROCHA, 2002).



Nesse contexto, nos perguntamos: como ocorrem, em uma instituição de Educação Infantil campinense, os processos escolares de produção de concepções de sujeitos e suas diferenças por crianças ditas normais sobre os sujeitos que expressam diferenças/deficiência? Qual a natureza destas concepções e como se relacionam com os paradigmas da deficiência? Como tais concepções têm contribuído para as diversas formas de interação destas crianças com as que explicitam tais diferenças? Que implicações pedagógicas poderemos traçar em função de tais concepções, no sentido de construirmos uma formação crítica e emancipatória (KRAMER, 1999).

Assim, o objeto desta investigação foi a análise dos processos escolares de produção de concepções de sujeitos e suas diferenças, quase sempre inferiorizadas ou idealizadas, nos sujeitos em situação de deficiência, por sua vez, condição importante para a intervenção educativa junto aos sujeitos da educação. Neste artigo, analisaremos as interações de crianças ditas normais com uma criança em situação de autismo, de uma sala de Educação Infantil, crianças do grupo 04, focalizando as interações e ações dos ditos normais com o sujeito em situação de autismo no contexto escolar, entendendo sujeito como “(...) indivíduo capaz de construir e significar sua história a partir de experiências individuais, as quais constroem o ator social coletivo” (TOURAINÉ *apud* CASTELLS, 2002).

A presente pesquisa caracteriza-se como etnográfica, tendo como referência a abordagem qualitativa interpretativista e se fundamenta na ontologia interno-idealista, na epistemologia subjetiva e na metodologia ideográfica (SEVERINO, 2007; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2008).

Os marcos teórico-metodológicos da pesquisa foram as concepções de construção social da deficiência e histórico-cultural de aprendizagem. A diferença expressa que contempla o autismo é produzida socialmente a partir de padrões dominantes de normalidade e de produtividade em sociedades desiguais, quando a diferença é transformada em desigualdade social. No sociointeracionismo, a aprendizagem é produzida na força das relações sociais enquanto ferramenta cultural de produção e análise da origem dos processos de construção dos sujeitos e dos saberes na escolarização formal (PADILHA, 2001; VIGOTSKI, 2005; CARNEIRO, 2008)



Utilizamos para a produção dos dados a observação participante (ANDRÉ, 2008) das interações entre as crianças ditas normais e a criança em situação de autismo nos vários espaços e tempos do cotidiano escolar mediados pelo professor: nas brincadeiras dirigidas e livres; nas atividades dirigidas pelo professor regente; nas conversas entre crianças, crianças-professor regente, crianças-pesquisador; nos silêncios das crianças; nos momentos do lanche e da higienização; nas expressões corporais, enfim, em todos os momentos possíveis de serem captados. Esta técnica de produção de dados foi essencialmente desenvolvida junto às crianças, sobretudo considerando-se aquelas que ainda não produziam com autonomia as linguagens discursivas, ou seja, aquelas que se comunicavam via linguagens não discursivas (DANTAS, 2005).

Apoiamo-nos ainda no diário de campo e na microanálise por meio da videogravação. O diário de campo, na pesquisa etnográfica, favorece o registro das mais variadas situações: imagens, lembretes, conversas informais, experiências, desejos, olhares, gestos e outros (SUPLINO, 2007). A microanálise de filmagens em etnografia permite o rigor do detalhe daquilo que pode escapar aos olhos do pesquisador, aquilo que não pode ser passível de anotação em um diário de campo (MATTOS, 2001, 2007).

Com base nesse procedimento, desenvolvemos atividades com as crianças como modo de conhecer melhor as interações entre os sujeitos. A partir das atividades, tomamos como escolha para análise do nosso objeto trabalhar, mais especificamente, com dois colegas mais próximos e outros dois colegas menos próximos da criança com autismo, escolhidos a partir da observação participante e da informação da professora. Sendo assim, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos e atividades:

I. Desenho: o objetivo foi saber se cada criança brincava como o seu colega em situação de autismo e, se brincava, do que gostava de brincar. Propusemos que cada criança se desenhasse e desenhasse um ou mais colegas da sala com quem costumava brincar com mais frequência. Em seguida, conversamos com cada criança sobre sua produção, tomando como base questões como: o que você desenhou? Quem é você no desenho? Quem é(são) o(s) colega(s)? De que vocês gostam de brincar? Você gostaria de desenhar mais amigos?... Importante destacar que nesse momento todas as crianças do grupo 04 produziram seus desenhos, uma vez que a atividade foi desenvolvida na própria sala, mas, para a produção da



análise, consideramos as quatro crianças escolhidas. Como forma de contemplar todas as crianças, recolhemos os desenhos e conversamos, individualmente, com todas elas.

II. Fotografias: O objetivo foi saber se João³ seria escolhido para ser fotografado, além do que o que cada criançaalaria sobre ele. Individualmente as crianças fotografaram um colega com quem mais gostam de brincar. As fotografias foram feitas na própria sala do grupo e no pátio da instituição, com o auxílio das pesquisadoras. Após a fotografia, as fotos foram reproduzidas na TV da sala de multimídia e cada criança falou sobre o motivo da escolha do colega fotografado. Esse momento foi feito individualmente. A conversa foi norteada pelas seguintes perguntas: quem é esse colega que você escolheu? Por que você o/a fotografou? Você brinca com ele/ela? De que vocês brincam? Fale mais sobre seu/sua colega...

III. Conto: a atividade, entregue às crianças em folha de papel A4, consistiu em um conto estruturado em duas partes: o cenário e a trama (desenvolvimento), ambos ilustrados com o desenho de um menino. Nela, pedia-se às crianças para dar um desfecho ao conto e ilustrá-lo. O referido conto foi criado com base nas características da criança em situação de autismo em análise, identificadas no período da observação. O objetivo dessa atividade era saber se cada criança identificava o seu colega em situação de autismo como o protagonista do conto, como também suas necessidades de interagir via brincadeiras. Assim, apresentamos o conto com base nos critérios elencados: a) *Cenário: Gustavo é um menino que estuda no grupo quatro da Educação Infantil. Ele gosta de brincar de quebra-cabeças, fala pouco e gosta muito de correr na sala;* b) *Desenvolvimento: Gustavo não convida os colegas da sala para brincar;* e c) *Desfecho (produção da criança): E agora? O que aconteceu? Os amigos de Gustavo o chamaram para brincar?* Toda atividade foi mediada pelas pesquisadoras.

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdos, por colaborar para a compreensão crítica dos significados dos conteúdos de diferentes mensagens explícitas ou ocultas nas comunicações (SEVERINO, 2007). Seguindo as etapas de pré-análise do material coletado e de exploração do material, os dados brutos foram codificados e transformados em unidades temáticas, originando as categorias temáticas de análise (PLETSCH, 2009; BARDIN, 1977), a qual foi realizada mediante a triangulação dos dados



coletados por meio da observação participante, imagens de vídeo (PLETSCH, 2009) e diário de campo. Para Minayo, Assis e Souza (2005, p. 11), a triangulação dos dados favorece o aprofundamento da discussão, na perspectiva interdisciplinar, de forma interativa e intersubjetiva.

O uso e termos de livre consentimento e a apresentação do projeto de pesquisa com familiares e professores da instituição de Educação Infantil, condição para a participação na pesquisa, foram procedimentos por nós realizados.

2. CARACTERIZANDO OS SUJEITOS E A INSTITUIÇÃO

A turma pesquisada, o grupo infantil 04, era composta por 14 crianças, 06 meninas e 08 meninos, com faixa etária entre 04 e 05 anos, filhos de professores, funcionários efetivos e terceirizados e alunos da UFCG. A maioria das crianças está na Unidade Acadêmica de Educação Infantil – UAEI desde o grupo 02 (02 a 03 anos) e, portanto, parece habituada ao espaço e ao trabalho desenvolvido nesta instituição. Objetivando preservar as identidades das crianças da turma, usaremos pseudônimos para todas.

A UAEI foi institucionalizada com Unidade Acadêmica de Educação Infantil em 2012 e antes era vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários. Recebe crianças a partir de 02 anos até 05 anos, funcionando nos turnos manhã e tarde. Trabalha numa perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, a partir da pedagogia de projetos, cuja temática origina subtemas trabalhados em cada grupo, de acordo com o desejo e demanda das crianças. Nessa perspectiva, segundo a professora do grupo 04, outros projetos também são incorporados ao trabalho, conforme o surgimento de questões trazidas pelas próprias crianças. Percebemos que há uma rotina na instituição e na sala do grupo, uma vez que não observamos resistências ao chamado e convite da professora para as atividades propostas, sejam em sala, no pátio, na biblioteca etc.

Os interesses maiores das crianças estão focados nas brincadeiras e curiosidades, estas últimas provocadas pelos projetos desenvolvidos na instituição, bem como pelo aprendizado de diversas ordens: produções de desenhos; momentos de relaxamento e alongamento na quadra, mediados pela professora do grupo; vivências com brinquedos e



brincadeiras nos diversos espaços da instituição e momentos literários, seja por meio da contação de histórias ou da ida usual à biblioteca para leitura, contação de histórias e empréstimos de livros. Estas atividades e outras são realizadas com tranquilidade e a participação de todas as crianças.

O envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas na instituição é algo corriqueiro, a exemplo da participação de um pai que tocou instrumentos num trabalho desenvolvido sobre música e instrumentos musicais, bem como da apresentação de uma dança realizada por um grupo de pais, na festa junina da instituição.

Em relação especificamente ao sujeito em situação de autismo, doravante nomeado de João, era filho único, falava poucas palavras, gostava de ficar sozinho, esboçava sorrisos em poucas situações de brincadeiras, demonstrava irritação quando incomodado por algum colega e, ao chegar à instituição, quando queria, dirigia-se a sua sala com independência. Seus pais pareciam tranquilos, interagem com a instituição, demonstrando interesse no diálogo sobre a condição e educação do filho.

De acordo com a sua professora, ele chegou à instituição em 2014, mas desde o ano de 2013 visitava as instalações e, por isso, ela acredita que ele não teve grandes dificuldades de adaptação à rotina da instituição. João brincava com os jogos e brinquedos disponibilizados na sala e, em muitas ocasiões, de forma autônoma, participava da rotina da turma e da instituição, uma vez que já havia se apropriado de ações como tomar água, ir para sala na hora da chegada, organizar seu lanche sozinho, guardar seus pertences na sua mochila etc. Ele não apresentava resistência às solicitações da professora.

A professora expressa a importância da inclusão de João na instituição ao compreender que sua construção individual e social é importante para ele se inserir no simbólico. Podemos verificar esta perspectiva na seguinte fala: *Eu, João e seus colegas precisamos do outro para que a gente possa se construir enquanto sujeitos históricos e culturais. A diferença de João também é importante porque aprendemos com ele* (Diário de campo).

Sabemos que nossa entrada na cultura, via educação, provocou o rompimento do nosso estado bruto de natureza, gerando um processo civilizatório, produzindo vínculos afetivos a partir da relação com os vários outros. Contudo, no contexto da educação escolar, pensar a



diferença e nossa construção a partir dela, implica ajudar sujeitos como João a não permitir que sua singularidade seja negada. A educação deve acolher, formar, ensinar, amar, ser uma referência, mas ela também não deve ser modeladora das pessoas. Do ponto de vista da professora, sua relação com João é permeada pelo acolhimento e mediação das experiências, ainda que haja dificuldades de compreensão por parte dela, porque o menino apresenta linguagem não discursiva. Dentre os vários outros com os quais João se relaciona na escola, a professora emerge/aparece como um sujeito significativo, uma espécie de Outro que o acolhe e busca introduzir a importância do simbólico em suas relações. Seus colegas participam dessa construção, como crianças que são, vivendo suas experiências, que também passam pelas experiências de João, tendo a professora um papel muito significativo - uma espécie de vínculo ou laço entre ele e o social (RAHME, 2010).

3. O QUE FAZEM E DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE JOÃO?

Analisaremos, inicialmente, as ações dos ditos normais sobre e com João, nas interações escolares espontâneas e mediadas pela professora de Educação Infantil. Com base na videogravação⁴ de imagens realizada durante a observação, refletiremos sobre as interações do grupo com João em brincadeiras e rotinas escolares, as quais norteiam a construção de relações sociais e da subjetivação. Traremos eventos relacionados ao trabalho com projetos desenvolvidos na instituição. Os eventos descritos a seguir situam-se no projeto intitulado: “No circo tem... Tem dinossauro também!”, realizado no segundo semestre de 2014.

De acordo com a professora, os objetivos desta atividade foram: fomentar na criança a exploração do seu corpo e do corpo do outro, conhecer potencialidades e limites do próprio corpo, provocar maior interação entre as crianças a partir da ajuda mútua nos movimentos propostos pela docente e exercitar o relaxamento do próprio corpo. Todas as ações com o grupo foram encorajadas pela professora. No caso de João, ele não realizou sozinho os exercícios, mas atendeu prontamente o convite para realizá-los e esperou ajuda, sem resistência. O curioso é que parecia entregue aos exercícios, deixando-se ser tocado e

⁴As cenas foram nomeadas e enumeradas.



conduzido. Os exercícios foram feitos com maior autonomia pelas outras crianças, contudo, algumas delas solicitaram também a ajuda da professora e dos colegas.

Cambalhotas no colchonete

A professora fala: João, venha aqui, João! Olha aqui no colchão, vamos lá no colchão fazer no colchão (momento de cambalhotas com o grupo). Vamos ver João fazer aí, Débora? Letícia? Débora. Vocês deixam ele fazer aí no colchão (João deita no colchão). Assim, olha (a professora demonstra), assim, ó, ó (ajudando João a se posicionar e dar cambalhotas. As meninas o observam). As meninas dizem: Ê, João! (elas batem palmas). A professora repete a brincadeira falando: de novo, de novo, de novo, assim, ó! Enquanto a professora ajuda, João toca nas colegas, enquanto elas ajudam a professora com ele. A professora fala: vai, Débora, ajuda, vamos ajudar! (João está falando e sorrindo). Eita, baixa a cabeça, vai Débora. Êêê! (todas batem palmas para João, que sorri) (Videogravação, 15/09/2014).

Balançado no colchonete

Débora e Letícia revezam em segurar os braços de João enquanto a professora segura as pernas dele, balançando-o de um lado para o outro. João sorri e começa a sair saliva de sua boca. Quando param de balançá-lo, todas comemoram e Débora faz cócegas no pescoço de João. Ele sorri, as meninas saem e João fica um pouco no colchão. Apoiando as mãos no colchão, ele fica nas pontas dos pés, em seguida levanta e sai (Videogravação, 15/09/2014).

Os eventos acima destacam o envolvimento das crianças com João, motivado pela professora, nas brincadeiras de dar cambalhotas no colchão e balançar no colchonete. As brincadeiras são mediadas pela professora, que chama João para participar, mostrando como se brinca, oferecendo-lhe pistas e solicitando ajuda a algumas crianças para o apoio nas brincadeiras com ele. Nas duas brincadeiras, destacamos a visibilidade dada por ela à condição de sujeito de João, que precisou da ajuda de todos para realizar ações, uma vez que não demonstrou iniciativa em realizar estas brincadeiras com autonomia, embora as brincadeiras exigissem, também para outras crianças, a colaboração dos colegas. Nos momentos observados, a atenção destinada a João, seja no convite à brincadeira, na



demonstração de como se brinca, na própria ajuda com o seu movimento, é sempre maior que a atenção dada às outras crianças. É um tempo maior, o que não deixa de ser percebido pelos demais do grupo, uma vez que demonstram maior vibração pelo acerto de João nas ações por ele realizadas.

Na perspectiva da brincadeira, da interação entre João e seus colegas no contexto da instituição, suas experiências podem favorecer a aprendizagem de regras implícitas que fazem parte do contexto cultural, razão pela qual a interação e a comunicação são importantes (GOMES, 2007). A brincadeira mobiliza ação e pensamento na criança, favorecendo a reelaboração das experiências culturais, constituindo-se em tempos e espaços de criação. O brincar para João possibilita uma melhor relação socioafetiva, aprendizagem de regras e maior comunicação com os colegas.

Outra questão se refere ao olhar do grupo para João como sujeito que difere dos demais por seu comportamento que apresenta diferenças expressas pela pouca fala (pronunciava poucas palavras), pela não iniciativa de busca ao colega para brincar ou solicitar algo e pela preferência de ficar sozinho. Embora sua diferença não aparecesse como um problema para o grupo nas brincadeiras coletivas mediadas pela professora, as crianças mostraram-se sempre disponíveis e atentas na ajuda a João, não apresentando nenhuma queixa ou resistência em ajudá-lo. De outro modo, não emergiram dos dados situações nas quais o grupo foi ajudado por João, condição que o revelaria como sujeito ensinante, protagonista das relações sociais, com as repercussões que ela produz na subjetivação de João e de seu grupo, e não apenas aprendente ou colaborador coadjuvante (MONTE-SERRAT, 2007). Embora João não tenha expressado ajuda a seu grupo por meio de uma ação mais objetiva, cremos que muitas aprendizagens são acrescidas ao grupo na construção das relações intersubjetivas.

No caso acima descrito, sabemos que as brincadeiras favorecem à criança ações que a levem ao desenvolvimento de “repertórios de competência social”, por exemplo, de fazer amizades, participar de eventos públicos e privados, pedir e negar ajuda etc (BATISTA & ENUMO 2004, p. 102). É importante destacarmos que a insistência na interação social de João pode minimizar ou redefinir dificuldades de apropriação das estratégias socioafetivas presentes nas crianças remanescentes, em situação de deficiência e/ou em situação de autismo (MOTA ROCHA, 2002). As crianças em situação de autismo podem apresentar dificuldades de comunicação, maior isolamento, resistência a mudanças de ambientes e rotinas,



hipersensibilidade a alguns estímulos (ruídos, toques), tendência à ação independente do outro e do meio, presença de ecolalia, bem como dificuldades de modulação nas relações (BELISÁRIO FILHO, 2010).

Destacamos ainda outras destrezas de João, a exemplo da autodeterminação para desenhar e participar com autonomia das atividades diárias e da escrita do prenome em atividades escolares. João passou a se juntar aos colegas e a desenhar livremente, tendo, inclusive, representado a figura humana. Também teve iniciativa e êxito em arrumar seu lanche na mesa, forrando toalha e abrindo depósitos; guardar pertences em sua mochila e os brinquedos após usá-los, entre outros, indícios de construção das fronteiras do eu e das noções de pertences privados e públicos (DANTAS, 2005; MOTA ROCHA, 2002). Com ajuda da professora, também escreveu seu prenome em atividades escolares, outro importante dado de construção de subjetivação e de construção do modelo social do nome próprio.

Tais dados indicam a inter-relação entre aquisições sociais e de subjetivação, esta última entendida como construção intersubjetiva, cuja análise “(...) significa percorrer o caminho individual do sujeito, quando ele busca encontrar as condições para atuar como indivíduo único da sua própria história” (TOURAINÉ, 1999 apud MOTA ROCHA, 2002, p. 48), o que o autor conceituou como individuação.

Na direção da interação com o contexto da Educação Infantil, apresentamos ainda momentos em que João demonstra ter se apropriado da rotina da instituição, o que revela construção das noções de tempo e de espaço em atividades curriculares do seu grupo, de outras crianças e pessoas. Isto se evidencia no momento do recreio, no qual, embora prefira ficar mais sozinho, brincando, olhando crianças e objetos, não aponta estranhamentos com outras crianças que se aproximam. Vejamos:

Recreio

João caminha sozinho na horta, em seguida vai até as cordas, segura a corda de cima para se apoiar e sobe na corda de baixo (há duas cordas amarradas entre duas árvores, com espaço entre ambas). Anda na corda apoiando apenas uma das mãos na corda de cima, em seguida sobe no tronco da árvore usando a corda de cima para se apoiar (uma das árvores tem



uma parte de seu tronco na horizontal, aproximadamente da altura da corda inferior, o que possibilita às crianças subirem em seu tronco). Três meninas passam pelas cordas, João observa, elas conversam perto dele, falam com ele, que só observa. Um menino passa pelas cordas correndo, João retorna ao tronco, parece falar algo, fica olhando para o pátio. Dois meninos que não são do seu grupo brincam perto dele, um se afasta correndo e outro brinca na corda em que ele está. Aproxima-se de João para subir no tronco em que ele está. João se segura para não cair, o menino passa pelo outro lado para subir no tronco. João desce com cuidado e fica na corda, em seguida outro menino sobe nela para brincar e João retorna para o tronco. João, na corda, está falando. Uma das pesquisadoras se aproxima para tentar escutar o que ele está dizendo, mas não consegue entender. Parece falar sozinho.

A professora, distante dele, o chama, ele olha e desce da corda. Ao aproximar-se, a professora avisa que ele precisa ir ao banheiro (controle dos esfíncteres). João levanta a barra da camisa e os dois caminham para o banheiro, mas ele vai sozinho. Após ir ao banheiro, João vai para o pátio, caminha em direção à casinha, observa as crianças brincando, passa pelos tijolinhos no chão e senta nos pneus. Fica aproximadamente cinco minutos sentado nos pneus, só sai quando a professora pede para uma estagiária tirá-lo de lá e o levar para o escorrego (para que não fique muito tempo exposto ao sol). João anda entre as crianças observando os escorregos, ele sobe e também desce a escada do escorrego sozinho. Vai para o balanço, brinca com as correntes deste, em seguida tira a terra do assento.

Uma pesquisadora diz: tem que sentar, quer que eu empurre? João brinca mais uma vez com as correntes, balançando o assento, senta-se nele e se balança com os pés no chão. A pesquisadora diz: levante o pé! Ele continua a se balançar como prefere (Diário de campo, 03/09/2014).

Inicialmente, há uma interação pela subida e descida do tronco, buscando se proteger ou perseguir seu desejo de brincar. Não se sabe se esta linguagem é para o outro, para si ou para ambos. João monitora sua ação a partir da ação do outro, mas não com o outro. Embora haja possibilidade de interação com o colega, ele ainda parece se negar. Contudo, quando a professora o chama, está disponível a cumprir o solicitado, como evidenciado na sua ida ao banheiro.



João interage com a professora, realiza atividades sociais como as outras crianças, quando solicitado, faz escolhas demonstrando suas preferências na hora da brincadeira no pátio, mas insiste no seu mundo próprio, preferindo brincar com os brinquedos do parque: cordas, pneus, escorrego e balanço. O excerto mostra que, nos momentos livres, ele prefere ficar sozinho, não aceitando ajuda da professora ou se aproximando de outras crianças. As crianças até se aproximam dele, que demonstra interesse, somente, nos brinquedos do pátio.

Desse dado emergem três importantes compreensões:

I. A fragilidade da significação, pela professora e crianças, das linguagens não discursivas produzidas por João na escola, abrindo margens para interpretações nem sempre condizentes com a intenção do menino ou mesmo para a desistência do aprofundamento das interações.

II. A relativa abertura de João para estar com o outro, embora também haja limites nessa interação com os seus pares: ele parece se beneficiar do modelo de ação do colega, mas não avança a interação no sentido do compartilhar o brincar, importante condição de pertencimento em grupos de crianças de Educação Infantil. Ainda assim, esta abertura tem importantes implicações para a construção da modulação das interações na escola, fragilidade de pessoas em situação de autismo, como vimos.

III. A subjetivação de João, em detrimento do sincretismo de sujeitos iniciantes, também enquanto interage com o grupo, evidenciando que muitas de suas ações não se devem à negação do grupo, mas ao trabalho autocentrado de construção do eu.

Nesse mesmo dia no pátio, uma criança falou para a pesquisadora que, ao oferecer um papel a João, ele recusou, dando-lhe as costas. Tratava-se de um santinho de candidato utilizado em campanhas eleitorais, pois algumas crianças estavam brincando com um bloquinho de santinhos. De acordo com a observação, esta criança ofereceu um santinho a João, mas, na hora de entregar-lhe, esta segurou o papel, dificultando a entrega. Vimos que, quando resolveu oferecer novamente o santinho a João, ele pareceu não acreditar que a colega lhe daria o papel. Vejamos o que a criança falou, demonstrando chateação:



Letícia: Quase toda vez que falo com ele, ele quase não responde. (Diário de campo, 03/09/2014)

Embora a colega tenha se queixado de João, reafirmando a sua fragilidade ao se comunicar pelas linguagens não discursivas, ele se comunica (DANTAS, 2005): pelo olhar, quando observa algum colega e pega algum objeto que está com o outro; pela linguagem gestual, apontando o que deseja, pedindo lanche aos colegas, falando “por favor”; e atendendo à instrução da professora nas atividades, por exemplo, na mediação da escrita do seu nome. De outro modo, ela não se apercebeu de que ele compreendeu, na sua ação, que ela mais uma vez não lhe daria o que havia oferecido, a sua intenção de negação do objeto. Restou-lhe apenas recusar a brincadeira. Assim, João demonstra que está atento ao modo de relacionamento com os colegas, compreende as intenções nas ações da colega, fato que expressa destreza nos saberes relacionais (CHARLOT, 2000). Assim, as linguagens não discursivas de João transitam entre a fragilidade de comunicação, dele e do grupo, e a possibilidade de sua escolha, enquanto sujeito, por interagir ou não com os colegas.

Estaria a condição de autista aniquilando as destrezas e as possibilidades comunicativas de João, por linguagens não discursivas, nesse caso, não convencionais, nas interações com Letícia, já que ele está na linguagem, mas não no discurso? Assim, a condição do autismo se sobrepõe à condição do sujeito João, justamente porque falta às crianças saberes que lhes permitam inferir as significações expressas nas linguagens não discursivas, de modo a permitir continuidade comunicativa com João, e à professora, ações no sentido de ela própria saber produzir tais significações e mediar para que as crianças também o façam com êxito, não desistindo do sujeito.

É o relacionar-se com o outro, sejam objetos, pessoas ou situações, que nos constitui enquanto sujeito capaz de desenvolver habilidades sociais. Sem relação social, fica inviável o processo de humanização. Assim, o sentimento de grupo precisa ser construído junto à criança, como modo de pertencimento social (BATISTA & ENUMO, 2004)

Nessa dimensão, os autores discutem a autocategorização como condicionada ao contexto social, tomando como base outras categorias (gênero, idade...), as quais produzem autoimagens e variam de acordo com as situações específicas dos sujeitos. Nesse contexto, a inclusão da criança no grupo torna-se fundamental, podendo ajudar a minimizar o seu



isolamento, problematizando as relações entre os sujeitos, enfrentando e negociando as relações sociais e construindo o sentimento de pertencimento a um grupo social (KRAMER, 1999; ADORNO, 1987) pelo assemelhar-se e diferenciar-se dele, dimensões centrais da construção dos sujeitos em uma educação para a diversidade (FIGUEIREDO, 2002).

Qual o papel docente nesta construção? Com base nas atividades pedagógicas desenvolvidas individualmente e/ou em grupo e quando mediadas pela professora, temos ações que favorecem a inclusão de João no grupo e nas atividades da creche. Muitas destas ações docentes já estiveram presentes nos dados apresentados, buscando o reconhecimento e a afirmação do sujeito João e de sua subjetividade, para além da sua condição de autismo:

a. Encorajamento para João e o grupo participarem, interagindo mutuamente nas atividades curriculares; b.demonstração de modelos de ação demandados por tais atividades; c.fornecimento de suporte e outras pistas (para favorecer o deslocamento físico, evitar dispersão na atividade) quando o próprio sujeito age na atividade; d. reconhecimento da sua participação, mesmo não convencional, por comentários e elogios incentivadores; e. aceitação das suas escolhas e atendimento às suas demandas na escola, inclusive por ficar sozinho.

Vejamos mais dois eventos sobre a mediação docente:

Atividade 01

A professora chama João para ajudá-lo numa atividade que teve como proposta o desenho livre. Para isso, ela mediu a escrita do seu nome, ajudando-o a escrever, mostrando cada letra para que ele pudesse escrever sozinho. A professora segurou na mão dele e o ajudou a traçar a primeira letra, o restante ele fez sozinho. A professora disponibilizou lápis de cor e João fez seu desenho (Diário de Campo, 08/10/14).

Atividade 02

João vai à biblioteca, junto com outros colegas, levados pela professora. João chega à biblioteca e observa o colega que está na mesa, sentado, folheando um livro. A professora da biblioteca oferece um livro e João balança a cabeça, dizendo que não. João levanta e pega o livro “Ninoca”, mas a professora diz que não pode levar para casa. Ela explica a razão, mas ele abre o livro, observa os desenhos e fala algo que parece balbúcio. A professora mostra o livro “Telefone sem fio”. João pega o livro, abre e o folheia rapidamente. A professora do seu



grupo, que o acompanha na biblioteca, solicita a João que mostre o livro para ser anotado como empréstimo. Em seguida, chama-o para a sala do seu grupo e ele diz não, balançando a cabeça. Mesmo assim, a professora cataloga o livro para ele e o entrega. João volta a pegar o livro “Ninoca” e o folheia novamente (Diário de Campo, 15/09/2015).

As professoras da biblioteca e do seu grupo disponibilizam recursos didático-pedagógicos a serem usados nas atividades, oferecem-lhe possibilidades para escolhas, ajudam-no para que cumpra a norma da biblioteca, colaboram para que ele se desloque fisicamente de um espaço a outro na escola, criam condições para que ele aja por si só, evitando escolher por ele ao não antecipar suas escolhas, por exemplo. Tais ações indicam, por um lado, a compreensão, pelas professoras, de João como sujeito que tem especificidades, demandando maior suporte docente; por outro, que é um sujeito em processo de subjetivação e com subjetividades a serem expressas na sua própria educação e aprendizagem. Ademais, parecem se fundamentar no preceito de realidade, apostando na relação pedagógica e na construção dos saberes (FIGUEIREDO, 2002) em pedagogias críticas, e não em pedagogias classificatórias, fundamentadas no preceito do preconceito.

As pedagogias críticas põem em evidência os processos sociais de estigmatização que, tanto na escola como na sociedade, transformam a diferença em déficit, em patologia abominável. Analisam a deficiência como construção social historicamente situada, evidenciando os modos pelos quais os diversos foram feitos desiguais (ARROYO, 2008), construídos enquanto desviantes. Em termos educacionais, buscam revisar falsas concepções (naturalizadas) de deficiência e normalidade, em geral pautadas em um olhar genérico e inferiorizador dos grupos desviantes. Procuram atrelar competência, inclusive letrada, aos grupos desviantes (MOTA ROCHA, 2002). Ajudam os indivíduos a se entenderem não como sujeitos incompletos, mas como sujeitos dominados que significam a vida e podem construir identidades de resistência e projetos (CASTELLS, 2002). Apresentam como desafio construir a sociabilidade democrática e educar contra a barbárie que visa à eliminação do outro (KRAMER, 1999).

A professora desenvolve atividades com João por meio da mediação em grupo ou individual, demonstrando reconhecer que ele pode aprender na convivência com os outros, por meio do processo de imitação de hábitos, atitudes, realização de atividades e na relação com os colegas, o que pode colaborar para sua melhor interação e aprendizagem.



Mota Rocha (2002) aponta, ainda, o desenvolvimento corporal e a relação com o saber como importantes dimensões para o equilíbrio emocional da criança. Por serem construídas coletivamente, as relações socioafetivas contribuem para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança do sujeito, devendo ser trabalhadas no espaço escolar, em situações em que a criança se depara com medos, frustrações, enfrentamentos, mas também com possibilidades e acertos.

Como nos lembra Wallon (1978), são os vínculos afetivos entre crianças e adultos dados, inicialmente, no âmbito familiar que determinam a sobrevivência. Com o passar do tempo, tais vínculos se consolidam. “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52). Evidencia-se a construção do par afetivo entre a professora e João, nas interações sociais escolares, importante condição para a produção de bons vínculos que desenvolvem segurança básica e exercício da autonomia nos sujeitos (MONTE-SERRAT, 2007).

Talvez também por isso João tenha apresentado compreensão de regras implícitas do brincar, maior ação para se comunicar com o grupo, autodeterminação para desenhar, autonomia nas atividades diárias, escrita de prenome, indícios de construção do eu nas noções de público e privado, autorrepresentação e esquema corporal, apropriação da rotina no espaço e tempo das atividades curriculares, compreensão de certos saberes relacionais (relação entre ação e intenção em situações conflitivas), ações de autoafirmação e escolhas/subjetividades e relativa abertura para modular relações sociais. Dentre essas situações conflitivas, mencionamos a disputa entre João e seus interlocutores por brinquedos comuns da escola, seus ou de um dos alunos; o pegar, sem autorização, objetos do outro; o não interromper atividades prazerosas para iniciar outra solicitada pela professora; o querer ter certos privilégios no descumprimento de regras sociais comuns, aliás, indício do ganho secundário da deficiência em nossa cultura.

As concepções infantis sobre João, manifestadas pelo que dizem as crianças ditas normais sobre seu colega em situação de autismo a partir da fotografia, do desenho e do conto, possibilitaram a produção de quatro categorias definidas e postas na tabela 01, a seguir:



<i>Instrumentos</i>	<i>DESENHO</i>				<i>FOTOGRAFIA</i>				<i>CONTO</i>			
	<i>Sujeitos</i>											
<i>CATEGORIAS</i>	<i>INVISIBILIDADE</i>	<i>VISIBILIDADE PELA FALTA</i>	<i>VISIBILIDADE LIMITES E DESTREZAS</i>	<i>RESPOSTA PREJUDICADA</i>	<i>INVISIBILIDADE</i>	<i>VISIBILIDADE PELA FALTA</i>	<i>VISIBILIDADE LIMITES E DESTREZAS</i>	<i>RESPOSTA PREJUDICADA</i>	<i>INVISIBILIDADE</i>	<i>VISIBILIDADE PELA FALTA</i>	<i>VISIBILIDADE LIMITES E DESTREZAS</i>	<i>RESPOSTA PREJUDICADA</i>
<i>SUJEITO 1 – Pedro</i>	X				X					X	X	
<i>SUJEITO 2 – Alex</i>	X				X					X	X	
<i>SUJEITO 3 – Ana</i>	X				X					X	X	
<i>SUJEITO 4 – Letícia</i>	X				X				X			X
<i>SUBTOTALS</i>	<i>4</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>4</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>1</i>

LEGENDA:

1. Invisibilidade: não menciona ou não interage com a criança com autismo espontaneamente ou quando solicitada pela pesquisadora/professora.

2. Visibilidade pela falta: menciona ou interage com a criança com autismo, espontaneamente ou quando solicitada pela pesquisadora/professora, reafirmando o estigma de que é alvo, a partir da oposição normalidade/deficiência, ou seja, a enxerga pela falta, numa leitura paralisante.

3. Visibilidade por limites, destrezas e possibilidades: menciona ou interage com a criança com autismo, espontaneamente ou quando solicitada pela pesquisadora/professora, considerando os seus limites, destrezas e possibilidades.

4. Resposta prejudicada: quando há uma negação do diálogo pela criança participante, respostas ambíguas e/ou surgimento de problemas nos procedimentos adotados.

Os dados emergentes dos instrumentos desenho e fotografia expressam a invisibilidade de João perante os seus colegas, considerando que não houve menção ao sujeito nestes instrumentos. No entanto, não podemos que afirmar tal ausência resulta, apenas, de sua condição de autista, uma vez que as escolhas infantis, muitas vezes, estão vinculadas à identificação entre as crianças. Ao que parece, as escolhas são feitas em razão dos afetos entre elas, bem como em razão do prazer em brincar com o outro pelo conhecimento e vivências compartilhados.

No instrumento **conto**, os dados evidenciam a predominância da visibilidade pela falta e da visibilidade por limites, destrezas e possibilidades, ambas com frequência 03.



Através do conto criado com base nas características de João, no desfecho produzido por cada uma das crianças individualmente, com exceção de uma delas, as outras três reconheceram João a partir das características do personagem. A representação das suas características através do personagem do conto indica uma maior abertura para o reconhecimento de João como sujeito pertencente ao grupo. Mesmo apresentando diferenças em relação a seus colegas, eles também apontam semelhanças entre eles, chegando a se reconhecerem a partir do personagem do conto. Nesse caso, vimos que a semelhança entre eles, dada pela condição humana, aproxima-os, independentemente de haver ou não uma situação de deficiência. Pedro revela:

Conto

Pedro: O único que eu acho parecido sou eu.

Pesquisadora: Você se acha parecido com Gustavo, é?

Pedro: (diz que sim, sorrindo)

Pesquisadora: E é?

Pedro: Hanram.

Pesquisadora: Porque aqui vem dizendo que Gustavo gosta de brincar de quebra-cabeças, fala pouco e gosta muito de correr na sala, você gosta de fazer isso?

Pedro: Eu não gosto de conversar, não.

Pesquisadora: Ah! Você não gosta de conversar, não. Ok! Mas tem algum outro amigo que gosta muito de brincar de quebra-cabeças, que fala pouco e gosta muito de correr na sala?

Pedro: José Miguel, Caio e eu.

Pesquisadora: Mas você gosta de brincar com seus colegas?

Pedro: Hunrum.

Pesquisadora: Mas Gustavo da história não gosta de brincar com os colegas.



Pedro: Eu não convido Alex.

Pesquisadora: Ah! Você não convida Alex. Mas tem algum colega da sala que não convida os colegas para brincar?

Pedro: Hanram, João.

Pesquisadora: Ah! João não convida os colegas para brincar. E os colegas convidam João para brincar?

Pedro: (diz que sim, sinalizando com a cabeça)

Pesquisadora: Convida João para brincar de quê?

Pedro: Hum, carro.

Pesquisadora: Você convida João para brincar de carro, é?

Pedro: Hunrum.

Pesquisadora: E ele brinca com você?

Pedro: (afirma com a cabeça e começa a desenhar). É pra desenhar o quê?

[...]

Pesquisadora: Olhe bem: “A professora pediu a ajuda dos colegas para brincar com Gustavo, e agora, o que aconteceu? Os amigos de Gustavo o chamaram”. Aí você completou a história “Os amigos chamaram...”

Pedro: Aí eu faço ele, é?

Pesquisadora: É, pode ser.

Pedro: (desenha).

(Videogravação, 15/09/2014)



Pedro se acha o único do grupo parecido com Gustavo porque declara não gostar de conversar e, como Gustavo, também não chama Alex para brincar, mas chama João. Reconhece que João não chama os colegas para brincar, mas afirma brincar com ele. Assim, de acordo com o excerto acima, os limites de ambos os sujeitos não barram as interações, uma vez que Pedro reconhece semelhanças entre Gustavo (protagonista do conto) e João, não relacionando limites a problemas numa lógica binária, mas à condição humana, ademais, e sobretudo, identificando-se com ele pelo seu reconhecimento enquanto sujeito, dominado, mas sujeito.

O assemelhar-se de Pedro a João, por meio do conto, é algo presente, o que pode contribuir tanto para o desenvolvimento do sentimento de pertença de João perante o grupo, como do grupo em relação a João.

Sabemos que a inclusão do sujeito que apresenta diferença é importante não só para ele, mas todo o grupo se beneficia. “As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque permitem identificação/diferenciação, por conseguinte, contribuem para o crescimento” (FIGUEIREDO, 2002, p. 69). Nesse sentido, o grupo social constitui-se como referência humana, caracterizando-os enquanto grupo, mas também de identificação singular dos sujeitos que se diferenciam a partir de suas marcas próprias.

4. CONSIDERAÇÕES

A pesquisa aponta para a contradição entre o início da construção de interações sociais entre João e seu grupo, mediada pela docente, por um lado, e a sua descontinuidade produzida por quatro aspectos principais: 1) a construção da subjetivação por João, mesmo enquanto interage com o grupo ou pelo seu temperamento; 2) suas fragilidades na modulação das relações sociais e nas linguagens discursivas/convencionais; 3) as dificuldades docentes na mediação com João e com a turma a partir das linguagens não discursivas/não convencionais; e 4) a predominância da invisibilidade ou visibilidade pela falta presentes nas concepções infantis dos sujeitos e suas diferenças. No entanto, reconhecendo as dimensões classificatória e produtivista da nossa sociedade, e a ação política da escola em atualizá-la pelas ação dos sujeitos (MOTA ROCHA, 2002), na medida em que as concepções são construídas necessariamente pela interrelação entre o social e o individual no fazer



pedagógico, tais resultados são compreendidos pelos processos de normatização aí produzidos, que restringem a participação social e a negociação de significados para e com sujeitos cujos atributos não estão em consonância com as normas e convenções sociais.

Vimos que o autismo não se esgota na sua condição orgânica, mas é objeto de diferentes áreas do conhecimento que apontam a diferença transformada em desigualdade como construção social. Assim, a condição de adaptação e aprendizagem do sujeito com autismo não depende exclusivamente de fatores orgânicos, mas das oportunidades sociais e estas, por sua vez, estão condicionadas à dimensão subjetiva da educação, ou seja, às concepções dos sujeitos e suas diferenças.

De outro modo, a pesquisa aponta para o franco processo de construção da deficiência e da infância como construções sociais (SARMENTO 2007). Há, assim, nas concepções infantis, a visibilidade de João como sujeito de destrezas e possibilidades, não apenas de limites. Em última instância, significa que há indícios da construção de relações sociais em alteridades e pedagogias críticas, respaldadas pela concepção de infância e de deficiência como construção social. Tal fato nos permite reafirmar nosso princípio de educação inclusiva porque a interação conjunta entre ditos normais e ditos deficientes, ainda que com certos limites, colabora com o processo educacional de todos os envolvidos.

Dentre as implicações pedagógicas da pesquisa, situamos a importância da busca pela educação como formação crítico-emancipatória. A aquisição de linguagens discursivas com vistas ao desenvolvimento do pensamento simbólico, aspecto central da maior penetração do sujeito na cultura humana, por ser função psicológica superior de acesso, produção e distribuição discursiva em sociedades grafocêntricas como a nossa, é outra importante dimensão da educação formal dos sujeitos, não se diferenciando no caso de João. Além do mais, a educação inclusiva “favorece a quebra de preconceitos e permite o estabelecimento de relações que nelas ampliam a aquisição de valores e de aprendizagens, os quais dificilmente seriam desenvolvidos em contextos ausentes dessa realidade” (FIGUEIREDO, 2002, p. 71).

Para tanto, a despeito dos ricos procedimentos de mediação docente apresentados nesta pesquisa, é necessário a abertura docente e discente para a problematização da primazia da fala na construção de relações sociais e da negociação de significados na escola, quase



exclusivamente pela linguagem discursiva, o que implica negar a crença tão presente em nossas escolas: a de que só há sujeito, se houver linguagem discursiva.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/38/20>.

ADORNO, T.W. **Educação após Auschwitz**. São Paulo: Ática, 1987.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

CASTELLS, M. **Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Persona, 1977.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Revista Estudos de Psicologia**, v, 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BATISTA, C. A. M & MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2006.

BELISÁRIO FILHO, J. F. P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DANTAS, H. Entender e atender: o educador poliglota. **Palestra proferida na Rede Pública Municipal de Fortaleza (FACED)**. Maio, 2005.



FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FIGUEIREDO, R. V. de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GUEDES, N. P. da. A produção brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. **Psicologia: teoria e pesquisa**, jul./set. 2015, v. 31, n. 3, p. 303-309.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas e curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. **Revista Gestão em Rede**, n. 40, p. 11-15, out. 2002.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Mariana: Fundepe, 2004.

MATTOS, C. L. G. Abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista INES-ESPAÇO**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 42-59, jul./dez. 2001.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B.; LAVES, N.; BARRETO, R. G. (Org.). **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MONTE-SERRAT, F. Subjetividade e Aprendizagem. **ABC Educatio**, ano 8, n. 67, jun./jul. 2007.

OMOTE, S. A. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. A. Estigma em tempo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e saúde coletiva**, v.14, n.1, p.67-77, 2009.

PADILHA, A. M. L. **A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 24, 2001. **Anais...** Caxambu, 2001.



PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler & POULIN, Jean-Robert (Org.) **Novas Luzes Sobre a Inclusão.** Fortaleza: UFC Editora, 2010. p. 17-50.

RAHME, M. M. F. A constituição da Educação Especial e da Educação Inclusiva como formas de estabelecimento do laço social: legados históricos e impasses contemporâneos. In: **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar.** São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. P.75-128.

ROCHA, S. R. M. **Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de & SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (In)visível.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SUPLINO, M. H. S. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

*Recebido em 23 de agosto de 2016
Aprovado em 26 de maio de 2017*



CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DO PROFESSOR ARTETERAPEUTA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONTRIBUTIONS OF ART AND ART THERAPIST TEACHER FOR INCLUSIVE EDUCATION.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017136>

Camila de Carvalho Vieira - UEL

RESUMO

Ao longo do tempo tem-se constatado a importância das práticas artísticas para o desenvolvimento da sensibilidade, da socialização e educação dos indivíduos. Dentre os diferentes públicos-alvo da educação, os alunos da educação especial poderiam se beneficiar da utilização da arte como viés terapêutico, contribuindo para a educação, socialização e inclusão ao ambiente escolar. Desta forma, este trabalho, elaborado a partir de revisões bibliográficas, teve por objetivo discutir a importância do professor de arte e a inserção de práticas terapêuticas na intervenção com alunos público alvo da educação especial. Discutiu-se sobre a importância das práticas artísticas do professor na educação inclusiva, oferecendo sugestões de atividades de arteterapia que poderiam ser aplicadas. Destacou-se que tais práticas poderiam estimular diversas funções e habilidades se inseridas com o propósito de perceber as habilidades e necessidades de cada educando, para que seja possível fazer as adaptações aos recursos e estratégias de ensino e, assim, facilitar e propiciar a aprendizagem.

Palavras-Chave: Professor de arte - Educação inclusiva - Arteterapia.

ABSTRACT

Over time it has been verified the importance of art practices for the development of sensitivity, socialization and education of subjects. Among the different target audiences of education, students of special education would benefit from art as therapeutic bias, contributing in his education, socialization and inclusion to the school environment. Thus, this study, based on bibliographical reviews, aimed to discuss the importance of art teacher and the inclusion of therapeutic practices in the intervention with students special education target audience. It was discussed the value of the teacher's artistic practices in inclusive education, offering suggestions of art activities to be applied. It was pointed out that such practices could stimulate different functions and skills if inserted with the purpose to perceive the needs and skills of each learner, making possible the adaptation of the resources and teaching strategies to facilitate learning

Key-words: Art teacher - Inclusive educacion - Art therapy.



1 INTRODUÇÃO

Desde os tempos pré-históricos, os homens vêm se apropriando da arte e das imagens como forma de comunicação e representação artística/social, pois, o simples fato de registrar animais na parede da caverna já era uma configuração de diálogo e linguagem (PROENÇA, 2000). Nas suas marcas, traduziram sua visão de mundo e suas inquietações em imagens, comunicando-se com o outro e com o seu meio, a fim de criar universos de representação nos quais ações e relações sociais podem ser lidas e compreendidas ainda hoje.

Do período rupestre à contemporaneidade, a arte tem representado um papel importante na sociedade e na cultura. Porém, o que as diferem de lá para cá, são as mudanças que ocorreram na forma de comunicação social, assim como, no modo de compreensão a respeito das atribuições destinadas às obras de arte. Sabe-se que as manifestações artístico-culturais tornaram-se, através dos séculos, a expressão mais permanente de criação humana, pois, não há civilização sem expressão artística e esta é uma fórmula genuína que tem o poder de distinguir culturas, conceitos, crenças e modos de pensamento.

Atualmente, considera-se que a arte compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, como as artes plásticas, a música, dança, teatro (PROENÇA, 2000), o que pode vir a oferecer diferentes formas de comunicação, oportunidades de expressão, meio de autoafirmação, desenvolvimento da criatividade, favorecendo assim a socialização e estimulando o desenvolvimento psicomotor das pessoas, com ou sem deficiências, contribuindo igualmente com a aprendizagem escolar.

Estudos apontam que a arte também pode se portar como sendo um meio terapêutico efetivo, promovendo a saúde psíquica e a qualidade de vida, de forma criativa e dinâmica. (SILVEIRA, 2001). A arte, por exemplo, é capaz de causar efeitos positivos e surpreendentes no acompanhamento de pacientes/alunos para a reabilitação de disfunções físicas e mentais, através de um processo terapêutico chamado: arteterapia, que é uma prática responsável por fazer com que o indivíduo entre em contato com seus conteúdos internos e muitas vezes inconscientes.



A arteterapia usa a arte como meio de expressão pessoal para comunicar sentimentos, em vez de ter como objetivo produtos finais esteticamente agradáveis a serem julgados segundo padrões externos. Esse meio de expressão é acessível a todos, não apenas aos que tem talentos artísticos. (LIEBMANN, 1994, p. 18).

As atividades de arte no processo de intervenção terapêutica são utilizadas como instrumentos de diagnóstico e tratamento. A arteterapia age através da estimulação da expressão artística, do desenvolvimento da criatividade, favorecendo a expressão dos sentimentos e a reorganização interna do indivíduo (GOLDSCHMIDT, 2004). O fazer artístico poderá estimular diversas funções e habilidades integrando os sistemas: sensorial, motor, emocional e cognitivo. Através da ampliação, percepção e exteriorização de sentimentos, a arte é capaz de despertar a motivação e resgatar a autoestima daqueles que a utilizam.

Ao estimular diversas funções e habilidades, as práticas artístico-terapêuticas podem ser inseridas na educação especial com o propósito de perceber as habilidades e necessidades de cada educando, para que seja possível fazer as adaptações aos recursos e estratégias de ensino e, assim, facilitar e propiciar a aprendizagem. Através das modalidades expressivas o ser humano desenvolve um processo intenso de conhecimento de si próprio, do outro e do mundo ao qual está inserido, reconhecendo suas limitações e descobrindo seus talentos.

Na atualidade, inúmeros trabalhos vêm salientando a importância da produção artística, no âmbito das necessidades educacionais especiais como, por exemplo, cegueira, surdez, autismo, deficiência intelectual, entre outros, num parâmetro social, formal ou cognitivo. Ainda que raro, estes trabalhos vem ganhando espaço no campo acadêmico e salientando a importância da pesquisa nesta vertente pouco conhecida dentro das artes visuais.

A literatura existente em arte e educação tem apontado a importância da adaptação e adequação de recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência. A disciplina de arte, juntamente com as demais, deve adaptar seus currículos para que possam receber os alunos público alvo da educação especial – (PAEE) com o desígnio de atendê-los de forma digna e eficaz. Sabe-se que a educação, de forma geral, deve considerar a pessoa com necessidades educativas especiais enquanto ser humano, sujeito histórico, social, cultural e



também simbólico. O aluno público alvo da educação especial apreende, mas é necessário que o professor saiba o que propor e em que situações devem elaborar atividades, dentro de suas especificidades.

Como a arte e o ensino de arte se inserem na educação inclusiva? Revendo o histórico do ensino de arte, da arte-educação nas escolas também é possível constatar progressos e recuos. Em muitas escolas, talvez na maioria delas, não exista um professor graduado em artes visuais ou capacitado para essa área. A partir destes apontamentos, faz-se necessário repensar: será que as práticas artísticas ou arteterapêuticas podem beneficiar os alunos inseridos na educação inclusiva? Nesse sentido, o objetivo deste artigo será discutir a importância do professor de arte e a inserção de práticas terapêuticas para alunos público alvo da educação especial. Para tanto, esta pesquisa pautou-se em revisões bibliográficas, oriundas através de livros, artigos científicos e referências via internet.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A Educação Especial e a Formação do Professor

O cenário educacional brasileiro atual traz como desafio aos educadores de todos os níveis escolares as propostas para uma educação inclusiva. Os pressupostos da Inclusão Escolar vêm se solidificando com a Declaração de Salamanca (1994) e com a promulgação da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que estabelece regulamentações com vistas a garantir o oferecimento de um atendimento educacional ao aluno público alvo da educação especial nos níveis de educação regular. A Lei 9394/96 aponta ainda, elementos que garantam a abertura de todas as escolas para o processo de ensino/aprendizagem desses alunos. Desde então, práticas pedagógicas e sociais vêm sendo construídas com o objetivo de contemplar essa proposta educacional. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta da educação inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA; GLAT, 2003).



A “Declaração de Salamanca” (1994) que entre outros pontos, propõe que as crianças e jovens deficientes devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se “adequar”, pois tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias. A premissa básica desse conceito é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 2006, p. 18).

“O portador de necessidades intelectuais pode se integrar na sociedade” tornou-se, assim, a matriz política, filosófica e científica da educação especial. Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiência resultou em uma transformação radical nas políticas públicas, nos objetivos e na qualidade de serviços de atendimento a esta clientela.

Segundo o documento,

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.21).

O conceito de educação inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), implica uma postura da escola comum que propõe no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na



atitude dos educadores, ações que favoreçam integração social e a sua opção por práticas heterogêneas.

Porém, ao mesmo tempo em que se preza pela inclusão dos alunos público alvo da educação especial, faz-se necessário refletir e reestruturar a formação daqueles que serão os principais responsáveis por essa “inserção do aluno” dentro das escolas regulares, ou seja, repensar a prática pedagógica do professor. Em meio a tantas contradições, o educador possui um papel de destaque no sucesso da inclusão. Sua dedicação, preparo e desejo são fundamentais, pois sabe-se que seu cotidiano dentro de sala de aula irá ser totalmente modificado para que possa atender aos alunos público alvo da educação especial, e na maioria das vezes, este professor não recebe nenhum tipo de preparo especializado para recebê-los.

No momento histórico atual deve-se refletir sobre como ocorre à formação dos profissionais que atuam no campo educacional, particularmente no que se refere às diretrizes curriculares para formação de professores da Educação Básica e da Educação Inclusiva. São inúmeros os discursos que constituem a escola e seu currículo no sentido de adequá-los a nova legislação e a nova realidade social que se impõe. O desafio que se coloca para os educadores é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa existir.

Segundo Guattari (1992), crianças com deficiência necessitam de ações mediadas, dos agentes mediadores, da postura de mediação do professor. Se o processo de transmissão de ensinamentos não fica restrito às escolas, mas se dilui pelas malhas da rede social, é de grande importância que se repense todo o processo de formação de professores em diferentes níveis, para atuar no contexto dessa sociedade do conhecimento. O educador deve estar preparado para o principal desafio que se lhe coloca hoje, que é o de produzir novas potencialidades.

Autores como Mazzota (2003), Omote (2003) e Ortiz (2003), apontam para a transformação da postura dos educadores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de alunos público alvo da educação especial em contexto regular, como uma das principais ações rumo à consolidação da proposta de inclusão para a educação. Há a necessidade de se mudar o pensamento dos educadores quanto ao objetivo dessa proposta educacional, quanto à concepção de aluno, ou seja, a quem esses educadores vão ensinar e o porquê dessa educação, enfatizando na precisão de se investir em processos de formação desses educadores.



No percurso da mediação, cabe aos professores, bem como, a comunidade escolar, de forma geral, se adaptar a realidade que estão inseridos, buscando cursos de formação complementar e capacitação para que possam aprimorar suas práticas educacionais no intuito de atender a demanda da expansão da educação especial. Em contrapartida, é evidente que os órgãos competentes precisam urgentemente criar serviços de apoio para auxiliar esses profissionais e, as universidades, por sua vez, reestruturar os cursos de pedagogia e as demais licenciaturas afim de que possam preparar os profissionais para lidar com a Educação Inclusiva.

Não se pode negar a importância dos conteúdos didáticos para a aprendizagem do aluno, mas de nada vale simplesmente transmitir esses conteúdos e acreditar que seu papel como educador está feito. O professor que trabalha em um ambiente inclusivo deve fazer mais do que repassar conteúdos, deve sair do comodismo e estar disposto a envolver-se, criando mecanismos que o auxiliem neste processo. De acordo com as palavras de Boato (2007, p.52), “da mesma forma eu, como educador, cheio de conteúdos, de conhecimentos, de técnicas, de métodos, nada conseguirei com meus alunos se me mantiver neutro, não envolvido, se não houver amor”.

Tendo em vista as contradições sociais presentes no cotidiano escolar e as consequentes mudanças nas concepções de trabalho, cresce a necessidade do resgate do significado das ações do professor, visto que o trabalho possui um valor social e pessoal. As mudanças e os problemas enfrentados provocam nos professores, muitas vezes, sensações de impotência diante dos novos desafios. Por essa perspectiva, o educador pode ter todo o recurso técnico e apoio em sala de aula, pode dominar o conteúdo que pretende trabalhar com os alunos e pode até mesmo querer trabalhar com as crianças com deficiências. Entretanto, se esse profissional não acreditar no valor e na importância de sua atuação, se ele não se sentir capaz de promover uma transformação, a menor que seja, a possibilidade de ele realizar um atendimento educacional promotor de processos de ensino/ aprendizagem será menor.

Para que a aprendizagem significativa aconteça, o professor precisa se envolver e vivenciar a realidade do aluno; precisa atender as especificidades decorrentes de determinadas deficiências priorizando o trabalho conjunto com a família, escola e comunidade, criando estratégias didático-metodológicas que promovam a aprendizagem e favoreçam o acesso ao



conhecimento, aos instrumentos materiais e culturais produzidos pela comunidade. Com a educação inclusiva, a mediação na aprendizagem adquire um caráter de grande importância, uma vez que situam três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: o aluno, como o sujeito que apreende; o professor como mediador, a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social. Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é o princípio essencial (VYGOTSKY, 1984).

Para Proença (2000), fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como a arte que é, e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produções artísticas nos meios socioculturais. Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

A arte como instrumento de inclusão social pode e deve ser vista como fator de complemento nas diversas formas de desenvolver aprendizagens uma vez que a linguagem visual permite que o aluno público alvo da educação especial tenha a possibilidade de uma comunicação diferente da verbal, com a qual também é possível expressar o que pensa e o que sente.

2.2 A Importância da Arte para a Educação Especial

O ensino de arte possui características específicas que o diferencia das demais áreas do conhecimento, pois trabalha não só com o desenvolvimento cognitivo do ser humano como também seu desenvolvimento sensível; instiga a expressão movida pela emoção, intuição e o pensar sobre aquilo que se exterioriza.

A arte é uma grande estratégia para se caminhar rumo ao desenvolvimento expressivo e representacional da criança, e, por isso mesmo, precisa ser mais valorizada dentro da escola, não somente como hora de desenhar e pintar, mas como uma disciplina curricular importante para o desenvolvimento das crianças com deficiência.



Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação de aprender, pois a arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. Para tanto, a escola deve saber aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela esteja inserida, a fim de que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte (BRASIL, 1997, p.15).

A atividade artística, seja qual for, abrange a habilidade de usar o cérebro para alterar, renovar, recombina o aspecto da vida, da experiência acumulada. Implica em sentir o mundo com vitalidade e fazer um novo uso do que se percebeu. Na concepção de (CARDOSO, 1997), a Arte, na educação, dá espaço ao desenvolvimento artístico: a sensibilidade, a reflexão, a percepção e a imaginação.

A arte se mostra importante tanto no currículo como na vida, pois resgata e trabalha no afloramento e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma condutora da humanização dos mesmos, e isso pode ser constatado principalmente no viés da Educação Inclusiva (RUTZ, 2010). Neste contexto, pode-se observar que ela oferece aos alunos a capacidade de se expressar livremente, criar e proporcionar a experimentação de possibilidades de construção de significações para a contextualização de seu cotidiano, proporcionando aos mesmos uma atividade prazerosa e um campo rico para o desenvolvimento expressivo e social.

Costa (2000) evidenciou a importância de trabalhar a arte visual junto a crianças com “deficiência”, no sentido de promover a motivação e a criatividade, contribuindo para a construção de sujeitos mais sensíveis, prontos para descobrir suas habilidades e talentos. De acordo com o autor é através da disciplina de arte que a criança expressa seus sentimentos, desejos, suas fantasias e ansiedades. Assim, a arte é um importante trabalho educativo, pois estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo.



Nas propostas de trabalho oferecidas nas aulas, o aluno tem a possibilidade de exteriorizar seus sentimentos, através de representações em desenhos e outros trabalhos práticos, bem como, em exercícios de expressão corporal e auditivo, o que facilita para o professor a identificação das maiores dificuldades enfrentadas por seus alunos, para que possa auxiliá-los. O ensino de arte nas escolas possibilita aos alunos público alvo da educação especial o despertar da criatividade, oferecendo um contato constante com a realidade e a fantasia, propiciando o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética.

Assim, a educação utilizando a arte como ferramenta, se torna um processo dinâmico e contínuo que deve ser utilizado para facilitar a compreensão dos alunos deficientes considerando-os enquanto ser humano, histórico, social, cultural e também simbólico. O aluno público alvo da educação especial apreende, mas é necessário que o professor saiba o que propor e em que situações devem elaborar atividades, dentro de suas especificidades, habilidades e dificuldades. Para Proença (2000, p. 59):

Cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações, observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho mais eficaz. Em outras palavras o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimentos ao aluno e serão mais eficazes como portadores de informações a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas.

Segundo Read (1976), a arte na escola vem remover barreiras à aprendizagem junto aos indivíduos com deficiência, pois funciona como forma de redescoberta, pelo professor e pelo aluno, onde deve observar e registrar dados para, depois de avaliados, servirem para a formulação de teorias oriundas da prática. Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

Dada a importância e a necessidade da arte para finalidade pedagógica, Silveira (2001) afirma que ao se dedicar a uma atividade criadora, artística, a pessoa melhora sua autoestima, baixa seu nível de angústia, de estresse e de ansiedade, possibilitando lidar de forma mais



saudável e equilibrada com as dificuldades que se deparam no dia a dia. Sendo assim, o trabalho no recinto escolar com arte, para os alunos inclusos, poderá ser estimulado para que funcione como sendo um diagnóstico terapêutico.

A arte pode ser considerada como uma forma de terapia de quadros clínicos previamente diagnosticados, tornando-se uma área interdisciplinar relevante na formação profissional dos terapeutas. É hoje cientificamente reconhecido o valor que tem a atividade artística para o desenvolvimento pessoal enquanto processo de libertação, comunicação, crescimento e auto descoberta (BARBOSA, 2005).

O uso da arte para atividades terapêuticas mostrou-se pertinente dentro da educação especial. Silva (2005) aponta que, por meio da articulação de conteúdos de Psicologia, Arte e Educação, é possível criar um outro olhar sobre a própria pessoa e sobre o mundo que o cerca. Assim, a arte pode contribuir para a valorização da diferença e individualidade dos sujeitos envolvidos, auxiliando na promoção dos processos de aprendizagem.

Refletir sobre a importância das escolas especiais apresentarem um professor arteterapeuta e as contribuições e benefícios que esta prática de intervenção artística pode proporcionar na educação e socialização dos alunos inclusos é um dos principais objetivos desta pesquisa.

2.3 Contribuições da arteterapia nas aulas de Artes Plásticas

Existem muitas possibilidades de conceituar arteterapia. Uma delas é considerá-la como uma disciplina híbrida baseada principalmente na junção das áreas da arte e da psicologia. De acordo com Ciornai (2004), é o termo que designa a utilização de recursos artísticos em contextos terapêuticos. É um caminho através do qual cada indivíduo pode encontrar possibilidades de expressão para elaborar e redimensionar suas dificuldades da vida a partir de técnicas e materiais artísticos. Enquanto a arte educação ensina arte, a arteterapia possui a finalidade de propiciar mudanças psíquicas, assim como a expansão da consciência, a reconciliação de conflitos emocionais, o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal, no intuito de proporcionar a resolução de conflitos interiores.



Partindo do princípio de que é muito difícil para um paciente ou aluno conseguir falar sobre suas desordens pessoais, a arteterapia surge com a função de fazer com que essas “expressões individuais” possam ser delineadas e analisadas, sempre buscando obter uma maior compreensão do sujeito. Por ser uma técnica de atuação sutil e por combinar elementos expressivos e criativos, a arteterapia pode ser aplicada a pessoas de todas as idades, de crianças a idosos, individualmente ou em grupos. Esta prática é muito eficaz em casos de dependência química, hiperatividade, deficiência auditiva e visual (dentre outros problemas físicos), doenças degenerativas como o Alzheimer, doenças mentais e em casos de dificuldade de comunicação verbal e intelectual.

No Brasil, esta nova possibilidade de criação artística se desenvolve a partir do trabalho de Nise da Silveira, psiquiatra brasileira que propôs a reformulação do tratamento dos doentes mentais, criando em 1946 a sessão terapêutica ocupacional no Centro Psiquiátrico Pedro II, no Rio de Janeiro. Fundou o Museu de Imagens do Inconsciente, em 1952, reunindo material produzido nos ateliês de pintura e modelagem da seção terapêutica ocupacional. Mais tarde, em 1956, com a colaboração de amigos, abre a clínica de reabilitação para egressos de instituições psiquiátricas, a Casa das Palmeiras. Ela foi também responsável pela introdução da psicologia Jungiana no país.

Silveira (2001) defendeu o estudo com doentes mentais por meio da pintura, por acreditar que é possível revelar coisas do inconsciente que não eram relatadas pelos doentes nas conversas com os terapeutas. Afirmava que as imagens falam por si, traduzem uma linguagem mítica que vem das profundezas da psique. Foi por estes motivos que a autora resolveu utilizar a arte como uma forma de terapia, criticando a psiquiatria vigente. Através dos ateliês terapêuticos, incentivava seus pacientes a descobrir por si próprio a significação de suas criações, bem como, a trabalhar dentro de si uma possível cura e reflexão sobre suas patologias utilizando modalidades artísticas expressivas.

Nas sessões atuais de arteterapia, podem-se realizar trabalhos de pintura, colagem, modelagem, bordado, desenho, música, teatro, dança, jogos, contação de histórias, entre outros, com o objetivo de possibilitar e facilitar a comunicação entre professor/terapeuta com o paciente/aluno. A finalidade é proporcionar o bem estar físico/mental/espiritual através do fazer artístico; bem como, “interpretar” a obra de arte realizada por determinada pessoa no



intuito de contribuir para o desbloqueamento de conteúdos psíquicos traumáticos (FERNANDES, 1990).

Através da atividade com arte o sujeito transforma a realidade e a si mesmo, promovendo o desabrochar da percepção, da organização e ordenação do seu pensamento, possibilitando a compreensão do momento circunstancial, bem como da dimensão de si mesmo (URRUTIGARAY, 2004). Os benefícios da arteterapia no dia-a-dia, seja na vida cotidiana ou na escola atingem praticamente todas as pessoas, uma vez que o trabalho artísticosoterapêutico gera introspecção, concentração e reflexão deixando as pessoas mais calmas, atentas, com os olhos focados em sua produção, acompanhando criteriosamente o resultado de cada passo realizado. O fazer artístico possibilita um desbloqueio de emoções conscientes permitindo ao sujeito que retome uma nova força vital bastante benéfica para seu bem estar.

Muitos fatores determinam o funcionamento da aplicação da arteterapia enquanto elemento facilitador da aprendizagem. O mundo da arte combinado com a terapia pode ser usado para ajudar o aluno a exteriorizar tanto seus afetos quanto suas possibilidades, facilitando seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento. Através das práticas terapêuticas é possível trabalhar, em primeiro lugar, a autoestima baixa das crianças, o baixo rendimento escolar, os problemas de indisciplina, socialização, relacionamento e insegurança. Desta forma, práticas e vivências são utilizadas para trabalhar bloqueios de aprendizagem e construção dos conceitos.

São por estes motivos que dentro das escolas, principalmente aquelas de educação inclusiva, seria importante ter um profissional da área de artes capacitado para trabalhar técnicas artísticas baseadas no conceito da arteterapia. Além de ensinar os conteúdos pré-estabelecidos da disciplina e experimentar diferentes materiais e linguagens, este docente poderia contribuir para que os educandos possam expressar, por meio de modalidades artísticas diversificadas, seus conflitos interiores, na tentativa de superá-los e obter uma melhor qualidade de vida.

Ao acolher o indivíduo e disponibilizar um ambiente em que ele possa criar arte e falar sobre o seu processo de criação, a arteterapia possibilita: aumentar a autoconsciência e autoestima; ajuda a desenvolver habilidades cognitivas e sociais; auxilia no estímulo da



imaginação e da criatividade; ajuda a expressar sentimentos difíceis de verbalizar; etc. Para que estas possibilidades aconteçam, é necessário que se avalie o material terapêutico para cada aluno, pois estes podem auxiliar de maneira mais rápida e direta nos conflitos internos e inconscientes de cada indivíduo. Sendo assim, seria importante que os docentes reelaborem novas propostas curriculares que possam facilitar a troca de experiências com alunos, na tentativa de promover avanços a ambas às partes.

Para Alessandrini (2004), uma das possibilidades de se trabalhar com atividades artísticas no ambiente escolar seria através das oficinas criativas, ou seja, atividades em grupo ou individuais que tem por finalidade promover o desenvolvimento das dimensões afetivas e cognitivas do sujeito nas diferentes relações durante a realização de um projeto artístico. As vivências e atividades expressivas ajudam a pessoa a desenvolver recursos que lhe permitem lidar com as questões da sua vida e de seu momento de desenvolvimento de uma maneira mais integrada, expandindo seus potenciais. Como resultado final, cada participante tem a oportunidade de conhecer vários materiais e técnicas, proporcionando-lhe um maior conhecimento de si, do outro e do mundo que o cerca, enriquecendo e ampliando suas experiências de vida.

A seguir serão dados alguns exemplos de atividades artísticas realizadas através de oficinas criativas que se utilizam da arteterapia como fonte de criação e inspiração.

- Elaboração de retratos e autorretratos: Desenvolve o autoconhecimento, autoestima, conhecimento maior do real.
- Manipulação de objetos com os olhos vendados, e verbalização de seus atributos: Trabalha a representação mental e discriminação de estímulos táteis.
- Expressão oral, plástica, corporal: Tem fundamental importância no desenvolvimento global.
- Pintura a dedo: Atividades artísticas como estas favorecem o desenvolvimento afetivo, especialmente por facilitarem a livre-expressão e assegurarem o equilíbrio emocional.



- Argila ou massa de modelar: Ao manipularem, os alunos desenvolvem a coordenação motora fina e a relação com o espaço.
- Atividades de recorte e colagem: Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, trabalha a motricidade fina e a imaginação.
- Dobraduras: Desenvolve a criatividade, a atenção e a coordenação motora.
- Jogos com regras: Trabalha o raciocínio, atenção, antecipação de situações através de diferentes estratégias. Ajuda às crianças de baixa tolerância à frustração a lidarem melhor com seus sentimentos.
- Brincadeiras de teatro com o uso de fantoches: O objetivo é propiciar o desenvolvimento da criatividade, da linguagem e da expressão corporal.
- Espumas coloridas: O objetivo desta atividade é trabalhar a percepção, os sentimentos, as emoções e a criatividade. Após colocar água e detergente em um recipiente, deverá ser feita bastante espuma e, sobre esta, acrescentar várias cores de anilina. Em seguida, uma folha branca de papel deve ser colocada sobre a espuma com o objetivo de tingir o papel. Depois, levanta-se a discussão do por que determinadas escolhas, de cor, desenho ou frase.

O uso e desenvolvimento de determinados exemplos de atividades arte terapêuticas serão responsáveis por proporcionar experiências estéticas que trazem a memória lembranças de momentos esquecidos, choros contidos, dores sufocadas, alegrias adormecidas, potenciais desconhecidos ou ignorados, caminhos não trilhados, conquistas e sonhos a serem atingidos. De acordo com Coll, Palacios e Marchesi (1995), A arteterapia possibilita ao indivíduo dialogar com sua própria interioridade, percebendo que é possível criar o novo e o belo tanto na arte, quanto na vida.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo discutir a importância do professor de arte e a inserção de práticas terapêuticas para alunos público alvo da educação especial. Destacou-se que, ao estimular diversas funções e habilidades, as práticas artísticas/terapêuticas podem ser inseridas na educação especial com o propósito de perceber as habilidades e necessidades de cada educando, para que seja possível fazer as adaptações aos recursos e estratégias de ensino e, assim, facilitar e propiciar a aprendizagem.

A literatura existente em arte e educação tem apontado a importância da adaptação e adequação de recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência. A disciplina de arte, juntamente com as demais, devem adaptar seus currículos para que possam receber alunos com deficiência com o desígnio de atendê-los de forma digna e eficaz. São inúmeros os discursos que constituem a escola e seu currículo no sentido de adequá-los a nova legislação e a nova realidade social que se impõe. O desafio que se coloca para os educadores é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir”.

Ao mesmo tempo em que se preza pela inclusão dos alunos público alvo da educação especial, faz-se necessário refletir e reestruturar a formação daqueles que serão os principais responsáveis por essa inserção do aluno PAEE dentro das escolas regulares, ou seja, repensar a prática pedagógica do professor. Se esse profissional não acreditar no valor e na importância de sua atuação, se ele não se sentir capaz de promover uma transformação, por menor que seja, a possibilidade de ele realizar um atendimento educacional promotor de processos de ensino/aprendizagem será menor. Cabe aos professores, bem como, a comunidade escolar, de forma geral, se adaptar a realidade que estão inseridos, buscando cursos de formação complementar e capacitação para que possam aprimorar suas práticas educacionais no intuito de atender a demanda da expansão da educação especial.

São por estes motivos que dentro das escolas, visando contemplar a educação inclusiva, seria importante ter um profissional da área de artes capacitado para trabalhar técnicas artísticas baseadas no conceito da arteterapia. Além de ensinar os conteúdos pré-estabelecidos da disciplina e experimentar diferentes materiais e linguagens, este docente poderia contribuir para que os educandos possam expressar, por meio de modalidades



artísticas diversificadas, seus conflitos interiores, na tentativa de superá-los e obter uma melhor qualidade de vida.

A proposta deste trabalho foi ampliar o diálogo existente entre a importância da arte e das práticas artístico terapêuticas para a educação inclusiva. Neste sentido, recomendam-se futuros estudos, realizados tanto por pesquisadores quanto por artistas plásticos e professores de arte, de modo a ampliar o entendimento a respeito da relação entre educação inclusiva e arte.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **Análise micro genética da oficina criativa: projeto de modelagem em argila.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BARBOSA, AnaMae (Org.). **Arte educação: leitura no subsolo.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOATO, Elvio Marcos. **A caminho de um ensino mais que especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série Saberes e práticas da inclusão).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: arte.** Brasília: MEC; SEF, 1997.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. **Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares.** Brasília: Corde, 1997.

CIORNAI, Selma. **Percursos em arteterapia.** São Paulo: Summus, 2004.

COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

COSTA, Robson Xavier da. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. **Revista Integração**, Brasília, ano 12, ed. esp., p. 16-19, 2000.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca–Espanha, 1994

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, Jacó (Org.). **O pós-modernismo.** São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 173-188.



FERNANDES, Alícia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1990.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. (Org.). **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 372- 390.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. **Sonhar, pensar e criar**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

GUATTARI, Felix. **CAOSMOSE: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 1996.

LIEBMANN, Marian. **Exercícios da arte para grupos**. São Paulo: Summus, 1994.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP. 2003. p. 153-170.

ONU. **Declaração de Salamanca**. Espanha 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

ORTIZ, Luciana Guedes Machado. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. São Paulo: Ática, 2000.

READ, Herbert. **O Sentido da arte**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

RUTZ, Tais B. **Educação inclusiva e ensino de arte, percalços entre teoria e prática**. 2010. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação: Licenciatura em Artes Visuais) - Instituto de Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. **Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional**. Campinas: Alínea; Uberlândia: Ed. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

SILVEIRA, Nise. **O mundo das imagens**. São Paulo: Ática, 2001.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. **Arteterapia e transformação pessoal pelas imagens**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

*Recebido em 31 de julho de 2016
Aprovado em 26 de maio de 2017*



**SOCIEDADE, ESTADO E RELIGIÃO: *SECULARISMO* E
LAICIDADE E A (IN) EXCLUSÃO DA QUESTÃO DE GÊNERO
NAS ESCOLAS**

**SOCIETY, STATE AND RELIGION: *SECULARISM* IS
SECULARITY AND (EX) INCLUSION OF GENDER ISSUE IN
SCHOOLS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017154>

Karla Samara Santos Sousa, Glécio Freire Andrade Júnior - UFPB

RESUMO

Até que ponto sociedade, Estado e religião se entrelaçam? Essa é uma pergunta que muitos fazem em tempos tempestuosos como os nossos. A relação entre sociedade, Estado e religião, considerada ainda um dos marcos fulcrais dos tempos modernos, aparece, sobretudo, em termos de *secularismo e laicidade*. De modo geral, o secularismo ou a teoria da secularização discute a perda ou saída da religião da esfera pública, principalmente enquanto instância reguladora da vida social e política. Por seu turno, a ideia da laicidade preconiza a existência de um Estado neutro, não confessional que, em vista disso, trata todas as expressões religiosas com isonomia. Outra premissa importante do Estado que se assume laico é não permitir que interesses de âmbito religioso possam interferir no campo político, o que inclui o seio educacional. Na esteira desses apontamentos, este ensaio busca analisar como essas duas concepções, secularismo e laicidade, são postas no contexto educativo. Para tanto, vislumbramos um ponto em específico: a negativa dos discursos religiosos “tradicionais” em torno da inserção da ideologia de gênero nas escolas públicas. Constata-se que embora tenhamos registros legais que resguardem a total ‘igualdade’ entre as pessoas, na prática o quadro mostra-se controverso, pois parece desafiador, em termos de sexualidade, não só na esfera religiosa, mas na própria escola, lidar com o *diferente*.

Palavras-chave: Secularismo. Estado. Laicidade. Ensino. Gênero.

ABSTRACT

To what extent society, state and religion intertwine? This is a question that many do in stormy times like ours. The relationship between society, state and religion, still considered one of the key milestones of modern times, it appears, especially in terms of secularism and laicism. In general, secularism or secularization theory discusses the loss or departure from the public sphere religion, especially as the regulatory body of social and political life. In turn, the idea of secularism advocates the existence of a neutral state, non-denominational, in view of this, it treats all religious expressions with equality. Another important premise of the state that is assumed secular is not to allow



religious sphere of interests may interfere in the political field, which includes educational breast. In the wake of these notes, this essay seek to analyze how these two concepts, secularism and laicism, are put in the educational context. Therefore, we glimpse a point in particular: the refusal of religious discourses "traditional" around the inclusion of gender ideology in public schools. Notes that although we have legal records will safeguard the full 'equality' between people in practice the table shows is controversial because it seems challenging in terms of sexuality, not only in the religious sphere, but at school, dealing with different.

Keywords: Secularism. State. Secularity. Teaching. Gender.

1 Considerações iniciais, “a religião não desapareceu na modernidade”

O assunto religião está muito mais presente no contexto mundial e, particularmente no brasileiro, do que podemos supor. E, para corroborar tal concepção, necessário será compreender que a religião não desapareceu, como anunciaram muitos pensadores ocidentais no final do século XVIII. De lá para cá, o debate sobre a *derrocada* ou *permanência* da religião, grosso modo, tem sido marcado por ‘profecias’ e ‘ceticismos’. Um dessas profecias é a célebre concepção de desencantamento do mundo expressa por Max Weber (1992). O autor alemão afirmava que devido à forte tensão entre fé religiosa e racionalidade instrumental, ciência e religião que se instaurou na modernidade¹, a religião entra em declínio na esfera social, sendo relegada sua permanência apenas ao âmbito privado, como aquela que confere sentido a existência. Pierucci (1997) em estudo recente corroborou a perspectiva weberiana acerca do persistente declínio da religião. Ele confirma que a fé religiosa foi banida do centro que articulava a coesão social presente nas sociedades tradicionais, mas, ao contrário do que sustenta essas perspectivas, o autor vem constatando que a religião não desapareceu; há no Brasil, por exemplo, uma profusão de crenças, práticas e religiosidades. Compreender esse quadro, para além desses direcionamentos, tem se tornado um desafio. Ainda que se reconheça a pertinência das críticas de ambos os lados, dos que defendem o declínio da religião e dos que afirmam sua sobrevivência, seguiremos uma via alternativa para tratar da questão.

¹ Sobre o conceito ‘modernidade’ seguiremos a perspectiva weberiana. Na obra “Em Ciência e política: duas vocações”, Max Weber define o surgimento da modernidade como um processo crescente de racionalização intelectualista e instrumental, ligado essencialmente ao desenvolvimento científico.



O primeiro ponto a assinalar é que a modernidade colocou o indivíduo como centro, meio e fim, mantendo-o, de certo modo, como regulador de sua própria vida e do universo circundante. Nesse sentido, é praticamente consensual a percepção de que o sujeito humano, visto como racional e autônomo na modernidade, substituiu o ordenamento social e cultural delegados anteriormente as instituições religiosas (cristãs, majoritariamente católicas). Apesar do enfraquecimento da religião e apogeu da razão, o filósofo Immanuel Kant (1781), à época já afirmara:

A nossa época é por excelência uma época de crítica à qual tudo deve submeter-se. De ordinário, a religião, por sua santidade, e a legislação, por sua majestade, querem subtrair-se a ela. Mas neste caso provocam contra si uma justa suspeição e não podem fazer jus a uma reverência sincera, reverência esta que a razão atribui exclusivamente àquilo que pode sustentar-lhe o exame crítico e público (KANT, 2005, p.15).

O que Kant propõe mostra-se fundamental nesse debate, pois ajudando-nos a rever uma das principais teses sobre o declínio da religião na modernidade: a emancipação, em amplo sentido, do sujeito humano. O interessante nessa constatação é que ela permite a um só tempo contemplar as especificidades culturais, filosóficas e históricas que aglutinam esse projeto. Debruçado sobre o progresso científico na modernidade, o homem passa então a seguir suas próprias trilhas; sem meias palavras, ele reconhece que não mais é preciso admitir o rigor moral imposto, assim como o pensamento absoluto que o torna imóvel e insipiente. Mais que isso, no âmbito religioso, a modernidade traz a “ruptura” de um modo hegemônico de ver e conduzir as coisas no mundo. Cabe aqui destacar que, mesmo considerando a questão em termos de ruptura, não necessariamente defendemos a morte da religião.

Quando falamos em ruptura, queremos dizer que, através do reconhecimento do sujeito humano e sua autonomia, a modernidade presenciou a aparição de uma *nova* forma de tratar o elemento religioso em detrimento das *velhas* formas. Dentre as consequências dessa aparição sobressalta o fato de que a religião se despiu de sua atmosfera sobrenatural, passando a ser compreendida mais como construção cultural e



humana do que uma revelação divina. Nessa perspectiva, portanto, não temos o fim da religião.

O segundo ponto diz respeito a transformação da religião. Muitos autores contemporâneos afirmam que a religião não desapareceu. Para Lucas-Hernández (1999), por exemplo, o que há é uma situação de mudança. Se antes, no Ocidente, por exemplo, a religião proclamava seu poderio, com seu robusto rigor moral e institucional, sem falar no aspecto metafísico de ligação com transcendente, na modernidade, testemunhamos o enfraquecimento desses elementos. Assaz significativo que outros afirmam o sentimento de volta do religioso, por assistirem o ressurgimento de religiões ditas tradicionais. Corroborando essa concepção, Hervieu –Léger defende que as religiões tradicionais também possuem espaço na modernidade, justamente porque deixaram de lado essas formas cristalizadas, através das quais, validavam mais a subordinação dos fiéis a uma instituição religiosa que a própria experiência pessoal do sujeito no seio de uma religião. Na construção moderna, os indivíduos são livres, cada um afirma sua crença ou espiritualidade, sem necessariamente, conformar-se com verdades impostas por uma determinada tradição religiosa. Trata-se de um cenário de reorganização de valores, de rupturas e de ressignificações (HERVIEU-LÉGER, 2008). Afora isso, rotineiramente vemos o pulular de novas crenças e cultos². São esses elementos que, genericamente, corroboram o *retorno da religião*, um retorno não monopolizado, não enraizado, mas “dessacralizado”, aberto a novas construções.

De acordo com Casanova (2007), são três os elementos constitutivos da modernidade religiosa: a) a decadência das crenças e práticas religiosas, b) a privatização da religião e c) separação entre Estado e religião. Não avaliaremos as três³ proposições que o autor apresenta, mas tão somente esta última. Notadamente, no campo da modernidade religiosa, os mais indelévels movimentos e conflitos que estão surgindo, nascem no bojo da relação entre Estado e religião. Exemplos como os que

² Sobre o aparecimento de novas crenças e cultos, a título de conceituação, boa parte da literatura os define sumariamente como *novos movimentos religiosos*. Segundo Guerriero, os novos movimentos religiosos caracterizam-se pela distinção dos padrões culturais estabelecidos e também pela diferença teológica com as religiões tradicionais (GUERRIERO, 2006).

³ Segundo Pierucci (2008), dos três elementos que o autor apresenta, só o primeiro e o terceiro podem ainda ser considerados, visto que, vem ocorrendo nos últimos tempos, o que podemos denominar de *desprivatização da religião*.



citamos no início desse texto apontam que o assunto religião, de fato, vem se tornando cada vez mais tema de discussão, interesse e, principalmente, disputa, dentro e fora dos espaços *sagrados*. É nesse contexto que em tempos recentes, no frígido dos ovos, a religião, por meio de suas instituições e atores, resolve sair da intimidade e invadir espaços outros, ultrapassando, por assim dizer, muros de templos e igrejas, para valer sua voz. É nessa perspectiva, enquanto uma esfera também político-social, que ela vai às ruas, hospitais, tribunais, parlamentos, escolas. Em síntese, essa breve análise acerca da presença da religião na modernidade, particularmente de sua volta ao espaço público, demonstra que adentramos em um terreno ainda intrincado e provocador. Como veremos na seção seguinte, parte disso deve-se ao que podemos chamar de processo de secularização e laicidade do Estado. O conceito de secularização quanto de laicidade tem suas raízes no alvorecer da modernidade, todavia, de lá para cá o quadro sorrateiramente modificou-se. Talvez ambas tenham perdido fôlego e o que hoje testemunhamos, seja o renascimento de discursos envelhecidos, discursos imperiosos, hegemônicos e muito nitidamente excludentes.

Para compreendermos tal quadro, analisemos uma situação específica, observando como nela, constantemente fere-se o princípio de dignidade e equidade concedidos a pessoa humana em decorrência, em sua grande maioria, do ‘papel’ e discurso assumidos por algumas linhas religiosas em nossos dias. Devemos, além disso, considerar que o quadro não é irreversível. A intervenção da prática educativa nesses debates tem se mostrado, após exames, essencial. A situação a qual nos referimos é a seguinte: a relação da questão de gênero e religião na contemporaneidade e como tal relação vem sendo trabalhada nas escolas. Entendemos que a escola, mesmo em meio a embates, ainda constitui espaço privilegiado, pois ela é um campo aberto ao conhecimento, a diversidade e a promoção da alteridade. Ademais, poderemos perceber que uma prática pedagógica profícua prioriza a formação integral do sujeito (entendo o sujeito como um sujeito histórico, cultural, social, religioso, etc.). Esse aspecto importante é o ponto de partida para que o educando possa perceber a *si* quanto o *outro*, não desejando transformar o “outro” diferente de si no *mesmo*. Antes disso, porém falemos um pouco mais sobre a secularização e a laicidade.



2 Notas sobre a ideia de secularização e laicidade do Estado

Os últimos tempos foram marcados por relevantes transformações no campo religioso como já anunciamos; de um lado é notável o reavivamento de práticas e crenças, e de outro, o deslocamento da religião do centro de sua majestade monopolizante na vida social dos indivíduos para uma esfera mais privada. Nesse cenário, enquanto o religioso torna-se um elemento de domínio mais particular, restrito, enfraquecendo-se enquanto instância reguladora, o sentimento de “liberdade” no homem vem a lume. Ainda que de forma diferenciada, esses movimentos não são radicalmente excludentes. Na modernidade, os indivíduos continuam a viver suas expressões religiosas, entretanto, a partir de uma lógica distinta: a lógica da autonomia. Tal autonomia não deixa de ser simbólica, pois o que assistimos na verdade é uma 'separação' de domínios, do social para o privado. No âmbito subjetivo, a religião continuaria fazendo parte da vida dos indivíduos. São esses elementos que compõem a chamada *secularização da modernidade*.

Segundo Cassamano (2006), a secularização é o processo pelo qual as pessoas, perdendo a confiança num outro mundo ou no sobrenatural, abandonam suas crenças religiosas, resultando no declínio da religião na sociedade. São fatores desse declínio a urbanização, a industrialização e o progresso técnico científico, os quais tiveram como artífice o próprio sujeito humano. Importante lembrar que a ideia da secularização apoiada nessas premissas sempre foi alvo de debates e investidas, sobretudo no campo sociológico. Nas palavras de Pierucci: “regra geral, no senso comum sociológico os temas gêmeos secularização/desencantamento costumam nos reportar antes de mais nada e preeminentemente ao mundo da ciência experimental moderna” (PIERUCCI, 1997, p. 10). Ou seja, nessa ótica o desenvolvimento científico é percebido como um precursor central para o possível fim da religião. Ainda que não seja único tal ponto de vista, sabemos que não apenas no campo da sociologia, quanto outras vertentes a exemplo da filosofia iluminista (sec. XVII), apontam a visão de mundo racional e científica como um dos algozes da religião. Nesse plano, o “sobrenatural” ou



“transcendente” deixam cada vez mais de serem plausíveis. Essa seria o ápice do desencantamento

Entre as diferentes perspectivas que a secularização trouxe, podemos destacar sumariamente o seguinte fato: a religião, ou propriamente as instituições religiosas, deixaram de ser protagonistas; eis a religião como o “segundo violino”, conforme aponta Pierucci (1997). Ademais, a secularização acabou se constituindo um projeto de ruptura e construção ideológica. O distanciamento do religioso da esfera social no Ocidente deu origem a um modo particular de ver e orientar as coisas no mundo, a saber: seja no âmbito político, moral, estético ou educacional, conforme esse pensamento, a modernidade deveria guiar-se não mais por princípios religiosos.

Considerando a amplitude do termo secularização e suas diversas abordagens, é importante salientar que sua raiz etimológica é religiosa, mais especificamente relacionada a tradição cristã. O termo *secularização* cunhado na época da reforma tratava-se de um ato jurídico e político destinado a expropriação dos bens e propriedades da Igreja Católica em favor dos príncipes protestantes. Nesse sentido, observamos que o termo veio ressaltar a separação das coisas mundanas, temporais e naturais das espirituais. Após isso, o termo ganhou outros sentidos. Marco fundamental foi revolução francesa, quando o termo foi empregado no campo ético e sociológico (MARRAMAIO, 1995). Em tempos mais recentes, pelo menos do século XIX para cá, adotar a secularização como horizonte norteador da realidade significa incorporar algo no mínimo algo no mínimo tempestuoso. Afirma-se por exemplo que uma sociedade que se considere moderna, necessariamente a mesma deve se manter secular. Ou de forma mais amena, considerar que “a fé em Deus não é mais axiomática, existem alternativas (TAYLOR, 2010, p.16).

Apensar de boa parte do pensamento moderno ocidental resguardar a saída da religião do âmbito político e demais espaços de interesse coletivo, precisamos corroborar com a leitura de Mariano (2006) e Pierucci (1997), que este não se trata de um fenômeno irreversível e fechado. Para ambos os autores, a secularização possui particularidades e não ocorre do mesmo modo em todas as sociedades. Nessa análise, já caminhamos com o propósito de mostrar que a religião não desaparece com a



secularização e que a secularização é um processo unívoco. Defendemos aqui uma linha na qual é possível observar que a religião ganha novas formas e contornos em dados contextos. Segundo Hervieu-Léger, a religião assume novos sabores numa dinâmica em que, ao mesmo tempo em que se esgota, se dilui, renasce, ressurgente e se difunde (HERVIEU-LÉGER, 1993, p. 36). Partindo desse horizonte, temos, portanto, um cenário diverso daquele apresentado anteriormente.

“A religião não morreu”, afirma num tom provocador Pierucci (PIERUCCI, 1997, p. 101). Essa expressão enfática fundamenta-se no retorno da religião nas sociedades ocidentais e, particularmente, o que aqui nos interessa, no Brasil. Para Pierucci, tamanha é a religiosidade explícita a que hoje se assiste por esse mundo afora e nesse Brasil d’agora e sua variedade, que parece mais correto e ‘científico’ falarmos da escalada da religião, ou pelo menos de sua retomada que de sua supressão (PIERUCCI, 1997). Realizar um mergulho no assim chamado retorno da religião não constitui uma tarefa simples. Muito especialmente entre a década de 1970 e 1980 e, até a contemporaneidade, esse tema vem recebendo um trato literário *sui generis* por parte daqueles que se interessam pelo estudo crítico da religião. Decorridas décadas desde o início desse debate, continuamos no empenhando no sentido de refletir sobre a questão e suas facetas. Falamos não somente dos chamados *novos movimentos religiosos*, mas de como modalidades religiosas ditas “tradicionais” regressaram a esfera pública. Além da explosão das novas religiosidades, temos o crescimento do fundamentalismo islâmico, do pentecostalismo, o revigoreamento de algumas instâncias do catolicismo e, o que pareceria antes era impensável, a mistura da religião a política.

Mesmo o retorno não sendo consensual - sobretudo para os positivistas, racionalista e materialistas que insistiam em decretar o fim histórico do sagrado - a perspectiva da volta da religião surgiu. Esse surgimento não surpreende: decorre em fina sintonia com o momento histórico que ora vivenciamos. Segundo Pierucci, embora Casanova caracterizasse esse momento como uma inflexão, pois a religião enquanto *affair* privado, individual ou de família, estava saindo de uma sufocação histórica que lhe fora impingida pela modernidade ocidental, o quadro ainda é de instabilidade (PIERUCCI, 2008). Seria, portanto, ingênuo supor que a teoria da



secularização esbarrasse nesses direcionamentos. Evidentemente aqui não pretendemos abrir uma discussão a respeito da proposta de Casanova, mas tão somente sublinhar que a teoria da secularização vem se metamorfoseando. É claro que precisamos levar em conta o contexto e as inquietações de cada momento e contexto.

Queremos defender o argumento de que em tempos mais recentes, dentre as transformações ocorridas no processo de secularização na modernidade, um outro assunto veio à baila: a questão da *laicidade*. Em muitas leituras, laicidade e secularismo são tratados como sinônimos, entretanto, como veremos adiante, ambas possuem suas especificidades. Grosso modo, a laicidade parece ser herdeira do processo de secularização. Se, de um lado, a secularização aponta que a religião é um assunto de domínio privado e não público, a laicidade trata do mesmo tópico, mas na perspectiva estritamente político e jurídico. Mesmo com esse ponto comum, a separação, teoricamente não podemos defini-los nos mesmos termos. Conforme Oro, a secularização abrange ao mesmo tempo a sociedade e as suas formas de crer, enquanto laicidade designa a maneira pelo qual o Estado se emancipa de toda a referência religiosa (ORO, 2008, p. 83). Surge como inequívoca a necessidade de percebermos que a secularização constitui, portanto, um processo mais amplo, pois diferente da laicidade que se apoia na desvinculação do aparato estatal das instituições religiosas, esta, resguarda a perda da posição total e estruturante que a religião detinha.

Historicamente o termo laicidade foi cunhado pela primeira vez na França (1871) durante o Conselho Geral da Região de Sena em favor do ensino público laico (BLANCARTE, 2008). De lá para cá o sentido do termo vem sendo empregado em oposição ao “religioso”, oposição principalmente no campo político. A perspectiva da laicidade possui outras importantes conotações pertinentes a nossa compreensão. A conceituação mais genérica é aquela que define o Estado laico como um Estado *neutro* com relação a questões de cunho religioso. A ‘neutralidade’, neste caso, não significa a total isenção do Estado na formação ética sujeito humano. Estados religiosamente neutros defendem, por exemplo, a democracia, liberdade e os próprios direitos humanos, ainda que em constante confronto com as organizações religiosas. Outrossim, importante destacar que o Estado laico não assumir-se-ia confessional, mas procuraria



tratar todas as organizações religiosas com *isonomia*⁴. Em contrapartida, também é premissa fundamental do Estado laico que as religiões não possam interferir em assuntos de interesse social. Em linhas gerais, embora haja esse entendimento, na prática sabemos que se mantém acirrada a disputa entre Estado e as organizações religiosas. A primeira fâsca desse embate talvez seja a ‘necessidade’ de pertença da vida social dos indivíduos.

No Brasil ocorre isso. Desde a colonização, com o influxo do catolicismo em nossa cultura, o processo de laicização do Estado mostra-se problemático. Desde aquela época até tempos recentes, com a promulgação de nossa Carta Magna, a Constituição Federal em 1988, são numerosas as circunstâncias histórico-políticas de entrelaçamento entre Estado e religião. Entretanto, algo particular chama nossa atenção: o modelo de laicidade brasileira dos últimos 30 anos, que tem como respaldo à Constituição Federal, apresenta dois pontos peculiares. Primeiro, ela estabelece a separação entre Estado e religião e reconhecer liberdade de crença⁵. Sem perder de vista que em nosso país existem múltiplas expressões religiosas, o direito a “crença” é ressaltado. O segundo ponto, que soa contraditório a primeira perspectiva, é a invocação do nome de Deus no preâmbulo na Constituição⁶. Nesse caso, o problema seria o privilégio concedido a uma única divindade, divindade essa ligada a determinadas tradições religiosas, especificamente as judaico-cristãs, assim como a desvantagem das demais religiões, que parecem não ser aparadas no documento.

⁴ Esse é um problema perene ao longo da história, pois de um lado, Estados procuram incorporar ou esfacelar tradições religiosas, de outro, religiões tentam dominar o Estado, fazendo deste um excelente instrumento para a realização de seus projetos. Lembremo-nos do acordo feito entre o Estado brasileiro e a Santa Sé em 2008.

⁵ Segundo Sousa e Andrade Júnior, “uma rápida leitura da Constituição Federal mostra que é direito de todo cidadão ser tratado como igual diante os demais, independentemente de sua crença, raça ou ideologia política. A Constituição Brasileira reconhece assim que vivemos em um país híbrido, permeado por inúmeras influências, daí que o assunto pluralidade religiosa seja um marco indelével em nossa história. No cotidiano, porém, a coisa muda de figura, o direito à liberdade religiosa é violado por dois motivos: por a questão não ser aceita ou simplesmente por ela não ser colocada em prática” (SOUSA; ANDRADE JÚNIOR, 2016, p. 58). A questão da *liberdade de crença e igualdade entre os cidadãos* que os autores fazem referência aparece no artigo 5º, inciso VI de nossa Carta Magna.

⁶ A passagem que fazemos menção é a seguinte: “Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, *sob a proteção de Deus*, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 2012, p. 09, grifo nosso).



Outra grande dificuldade que enfrentamos no processo de laicização do Estado é a relação entre religião e educação, não só na área do Ensino Religioso⁷ como costumeiramente supomos, mas na prática educativa de modo geral. A escola ainda é um campo nebuloso no que diz respeito a questão da laicidade. Embora, a Constituição (1988), a LDBEN⁸ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e outros recortes legais afirmem que somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, em muitas situações ela prevalece, algumas por seu turno, em função justamente da religião. Uma dessas situações envolve o debate sobre a questão de gênero e seu confronto com a religião. Interessa-nos aqui saber como ela vem sendo posta na escola, seus enfrentamentos e equívocos. A análise desse debate provavelmente confirme que a laicidade do Estado brasileiro além de ser frágil, por mostrar que religião e Estado não estão tão distantes, longe de reconhecer a dignidade humana, perpetua os mais atrozes e estúpidos atos de violência e preconceitos⁹.

3 Questão de gênero e religião na Escola frente a perspectiva da laicidade

A proposta da reflexão desse tópico parece-nos demasiadamente desafiadora. Compreender como se estabelece a relação de duas temáticas complexas e polêmicas como essas, por si só, já denota a realização de uma tarefa abissal; abissal, pois, a própria definição do termo gênero e do termo religião mostram-se polissêmicos e polimorfos¹⁰ ao longo da história. Torna-se necessário, portanto, nesse primeiro

⁷ Para uma visão panorâmica sobre a relação do Ensino Religioso e a religião em nosso país ao longo da história, ver Junqueira (2002), *O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil*.

⁸ LDB, art. IV destaca que o ensino deve ser ministrado, dentre outros princípios, com base no “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

⁹ O Estado como guardião do direito à liberdade religiosa do cidadão é o Estado neutro, aquele que impede que as confissões religiosas se valham deste, chegando a comprometê-lo. Contudo, esse modelo proposto enfrenta alguns obstáculos para ser efetivado, pois o próprio Estado por vezes o inviabiliza. Isso ocorre ora de modo tácito, ora de modo escancarado. A intervenção ou abstenção do Estado nesse contexto pode engendrar inúmeros conflitos. Os casos concretos mais conhecidos são esses: o ensino religioso nas escolas públicas, os feriados oficiais religiosos, a fixação de crucifixos e outros símbolos religiosos em espaços públicos, os repasses de verbas públicas a instituições religiosas, etc. (ADRAGÃO, 2002).

¹⁰ Por exemplo, o termo gênero ora aparecerá em muitas literaturas como uma categorização diferenciadora do ‘masculino’ e do ‘feminino’, neste caso estritamente ligado a questão do biológica, referindo-se ao sexo do indivíduo (pênis macho e fêmea vagina), ora, em tempos mais recentes (a partir da década de 1950) como um conjunto de relações que extrapolam tal conceito, neste âmbito



momento, tecer alguns esclarecimentos conceituais sobre eles, tentando delimitar o lugar teórico que focaremos nossa análise.

De modo geral, embora esses assuntos pareçam distintos notaremos que estes se entrecruzam. Primeiramente, é fundamental lembrar que as relações de gênero têm com a religião seus maiores conflitos. Talvez aqui seja oportuno perguntarmo-nos porque essa reflexão é relevante. Uma primeira resposta a essa questão é o fato de que não perscrutaremos nenhum passado longínquo. O que marca os conflitos entre religião e relações de gênero e nos leva a investigar a necessidade cada vez mais pungente de ‘fazer valer’ a laicidade e seus princípios de liberdade e igualdade é justamente o caráter presente dos conflitos. Segundo Amaral, a origem do embate entre religião e questão de gênero não se trata de algo que começou no passado e foi reafirmado ao longo do tempo, mas sim que, “o ‘princípio’ que marcou as relações entre gênero e religião se faz presente na *sociedade contemporânea* (AMARAL, 2015, p. 87, grifo nosso).

Outro dado crucial que precisamos ter em vista é que a relação religião e questão de gênero tem como uma de suas marcas principais a busca pelas *diferenças*. Isso se explica conforme Amaral porque em tempos contemporâneos, a sociedade brasileira presencia “uma avalanche de discursos e atitudes conservadoras, retrógradas e preconceituosas sobre a diferença entre os gêneros; estas, quase sempre, buscam sua fundamentação em fatores ligados as religiões de matriz judaico-cristã” (AMARAL, 2015, p. 88). Porque isso acontece, isso examinaremos. Já antecipamos a ideia que há diferentes concepções para palavra gênero. A principal distinção talvez ainda seja aquela empregada para especificar o sexo biológico, ligada a genitália do indivíduo, e outra relacionada as interações sociais oriundas da implicação anterior. Essa distinção merece alguns apontamentos.

considerando outros aspectos, o psicológico com especial relevo (LOURO, et al. 2013). A respeito do termo religião, também enfrentamos a mesma dificuldade. A origem do termo religião pertence ao universo cristão, *religio*, depois *religare* - em referência a necessidade do homem se *re-ligar* a Deus após o pecado original (AZEVEDO, 2010). Nesse contexto, torna-se claro a insuficiência de seu sentido para outras tradições religiosas, afinal de contas, nem todas as religiões possuem um Deus absoluto ou aspiram a vida eterna.



Conforme a distinção apresentada, temos, portanto, que a categoria ‘gênero’¹¹, (aqui pensada em tempos recentes), ainda que em seu interior rechace a esfera biológica da sexualidade humana, a mesma permanece atrelada ao seu binarismo. Em termos de gênero, ser macho ou fêmea não importa, o que interessa é como se constrói histórica e culturalmente a identidade feminina e masculina. Assim são construídos atributos, comportamentos e papéis convencionalmente estabelecidos para o homem e para a mulher, a exemplo da força para homem, da sensibilidade para mulher, da vaidade para meninas, do comportamento grosseiro e impulsivo para os meninos. Outrossim, a relação entre os gêneros tem se mostrado no decorrer dos tempos amplamente hierárquica, daí a concepção de ‘poder’ a ela intrínseca. Quem formula uma concepção plausível a esse respeito é o pensador francês Michel Foucault (1926-1984). Segundo Foucault, as formas de dominação predominante nas sociedades ocidentais estão ligadas a identidades sexuais desde o século XVIII. Por serem sutis e bem fincados não conseguimos percebê-las. Tais dispositivos de poder são introduzidos por meio de práticas sociais e discursos normativos, centrados principalmente sobre o comportamento das mulheres, crianças e homossexuais (FOUCAULT, 2014).

São muitos os debates que tratam da dominação masculina sobre as mulheres (no mundo do trabalho, no seio familiar, na política, etc.) mas queremos enfatizar outra situação. No que tange as categorias de homossexualidade e heterossexualidade, a lógica é a mesma. Do mesmo modo que muitos discursos monopolizam a masculinidade em detrimento a feminilidade, outros entronizam a heterossexualidade em oposição a homossexualidade¹² (LOURO, 2013). Nesse sentido, válido ressaltar que, conforme o discurso tradicional vigente, difundido sobretudo pela moral cristã, o modelo ideal de sexualidade é aquele vivenciado por adultos, dotados de identidade de gênero coincidente ao sexo biológico, com vínculo monogâmico. Fora desse contexto enquadram-se os casos alvos de preconceito, exclusão e discriminação. Discriminação, preconceito e exclusão são termos familiares quando nos referimos as relações de

¹¹ Cumpre-se esclarecer que quem primeiro cunhou o termo gênero na acepção ora apresentada foi o movimento feminista americano. Ver a obra *Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. Educação e Realidade* de Scott (1995).

¹² A homossexualidade é tratada conceitualmente neste ensaio como uma definição para o desejo e as relações afetivo-sexuais entre pessoas do mesmo sexo/ gênero.



gêneros. Tanto a dominação masculina quanto o própria ‘repulsa’ a homossexualidade por parte de alguns setores conservadores da sociedade tem levado a ocorrência de um fenômeno com dimensões antes impensáveis: a violência de gênero. Os casos de maior incidência ainda são com mulheres, homossexuais e demais pessoas ligadas ao movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais). O primeiro caso já foi profundamente discutido, falemos um pouco do segundo e sua relação com a religião.

Por incrível que pareça, os maiores disparates contra a diversidade de gênero, em específico contra os homossexuais, atualmente provêm de alguns segmentos de algumas instituições religiosas, especialmente das cristãs. Assistimos constantemente a mídia e seus pares noticiarem casos de violência praticadas contra adultos, jovens e crianças por conta de seu comportamento sexual ‘diferenciado’. Em parte, sabemos que isso se deve a radicalização de alguns discursos religiosos e seus valores morais. Embora tal fato seja recente e o crescimento vertiginoso do problema nos cause estranhamento, a questão remonta-se a tempos bem anteriores.

Segundo Amaral (2015), tudo havia começado certamente quando Deus (masculino), criou o universo. Dentre as coisas criadas, havia um *ser perfeito* - Adão (homem) para habitar a terra e preservar toda sua criação. Conforme o relato bíblico, para que Adão não ficasse só, Deus retirou-lhe parte de sua carne, para criação de outro ser. Esta seria Eva (mulher), marcada pela submissão e dependência. Amaral também sustenta que esse projeto de domínio do masculino sobre o feminino foi reproduzido largamente ao longo do tempo. “Exemplo disso foram os diversos momentos históricos nos quais “eles” obtiveram direitos políticos, sociais e culturais negados a “elas” simplesmente por não pertencerem ao universo deles” (AMARAL, 2015, p. 89). Esse é apenas um registro dos mecanismos de domínio impostos por algumas correntes religiosas tradicionais.

Igualmente contundente é o discurso de exclusão lançado sobre aqueles que não são considerados *imagem e semelhança da perfeição* criada por Deus. Quem são os *excluídos*? São os todos os que não identificam no parâmetro da masculinidade ou feminilidade, melhor dizendo, como heterossexuais. São eles, homens e mulheres, heterossexuais, a perfeita criação divina. São perfeitos pois, além de terem a mesma



dignidade do criador, “mas ainda mais profundamente porque é imagem de Deus o dinamismo de reciprocidade que anima o casal humano” (PONTIFÍCIO CONSELHO “JUSTIÇA E PAZ”, 2005). Nesse contexto, as relações de gênero são pautadas fundamentalmente na ideia da diferença.

Apoiados nessa concepção, alguns grupos religiosos decidem bombardear ferrenhamente homossexuais e demais membros do grupo LGBT. No caso do Brasil, os maiores ataques estão surgindo no campo da política, por parte principalmente de parlamentares religiosos. Nunca em tão pouco tempo a política foi palco de discussão sobre sexualidade como os tempos presentes. Queremos enfatizar o empenho de alguns parlamentares que constituem bancadas religiosas (sobretudo evangélicos) no Congresso Nacional em interferir em proposições que tratam da concessão de direitos desses e outros grupos minoritários. Ênfase na PLC122/2006 que trata da criminalização da homofobia, no Projeto de Decreto Legislativo nº 234/2011¹³, que objetiva sustar artigos de uma resolução do Conselho Federal de Psicologia e no ataque ao “kit antihomofobia” produzido pelo Ministério da Educação (VITAL & LOPES, 2013).

Vislumbremos então o debate sobre a presença da religião na esfera política a partir das proposições mencionadas. Embora muitos pontos merecessem comentários, privilegiamos dois deles, que servem a um só tempo para compreendermos a problemática em pauta. Primeiro, a participação da religião do campo político não é um fenômeno antigo, entretanto, hoje tamanha é a visibilidade e influência de alguns grupos religiosos no governo que não podemos falar da política brasileira sem mencioná-los. Segundo, que são grupos ligados ao universo evangélico que protagonizam as maiores divergências com relação a discussão de gênero, embora não sejam os únicos¹⁴.

¹³ Trata-se do Projeto de Decreto Legislativo nº 234 de 2011, de autoria do Deputado João Campos que suspende a aplicação do que estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual.

¹⁴ Há também grupos católicos, assim como há uma gama de grupos representando diferentes denominações evangélicas e católicas, que se posicionam em comum acordo com a pauta de organizações não governamentais e de movimentos sociais ditos de “vanguarda” ou “progressistas”, em defesa dos direitos humanos e da cidadania, inclusive dos direitos LGBTs (PAULA; BARTELT, 2012).



Segundo Paula e Bartelt, mas são os evangélicos¹⁵ que hoje reverberam, e estão presentes em posicionamentos que discriminam minorias sexuais e colocam em xeque o Estado laico (PAULA; BARTELT, 2013). O ativismo evangélico repudia o debate sobre a questão de gênero, principalmente sobre o homossexualismo, em nome dos valores tradicionais. O debate sobre a questão de gênero na arena política sinaliza, portanto, o retorno da religião ao espaço público, assim como o declínio da laicidade ou senão sua inexistência.

O artigo intitulado *Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre a homossexualidade* de autoria de Daniele Trindade Mesquita e Juliana Perucchi publicado neste ano de 2016 também traz um excelente panorama dessa temática. No exposto, dentre os materiais analisados, destacam-se vídeos retirados da internet (canal YouTube)¹⁶ sobre o assunto. Nesse recorte, a pesquisa deteve-se especificamente ao discurso de alguns líderes católicos (ligados a setores conservadores do catolicismo) e de evangélicos pentecostais/neopentecostais. Os filtros de busca foram os seguintes: “líderes religiosos e homossexualidade/ homossexualismo, religião e homossexualidade/ homossexualismo, religião e homofobia, pastores e homofobia, padres e homofobia, vídeos de pregação sobre homossexualidade/homossexualismo” (MESQUITA; PERUCCHI, 2016, p. 108). O texto ainda esclarece que os vídeos examinados trazem, de algum modo, a desaprovação sobre a questão da homossexualidade. Todavia, é preciso reiterar que existem correntes cristãs que não discriminam essa orientação sexual, a exemplo de alguns segmentos do luteranismo, do anglicanismo e das chamadas igreja inclusivas (MESQUITA; PERUCCHI, 2016).

Como resultado, a pesquisa constatou que entre os líderes religiosos, muitos eram figuras públicas, dotados de alguma espécie de ‘autoridade’, inclusive alguns deles exercendo mandato político. Nas falas chama nossa atenção como é acirrada a luta

¹⁵ Concorde Cunha e Lopes, “com o avanço dos evangélicos na política na década de 1980, a discussão em torno da laicidade do Estado e da secularização da sociedade se fez mais presente. Entendemos que a movimentação do campo político e religioso pelos evangélicos introduziu um *empowerment* de diferentes tradições religiosas (embora isto possa parecer contraditório) que, ao invés de negarem o papel da religião no espaço público, passaram a reivindicar um lugar para si a fim de ampliarem a influência de suas denominações e tradições, assim como de suas lideranças e valores, baseados no “discurso dos direitos” e da democracia (demandando um acesso democrático aos bens políticos)” (CUNHA; LOPES, 2012, p. 15).

¹⁶ Os vídeos foram retirados do canal YouTube, um site de compartilhamentos de vídeos aberto e gratuito.



contra os direitos LGBT em favor do discurso hegemônico de manutenção do *status quo* das doutrinas conservadoras. Argumenta-se: “*como que um grupo tão pequeno consegue fazer pressão num país com 90% de cristãos?!*”. Nesse discurso esquece-se por exemplo das pessoas heterossexuais e cisgêneros¹⁷ cristãs que são favoráveis a garantia dos direitos LGBT. Já num tom generalizante, insuflam a ideia de que todo cristão não pode aceitar a homossexualidade. Outro argumento bastante utilizado para desqualificar as relações homoafetivas e, logo cercear os direitos desse grupo é o entendimento da homossexualidade como uma prática antinatural à criação divina; os líderes religiosos consideram que ela vai de encontro justamente a questão da reprodução da espécie humana. Observemos esse discurso:

Existe alguma coisa de profundamente errado numa sociedade que já não entende o sexo como sendo reprodução”; “nós estamos aqui diante de uma realidade que nega a finalidade dos órgãos reprodutores! Agora, eu não posso dizer que o ato sexual do qual todos nós nascemos tem a mesma dignidade de um ato sexual que nada produz”; “o sexo de Deus envolve tão somente pênis e vagina (MESQUITA; PERUCCHI, 2016).

Segundo as autoras (2016) do texto, esse conjunto de enunciados está repleto de equívocos. Se seguirmos a lógica do discurso proferido, logo constataremos que não apenas as os indivíduos homoafetivos ‘negam’ a reprodução. Existem outros muitos casos que entram nesse bojo. Por exemplo, mulheres que entram na menopausa, casais heterossexuais estéreis ou que não queiram ter filhos e os próprios padres que vivem o celibato. Quanto à questão da dignidade concedida as relações heterossexuais, também é possível identificar um outro problema. Primeiro, se apenas a relação pênis/vagina é aceitável em detrimentos das práticas homossexuais (pênis/anus, vagina/vagina), também o sexo oral, anal entre homem e mulher, masturbação são condenáveis.

Para além desses enquadramentos, importante compreender que problemas relacionados a questão de gênero (não só os que envolvem a dominação masculina)

¹⁷ Cisgêneros são pessoas cuja identidade de gênero está de acordo com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer, correspondente à sua genitália.



precisam e devem ser desconstruídos de algum modo. Ao nosso ver, essa tarefa exige de nós, no mínimo, que pensemos de modo plural. As pessoas, homens, mulheres, e tantos outros gêneros que possam surgir são diversos; diversos inclusive no interior de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo religioso. Na verdade, o que nos une não é a percepção do diferente, mas sim, o entendimento que somos todos humanos e para tanto, cada um possui uma dignidade *sui generis*.

Um campo interessante para perceber como se faz presente essas questões é a escola. Embora os quadros mais preocupantes estejam espalhados na sociedade de modo geral, é certamente na escola que são plantadas suas raízes, pois nela estão as crianças e jovens que poderão disseminar os preconceitos e discriminações de agora. Em primeiro lugar, precisamos considerar que apenas no final da década de noventa que efetivamente os estudos sobre gênero e educação apoiaram-se numa visão mais culturalista, rompendo com a perspectiva biológica predominante. Mesmo diante os avanços, podemos dizer que ainda são poucas as discussões a respeito do assunto.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, o que há é a sexualidade como temática transversal. Fala-se da “diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à *sexualidade*, desde que seja garantida pela *dignidade do ser humano*” (BRASIL, 1997, p. 133, grifo nosso). Por outro lado, o mesmo texto reconhece que as características atribuídas ao masculino e ao feminino são determinadas culturalmente, necessitando em vista disso que prática educativa se posicione contra toda forma de discriminação a elas associadas (BRASIL, 1997). O texto embora plausível, não faz menção a questão do preconceito contra homossexuais e demais membros do movimento LGBT (lésbicas, bissexuais e transexuais) no espaço escolar. Caberia, portanto, ao educador incluir ou não o tema em tela, podendo ele, inclusive não fazer referência a diversidade sexual, optando exclusivamente pelo parâmetro da heterossexualidade. A discussão, todavia, não esbarra aí. Quando se trata do combate à homofobia e a necessidade de inclusão do tema da diversidade sexual no contexto escolar a questão tornar-se-ia bem mais polêmica; polêmica pois envolveria justamente questões de cunho religioso.



O Plano Nacional de Educação 2014/2024, documento mais recente que busca a melhoria da qualidade do ensino de nosso país para os próximos dez anos aprovado em 25 de junho de 2014 como Lei 13005/2014, fez sua alteração mais categórica a propósito dessa questão. Embora reconhecendo que o respeito a diversidade e a questão de gênero estavam em jogo, o Senado Federal resolveu retirar a ênfase do dispositivo que tratava da promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, substituindo-o por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Na avaliação dos parlamentares, a inserção do termo gênero no Plano Nacional de Educação, por conseguinte nos planos estaduais e municipais, na teoria quanto na prática, apoiar-se-ia na convicção de que as crianças e jovens poderiam identificar-se como homens ou mulheres, não conforme seu sexo biológico, mas mediante a cultura, fatores psicológicos, históricos. Noutros termos, sugeriram que crianças e jovens não ‘aprenderiam’ que há uma identidade feminina e uma masculina, que tudo é permitido em termos de prática sexual. Além disso, muitos consideraram a questão como uma ideologia totalmente doutrinadora. Apresentamos parte da nota apresenta pela CNBB sobre a inclusão da questão de gênero nos Planos de Educação:

A ideologia de gênero representa uma distorção completa ao conceito de homem e mulher. Não é possível que esta ressignificação antropológica tenha um reconhecimento oficial. Tenha-se presente ainda que o Plano Nacional de Educação não faz menção à adoção da promoção da identidade de gênero como diretriz geral a ser adotada na educação nacional. Além do mais, não é dado aos Estados e Municípios dispor em sentido contrário ao Plano Nacional de Educação (CNBB, 2015).

Uma modificação desse tipo nos faz pensar sobre os caminhos da laicidade no Brasil. Talvez a educação seja hoje o campo que vive mais fortemente a ilusão da liberdade e igualdade dos direitos. De um lado leis estabelecem a separação entre Estados e organizações religiosas e o governo julga cumpri-las e defende-las, de outro são eles mesmos que permite o influxo de interesses religiosos em uma esfera tão



fundamental como a educação. Precisamos concordar não temos certeza do futuro que nos espera a esse respeito. O resultado é a instabilidade de um Estado legalmente laico e entregue a proselitismos. O debate sobre a questão de gênero na escola pública confirma essa visão.

À época muitos religiosos se posicionaram contra a ideologia de gênero, argumentando que a mesma constitui uma ameaça à preservação da família. Ademais, para eles, reconhecer a diversidade sexual, significa abrir mão dos preceitos morais instituídos pela doutrina em favor do homossexualismo. Mas não é isso que trata a questão. Refletir sobre a sexualidade é algo que vai bem além dessa normatividade. Não somos mulheres ou homens, hetero ou homossexuais fora do espaço, pelo contrário, pertencemos a uma construção histórico-cultural. Quando a escola esquece desses pontos, padroniza os sujeitos, de modo a torná-los iguais diante as diferenças. Essa lógica desrespeita a peculiaridade intrínseca a cada indivíduo, desconsidera o modo de ver o qual cada um de nós tem sobre as coisas do mundo. Dessa ótica, não podemos sustentar que o *outro* diferente de mim deve simplesmente ser aceito, tolerável. O *outro* deve ser visto como aquele não necessariamente distante, o diverso, estranho, o *não-eu* da linguagem filosófica, mas aquele que nos leva ao próprio autoconhecimento. Sem a rigidez dos padrões estabelecidos é possível perceber que o *outro* possui traços (históricos, culturais, religiosos, etc.) que nos fazem refletir sobre os nossos próprios e a maneira como os compreendemos. O que sou *eu* senão a imagem e o desdobramento do *outro* sobre mim. Daí a importância de discutirmos a questão diversidade sexual e de gênero na escola.

É amplamente equivocada a ideia de que não precisamos discutir o assunto diversidade sexual no contexto educacional porque a maioria dos educandos que frequentam o espaço escolar são heterossexuais. Britzman (1996) já afirmava que, se os educadores quiserem ser eficazes em seu trabalho devem começar a não tratar a homossexualidade como sendo de interesse apenas para aquelas pessoas que são homossexuais. Além disso, precisam considerar que os próprios “discursos dominantes da heterossexualidade produzem seu próprio conjunto de ignorâncias tanto sobre a homossexualidade quanto sobre a heterossexualidade” (BRITZMAN, 1996, p. 92).



Não há como discutir gênero e educação sem falar que no próprio ambiente escolar muitas vezes são reproduzidos ‘estereótipos’ sexistas, a exemplo do que ocorre na sociedade externa. Frases do tipo *matemática é coisa de menino, menina é mais caprichosa* frequentes no ambiente educativo limitam a aprendizagem, quanto a experiência de vida dos nossos educandos. Segundo as autoras do livro *Diferentes não iguais: a questão de gênero na escola* (2016), “quando pensamos nos critérios usados para definir um ‘bom aluno’, temos sempre em mente as noções de capricho, atenção, determinação e obediência, adjetivos normalmente relacionados aos estereótipos de feminilidade” (LINS, et. al. 2016, p. 22). Isso demonstra que os padrões de conduta altamente valorizados no ambiente escolar são esperados das meninas. Em vista disso, cresce o desinteresse por parte dos alunos, principalmente os que possuem uma renda social mais baixa.

Outra questão pertinente levantada nessa obra é a questão da violência de gênero e a experiência da escola. Sabemos que existem tipos de violência que estão marcadamente associados a características e comportamentos que são esperados de homens e mulheres e das relações que estes estabelecem entre si. Destacamos o caso da violência contra as mulheres. O discurso de que *mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas, se as mulheres soubessem se comportar, haveria menos estupros* infelizmente continua a ser difundido em nossa sociedade. O que a escola pode fazer com relação a isso, é sem sombra de dúvidas de suma importância para os educadores. Em primeiro lugar, ressaltamos que a escola é um espaço privilegiado para a reflexão, o aprendizado e para se pensar a questão da diversidade. Quando ocorrem casos onde prevalece esse tipo de discurso, cabe a escola não ser negligente. O espaço escolar “deve minimizar o sofrimento daqueles e daquelas que são estigmatizados e atacados” (LINS, et. al. 2016, p. 67).

Enfim, a questão é polêmica e precisa de reflexão. Ao nosso ver, ela envolve pontos profundos, que tocam desde o debate sobre o retorno da religião e suas atuais ‘investidas’, adentrando a relação entre religião e espaço público, religião e Estado, até como tudo isso vem sendo posto no cotidiano de nossos espaços educativos. A questão de gênero não se trata aí evidentemente de um bode expiatório. Ao tentarmos



compreender essas questões, através de uma leitura acerca da questão de gênero, encontramos muitos dilemas. O problema da secularização e da laicidade são dois deles. Os conflitos existem e provavelmente continuarão existindo.

4 Considerações Finais

A questão gênero e suas tensões com a religião constitui um foco central dos debates contemporâneos. Observamos que, em nome da crença, aspectos como igualdade e respeito, fundamentais aos ideais da laicidade, longe de serem afirmados, são continuamente negados. Defendemos a perspectiva, segundo o qual é preciso fortalecer tanto o direito a *igualdade* quanto o direito a *diferença*. Essa é um caminho profícuo a ser tomado em tempos conturbados como o que vivemos atualmente. Somos conscientes dos conflitos, do jogo de interesses que há sobre o assunto. Entretanto, é justamente por conta desse embate que precisamos buscar novos horizontes.

Essa discussão não interessa somente ao campo político ou jurídico. Para nós ela deve ser iniciada no espaço escolar. Compreendermos que a educação deve levantar sua bandeira em prol de questões como essa, a bandeira do enfrentamento contra as todas as formas de preconceito, discriminação, intolerância que vergonhosamente ainda são difundidos no espaço escolar. É na escola, aberta a reflexão, que mais se apresenta a diversidade, não só cultural, mas também sexual.

O desafio de incluir a diversidade de gênero nesse contexto representa a inclusão de boa parte da população em idade escolar que foram silenciados. A educação para todos é antes de tudo um posicionamento político que se desvencilha das desigualdades historicamente construídas, sendo uma dessas desigualdades as relacionadas a questões de gênero. Uma vez que essas questões sejam reconhecidas, em sentido macro, pela sociedade e pelos próprios indivíduos, é possível que a escola contribua para a transformação desse cenário. Acreditamos que a escola pode criar as reais condições para a equidade, tanto pensando nas relações de gênero, como em outras esferas.



Mais do que uma simples leitura a respeito do que venha ser o “outro”, o diferente, o que está em jogo na verdade é uma visão de mundo sobre o “outro”. Dependendo de onde e como se olha, certamente os resultados são distintos. Faz-se necessário que o espaço escolar, bem como o próprio Estado façam menção a essas questões, valorizando a diversidade cultural e a identidade dos grupos.

REFERÊNCIAS

ADRAGÃO, Paulo Pulido. **A liberdade religiosa e o Estado**. Coimbra: Almeida, 2002.

AMARAL, Walter Valdevino. No princípio criou Deus...: Relações entre gênero e religião. **Paralellus**: Revista Eletrônica em Ciências da Religião – UNICAP. V. 6, n. 12, Janeiro/Junho 2015.

AZEVEDO, Cristiane. A procura do conceito de Religio: entre Religere e Religare. **Religare**. V. 8, n. 2. 90-96. Março 2010.

BLANCARTE, Roberto. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arriada. **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 2012.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996

CASANOVA, José. Reconsiderar la Secularización: Una perspectiva comparada mundial. **Revista Académica de Relaciones Internacionales**, Madri, n. 7, nov. 2007. Disponível em: <http://www.relacionesinternacionales.info>. Acesso em: 20 de julho de 2016.



CASSAMANO, M. A. **Política e religião**: o Estado laico e a liberdade religiosa à luz do constitucionalismo brasileiro. 2006. Tese (Doutorado em Direito, Estado e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CNBB. **Nota do regional Sul 3 sobre riscos da Ideologia de Gênero**. Disponível em: <http://arquiocese-pa.org.br/wordpress/2015/06/nota-do-regional-sul-3-sobre-riscos-da-ideologia-de-genero/>. Acesso em 03 de agosto de 2016.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2014.

GUERRIERO, Silas. **Novos movimentos religiosos**: o quadro religioso. São Paulo: Paulinas, 2006.

HERVIEU-LÉGER, Daniele. **O peregrino e o convertido** – a religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

KANT, Immanuel. **Prefácio à primeira edição da crítica da razão pura**. In: Textos Seletos. Trad. Raimundo Vier. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JUNQUEIRA, Sérgio. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis. Vozes, 2002.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo F; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não iguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUCAS-HERNANDES. **Filosofia de la religion**. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1999.

MARRAMAO, Giacomo. **Céu e terra**: genealogia da secularização. São Paulo: Unesp, 1995.

MESQUITA, Daniele Trindade; PERUCCHI, Juliana. Não apenas em nome de Deus: discursos religiosos sobre homossexualidade. **Psicologia & Sociedade**. n. 28 (1). Janeiro 2016.

ORO, Ari Pedro. A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica. In: LOREA, Roberto (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. p. 81-96.

PIERUCCI, Antônio Flávio. De olho na modernidade religiosa. **Tempo social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, n.2, v. 20, p. 9-16, nov. 2008.



_____. Reencantamento e dessecularização: a propósito do auto engano e sociologia da religião. **Revista novos estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 49, p. 99-117, nov. 1997.

PONTIFÍCIO CONSELHO “JUSTIÇA E PAZ”, **Compêndio da Doutrina Social da Igreja**. São Paulo, Paulinas, 2005, n. 108.

PAULA; Marilene BARTELT, Dawid. Prefácio In: VITAL, C; LOPES, P. V. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 2, v. 20, p 71-99, jul./dez. 1995.

SOUSA, Karla Samara Santos; ANDRADE JÚNIOR, Glício Freire. Deus ou Deuses: a pluralidade religiosa e seus desafios. In: SILVEIRA, Ronie Alexandro Teles; LOPES, Marcos Carvalho. **A religiosidade brasileira e a filosofia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

TAYRLON, Charles. **Uma era secular**. São Leopoldo: Usininos, 2010.

VITAL, C; LOPES, P. V. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: _____. **Metodologia das ciências sociais**. v. 2. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 1992

Recebido em 31 de agosto de 2016

Aprovado em 31 de maio de 2017



**ENSINO DE ARTE NA ESCOLA BILÍNGUE: RELATO SOBRE
EXPERIÊNCIA COM A PROPOSTA TRIANGULAR NA EDUCAÇÃO
DE SURDOS**

**ART EDUCATION IN THE BILINGUAL SCHOOL: REPORT ON
EXPERIENCE WITH THE TRIANGULAR PROPOSAL ON
EDUCATION OF DEAF**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017179>

Sandra Maria Silva Oliveira, Suelene Regina Donola Mendonça - UNITAU

RESUMO

O presente texto pretende relatar a experiência de uma professora de Arte em uma escola pública municipal bilíngue para surdos no interior do estado do Rio de Janeiro. O relato objetiva apresentar e discutir a experiência da docente no ensino da Arte com os alunos surdos dessa escola. Com base na proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, cujo tema foi impressionismo, buscou-se refletir sobre os desafios e possibilidades no ensino da Arte, mais especificamente o ensino do movimento artístico impressionista para alunos surdos dessa instituição, a partir da leitura e releitura de imagens. Os resultados apontam que nesse contexto, não obstante as diferenças presentes na comunicação, houve interação, troca e produção de conhecimento. Destaca-se ainda a relevância da Libras para o processo de acesso as informações e ao conhecimento. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para futuras discussões sobre o ensino de Arte para alunos surdos.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Proposta Triangular. Educação Inclusiva de Surdos.

ABSTRACT

The present text intends to report the experience of an Art teacher in a bilingual municipal public school for the deaf in the interior of Rio de Janeiro. The report aims to present and discuss the experience of the teacher in the teaching of Art with the deaf students of this school. Based on the Triangular proposal by Ana Mae Barbosa, whose theme was Impressionism, we sought to reflect on the challenges and possibilities in the teaching of Art, more specifically the teaching of the Impressionist artistic movement for deaf students of this institution, from reading and re-reading images. The results indicate that in this context, despite the differences present in the communication, there was interaction, exchange and knowledge production. It is also worth highlighting the importance of Libras for the process of access to information and knowledge. It is hoped that this work may contribute to future discussions about Art education for deaf students.

Keywords: Teaching of Art. Triangular Proposal. Education of the deaf.



1 INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo descrever uma experiência da professora de Arte de uma escola bilíngue da rede pública municipal de educação de ensino fundamental, situada numa cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, que atende alunos surdos e ouvintes, pois quando escrevemos sobre o que fazemos na sala de aula temos um excelente procedimento para a conscientização dos nossos padrões e também das limitações nesse trabalho (ZABALZA, 2004).

Esta escola, pioneira no município no oferecimento da educação para surdos, insere alunos ouvintes onde a sua maioria é surda. Esta concepção proporcionou, segundo os orientadores pedagógicos do estabelecimento, ganhos educacionais, pedagógicos, sociais e afetivos, tanto para o grupo de alunos surdos, quanto para os alunos ouvintes ali inseridos. Partindo do princípio do direito a educação, a escola bilíngue deve assegurar este direito oferecendo uma grade curricular idêntica a do ensino regular, entretanto deve ter como diferencial o ensino e uso de Libras (Língua Brasileira de Sinais), por todos da instituição, por isso a escola disponibiliza um curso de Libras permanente para toda a comunidade escolar.

O desafio estabelecido foi o ensino da Arte aos alunos surdos dessa escola, considerando as especificidades dos mesmos em relação a língua utilizada, bem como as limitações da própria professora a respeito desse universo.

A partir das observações e características presentes neste contexto, algumas questões provocaram a professora sobre ensino e aprendizagem dos alunos surdos: quais estratégias de trabalho a disciplina de Arte poderia utilizar de modo a possibilitar a aprendizagem dos alunos? Seria a comunicação por meio da leitura de imagem de obras de arte uma forma de propiciar a aprendizagem para os alunos desta escola?

Para tentar responder estes questionamentos, foi desenvolvida uma experiência de construção de conhecimentos a partir da releitura como prática de ensino de arte nesta escola bilíngue para os alunos, cujo tema foi o impressionismo, conteúdo programático do currículo escolar.



Assim para desenvolver o tema impressionismo com seis alunos surdos do 8º ano escolar, foi utilizada a Proposta ou Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa, a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, defendido em 1977, na Universidade de Boston, e que tem como princípio norteador conhecer a história da arte, e a partir das obras e seus respectivos artistas presentes no espaço/tempo recortado, realizar a leitura de imagem e então buscar um fazer artístico, (a releitura) contextualizado com as etapas anteriores. Este texto é o relato desta experiência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A arte como conhecimento e experiência de vida

Cada um de nós possui uma bagagem de conhecimentos relativos a nossa experiência de vida, e com os alunos não é diferente. E quando estes alunos têm oportunidade de relacionar seu conhecimento de mundo às imagens das obras de arte e se apropriar dos saberes que uma mediação entre tais imagens e suas experiências, este enriquecimento não só é positivo como necessário para seu desenvolvimento crítico, pois as mensagens que são decodificadas geram significados e interpretações das mais diversas. Segundo Ana Mae Barbosa (1999):

Quando se diz em conhecer arte, fala-se de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a história da arte e sua apreciação; esse conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da codificação e da informação. Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte (BARBOSA, 1999, p.31-32).

Ainda sobre o conhecimento que a Arte pode propiciar, Vygostsky, em seu livro “Psicologia da Arte” apresenta as conexões relacionadas à arte na educação, contribuindo sobremaneira no presente estudo. Segundo o autor, o significado da arte está relacionado a nossa própria vida:

Ainda nos resta examinar a questão do significado que a arte adquire [...]. Neste sentido, qual é a relação da reação estética com todas as outras reações do homem, como, à luz dessa interpretação, elucidam-se o papel e o



significado da arte no sistema geral do comportamento humano? E se quisermos resolver o problema da relação entre arte e vida, se quisermos colocar o problema da arte no plano da psicologia aplicada, deveremos estar munidos de alguma concepção teórica geral que nos permita uma base sólida para a solução desta questão (VYGOTSKY, 1999, p. 303).

Para Vygotsky (1999) não basta estar em contato com a arte, é preciso vivenciá-la pois ela faz parte do ser humano, e por isso é tão relevante seu significado para o mesmo. Seu livro aborda ainda do papel social da arte, de como ele nos é significativo também, pontuando sobre seu sentido psicossocial:

Se tentarmos elucidar o sentido social da arte, [...] A arte é o social em nós, e se o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que as suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e suas emoções pessoais (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Ainda sobre seus apontamentos, o autor diz que vivenciamos a arte, e podemos ampliar esse entendimento a partir das várias linguagens artísticas, experimentando estas abordagens no sentido do individual para o social: isto quer dizer que a arte permite ao indivíduo, que através dela a experiência ou fenômeno artístico vai conferir seu fazer/sentir pessoal desdobrar-se em social.

Arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social (VYGOTSKY, 1999, p. 315).

Em seu estudo, Vygotsky (1999) nos faz refletir sobre a questão do nosso comportamento quando estamos em contato com as linguagens da arte. Ele nos mostra que a arte precisa de nossa interação, ela se faz necessária para que esta experiência se realize, numa noção de que a vida pulsa em nós através destas experiências:



A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por trás dela.[...] Tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele (VYGOTSKY, 1999, p. 320).

É por essa razão que o autor vai defender o ensino da arte na educação, pois que ela está presente desde sempre na história da humanidade, desde a antiguidade que a arte tem sido considerada como “um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo” (VYGOTSKY, 1999, p. 321). A arte e o comportamento humano, pesquisados pelo autor através da psicologia, revelam o caráter pedagógico e educativo da disciplina e sua significativa contribuição. Segundo o autor, todo o valor da arte se vê reduzido ao “efeito educativo, e todos os autores que percebem uma afinidade entre a pedagogia e a arte veem inesperadamente o seu pensamento confirmado pela análise psicológica” (1999, p. 321). Seus estudos apontam também que não se pode ensinar a criatividade, ela é estimulada por processos inconscientes, e o fazer artístico propicia esta condição:

[...] que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento e forças conscientes foram inteiramente suprimidos desse momento? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional precedentes, as concepções, identificações, associações, etc. (VYGOTSKY, 1999, p. 325).

Partindo de suas considerações, podemos dizer que a arte é a mais “importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos responsáveis da vida” (VYGOTSKY, 1999, p. 329). Entendemos aqui que a arte está completamente conectada ao ser humano, quando o mesmo é um ser individual, mas que habita e transita no social.



2.2 A Educação Bilíngue

Entretanto, o grande desafio encontrado pela docente ao chegar nesta escola foi a comunicação. Esta, por sua vez deve acontecer a partir do uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) “cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual” (SKLIAR, 1998, p. 49). Partindo do princípio que a comunicação entre as pessoas é fundamental, pois “que as línguas ‘faladas’ por qualquer grupo social constituem importantíssimos meios de comunicação entre os seres humanos não resta a menor dúvida” (PUPPI, 2009, p. 19). Segundo esta afirmativa, a língua se faz necessária e é importante para que a comunicação ocorra entre os sujeitos e, assim, dentro do contexto escolar, imprescindível para que o processo de ensino possa se efetivar. Numa escola bilíngue para surdos a língua de sinais deve ser a primeira língua de comunicação e expressão dos surdos, o “bilinguismo na área da educação dos surdos deveria aludir à sua aceção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua” (SKLIAR, 1998, p. 54). Essa língua de caráter viso-gestual deve então ser aquela em que os conteúdos de todas as disciplinas devem ser aplicados. Para a compreensão de como se efetiva a aprendizagem, convém definir as formas de comunicação e linguagem que ocorrem neste contexto escolar: Podemos compreender a comunicação em Libras como fenômeno linguístico através dos estudos de Saussure, onde fala que existe “algo comum entre todas as línguas,(...) e cada língua em particular possui seu sistema de signos” (PUPPI, 2009, p. 74). Assim definindo que a comunicação precisa se articular através dos signos presentes nas línguas. “Estes signos linguísticos possuem uma estrutura comum a todos, composta de dois elementos permanentes e universais, o significante e o significado” (PUPPI, 2009, p. 75). Por isso no desenvolvimento das atividades pedagógicas e sociais do âmbito escolar, os professores e alunos precisam usar a LIBRAS nas suas interações.

Neste sentido, buscamos a definição peirciana da linguagem através dos signos, ou semiótica, a ciência que se constitui em torno dos fatos da linguagem, “abrangendo não somente a língua falada como também a escrita e todo o universo dos signos e das linguagens não verbais” (PUPPI, 2009, p. 115-116). Entende-se que todo pensamento é contextualizado através dos signos. O estudo dos signos é realizado pela semiótica, ciência que estuda as leis



gerais dos signos. Sendo assim, Puppi conclui que a arte é uma linguagem, isto é que “pode haver um modo de compreender o fenômeno da linguagem como um todo que nos permite incluir o fenômeno artístico como uma de suas manifestações particulares” (PUPPI, 2009, p. 30). A partir de toda esta discussão concluímos que, a língua de modalidade gesto-visual da Libras em contato com a arte, sendo esta também uma forma de linguagem, nossa hipótese é que pode contribuir bastante para a comunicação entre os sujeitos envolvidos no ambiente de uma escola bilíngue e assim o diálogo relevante entre os indivíduos.

O ensino de arte deve propor a apreciação estética para permitir que a criatividade possa ser exercitada. E esta proposta perpassa pela alfabetização visual, ou seja, uma nova maneira de “ver, perceber, reconhecer ler, contemplar, enfim... olhar [...] sugerir uma exploração desse olhar” (BUENO, 2008, p. 12). Pois bem, é aí que entra a leitura de imagens, a apreciação da obra de Arte, seu significado de alcance privilegiado ao aluno que precisa compreender um mundo feito de imagens. “A experiência da observação serve, não apenas como recurso que nos permite aprender, mas também atua como nossa mais estreita ligação com a realidade de nosso meio ambiente. Confiamos em nossos olhos e deles dependemos” (DONDIS, 2007, p. 3).

E para o aluno surdo é extremamente relevante sua capacidade de ver assim este aluno precisa ser orientado a ver, precisa de que sua capacidade de observação seja ampliada para que suas dificuldades sejam minimizadas. Este papel deve ser desempenhado pelos professores, mas o professor de Arte tem uma preponderância enorme sobre as outras disciplinas, pois é através principalmente das Artes Visuais que este potencial irá ser não só despertado, mas, infinitamente ampliado.

[...] A capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais, superam os outros sentidos. Praticamente desde a nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e prazeres [...] com base naquilo que vemos. [...] Essa descrição não dá de forma alguma a exata medida do poder e da importância que o sentido visual exerce sobre nossa vida. Nós o aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converte-se num incomparável instrumento de comunicação humana (DONDIS, 1997, p. 5-6).



Uma imagem diz mais que palavras, afirmação muito acertada no que tange o ensino de arte numa escola para surdos. E a aprendizagem por meio da leitura de imagens no ensino de arte é algo bastante dinâmico, pois:

[...]a prática que o percorrer do olho sobre a superfície plana da pintura acontecia mediante uma interação entre olho e objeto, em que o olho, num movimento contínuo sobre a materialidade da pintura, ia estabelecendo relações [...] e construindo significações geradas pelos significantes do texto visual. Assim, o olho do leitor percorre, no tempo e no espaço, um caminho ao longo do qual são geradas significações e são construídos sentidos (BUORO, 2003, p. 32).

É por meio das imagens de obras de arte que o aluno irá se apropriar de significados que, somando a suas próprias experiências irá não só enriquecê-lo, mas ampliar sua conexão com o mundo, bem como sua capacidade de observação aumenta gradativamente, além de seu entendimento sobre o mundo que o rodeia, sobre a sociedade através dos tempos, sobre as várias pessoas que construíram imagens que pudessem ser não só apreciadas, mas estudadas e compreendidas numa leitura repleta de significações e na construção de uma releitura autoral de cada aluno. “A função de olhar não é simples. [...] Não basta abrir os olhos, precisamos exercitar nosso olhar, como fazemos com nosso cérebro ou nosso corpo”(BUENO, 2008, p.21). É preciso mais do que olhar, é preciso exercitar esse olhar para de fato aprendermos a ver e interpretar o mundo por meio das informações que o mundo nos oferece por meio de imagens.

3 METODOLOGIA

Este estudo teve início a partir dos questionamentos da docente sobre a realidade que se lhe apresentava no contexto da escola bilíngue para surdos. Este texto expressa uma iniciativa de investigação sobre os atores que estão diretamente ligados a este questionamento, onde pressupõe o conhecimento da realidade, neste caso, a realidade educacional.

Assim, este relato aborda temas como Arte e Inclusão, numa escola pública bilíngue para alunos surdos, propondo-se discutir as especificidades desse universo. Para o desenvolvimento desta proposta, optou-se por um estudo exploratório e descritivo, pois



objetiva a descrição das características de determinada população e, por utilizar o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, tendo a prática artística da leitura e releitura de imagens realizada pela professora com seis alunos surdos, bem como a construção das relações inerentes ao estudo e análise das interações que ocorreram entre os alunos e essa experiência artística por meio desse relato.

3.1 Caracterizando a escola bilíngue

A Escola Municipal Bilíngue em que ocorre a experiência relatada, a qual será nomeada “ARCO-ÍRIS”, fundada numa cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro há 25 anos, foi criada pelo Decreto nº 125 de 17 de julho de 1990, destinava-se a alunos surdos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mas passou a matricular alunos ouvintes desde 2011. Este pseudônimo “Arco-Íris” foi criado para preservar a identidade dessa escola, e surgiu a partir da observação do espaço escolar onde trabalhos realizados pelos alunos e professores da unidade, priorizando e valorizando a capacidade ampliada e o valor visual da informação para os sujeitos que interagem neste ambiente. Esta instituição, segue a filosofia bilíngue, na qual a Libras (Língua Brasileira de Sinais) é a primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda língua. No projeto integral, a escola oferece uma educação pautada na otimização das potencialidades do educando, na valorização e no respeito à diversidade sociocultural e linguística.

3.2 Conhecendo a história da arte

Assim, esta experiência oferece, através da leitura de imagens, a apreciação da obra de arte, seu significado de alcance privilegiado ao aluno surdo que compreende o mundo a partir informações imagéticas. “A experiência da observação serve, não apenas como recurso que nos permite aprender, mas também atua como nossa mais estreita ligação com a realidade de nosso meio ambiente. Confiamos em nossos olhos e deles dependemos” (DONDIS, 2007, p. 3). A observação deste mundo feito de imagens será orientada, nesta experiência, por uma prática pedagógica da disciplina de arte pautada na abordagem triangular, a qual permite o conhecimento da história da arte, um fazer artístico baseado na leitura e interpretação destas



informações, neste caso, do movimento artístico impressionista. Ainda sobre a compreensão das informações das imagens na arte, Dondis (1997) comenta: “O modo visual constitui todo um corpo de dados que, com a linguagem, podem ser usados para compor e compreender mensagens (...) desde o puramente funcional até os mais elevados domínios da expressão artística” (DONDIS, 1997, p. 3).

O papel de orientar a compreensão das informações contidas nas imagens deve ser desempenhado pelos professores, mas o professor de arte tem uma preponderância enorme sobre as outras disciplinas, pois é por meio principalmente das Artes Visuais que este potencial irá, não só ser despertado mas, infinitamente ampliado.

(...) A capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais, superam os outros sentidos. Praticamente desde a nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e prazeres (...) com base naquilo que vemos. (...) Essa descrição não dá de forma alguma a exata medida do poder e da importância que o sentido visual exerce sobre nossa vida. Nós o aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana (DONDIS, 1997, p. 5-6).

Nesse sentido, valorizar e promover o desenvolvimento dessa capacidade com alunos surdos no ensino da arte, parece ser possível.

Este relato vem trazer uma experiência sobre a proposta ou abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, a qual postula que o conhecimento sobre a história da arte deve ser realizado de forma crítica, por meio de uma leitura e releitura de imagens e um fazer artístico a partir do conhecimento adquirido por este processo, ou seja, contextualização histórica (conhecer a sua contextualização histórica); fazer artístico (fazer arte); apreciação artística (saber ler uma obra de arte). Nas aulas de arte da atualidade estão sendo oportunizadas propostas como a leitura de imagens, bem em sintonia com um mundo, cujas imagens são veículo de informação em toda parte, onde quer olhamos, e fazer uma leitura das mesmas torna-se fundamental para a compreensão do mundo onde vivemos. “É preciso que o aluno seja ‘alfabetizado’ para ler as imagens que se apresentam em seu cotidiano, e o estudo das obras de arte (incluindo as do passado) torna-se um facilitador nesse processo” (CORTELAZZO, 2008, p.12). Assim, a experiência de que trata este relato ocorreu a partir



das aulas de Arte numa escola bilíngue, no ano de 2014 com os alunos surdos João, Luciano, Maria, Patrícia, Guilherme e Lúcio Mauro, cujo conteúdo programático a ser trabalhado teve como tema o movimento artístico denominado impressionismo.

A proposta triangular se efetivou com os alunos conhecendo o movimento impressionista como um período na história da arte, tendo algumas obras e seus respectivos artistas apresentados a eles, primeiramente com livros. Enquanto os alunos manuseavam os livros, toda a descrição das principais características dos artistas e do movimento impressionista era realizada a partir da mediação da interprete, que fazia a tradução/interpretação da língua oral utilizada pela professora para Libras. Destaca-se, que a partir do acesso a informação, possível por meio da Libras, o interesse e participação dos alunos foi estabelecida.

Esteticamente, para apreciarmos uma obra, necessitamos de um certo domínio dos conceitos básicos de uma composição. Mas se nosso objetivo transcende às características gerais em uma pintura ou desenho, em nosso trabalho também se faz necessário um estudo de iniciação à história da arte (BUENO, 2008, p. 19).

Em seguida, para conhecer mais imagens que não havia nos livros “**Os Impressionistas**”, foram projetadas com auxílio de multimídia, diversos exemplos de obras deste movimento. Nesse momento, os alunos puderam observar as imagens, e perceber nelas as características dessas pinturas, e assim tecer opiniões e significados sobre as mesmas. tais como: “essa pintura é bonita, gosto dela”(Guilherme.); “Muito legal, é colorido”(João); “gosto de pinturas, de paisagens”(Luciano); as opiniões dos alunos expõem como eles reagiram sobre o que lhes era apresentado. “Onde foi feita essa pintura, que lugar?(Maria); “Como o artista fez?”(Guilherme). Esta fase constitui-se na proposta aquela que o aluno conhece e se apropria do que tomou conhecimento: as informações visuais se codificam em informações conceituais.

Assim, recapitulando, estas perguntas foram sendo esclarecidas (sempre mediadas pela interprete de Libras) no momento que surgiam e diante da obra que as suscitou. “O fato é: quanto mais informações tivermos sobre uma determinada imagem, mais subsídios teremos para analisá-la”(BUENO, 2008, p. 19-20). Por meio das imagens de obras de arte que o aluno



pode se apropriar de significados que, somando a suas próprias experiências não só o enriquece, mas amplia sua conexão com o mundo, bem como sua capacidade de observação, além de seu entendimento sobre o ambiente que o rodeia, sobre a sociedade através dos tempos, associando as imagens do passado com seu presente; sobre as várias pessoas que construíram imagens que pudessem ser não só apreciadas, mas estudadas e compreendidas, numa leitura repleta de significações e na construção de uma releitura autoral de cada aluno, quando os mesmos vão construir suas próprias imagens inspirados e estimulados pelas reflexões que estas obras lidas permitiram. Em seguida, , aproveitando o interesse por determinadas obras e artistas, a proposta triangular tem continuidade, quando o aluno contextualizou as informações adquiridas por meio das imagens, relacionando a suas próprias experiências.

É dessa forma que o conhecimento sobre uma imagem soma-se ao conhecimento de mundo e relaciona-se. Um enriquecendo o outro, e o olhar se ampliando nesta busca de compreender e refletir, porque ler uma imagem significa compreendê-la, interpretá-la. O conhecimento em arte se dá a partir dessas ações para que o indivíduo possa se expressar sobre o que compreendeu nesse processo. “Na arte, os significados são imediatamente dados não porque o conteúdo não seja mediado, mas porque é reflexivo, fazendo a atenção volta-se para a forma e a matéria que o expressam. Essa reflexividade é a expressão” (DEWEY, 2010, p. 40). Refletindo sobre a necessidade de se adaptar e transformar esse conhecimento adquirido significativamente, através da vivência do ensino e da aprendizagem em sala de aula que devemos disponibilizar os vários meios de experimentação, o fazer artístico a partir da apropriação deste conhecimento, que a arte, através de suas várias linguagens vai disponibilizar os meios para tal experiência.

Toda obra de Arte tem um meio particular pelo qual, entre outras coisas, o todo qualitativo e penetrante é transmitido. Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico; realizamos nossa interação com ele e ele chega até nós por um órgão especializado. O organismo inteiro, com toda a sua carga do passado e de recursos variados, funciona, mas opera por um meio particular, o dos olhos, ao interagir com o olhar, a audição e o tato. As Artes lançam mão disso e o levam ao máximo de significação (DEWEY, 2010, p. 352).



“A proposta da maioria dos impressionistas era a pintura ao ar livre [...] deixaram de lado os grandes temas para pintar motivos como a chuva, [...] ou simplesmente os efeitos da variação da luz sobre a paisagem” (CORTELAZZO, 2008, p. 70). Havia entre estes artistas a intenção de estudar a cor sob a variação da luz, como principal objetivo. A ausência de contorno na pintura fazia com que a apreciação das obras fosse feita a certa distância da tela. Todas estas informações foram transmitidas aos alunos por meio da Libras, que precisavam de bastante detalhe por parte da intérprete para sanar qualquer dificuldade na compreensão dos conceitos apresentados.

É neste momento que a proposta triangular se encaminhou para sua fase de contextualização das informações adquiridas por meio das imagens: as obras selecionadas para os alunos deste estudo foram observadas e apreciadas por eles em reproduções nos livros dos artistas (ALZUGARAY; CARTA; FASANO, 1973) e imagens pesquisadas na internet reproduzidas em aparelho de multimídia e projetor que permitiu a ampliação dessas imagens para sua melhor percepção. Um exemplo dessa leitura foi a apresentação da imagem “O Sena visto da Grande Jatte”, paisagem cuja técnica impressionista utilizou o pontilhismo. Os comentários da docente sobre a imagem foram de que se tratava de obra do artista Georges Seurat, cuja paisagem retrata o rio Sena, visto de uma ilha chamada Jatte, na França, onde os alunos, contextualizando esta imagem, associaram seus conhecimentos a lembrança de que na cidade onde residem teve, por breve período, passeio de barco no rio, e que a ilha lembrava o parque da cidade, bem próximo deste rio; a seguir, as questões plásticas, isto é, a materialidade e técnicas de pintura foram trazidas como estudo das cores complementares desenvolvidas por estes artistas, já introduzidas e desenvolvidas pelos alunos em exercício de pintura para maior compreensão de que a luz influencia na cor, em determinadas horas do dia, e isto se verificou através de experiência de observação por eles experimentadas em tarefa para este fim, (observação de uma mesma área (paisagem) por três momentos distintos do dia: amanhecer, ao meio dia e final da tarde) e que, a partir destas observações, propiciaram o entendimento das imagens que foram sendo analisadas uma após a outra. A seguir algumas obras e seus respectivos artistas:



Figura 01 – O lago das Ninféias. Autor: Claude Monet. Ano: 1919 - Fonte: Os Impressionistas, 1973.(livro)



Figura 02: Impressão, nascer do sol. Autor: Claude Monet. Ano: 1873, p. 26



Figura 03: O jardineiro. Autor: Georges Seurat. Ano: 1882, p.18

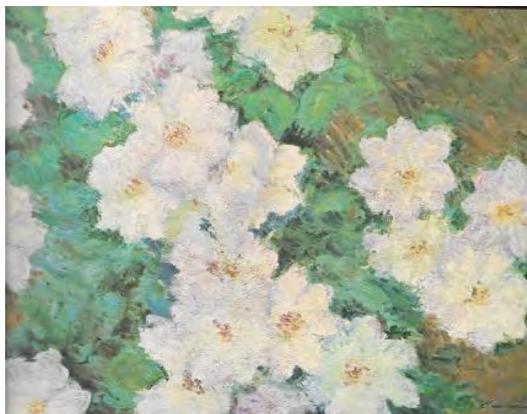


Figura 04 – Flores. Autor: Claude Monet.
Ano: 1887, p. 53

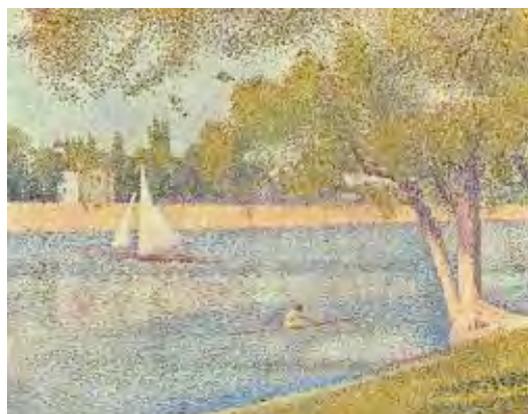


Figura 05: O Sena na Grande Jatte,
primavera. Autor: Georges Seurat. Ano:
1888, p. 48

Fonte: Os Impressionistas, 1973. (livro)

Assim sendo, após a docente apresentar aos alunos as informações já descritas anteriormente, os mesmos foram escolhendo as imagens das obras dos artistas por afinidade, por lembranças de algo em sua própria memória visual, a partir de suas experiências pessoais, como por exemplo:

“jardim e flores, minha casa tem um igual também”(Luciano), sobre *O lago das ninféias* de Monet, ou “o barco, o passeio no Rio daqui da nossa cidade”(Maria), quando as obras de Seurat da *Ilha de Grande Jatte* foram apresentadas. Ou ainda (João) quando revela que “o trabalho do homem no campo, viu igual perto da casa dele [...] Fazenda da Barra,” em *O jardineiro* de Seurat.

A partir das observações e da participação da intérprete de Libras para os conceitos mais específicos, como para auxiliá-los, como a palavra “movimento” impressionista que significa o mesmo que arte impressionista ou impressionismo, entretanto, neste contexto, a palavra movimento tem outro significado, dificultando a compreensão de alguns dos alunos do que seria o movimento do corpo na dança por exemplo. Sanada a dúvida pela intérprete, outras questões surgiram como a necessidade destes artistas de estudar desta forma naquele



momento, os porquês disto, também explicado pelo advento da fotografia, o que deixou os alunos bastante interessados pois todos eles são bem familiarizados pela arte da fotografia por meio de seus celulares. Dizer que a fotografia começou lá no início do séc.XIX também fez com que estes alunos contemplassem as relações temporais, questões estéticas e plásticas estudadas naquele momento do passado, costumes de época como roupas apresentados nas obras, bem como as características marcantes trazidas pelo impressionismo que era o estudo da cor através da luz ambiente, sua inconstância e sua vaporosa evanescência. Depois de observar e debater sobre as obras apresentadas, os alunos deveriam escolher uma obra/artista que lhes chamasse atenção e a partir das relações desta escolha, fazer uma releitura ou interpretação pessoal desta obra escolhida, o que denominamos na proposta triangular como fazer artístico, aquele que finaliza a proposta que tem como princípios norteadores já percorridos: ler para conhecer, contextualizar seu significado em sua experiência pessoal - reler para concretizar no fazer artístico:

O fazer artístico é insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento /linguagem discursivo, que caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica. O pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem (BARBOSA, 1999, p. 34).

Assim, os alunos, depois de conhecerem as imagens das obras apresentadas, escolheram aquelas que lhes trouxeram significado pessoal, como o aluno João que escolheu *Flores* de Monet por esta imagem lembrar as inúmeras flores que conhece e que possui em sua casa; *O Sena na Grande Jatte, primavera* de Seurat, escolhida por vários alunos, entre eles estão Maria, Patrícia e Guilherme, pois que a obra remetera ao “rio da cidade e também do barco que ali havia” (Guilherme); ou *O jardineiro* de Seurat, que foi eleita pelo aluno Luciano, por ligar a suas memórias da zona rural onde mora/reside.

É importante que o aluno tenha espaço para fazer sua própria análise [...] sua opinião deve ser valorizada [...] à medida que se familiarizar com as obras, conseguirá fazer relações de maneira mais espontânea e natural e tomar posicionamentos cada vez mais críticos (CORTELAZZO, 2008, p. 12).



É pelo exercício do olhar sobre a imagem que pode haver a percepção do seu conteúdo e seu significado. E para que esse olhar faça conexões significativas, é preciso que observe, interprete, elabore e reflita sobre seu significado.

Dois pintores participaram da última exposição impressionista em 1886: Georges Seurat e Paul Signac. Podemos dizer que estes artistas aprofundaram as pesquisas dos impressionistas em relação a percepção óptica. Utilizando apenas cores primárias, eles conseguiram fazer com que através de pontos, a imagem fosse captada de uma maneira total. É possível termos a ideia de como isso acontece no quadro de Seurat Tarde de Domingo na Ilha de Grande Jatte. Nesta tela, o pintor transpõe a imagem de uma tarde de domingo de um local popular, numa ilha do rio Sena, com pinceladas reduzidas a pontos [...] ao olharmos a certa distância nem percebemos que são pequenos pontos uniformes (BUENO, 2008, p. 27).

As escolhas dos alunos foram feitas a partir das suas observações, onde os mesmos realizaram vários desenhos e pinturas, apropriando-se dos conhecimentos adquiridos e ressignificando-os em imagens, nas suas releituras. Seus trabalhos foram realizados em seus cadernos de desenho, depois em cartolinas, pintados com tinta guache e pincéis, e um destes trabalhos, “O Sena visto da Grande Jatte” foi pintado com guache na cartolina por Maria, Patrícia e Guilherme., primeiro com o pincel batido em pontos, depois os alunos resolveram que o terminariam utilizando as pontas dos dedos, numa releitura pontilista bastante interessante, atitude que reflete seu protagonismo no fazer artístico. “Muitos artistas desse período passaram a aplicar a tinta diretamente na tela, sem misturá-las na paleta, pois a agilidade era importante para que captassem a variação e o movimento da luz” (2008, p. 70).

Assim se concretiza a proposta triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino de arte: “o conhecer” através da leitura da imagem da obra de arte, o “fazer artístico” contextualizado pelo conhecimento adquirido na releitura da obra lida.

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê [...] O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem (BARBOSA, 1999, p. 107).



A releitura enquanto fazer artístico significa refazer a obra novamente, reconstruindo-a com novas informações ou retirando aquelas que o sujeito achar conveniente. Não é copiar, pois que esta reproduz e isto não significa aprender ou compreender, é mecânico, sem propósito. “Uma releitura significa se apropriar de conhecimentos adquiridos sobre a imagem lida e as informações inerentes a ela e o artista que a produziu” (SILVA, 2009, p. 39).

As releituras dos alunos realizadas nesta proposta foram expostas na própria escola bilíngue Semana da Pessoa com Deficiência realizada no final de agosto de 2015, para a apreciação e valorização da comunidade escolar. A seguir algumas das releituras dos alunos:



Figura 06: Releitura de “O Sena na Grande Jatte”, primavera, 1888. Alunos(as) Maria, Patrícia e Guilherme.

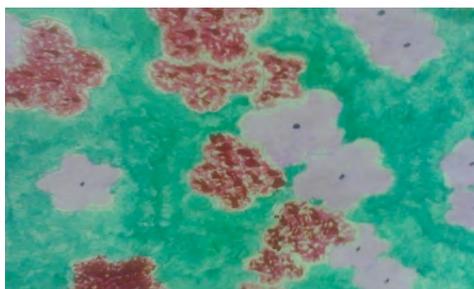


Figura 07: Releitura de Flores, de Monet, 1887.

Aluno João.



Figura 08: Releitura de O Jardineiro, Monet, 1882.

do aluno Luciano.

4 CONCLUSÃO

Esta experiência apresentou primeiramente, o movimento impressionista aos alunos por meio de obras dos diversos nomes do movimento impressionista, perfazendo a proposta triangular de Ana Mae Barbosa que consiste em conhecer a história da Arte por meio da leitura de imagens, concluindo a mesma com o fazer artístico contextualizado na releitura dessas imagens. Os principais resultados apontaram que a educação inclusiva bilíngue é um desafio sob os diferentes aspectos, desde a comunicação até sua aplicação, mas a adaptação do currículo não só é viável quanto imprescindível para que o conhecimento e a aprendizagem se efetivem na escola bilíngue. Docentes e comunidade escolar puderam perceber que a disciplina de Arte, tem muito o que contribuir para a educação do surdo, ampliando sua percepção visual, abrindo novas possibilidades para a apropriação de saberes e assim, conquistar, cada vez mais seu direito de aprender, conquistando também sua cidadania.

Nota: Os nomes dos alunos foram substituídos para preservar a identidade dos sujeitos do estudo

5 REFERÊNCIAS

ALZUGARAY, Domingo; CARTA, Luis & FASANO, Fabrizio. Biblioteca de Arte – **Os Impressionistas**. São Paulo: Três, 1973.



- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BUENO, Luciana Estevam Barone. **Linguagem das Artes Visuais**. Curitiba: Ibpx, 2008.
- BUORO, Ana Amélia Bueno. **Olhos que pintam: A leitura da imagem no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.
- CORTELAZZO, Patrícia Rita. **A História da Arte por meio da Leitura de Imagens**. Curitiba: Ibpx, 2008.
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DONDIS, A. Dondis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- IMBROISI, Margaret H.; MARTINS, Simone R. **História da Arte – Linha do Tempo – Impressionismo**. Apresenta reproduções virtuais de obras de artistas dos movimentos estéticos na história da arte. 1998. Disponível: <http://www.historiadaarte.com.br/linha/impressionismo.html>. Acessado em: 09-09-2015.
- SILVA, Maria Cristina Rosa Fonseca.(Org.) A inclusão na fala do professor de arte: recortes da cultura escolar. **In: Educação Arte e Inclusão: Trajetórias de Pesquisa**. Florianópolis: UFSC, 2009.
- PUPPI, Alberto. **Comunicação e semiótica**. Curitiba: Ibpx, 2009.
- SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D.; OLIVEIRA, M. C. A instituição especializada em tempos de inclusão. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 27, n. 48, p. 41-52, jan. abr. 2014. Disponível: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2016.
- SKLIAR, Carlos. **Bilingüismo e Biculturalismo. Uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos**. Caxambu: ANPED, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. Diagnóstico do desenvolvimento e clínica pedológica da infância difícil. [Esquema de investigação pedológica]. Tradução das partes 5 e 6 de: VIGOTSKI, L. S. Diagnóstico del desarrollo y clínica paidológica de la infancia difícil. In:_____. **Obras Escogidas. Tomo 5 – fundamentos de defectología**. Madrid: Visor y Ministério de Educación y Ciencia, 1997. p. 275-338. Disponível em: <www.4shared.com/file/55971081/d96ff395/Vigotski>. Acesso em: 24 de julho de 2015.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ZABALZA, M. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

*Recebido em 10 de novembro de 2016
Aprovado em 13 de junho de 2017*



**DAS LEIS DA INCLUSÃO SOCIAL À CONCRETIZAÇÃO DE
DIREITOS: DILEMAS VIVENCIADOS NUMA ESCOLA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**OF THE LAWS OF SOCIAL INCLUSION TO THE CONCRETIZATION
OF RIGHTS: DILEMMAS LIVED IN A PUBLIC SCHOOL OF BASIC
EDUCATION**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017199>

Eliane do Prado, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - UDESC

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre questões da educação especial e as políticas públicas considerando as experiências de docência no contexto escolar. Conta com a análise do contexto sócio-histórico, apoiando-se nas concepções de Mészáros (2005), Saviani (2008), Mazzeo (2015), Evangelista (2014) e Bueno (1999). Analisa o cotidiano escolar, confrontando com as leis de inclusão da pessoa com deficiência, encontradas com facilidade nas esferas municipal, estadual e federal com a realidade vivenciada na escola, em particular na Escola de Educação Básica Frei Caneca do município de Lebon Régis-10^a Gerência, Caçador-SC. Espera-se que o artigo contribua para ampliar a compreensão da realidade vivenciada não somente pelos alunos com deficiência, mas também pelos professores e comunidade escolar. Como resultados dessa análise pode-se evidenciar entre outros aspectos: que o governo necessita ampliar os investimentos e acelerar os processos de gestão; que há necessidade de uma reflexão voltada ao fato do governo responsabilizar unicamente a escola e os professores pela inserção de qualidade das pessoas com deficiência nas escolas; negação da divisão de classes e interesses por parte de organismos nacionais e internacionais por meio de um discurso político distorcido que prega que escola inclusiva gera sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Estado. Políticas públicas. Direitos. Escola.

ABSTRACT

This article aims to reflect on issues of special education and public policies considering the experiences of teaching in the school context. It has the analysis of the socio-historical context, based on the conceptions of Mészáros (2005), Saviani (2008), Mazzeo (20015), Evangelista (2014) and Bueno (1999). It analyzes the school routine, confronting with the laws of inclusion of the person with deficiency, found easily in the municipal, state and federal spheres with the reality lived in the school, in particular in the School of Education Basic Frei Caneca of the municipality Of Lebon Régis-10a Management, Caçador-SC. It is hoped that the article will contribute to broadening the understanding of the reality experienced not only by students with disabilities, but also by teachers and the school community. As a result of this analysis can be evidenced among other aspects: that the government needs to increase investments and accelerate management processes; That there is a need for reflection on the fact that government only makes school and teachers responsible



for the inclusion of quality of people with disabilities in schools; Denial of the division of classes and interests by national and international bodies through a distorted political discourse that preaches that inclusive school generates an inclusive society.

Keywords: Special Education. State. Public policy. Rights. School.

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda com maior profundidade a legislação, mais precisamente, a Lei nº 13.146 de 2015¹, que rege a inclusão de pessoas com deficiência, dando ênfase ao âmbito escolar, por tratar-se do ambiente responsável por construir indivíduos comprometidos com a evolução da sociedade, promovendo a aprendizagem e reelaborando o conhecimento socialmente produzido.

Inicialmente é preciso considerar que o termo inclusão é revestido de diferentes aspectos controvertidos. Quando abordado o tema inclusão, este é associado à exclusão como forma de opressão social; também que marcou uma determinada política do governo federal entre os anos de 2010 e 2015, finalmente que a categoria inclusão aumentou seu leque de estudos para além da educação especial, a partir da evolução do conceito de “deficiência”² que foi da visão de desvantagem natural, ao reconhecimento do corpo com lesão³, à denúncia da estrutura social que segrega a pessoa com deficiência (Diniz, 2007).

Considera-se nesse contexto que o movimento por inclusão não deu conta de atender amplamente as necessidades das pessoas com deficiência na escola, pois apesar de contar com farta legislação, não houve investimentos necessários na mesma medida, bem como as

¹ Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

² A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma. O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria um corpo sem deficiência.

³ Lesão para a Upias (Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação) seria um dado corporal isento de valor, ao passo que deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória, deixando de ser apenas do campo biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação.



parcerias com estados e municípios é bastante frágil. Neste sentido

Quando se reconhece o excluído, automaticamente se reconhece a necessidade da inclusão, esta viabilizada pelo princípio do consenso. Contrariamente, o reconhecimento de uma identidade proletária – com toda a forma de expropriação aí contida – pressupõe admitir a existência daquele que oprime, portanto, do conflito, o que pode levar a pôr em questão a própria lógica do capital. Assim podemos indagar: a que interessa as atuais políticas de inclusão nos termos em que estão formuladas se não para a manutenção da ordem capitalista? (SILVA, 2012. p. 78).

As instituições de ensino atuam como organizadoras e transmissoras da cultura universal, agindo por meio da prática pedagógica, metodológica, tecnológica, abrangendo as atitudes, valores, ética e moral, de modo a facilitar a apropriação do saber pelos alunos. É de sua responsabilidade e de seus profissionais, buscar formas de sistematizar o conhecimento científico de fácil assimilação pelos alunos, através de instrumentos tecnológicos, métodos e técnicas que abranjam toda a esfera escolar.

Deste modo, a escola para a emancipação política, numa perspectiva de ampliação de direitos burgueses, portanto limitada mediante o sistema, é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo em cada um, seu potencial e necessidades. Para tanto há urgência em investimentos, assim como considerar os mecanismos anteriores, na trajetória da criança até chegar à escola, compreendendo que seu acompanhamento não depende somente desta instituição, o que abordaremos mais adiante.

Uma escola somente poderá se considerar emancipadora, a partir do momento em que estiver organizada e preparada para dar suporte a todos os seus alunos, independente de: etnia, sexo, cor, idade, condição social ou deficiência. Nesse sentido, tal escola só será possível em outra ordem social que não seja o capitalismo, excludente desde suas raízes.

Para Mazzeo (2015), o estado só existe por causa da desigualdade social e este por sua vez mantém os interesses na divisão de classes, reproduzindo-a e assim garantindo o poder da classe dominante. Deste modo, redigir leis e colocá-las no papel está longe de garantir



efetivamente tais direitos.

Nas escolas públicas, embora haja obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças, sem distinção, segundo a Constituição Federal de 1988, encontram-se condições inadequadas em sua estrutura que consiga, de fato, proporcionar a inclusão com êxito.

Diante disso, procurou-se nesse artigo, fazer uma análise em relação à legislação que ampara a pessoa com deficiência e os motivos pelos quais seus direitos não são respeitados como deveriam.

INCLUSÃO SOCIAL: O PAPEL DO ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Os direitos das pessoas com deficiência sempre foi um assunto em voga, sendo tema de discussão na criação e adequação de novas normas políticas, na tentativa de, efetivamente, cumprir-se a lei em relação ao respeito, inclusão e interação das pessoas com deficiência, na sociedade como um todo.

O modelo social da primeira geração de teóricos, na década de 70, tiveram por metas “Alargar a compreensão da deficiência como uma questão multidisciplinar e não exclusiva do discurso médico como lesão [...] e de promover uma leitura sociológica” (DINIZ, 2007 p. 58). Para o grupo, formado por homens e a maioria com deficiência medular as barreiras impostas pela sociedade eram maiores que a própria lesão e por isso as constantes lutas pelo direito à igualdade numa visão de que retiradas as barreiras (arquitetônicas e de transporte) logo haveria independência.

No entanto, os princípios como o cuidado ou benefícios compensatórios para aqueles sem a possibilidade de independência ou ainda para as cuidadoras ou cuidadores dessas pessoas não foram cogitados pela primeira geração, o que causou a manifestação de uma segunda geração, agora de feministas. Numa visão de que em busca de uma independência para o trabalho, principalmente, a primeira geração esqueceu o corpo sujeito de dor, limites e sofrimento, é que essa segunda geração veio se manifestar.



No intuito de fortalecer e ampliar a luta da primeira geração e buscar valores morais como a interdependência no caso dos corpos com lesões mais graves/crônicas, o temor ao regresso de conquistas pelo fato de admitir as dificuldades vivenciadas por esse corpo foram experienciadas por mulheres deficientes e cuidadoras de deficientes, pois até então não se falava sobre os casos de fato impossibilitados para o trabalho.

Mais que provar o que a pessoa deficiente pode ou não fazer, a segunda geração lutou pela justiça de igualdade nas diferenças ou na dependência, visto que viver em sociedade é depender um do outro em qualquer fase da vida enquanto condição humana. A inclusão, em alguns casos não depende apenas de ajustes arquitetônicos, mas do respeito à vida, aos direitos humanos, luta que não se encerrou, seja por melhores condições de vida ou pelo direito de expressar suas dores e angústias sem julgamento, pelo direito de aprender ou por estar em ambientes públicos como a escola sem haver comparação de potencial e sim pela valorização do que cada um consegue atingir.

Mazzeo (2011) nos chama a atenção para a década de 1990, por causa das reformas na Educação brasileira que por meio de inúmeros documentos oficiais, diretrizes, leis e decretos, embasados e recomendados por organismos multilaterais internacionais e regionais foram aparecendo, não como uma iniciativa nacional que demonstre realmente interesse para atender tais demandas, mas como parte de acordos. Dentre eles a autora cita: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Sendo assim, Mazzeo (2011) refere-se ao contexto de tais propostas concordando com Garcia e Michels (2014), no sentido de que é possível perceber o atrelamento de uma política nacional à ideia de “inclusão” como inserção das pessoas na corrente econômica, como na passagem que segue: “As políticas inclusivas são essenciais para a expansão do mercado interno” (BRASIL, 2007, p.19)”. Deste modo, tais investimentos objetivam, no discurso do Banco mundial, a formação de indivíduos funcionais, que executem as demandas da economia por meio da sua força de trabalho.

Mészáros (2005) em seu livro “A Educação para além do capital”, chama a atenção



para o fato que o simples acesso à escola, por obrigatoriedade de matrícula, não vem a ser suficiente para a inclusão não apenas da pessoa com deficiência, mas de milhares de pessoas que estão às margens da sociedade sendo reconhecidas apenas por números estatísticos.

Dentre as inúmeras Leis, decretos, portarias criadas para proteger e efetivar os direitos das pessoas com deficiência destaca-se a Constituição Federal de 1988, a Convenção de Nova Iorque, de 2007, Decreto 3298, Convenção da Guatemala, 2001, Lei 10.098, de 2000 e a Lei Federal 13.146 de 2015 que entrou em vigor em janeiro de 2016.

Deste modo, os direitos da pessoa com deficiência já estão assegurados em todas as esferas, desde a Constituição Federal de 1988, que traz em seu texto que é proibido qualquer tipo de discriminação ou distinção pelo fato de ser deficiente e em seu art 7º, inciso XXXI, que trata sobre os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, proíbe “qualquer discriminação em relação a salário e critérios de admissão do trabalhador portador⁴ de deficiência”. Ainda no tocante a trabalho e salários, afirma em seu art. 37º, inciso VIII que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. Para Garcia:

Essa orientação supõe a “sociedade inclusiva” como substituta do Estado de bem-estar social e um conjunto de práticas associativas nas comunidades que tome o lugar da reivindicação de acesso aos direitos sociais (GARCIA, 2014, p. 104).

Sendo assim, colocar a pessoa com deficiência no mercado de trabalho sob a faceta da “inclusão” o enquadra também como contribuinte de impostos e na “igualdade” de deveres, eximindo o Estado de suas obrigações integrais para com ele. Sob esta ótica, basta analisar o que acontece no que diz respeito ao art. 208º, inciso III, que é dever do Estado fornecer “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência,

⁴ Termo inadequado porque ninguém porta a deficiência, portamos um óculos, uma bolsa, ou seja, objetos e não a deficiência porque não é possível deixar de portá-la. Aprovados após debate mundial, os termos “pessoa com deficiência” e “pessoas com deficiência” são utilizados no texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada em 13/12/06 pela Assembleia Geral da ONU.



preferencialmente na rede regular de ensino”. Apesar da Lei, se essa deficiência é detectada quando a criança vem para a escola, o que acontece na maioria dos casos pela falta de conhecimento dos pais, para conseguir acompanhamento adequado desse educando há dependência do SUS- Sistema Único de Saúde, para avaliação psicológica e neurológica. Somente após a avaliação desses profissionais é que a escola pode requerer o efetivo direito desse aluno ou aluna para ter o acompanhamento do segundo professor ou o atendimento da sala AEE- Atendimento Educacional Especializado, o que leva muito tempo.

Percebe-se que a Constituição Federal contempla todos os direitos da pessoa com deficiência, porém, para que exista uma implementação desses direitos na sociedade, não basta haver vagas de estacionamento preferenciais para pessoas com deficiência, além da acessibilidade física, é preciso que o estado exerça seu papel de financiador e de fiscalizador do cumprimento das leis na sociedade e a favor das pessoas com deficiência. O desafio está em ver além do que os nossos olhos enxergam e do que nossa capacidade de “normal” possa julgar, no sentido de limitar tal pessoa, antes mesmo de conhecê-la. Diante disto:

As “políticas sociais inclusivas” se caracterizam pela ideia de “criar sociedades justas” que sejam competitivas e produtivas (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 16) e indicam que o antídoto para conter a exclusão social tem suas bases articuladas ao pensamento liberal. Além disso, ressalta que seus objetivos estão voltados ao gerenciamento da própria carência, o que significa, na linguagem dos documentos, na atualidade, o desenvolvimento da “responsabilidade social”. (GARCIA, 2014, p. 108).

O discurso construído na Modernidade sobre os sujeitos com deficiência começa, gradativamente, a dar lugar a um novo entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, por consequência, a novas formas de tratar esta condição.

Na Convenção de Nova Iorque⁵, assinada em 30 de março de 2007, culminando no Decreto Legislativo nº 186 datado de 09 de julho de 2008, que tratou de todos os direitos da pessoa com deficiência, o governo brasileiro firmou acordo junto ao Secretário-geral das Nações Unidas, entre os Estados Partes da convenção, no sentido de tomar medidas para garantir o cumprimento e respeito a esses direitos, os quais destaca-se, em resumo: respeito

⁵ Ver em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm



pela dignidade, a autonomia, liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; a não-discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade, conforme o artigo 3º da Lei Nº 186 (BRASIL, 2008).

Na tentativa de garantir os direitos das pessoas com deficiência, os países participantes na Convenção de Nova Iorque, dentre eles o Brasil, comprometeram-se a estudar e instituir novas políticas, revogar leis, práticas ou costumes que constituem discriminação à pessoa com deficiência, promover pesquisas de desenvolvimento de produtos e serviços, onde a adaptação do acesso às necessidades especiais seja o mínimo possível, capacitar os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência, considerando os direitos reconhecidos nesta Convenção, propiciar acessibilidade, facilitando a locomoção das pessoas com deficiência e dispondo de dispositivos e tecnologia assistiva⁶.

Deste modo, percebe-se que se a inclusão e a efetivação de direitos não acontecem, não é por falta de leis e sim por falta de investimento e aceleração da gestão pública para que a pessoa com deficiência deixe de ser vista como um “problema social”, passando a ser sujeito de direitos em seu modo de ser e viver.

De acordo com o IBGE de 2010, cerca de 45,6 milhões de pessoas tem algum tipo de deficiência. Destes, cerca de 35 milhões são cegos, 10 milhões com deficiência motora, 13 milhões de surdos e 2,5 milhões com deficiência mental. (Números aproximados), pessoas em números suficientemente bons para chamar a atenção da população exigindo mudanças em um país de natureza excludente.

Dentre outras medidas, o sistema de cotas foi adotado para a pessoa com deficiência. Mas seria esta uma solução eficaz? Vejamos que entre outras cotas, ressalta-se 2% das vagas

⁶ Ver em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm .



de estacionamento, 5% dos veículos de auto escola com adaptações para pessoas com deficiência, 10% das outorgas de táxis para pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e *lan houses* deverão disponibilizar 10% de seus computadores com adaptações para pessoas com deficiência.

Para Garcia os grupos citados pelas políticas de “inclusão”, são focados para a questão de elementos culturais, ocultando dessa forma a contradição entre capital e trabalho, fragmentando a classe trabalhadora, fazendo com que tal massa não perceba que “nos discursos de análise não estão direcionadas propriamente a uma condição de vida, mas são expressões para definir uma população que precisa ser administrada”. (GARCIA 2014, p.113).

O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social e o sujeito com deficiência passa a dividir a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas.

Rever os conceitos do que se considera “normal” leva-nos a entender que o normal é ser diferente. A diversidade que impera atualmente não constitui uma simples superação do princípio de igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos. A diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem. Neste sentido, a diferença não deve se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana, pois independentemente da condição existencial de cada um, todos são seres humanos, com o mesmo valor existencial.

Nessa luta para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, o Decreto 3.298, assinado em 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre as políticas para integração da “pessoa portadora de deficiência”⁷ na sociedade e consolida a proteção aos seus direitos sendo eles: educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à

⁷ O termo “deficiência” está em desuso, desde a Convenção dos Direitos Humanos, porém, a legislação citada o traz desta forma.



infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico”, o que nem sempre se consolida devido a ineficácia dos serviços oferecidos e a falta de gestão dos órgãos competentes para atender às demandas.

Expõe também, em seu artigo 6º, parágrafo III, que “são diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência: [...] incluir a pessoa deficiente, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação [...]”.

Além desses artigos, o decreto dispõe de Seção especial tratando da inclusão da pessoa com deficiência na educação regular. Nela, consta o dever da Administração Pública em relação a adequação prioritária dos assuntos relevantes a pessoa com deficiência.

Além de garantir os direitos de acessibilidade e igualdade de oportunidades, é necessário minimizar ao máximo a discriminação existente contra a pessoa com deficiência, que, mesmo de forma velada, ainda predomina na sociedade.

Nesse sentido, a Convenção da Guatemala, resultando no Decreto 3.951, teve como objetivo eliminar qualquer forma de discriminação da pessoa com deficiência, e nela, todos os Países, comprometeram-se a adotar normas e tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as “pessoas com deficiência” e proporcionar a sua plena integração à sociedade.

Dentre elas estão: medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração da pessoa com deficiência efetivamente na sociedade; medidas para facilitar a acessibilidade das pessoas com deficiência nos mais diversos locais, sejam edifícios, parques, comércio, instituições educacionais, transporte entre outros, e, eliminar obstáculos possam existir, seja para locomoção, transporte ou comunicação.

Essa convenção resultou no comprometimento das partes em lutar para extinguir a discriminação existente com as pessoas com deficiência e assegurar-lhes direitos que já estão



previstos na Constituição Federal de 1988, mas que não são respeitadas em sua totalidade⁸.

A sociedade necessita de mudanças urgentes na sua maneira de enxergar o outro e prejudicar sua capacidade considerando sua forma existencial e, segundo Mészáros “mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social” (2005, p. 59), mudando “completamente as condições da sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser” (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2005).

Numa sociedade capitalista onde o ter prevalece sobre o ser há que se refletir também em relação ao que parece beneficiar a população, visto que o pano de fundo se fundamenta a desviar os olhares do principal foco, a luta de classes.

Por meio da Lei Federal 13.146/2015, estabeleceu-se que, a partir do ano de 2016, todas as escolas deveriam estar preparadas para receberem seus alunos. Desta forma, a preparação e integração da sociedade, de maneira geral com a pessoa com deficiência vem avançando, visto que até então, eram as pessoas com deficiência que precisavam se adaptar – ou ao menos tentar – à uma sociedade que se encontra despreparada para recebê-los. Exemplo disso é o caso recente, no início deste ano de 2016, em que o Sindicato dos estabelecimentos de ensino de Santa Catarina – SINEPE – entrou com ação judicial, tentando legitimar o acréscimo na cobrança das mensalidades dos estudantes com deficiência, alegando gastos excessivos com serviços pedagógicos, o que contraria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual garante em seu cap. IV, a partir do art. 27º, a matrícula e estrutura educacional necessárias para seu desenvolvimento.⁹

Não se trata de estabelecer juízo de valor em certo ou errado sem saber a fundo a realidade de cada instituição, mas de uma análise voltada ao todo sobre a inclusão da pessoa com deficiência numa sociedade em que vê a escola como o principal lugar para o desenvolvimento da “inclusão”, mesmo sendo esta visão incutida pelos “discursos políticos

⁸ Ver em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>

⁹ Ver em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/03/escolas-particulares-de-sc-poderao-cobrar-mais-de-alunos-com-deficiencia.html>



emanados pelos organismos internacionais” (GARCIA, 2014, p. 132), fato que na realidade vai além da capacidade da instituição escola.

Para Saviani (2008), continuar insistindo na força própria da educação como solução das mazelas sociais é fazer parte da ideologia de um Estado que repassa suas obrigações ao invés de resolvê-las. Cabe a escola a determinação em mostrar aos seus educandos a reciprocidade entre prática social e prática educativa.

Percebe-se que a sociedade ainda vê a pessoa com deficiência como um atraso para o desenvolvimento de suas atividades, caso contrário não seria necessário tanto empenho na formulação de propostas para a “Inclusão”, demonstrando assim, ser um fardo ter que adaptar suas estruturas para acolher pessoas que, em sua visão, não contribuem para o crescimento da sociedade. Porém, será que realmente essa é a verdade, ou é a sociedade que está acomodada e irredutível em sair da sua zona de conforto e abrir os olhos para novas formas de convivência?

No âmbito escolar é nítida a contradição entre discurso e prática dos educadores os quais se dizem profissionais a favor da inclusão, mas quando o segundo professor não está demonstra apavoramento sem saber o que fazer com o aluno que também é seu.

Geralmente a justificativa utilizada pelos professores que se recusam a trabalhar com alunos com deficiência é a falta de formação. Visto que atualmente desde os cursos de graduação-licenciatura oferecem disciplinas voltadas para a inclusão escolar, naturalmente que uma disciplina não dá conta de dar o suporte necessário em relação às demandas para o desenvolvimento de um bom trabalho com o devido conhecimento e prática que requer a Educação Especial. Portanto, as condições de formação aliadas a melhores condições de trabalho, podem oferecer ao professor um caminho pedagógico para sua práxis pedagógica.

Desta forma, acima de conhecer leis e direitos, há que se ter vontade e compromisso com o outro enquanto ser humano, aceitando-o como pessoa não apenas por tolerância, mas pela necessidade e reconhecimento destes enquanto parte da sociedade e, portanto sujeito de direitos, principalmente na escola, do direito ao conhecimento.

Neste sentido, a instituição da Lei 13.146, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência é o



resultado de uma longa caminhada de leis específicas, que surgiam de acordo com as necessidades momentâneas, porém, sem ligação específica para a criação de todo um arcabouço.

O Estatuto apresenta-se como um conjunto de leis que objetivam a inclusão desses cidadãos por meio de medidas de caráter social, seja por sua deficiência física, mental ou sensorial (de longo prazo).

Os principais objetivos do Estatuto da Pessoa com Deficiência são três: assegurar os direitos estabelecidos no estatuto promovendo a igualdade, liberdade e equiparação à oportunidades. Tudo isso na tentativa de garantir o direito de pleitear as mesmas oportunidades, seja, educacional, profissional ou social e acessibilidade, para a autonomia, direito primordial da Constituição Federal na busca da concretização do direito de ir e vir. Neste sentido, podemos ver esses três principais objetivos como parte de um ciclo para ascensão à igualdade entre as pessoas onde um objetivo leva ao outro e assim sucessivamente.

Reflexões sobre o dia a dia escolar: elementos para análise da prática

Diante de todo o exposto, no que diz respeito à educação, a partir do ano de 2016, nenhuma escola poderá negar a matrícula para alunos com deficiência, tendo inclusive, que deixar claro em seu Projeto Político Pedagógico as condições que a instituição oferece para atender essa demanda.

Em se tratando da escola pública, não é levado em consideração o número de alunos por sala, mesmo sabendo que apesar de alunos com deficiência, no caso do estado de Santa Catarina, ter o acompanhamento do segundo professor, este aluno é prejudicado pelo barulho, pelas brincadeiras e mesmo pela falta de tempo que o professor regente tem para atendê-lo como os outros alunos, de acordo com as orientações das Políticas de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006).

De acordo com o Estatuto, a inclusão a qual se refere o inciso III. Do art. 28º, vai além de acessibilidade, ela requer alterações de caráter pedagógico, oferecendo um aparato com



profissionais de apoio, sala de recursos, material adaptado, ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e também do sistema BRAILLE.

Em uma primeira leitura, se for feita por pessoas que não vivenciam a realidade no que diz respeito à Educação, as linhas acima dão uma ideia de perfeito conjunto para uma Educação Inclusiva. Vejamos os serviços dos profissionais de apoio, de acordo com o Programa Pedagógico de Educação Especial (2009), que norteia o atendimento escolar estadual do aluno com deficiência:

O segundo professor de sala que nos anos iniciais do Ensino Fundamental acompanha o aluno com deficiência. Sua habilitação deve ser preferencialmente em educação especial para que possa exercer a função de correger a classe, ou seja, de contribuir com o professor titular, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados, atividades adaptadas para qualificar a prática pedagógica com o objetivo de melhorar o ensino, planejando e trabalhando juntos, devendo acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para o aluno com deficiência e acadêmicos para o restante da turma.

No entanto, o planejamento entre os dois professores é dificultado nos casos em que o/os alunos com deficiência(s) têm a necessidade de acompanhamento também na Educação Física e Arte, o que impossibilita o planejamento. Analisemos ainda que o ideal seria haver, da mesma forma, o planejamento com os professores de Arte e Educação Física, sendo o momento de planejamento crucial para a integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular convertendo as disciplinas acadêmicas em meios e não em fins da educação escolar.

A resposta ao questionamento do exemplo acima pelos órgãos responsáveis é que não há necessidade de acompanhamento integral do aluno, o que não procede, pois mesmo não se tratando de deficiência física e sim mental, o que exige acompanhamento integral, o segundo professor de sala se depara com inúmeras situações como fugas, tombos, brigas por muitos dos casos serem agressivos, dentre outros fatores de risco os quais há casos de falta de discernimento.



Nos anos finais do Ensino Fundamental, o segundo professor de classe tem como função apoiar, sugerir, reelaborar os conteúdos do planejamento e atividades em função de seu conhecimento específico o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas, sejam elas de adaptação ou elaboração de material para que este aluno ou estes alunos tenha(m) a oportunidade de adquirir o conhecimento científico de maneira adequada à sua necessidade, levando sempre em consideração o potencial de cada um sem comparativo com os demais da classe.

Porém, sabemos que além do planejamento e a formação do professor, há casos de alunos com deficiência que requerem todo um aparato que vai além dos recursos da escola ou do querer do professor, como acompanhamento médico, psicológico, fonoaudiológico, uso de medicamento, avaliações, entre outros, que formam o conjunto de cuidados para uma melhor evolução do aprendizado e que na maioria das vezes não são oferecidos na rede pública, ficando sem os atendimentos citados pela carência financeira da maioria das famílias. No entanto, é ao professor que se atribui o fracasso escolar. Tal procedimento demonstra que

De um lado, encontra-se uma perspectiva cuidadosamente elaborada que desloca a origem dos problemas socioeconômicos da relação capital-trabalho para seus efeitos aparentes e imputa à educação a tarefa de solucioná-los. (EVANGELISTA, 2014, p. 48-49).

Para Mantoan (2007), autora que fundamentou a política de educação especial do MEC, a inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos que apresentam déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar. Em seu discurso, uma educação realmente inclusiva é aquela onde nenhum aluno é encaminhado a salas de reforço ou deverá aprender a partir de currículos adaptados para suas necessidades, no entanto, há que se levar em consideração que entre teoria e prática há um percurso a percorrer pois



Não surpreende, por conseguinte, que a classe dominante lance mão das alianças possíveis para alcançar seus intentos, nem que a educação seja escolhida para compor a essência de suas explicações para os problemas socioeconômicos. (EVANGELISTA, 2014, p. 49).

Quanto maior o número de alunos, com deficiência ou não, atendidos em uma mesma sala de aula, significa reduzir o número de professores, menor investimento, menos gastos pelo governo. Além dos cortes de gastos a imagem perante a sociedade fica positiva, já que tais objetivos se escondem atrás dos termos “‘inclusão’, ‘solidariedade’, ‘pertencimento’, ‘justiça social’ dentre outras nomenclaturas ‘politicamente corretas’ que fazem do interesse capitalista a imagem de ‘mudança social’”. (EVANGELISTA, 2014, p. 16-17).

Bueno (1999) denomina “arautos da Educação Especial” aqueles que defendem que toda e qualquer criança deve frequentar o ensino regular, sem levar em consideração a necessidade do aprimoramento dessas instituições. Para eles, qualquer forma de ensino que não seja dentro no ensino regular é citada como ultrapassada, tendo como justificativa termos como a segregação, preconceito e discriminação em detrimento dos outros alunos, recaindo sobre a escola, no papel do professor o sucesso ou fracasso dessa demanda. O professor não pode se convencer de que ele seja o único responsável pelo futuro de um país, visto que “gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. (MÉSZÁROS. 2005, p. 35) é objetivo da burguesia.

Seguindo por esse viés, o tempo para planejamento, aperfeiçoamento na formação continuada não é de modo algum interesse do governo para os professores, pois enquanto classe pensante podem disputar a reflexão e o discernimento dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

O tempo para planejamento do segundo professor é reduzido, porém se torna possível por seu/s aluno/s já estarem mais familiarizados no sentido de a maioria compreender a necessidade desse tempo, geralmente na Educação Física para o planejamento das adaptações curriculares. Em contrapartida, conseguir efetivamente planejar com tantos professores das diversas disciplinas ainda é um desafio por inúmeros motivos dos quais vão desde professores titulares trabalharem em mais de uma escola, o que motiva a constante falta de tempo, indo de



uma escola para outra, até a resistência por acreditar erroneamente que a adaptação de atividades e conteúdos desmerecerá sua disciplina.

O professor intérprete, é o que acompanhará o aluno surdo, deverá ser ouvinte, com fluência em LIBRAS comprovada por meio de exame de proficiência, com capacitação em tradução e interpretação, LIBRAS/PORTUGUÊS/LIBRAS, responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional, nas turmas mistas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio. O exame de proficiência não é exigido, pois nem teríamos pessoal capacitado para tal, visto que os cursos de Libras que possuem são os oferecidos pela própria gerência, ou seja, é cobrado algo que não tem, por fim sendo assumidas essas vagas por pessoas não habilitadas.

Assim como o segundo professor de sala, o intérprete também enfrenta algumas dificuldades em relação ao seu trabalho, seja com o educando por falta de responsabilidade quanto a entrega de trabalhos, faltas, e por atribuírem a função do intérprete igual ao segundo professor para ter o mínimo de esforço, ou por parte dos professores regentes os quais também confundem os papéis, associando que ao invés da interpretação das aulas (com planejamento antecipado), ele deva assumir papel de “professor de reforço”, o que não condiz com suas atribuições e função em primar pela formação de um cidadão de direitos, mas também de deveres.

Os segundos professores de sala de anos iniciais ou de anos finais do Ensino Fundamental e o professor intérprete das Libras, de acordo com as recomendações da FCEE (2006/2009), serão orientados pelos profissionais do SAEDE/Serviço de Atendimento Educacional Especializado nas escolas onde oferecem o serviço. Suas Diretrizes são voltadas para as diversas áreas da educação especial para atender os alunos matriculados na rede Estadual regular de ensino atendendo diversas áreas das deficiências, com o objetivo de complementar, apoiar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem, não configurando ensino particular ou reforço escolar.

O processo de requerimento de tais serviços, no caso da deficiência mental que é o maior número no município de Lebon Régis-SC, requer relatório pedagógico, avaliação psicológica e Laudo neurológico e muitas vezes o neurologista solicita o teste de QI



(Quociente de Inteligência), o que retorna aos serviços psicológicos.

Na EEB Frei Caneca, dos 730 educandos, são 21 casos de Educação Especial (leve e moderado), os quais em sua maioria vêm de famílias de baixíssima renda, sem condições para custear tais consultas. Quando encaminhados ao SUS, a resposta é sempre de espera, levando de oito a 10 meses cada consulta, tempo que faz muita diferença na vida escolar de um estudante.

Quanto ao atendimento da FCEE-Fundação de Educação Especial de Santa Catarina, se tratando da 10ª Gerência, Regional de caçador, o tempo de espera não é muito diferente. Quando se trata de deficiência visual ou auditiva o atendimento é relativamente rápido. Já em relação à deficiência intelectual em dez anos de atuação na orientação pedagógica, fomos atendidos uma vez pela equipe multifuncional, que não é suficiente para atender a demanda.

O descaso por parte dos órgãos públicos causa sofrimento à família por não ter condições de dar assistência ao filho ou filha como deveria, ao aluno ou aluna por não ter o atendimento necessário e adequado, nos casos de alunos agressivos causa sofrimento aos colegas de classe e também aos professores, pois a escola que perdem tempo na gestão de conflitos. Diante de tal situação, os próprios professores, com ajuda da comunidade, acabam por reunir recursos próprios para bancar os devidos atendimentos para esses educandos.

Há consciência de que não é correta tal atitude, visto que nossos impostos são dos mais altos do mundo e que diante de tantas leis, decretos e agora estatuto não vemos atitudes concretas para tais demandas, o que mostra mais uma vez que as leis são muitas e bem escritas, porém com pouca eficácia.

Os discursos que sustentam as políticas de inclusão expõem uma “solução” ou “fórmula” para resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais existentes nas sociedades contemporâneas. Para tanto, esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos” na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderir seus projetos divulgados. (GARCIA, 2014, p. 132).



Sob esta ótica, vemos com nitidez um sistema o qual regula a sociedade por meio de promessas amplamente divulgadas, mas não cumpridas e como afirma Saviani (2008), o que importa é ganhar o *status* de “*slogan*” que a saída para os problemas está na Educação como determinante e, portanto se há falhas não foi o sistema que falhou e sim a Educação, invertendo-se os papéis entre determinante e determinado.

Enfim, esta foi uma pequena reflexão sobre a inclusão voltada para a educação sob recomendações internacionais que influenciam nas políticas nacionais. No entanto constata-se que por trás do discurso de “inclusão”, há a tentativa de obscurecer as lutas de classe e as desigualdades sociais, promovendo a ilusão de que por meio da educação as pessoas se tornarão iguais, administrando assim as desigualdades, amenizando a ideia de exploração levando os sujeitos a aderirem ao projeto capitalista sem perceber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o passar do tempo e devido às lutas das pessoas deficientes o termo “deficiência” teve uma reconhecida evolução partindo do chamado “modelo médico”, que tratava como um problema individual baseado na lesão da própria pessoa até chegar à questão social, passando a ser um problema ou uma situação de todos, afinal, todos podem ser “deficientes” em virtude do comparativo corporal que a sociedade impõe (DINIZ, 2007).

Mesmo com a evolução de termos e conquista de direitos, nem todas as respostas para as dúvidas estão de forma “mágica” nos livros, com uma resposta milagrosa. Deste modo, quando falamos em inclusão escolar, não é apenas aceitar o aluno com deficiência na escola, nem responsabilizar unicamente o professor ou a escola para o sucesso ou fracasso da inclusão. A questão é bem mais ampla e abre um leque convidativo com muitas questões que podem ainda serem discutidas.

Apesar de ser um direito adquirido do aluno com deficiência estudar no ensino regular, buscar adaptações para o melhor aproveitamento/aprendizagem apresenta-se como dever não somente da escola, mas antes disso como dever do Estado para uma sociedade mais sensível e compreensiva em relação à diversidade corporal e de estilos de vida.



Quando se busca uma inclusão de sucesso, vários aspectos devem ser levados em consideração, desde o discurso pregado nas Leis de inclusão social que se ouve até a efetivação das propostas, visto que tais políticas podem servir como articuladoras para uma sensação de harmonia entre as classes sociais, desviando assim o foco acerca dos direitos sociais.

A educação inclusiva sendo reorganizada para a capacidade do educando, quando procura valorizar e incentivar seu potencial, respeitando seus limites, torna-se aliada ao processo de formação cidadã.

Uma criança com necessidades especiais pode ter dificuldade de interpretação ou para a elaboração correta de um texto. No entanto, pode compreender o resumo em meia página onde estejam evidenciadas as partes principais, contando assim, a qualidade e não a quantidade de sua produção.

A postura do professor¹⁰ tanto em sala, como enquanto cidadão, sendo consciente do Sistema Capitalista o qual estamos inseridos, é de esclarecimento sobre as situações da necessidade de mudanças frente à uma sociedade excludente, porém com a possibilidade de por meio de políticas públicas ampliar as condições para uma inclusão que vá além de medidas de reabilitação, mas também voltadas para medidas de proteção social e reparação das desigualdades.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Social protection sector strategy: from safety net to springboards.** Washington, DC, jan.2001.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 20082011: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos.**

¹⁰ Gênero: Refere-se à homens e mulheres, profissionais da Educação.



Brasília, DF: MP, 2007a. 540p.; v.2

BRASIL. Decreto Legislativo Nº 186, 2008. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm Acesso em 15 de janeiro de 2017.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a formação de professores: Generalistas ou Realistas? **Revista Brasileira de Educação especial**, INSS 141-6538 3 (5), 7-25. 1999. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

DINIZ, DÉBORA. **O que é deficiência?** 1 ed. São Paulo, Brasiliense, 2007.

EVANGELISTA, O. Organizadora. **O que revelam os slogans na política educacional**, 1 ed. Araraquara, Junqueira;Marin, 2014.

GARCIA, R.M.C.; MICHELS, M. H. In.: EVANGELISTA, O. Organizadora. **O que revelam os slogans na política educacional**, 1 ed. Araraquara, Junqueira;Marin, 2014

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil: origens da autocracia burguesa**, 3 ed. São Paulo, Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, ISTVÁN. **A Educação para além do Capital**. Trad. TAVARES, Isa. São Paulo, Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**, 10 ed. Ver. Campinas, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de educação especial no estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009.

SILVA, M. M. Percursos profissionais e a justeza das políticas públicas e inclusão e qualificação: O público alvo do Projovem trabalhador. In _____ . **Jovens Trabalho e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 2, 71-109.

*Recebido em 17 de abril de 2016
Aprovado em 31 de julho de 2017*



INCIDÊNCIA - O RETRATO NO TRABALHO ARTÍSTICO E NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

INCIDENCE - THE PORTRAIT IN ARTISTIC WORK AND IN PEDAGOGICAL ACTIONS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813022017220>

Maristela Müller - UDESC

RESUMO

No presente relato de experiência pretende-se abordar questões relativas ao retrato enquanto vida e morte, presença e ausência, objeto e gênero artístico, prática artística e prática pedagógica. Não enquanto oposição, mas como contradição, em movimentos conflitantes que, ao mesmo tempo, se complementam em uma relação imbricada do viver. Na parte inicial do texto aborda-se um possível começo do retrato e sua relação com a morte, de acordo com Régis Debray (1994) e Didi-Huberman (1988) que discute os crânios de Jericó adornados, pintados, cuidados e separados dos corpos com base nos estudos de Georges Bataille. Passando pelos retratos funerários de Fayum, para se chegar ao gênero artístico denominado Retrato. A partir dos retratos conhecidos e reconhecidos na história da Arte percebe-se a recorrência de rostos, de alguns traços e características que se assemelham entre as pessoas do passado e do presente. Esta percepção repercute na prática artística e, mais tarde, se converte em prática pedagógica que pode ser lida, vista e refletida a seguir.

Palavras-chave: Retrato. História da Arte. Pintura. Trabalho Artístico. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

In this experience report is intended to address issues related to portraiture while life and death, presence and absence, object and artistic gender, artistic practice and pedagogical practice. Not as opposition, but as a contradiction, in conflicting movements that, at the same time, complement each other in a imbricated relationship of living. The initial part of the text presents a possible beginning of the portrait and their relation to death, according to Régis Debray (1994) e Didi-Huberman (1988) which discusses the skulls of Jericho that are adorned, painted, cared and separated of the corpses, based on studies of George Bataille. Passing through the funerary portraits of Fayum, to reach the artistic genre called Portrait. From the portraits known and recognized in the Art History the recurrence of faces is perceived, some traits and characteristics that are similar between people of the past and present. This perception reflects on artistic practice and, later, it becomes a pedagogical practice that can be read, seen and thought out below.

Keywords: Portrait. History of Art. Painting. Artistic Work. Pedagogical Practice.



INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência possui seu repertório embasado em uma prática artística que o antecede. Para alcançar a ação educativa necessita-se apontar para a produção artística e as referências que a embasaram. O relato aborda retratos e a recorrência destes rostos que parecem tão distantes, ao se pensar na história da Arte e, ao mesmo tempo, tão próximos ao se perceber sua reincidência em pessoas do cotidiano.

A série intitulada “Incidência” apresenta um conjunto de trabalhos artísticos que denotam ao encontro e acaso, percebidos pela professora artista, que pode parecer mera coincidência. Encontro de dois rostos que se assemelham em local e tempo diferente no anacronismo dos retratos. Para além da coincidência está a incidência, no sentido de “incidir sobre”, que se refere ao ato da artista convidar estas pessoas, cujos rostos se assemelham a um retrato da história da Arte, para participar da ação. O trabalho artístico se resume em aplicar tinta e maquiagem sobre o rosto da pessoa convidada para fotografá-la na mesma posição, de acordo com o retrato ao qual se identificou semelhança, a fim de acentuar a proximidade dos traços.

A prática pedagógica ocorreu posteriormente à prática artística e são próximas. Ao realizar uma sequência de aulas acerca dos diferentes gêneros da pintura (cenas históricas ou mitológicas, retrato, paisagem e natureza-morta) até chegar ao retrato. Foi quando se apresentou uma série de retratos produzidos ao longo da história da Arte, bem como, a prática artística intitulada Incidência. A partir do trabalho artístico os estudantes demonstraram interesse em realizar, na escola, algo que se aproximasse ao que a professora artista havia realizado.

A seguir apresentam-se uma breve reflexão teórica acerca do retrato, seguindo com a prática artística e sua repercussão para se chegar à prática pedagógica realizada com os estudantes.



1. A questão do retrato

O filósofo francês Georges Didi-Huberman questiona e reflete acerca de um provável começo do retrato. O que acontece a partir do momento que não se pode mais ver uma pessoa querida? O que acontece quando não se pode mais tocar a pessoa que amamos?

A questão do retrato começa talvez no dia em que, diante de nosso olhar aterrado, um rosto amado, um rosto próximo cai sobre o solo para não se levantar mais. Para finalmente desaparecer na terra e se misturar a ela. A questão do retrato começa talvez no dia em que um rosto começa diante de mim não estar mais aí porque a terra começa a devorá-lo (DIDI-HUBERMAN. 1998, p. 62).

Para Didi-Huberman, a partir do momento que um rosto querido desfalece, começa a perder sua face, retornar ao pó da terra do qual proveio e por ela ser devorado é que o ser humano sente a necessidade de continuar próximo da pessoa, com seu rosto, seu corpo e sua imagem. Ou seja, é a ausência que gera a necessidade da presença. Quando se perde alguém, junto a esta perda advém o anseio de continuar a ver, tocar e sentir. A perda faz com que se sinta falta daquilo que não está mais presente. Principalmente a partir da morte, da falta e da dor que surge o retrato, como uma maneira de, ainda que ausente, o semblante querido possa se fazer presente.

Georges Didi-Huberman (1988) relaciona o começo do retrato com a morte, da mesma maneira que Régis Debray (1994) compreende o nascimento da imagem e seu envolvimento com a morte. Em oposição a decomposição da morte faz-se a imagem, uma recomposição pela imagem, “(...) uma imagem do inominável, um duplo do morto para mantê-lo vivo” (DEBRAY. 1994, p. 29). Neste sentido “representar é tornar presente o ausente. Portanto, não é somente evocar, mas substituir. Como se a imagem estivesse para preencher uma carência, aliviar um desgosto” (DEBRAY. 1994, p. 38)

Pensar o começo do retrato é diferente de pensar o gênero artístico denominado Retrato, enquanto representação de uma pessoa, como mimese ou cópia, conforme o



significado da palavra retrato: *retrahere*, em latim. Didi-Huberman problematiza o retrato em situações que antecede milênios o racionalismo do Renascimento e da criação do gênero artístico. O começo do retrato trata da indagação de um rosto ausente, juntamente com a difícil gestão de sua perda. A dor da perda possui como sintoma a vontade de continuar vendo e estar próximo do ser querido, de manter viva intimamente o imo da pessoa que terra começa a consumir. Assim, para tolerar e gerir a dor surge o retrato, uma presença ausente que alivia, em virtude do anseio de continuar próximo por meio de ser retrato, da sua imagem na substituição ao rosto. Um conforto hodierno que, ao mesmo tempo, alerta a realidade da perda.

2. Rostos (retratos) de Jericó

Na indagação de um rosto ausente junto a difícil gestão de sua perda é possível justificar o começo do retrato, de acordo com Didi-Huberman (1988) que evoca os estudos de Georges Bataille através dos crânios de Jericó, datados entre 8000 e 6000 a.C. Encontrados em sepulturas pré-históricas os crânios foram separados do corpos e preservados. Este ato, não se caracteriza apenas como um sepultamento de crânios ou a separação de relíquias, mas sim de rostos e retratos. Quando encontrados, foi possível apreciar não as aberturas ou buracos vazios das ossadas de cabeças, mas crânios forrados, preenchidos e moldados com argila, com dentes decorados em marfim, pedras e conchas. Ainda, mostravam resquícios de pinturas acastanhadas sobre a cabeça a fim de caracterizar a cor da pele. “Os traços do rosto, o nariz, a boca, as orelhas, as sobrancelhas, foram moldadas com uma delicadeza extraordinária” (DIDI-HUBERMAN. 1998, p. 72). Através da modelagem, do cuidado e dos assessorios agregados aos crânios é sinalizada a problemática do retrato.

Qual pode ser a resposta para que povos pré-históricos realizassem adornos internos e externos em crânios, cuidadosamente preservados e separados de seu corpo. Com relação aos crânios e ao retrato Didi-Huberman menciona que:

Pode bem ser que a questão do retrato dependa, no fim das contas, - ou, antes, no começo - de um ato de ruminação ou de uma pergunta feita ao lugar por aquele que ruma longamente (e visualmente) a morte de seu próximo (DIDI-HUBERMAN. 1998, p. 74).



O ato de ruminar significa voltar constantemente à mesma matéria, ou nesse caso, voltar constantemente ao mesmo questionamento sobre o ser e o rosto ausente, a morte, a dor, a perda, a falta, a face sem vida, pálida, descorada, gélida com os olhos cerrados. Voltar constantemente ao retrato, ao rosto, ao cuidado com a face para suportar a perda. Voltar constantemente ao semblante fugidio, que apenas se pode tocar, cuidar, enfeitar, mas que não pode mais nos ver.

Ruminar a morte é um ato questionador e produtor na expectativa de suportar a falta. Por meio dos questionamentos ruminantes acerca da morte é que se pode destacar o começo do retrato, como se, ao modelar, cuidar, refigurar o crânio sem vida fosse possível outra aproximação com aquele ser. No entanto, se é apenas visitado por dentro, onde o rosto perdido se transforma no rosto recordado e cuidado. Com a perda do rosto amado é inventada uma nova face para ser vista: o retrato.

3. As Tabuinhas de Fayum

A constatação do começo do retrato ligado à morte é, ao mesmo tempo, espantosa e próxima. Ao sair da pré-história para adentrar na história é possível exemplificar diversas relações entre a morte e o retrato. Pretende-se dar um salto para o Egito, na época da ocupação romana, quando os retratos fúnebres passaram a ser utilizados desde o delta do Nilo até a Núbia. Os retratos de Fayum são retratos realistas realizados sobre pequenas tábuas de madeira que eram colocadas sobre o sarcófago ou caixão e posicionadas no lado de fora, exatamente no lugar onde, por dentro, estava o rosto mumificado.

A madeira utilizada era o carvalho, cedro ou cipreste, sendo que a técnica de pintura também poderia variar entre a encáustica e a têmpera. A encáustica é empregada desde a antiguidade e se caracteriza pelo uso da cera como aglutinante dos pigmentos, deixando a mistura densa e cremosa, tornando a pintura mais resistente às intempéries do tempo. A



têmpera é uma técnica de pintura na qual os pigmentos ou os corantes também são misturados a um aglutinante, neste caso pode ser uma emulsão de água e gema de ovo, o ovo inteiro, ou somente a clara.

Os retratos de Fayum permitem observar as características de cada pessoa. Se morreu jovem, adulto ou criança, como penteava seu cabelo, como se vestia ou utilizavam joias e adornos. Esta percepção se torna possível em virtude do naturalismo característicos das pinturas. É este naturalismo que permite identificar os traços das pessoas pintadas há tanto tempo atrás e reencontrar estes traços em outras pessoas na atualidade, seja no formato do rosto, no desenho da sobrancelha, no amendoado dos olhos, no penteado ou no contorno da boca e do nariz, conforme será visto nas Figuras 03, 04 e 05.

4. O Retrato

O retrato pictórico é um gênero da pintura que possui como objetivo representar a aparência visual do ser humano, individualmente ou em grupo, embora também possam ser representados animais. Na pintura, o retrato se afirma como gênero artístico autônomo a partir do século XIV, após ter sido utilizado no Egito, no mundo grego e na sociedade romana, com finalidades diversas, seja para comemoração ou por motivo fúnebre. No Renascimento eram representadas as pessoas ricas, os comerciantes, as pessoas da corte e a família ou o próprio artista que produzia seu autorretrato. Com o passar do tempo o retrato difundiu-se entre a classe média por meio de encomendas realizadas. As pinturas de retrato adquirem um lugar de destaque na arte europeia e são produzidas por diferentes escolas e estilos artísticos (Enciclopédia Itaú Cultural, 2017). Atualmente, persiste a pintura de retrato como encomenda de governos, corporações, associações ou indivíduos.

Não se pode deixar de mencionar, rapidamente, a mudança que houve e há nos retratos a partir do advento da fotografia, pois “hoje, tudo existe para terminar numa foto” (SONTAG, 2004, p. 35). O retrato fotográfico difundiu-se com a criação das câmeras portáteis e, atualmente, com as câmeras digitais, desde as profissionais com as lentes removíveis, até as semiprofissionais, os celulares e *tablets*. Os autorretratos também enchem e impulsionam os ambientes virtuais por meio das *self portrait*, mais conhecidas como *selfs*. O trabalho a seguir



realizado pela professora artista só foi passível de registro por meio da fotografia e do uso de uma câmera portátil digital.

5. A recorrência dos rostos

A deflagração da recorrência de alguns rostos pode parecer assombrosa ou engraçada, por isto, com frequência são lançadas reportagens, brincadeiras e matérias sobre pessoas parecidas e que não possuem qualquer parentesco. Com base nesta recorrência de traços que se assemelham entre pessoas que viveram em locais e até em tempos diferentes é que se desenvolve o trabalho artístico intitulado: Incidência.

A série “Incidência” apresenta um conjunto de trabalhos artísticos que denotam ao encontro e acaso, percebidos pela professora artista, que reconhece traços semelhantes entre as pinturas da história da arte e pessoas de seu contexto. Pode parecer mera coincidência, porém o trabalho artístico está para a incidência, no sentido de “incidir sobre”. Quando se reconhece a semelhança mencionada, a pessoa é convidada para participar do trabalho e permite que a artista pinte seu rosto e fotografe na mesma posição do(a) retratado(a) na pintura. A prática artística se resume em aplicar tinta e maquiagem sobre o rosto, a fim de acentuar a proximidade dos traços entre um e outro e registrar a ação por meio da fotografia.

A proposta parte da história da Arte, especificamente das pinturas, cujo gênero artístico é denominado Retrato. Pinturas que retratam os rostos, cabeças, com riqueza de detalhes e humanidade. Rostos de pessoas desconhecidas, mas por terem sido representadas de maneira realista, possibilita certa familiaridade a ponto de se tornarem reconhecíveis em outras faces do cotidiano.

A pesquisa parte do pensamento pictórico, mas no trabalho não se trata da pintura de forma tradicional e sim como um desdobramento dela, porque a proposta aparece desprendida da matéria característica, que é tinta sobre tela. Assim, utiliza maquiagens, tinta de rosto, tinta acrílica e lápis aquarelável. Outra diferença encontra-se no suporte, nas pinturas costuma-se utilizar tecido de algodão esticado em bastidor para formar a planaridade da tela e, neste trabalho, utiliza-se o corpo tridimensional, principalmente a cabeça e sua pele onde a



maquiagem é aplicada para acentuar a semelhança entre os rostos recorrentes do passado e do presente. A partir das memórias da artista é que se identifica a semelhança dos rostos, no anacronismo de retratos, na recorrência dos traços.

Como parte do referencial teórico, além dos autores citados, constam obras e retratos produzidos ao longo da história da Arte. Outra referência são as obras da artista Cindy Sherman, onde ela se coloca no lugar do retratado em uma série de fotografias, conforme pode ser observado no exemplo abaixo (Figura.01), quando Sherman representa a pintura de Caravaggio. As fotografias começaram com mulheres em situações/ cenas clichês e conhecidas advindas de clássicos do cinema, depois com séries publicitárias e pinturas da história de arte. Nelas representou, por exemplo, Marilyn Monroe e Orlan, assim como pinturas de Caravaggio e Jean Fouquet.

Outra referência se encontra no cinema onde, constantemente, se (re)constrói personagens, figuras, cenas, e pessoas com base em pinturas, fotografias, desenhos para compor as características dos personagens dos filmes, documentários e biografias. Por exemplo, o filme “Frida” (Figura.02), a partir das fotografias e das pinturas da Frida Kahlo foi possível personificar a atriz Salma Hayek para representar a artista. Outro exemplo é o filme sobre o artista Vermeer intitulado “Moça com brinco de Pérola” que se baseou nas pinturas do artista. Também se pode citar outras produções cinematográficas como: Modigliani, Basquiat, Surviving Picasso, Camille Claudel, Pollock, Moulin Rouge, Klimt, O Sal da Terra, A Pele e A Fotografia Oculta de Vivian Maier.



Figura.01 - Lado direito: Pequeno Baco Doente, 1593. Artista: Caravaggio. Técnica: óleo sobre tela. Dimensões: 67cm x 53cm. Lado esquerdo: Sem título #224, 1990. Artista: Sindy Shermann. Técnica: Pintura sobre o corpo e fotografia. Dimensões: 121,9cm x 96,5 cm



Figura.02 - Lado direito: Retrato da artista Frida Kahlo. Técnica: fotografia.
Lado esquerdo: Fotografia do filme: Frida, 2002. Direção: Julie Taymor

Após as referências citadas retoma-se o trabalho artístico realizado no momento em que se percebeu a semelhança entre a face pintada na história da Arte e a face da pessoa do cotidiano da professora artista. A partir da semelhança ela decide convidar as pessoas para



participar de um trabalho artístico. Após o aceite a artista explicou a proposta, mostrou em quais traços considerava os rostos parecidos, mostrou o retrato da história da Arte para se falar da obra e do artista (quando a pessoa assina a obra e adquire reconhecimento enquanto artista, o que ocorre, principalmente, no Renascimento), ainda, explicou de que maneira a pintura poderia ocorrer no rosto e o posicionamento do corpo para o retrato e o registro fotográfico. A pintura acontece no momento da aplicação da maquiagem no rosto e continua sendo pintura mesmo a partir da fotografia. Cabe ressaltar que não se trata de um registro desprezioso, pelo contrário, há um cuidado com a fotografia para conferir a recorrência dos rostos.



Figura.03 - Lado esquerdo: Retrato funerário de uma jovem. Região de Fayum. Artista desconhecido. Técnica: encáustica sobre madeira, 2º séc a.C. Lado direito: Incidência. Participação de Paula. Florianópolis, 2010. Técnica: pintura sobre o rosto e fotografia. Dimensão: fotografias em formatos variáveis

Todas as produções ocorreram em Florianópolis com a colaboração de pessoas do entorno da professora artista. A primeira produção ocorreu em uma república de estudantes com a participação de Paula, na aproximação com um retrato funerário de uma jovem da região de Fayum (Figura.03). O segundo trabalho foi realizado na Sala de Pintura do Bloco das Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com a participação



de Kamilla, na aproximação com um retrato funerário de uma jovem da região de Fayum (Figura.04).



Figura.04 - Lado esquerdo: Retrato funerário de uma jovem. Região de Fayum. Artista desconhecido. Técnica: encáustica sobre madeira, 2º séc a.C. Lado direito: Incidência. Participação de Kamilla. Florianópolis, 2010. Técnica: pintura sobre o rosto e fotografia. Dimensão: fotografias em formatos variáveis



Figura.05 - Lado esquerdo: Retrato funerário de um jovem. Região de Fayum. Artista desconhecido. Técnica: encáustica sobre madeira, 2º séc a.C. Lado direito: Incidência. Participação de Leandro. Florianópolis, 2010. Técnica: pintura sobre o rosto e fotografia. Dimensão: fotografias em formatos variáveis.



O terceiro trabalho foi realizado na sala de gravura e no corredor do bloco amarelo do CEART/UDESC, com a participação de Leandro, na aproximação com um retrato funerário de um jovem da região de Fayum (Figura.05). O quarto trabalho foi realizado na Biblioteca da UDESC, com a participação de William, na aproximação com a pintura O Bibliotecário, do artista Arcimboldo (Figura.06). E o quinto trabalho foi produzido na Sala de Pintura da UDESC (Figura.07), com a participação de Renata, na aproximação com a anã pintada na obra As meninas, do artista Diego Velasquez. A Renata foi a única participante que pediu para participar dos trabalhos, pois ela mesma considerava seu rosto parecido com o da anã da pintura de Velasquez, os demais participantes foram convidados.



Figura.06 - Lado esquerdo: O Bibliotecário, 1566. Artista: Arcimboldo. Técnica: óleo sobre tela. Dimensões: 97cm x71cm. Lado direito: Incidência. Participação de Willian. Florianópolis, 2010. Técnica: pintura sobre o rosto e fotografia. Dimensão: fotografias em formatos variáveis.



Figura.07 - Lado esquerdo: As meninas, 1656. Artista: Diego Velasquez. Técnica: óleo sobre tela, Dimensões: 318cm × 276cm. Lado direito: Incidência. Participação de Renata. Florianópolis, 2010. Técnica: pintura sobre o rosto e fotografia. Dimensões: formatos variáveis.

Em alguns momentos da ação o(a) assemelhado(a) se envolve com o trabalho e deseja ser o próprio semelhante. Imaginar situações, fantasiar como se realmente tivesse vivido na época e a vida da pessoa do retrato do qual se partiu. Deseja ser o que não é. Esse desejar ser o que não é se refere a uma característica humana, tão humana quanto o realismo das pinturas que se tornam identificáveis em outros rostos.

Com a pesquisa e o trabalho buscaram-se traços que retornam. “Incidência” questiona o enigma da pintura do passado, com o enigma da vida da pessoa real, na recorrência de seus traços faciais. Nesse confronto de temporalidades, de interesses, de vidas, o assemelhado deseja se tornar o semelhante, deseja ser reconhecida enquanto aquilo que não é. Quando o assemelhado tenta uma aproximação com a vida do semelhante, trata-se de fantasia, de um gozo fabuloso no enigma anacrônico das vidas.

Além da pessoa convidada se projetar mentalmente como sendo outra, durante a pintura e a fotografia percebeu-se outra característica relevante a cerca do material utilizado sobre os rostos. A maquiagem, por exemplo, é utilizada cotidianamente com o intuito de deixar a pessoa mais bela, esconder algum traço indesejado. No entanto, nessa pesquisa, a maquiagem transforma a pessoa, onde ele não mais reconhece seu rosto, se tornando outra,



normalmente um outro estranho, bizarro, onde os traços indesejados foram acentuados para que se pareça mais com o retrato. Então, ao mesmo tempo em que a pessoa se projeta imaginariamente desejando ser outra, a partir do momento que se olha no espelho com maquiagem não reconhece a si e sim um ser outro, estranho e feio, pois possui traços de tinta que destoam do natural. Ocorre essa ambiguidade de se projetar satisfeito como sendo outra pessoa, mas ao se olhar no espelho, se trata de outro que é estranho e indigesto.

O trabalho apresentado nas Figuras 03, 04, 05, 06 e 07 foi selecionado para participar do 12º Salão de Artes de Itajaí, sob a curadoria de Josué Mattos, que trouxe como tema as poéticas pessoais em construção. Salão que mostrou obras de diferentes artistas de Santa Catarina e do Brasil. O trabalho foi exposto a partir da impressão fotográfica do registro da ação. As fotografias, cujas dimensões eram de 30cm X 20cm, foram colocadas em uma parede com fundo branco.

6. Prática Pedagógica

A prática pedagógica ocorreu posteriormente à prática artística e está diretamente ligada a ela apresentando algumas semelhanças e diferenças. Ao realizar uma sequência de aulas para a turma do 8º ano, acerca dos diferentes gêneros da pintura como a pintura histórica ou cenas mitológicas, natureza-morta, paisagem, até o retrato. Quando se apresentou uma série de artistas que produziram retratos e autorretratos ao longo da história da Arte e, ao final, a professora apresentou seu próprio trabalho intitulado Incidência. A partir deste trabalho os estudantes demonstraram interesse em realizar, na escola, algo que se aproximasse ao que a professora havia feito.

A professora respondeu afirmativamente acerca da possibilidade e questionou quais os retratos que mais os interessaram, se havia alguém na turma com os traços parecidos ou se conheciam alguém para convidar e participar. Os estudantes falaram que gostariam de participar e foram indicando os possíveis retratos para a realização do exercício artístico na escola.

Na aula seguinte foi possível estudar os retratos selecionados e dividir tarefas para que cada estudante ou grupo ficasse responsável por diferentes tarefas e trazer os materiais para a

aula, como: iluminação, roupas, adereços, maquiagem, tintas, pano de fundo, tecidos em cores diversas, fitas para realizar ajustes, pregos, martelo, grampeador para madeira, esboço dos cenários e máquinas fotográficas para o registro do exercício artístico. As tarefas foram distribuídas conforme cada estudante afirmava ter o material disponível em casa.

A cada aula foi possível realizar uma produção com o trabalho coletivo da turma. Para a montagem do cenário, a realização da maquiagem e posição dos estudantes a serem fotografados utilizou-se como referência a pintura original do artista selecionado, que foi impressa em folha A4. As obras que os estudantes selecionaram foram: *Os Amantes*, do artista René Magritte, produzida no ano de 1928; *A Primavera*, do artista Sandro Botticelli, produzida em 1482; e *Moça com Brinco de Pérola*, produzida em 1665, pelo artista Johannes Vermeer.

A primeira experiência realizada ocorreu a partir da obra *Os Amantes*, do artista René Magritte (Figura.08). A turma se organizou e trouxe os materiais, realizara a montagem do cenário, a escolha das roupas, dos panos e observaram a posição que consideraram adequada para realizar o registro fotográfico. A professora fotografou a ação juntamente com os estudantes que levaram máquina fotográfica e demonstraram interesse em registrar ou emprestar seu equipamento para os colegas. Dois estudantes haviam se colocado a disposição para serem os personagens da pintura e solicitaram a autorização dos pais para participar do exercício artístico.



Figura.08 - Lado esquerdo: *Os Amantes*, 1928. Artista: René Magritte. Técnica: óleo sobre tela, Dimensões: 154cm x 73cm. Lado direito: *Incidência*. Participação de Betina, Luis Fernando da turma do 8º Ano do Ensino Fundamental. São Paulo das



Missões-RS, 2013. Técnica: fotografia e montagem. Dimensões: formatos variáveis. Exposição: Breve passeio pela História da Arte, 2013



Figura.09 - Lado esquerdo: Recorte da obra A Primavera, 1482. Artista: Sandro Botticelli. Técnica: têmpera. Lado direito: Incidência. Participação de Claudiane, Aline, Juliane e a turma do 8º Ano do Ensino Fundamental. São Paulo das Missões-RS, 2013. Técnica: fotografia e montagem. Dimensões: formatos variáveis. Exposição: Breve passeio pela História da Arte, 2013

A segunda experiência realizada ocorreu a partir de um recorte da pintura A Primavera, do artista Sandro Botticelli. A obra completa apresenta uma cena mitológica com diferentes situações e histórias ocorrendo em uma mesma pintura. Optou-se por realizar um recorte da obra, onde consta as três graças, para se distanciar um pouco da cena mitológica e se aproximar do retrato de corpo inteiro das moças. A representação das três graças se repete ao longo da história da Arte com diferentes artistas como: Rafael Sanzio, Peter Paul Rubens, Carle Van Loo e Lucas Cranach na pintura, assim como Antonio Canova na escultura.

A turma se organizou para trazer os panos brancos, os cintos, os acessórios e a maquiagem. A fotografia ocorreu no terreno ao lado da escola e obtivemos o consentimento da direção para a turma realizar esta aula neste espaço. As estudantes se arrumaram e os demais observaram a posição que julgaram adequada para realizar o registro fotográfico. A professora fotografou a ação juntamente com os estudantes que levaram máquina fotográfica e demonstraram interesse em registrar ou emprestar seu equipamento para os colegas. A seleção da fotografia, enquanto registro da ação, foi realizada em conjunto com a turma na aula seguinte ao exercício artístico (Figura.09).

A terceira experiência realizada ocorreu a partir da obra *Moça com Brinco de Pérola*, do artista Johannes Vermeer (Figura.10). A turma assistiu o filme de mesmo título e, a partir dele, houveram os comentários de que a estudante Karen se parecia com a pintura. A estudante se colocou a disposição e seus colegas trouxeram o material que consistia em cores diferentes de panos para a roupa e o fundo, assim como a maquiagem e o brinco de pérola.



Figura.10 - Lado direito: *Moça com Brinco de Pérola*, 1665. Artista: Johannes Vermeer. Técnica: óleo sobre tela. Dimensões: 46,5cm X 40cm. Lado direito: Incidência. Participação de Karen e a turma do 7º Ano do Ensino Fundamental da Escola Rieger. São Paulo das Missões-RS, 2013. Técnica: fotografia. Dimensões: formatos variáveis. Exposição: Breve passeio pela História da Arte, 2013

A turma colaborou na montagem do cenário, com a maquiagem e com a amarração do turbante. Enquanto a aluna se vestia e recebia ajuda de outras estudantes, o restante da turma arrumava o cenário. Os estudantes observaram a posição adequada para realizar o registro fotográfico, a professora fotografou a ação juntamente com os estudantes que levaram máquina fotográfica e demonstraram interesse em registrar ou emprestar seu equipamento para os colegas.

Os três exercícios artísticos realizados fizeram parte da exposição *Breve Passeio pela História da Arte* (2013), organizado pela professora artista, que contou com a participação das turmas do 6º ao 9º ano das escolas municipais as quais a professora lecionava. As produções dos estudantes expostas estavam direcionadas para a cronologia da história da Arte e grande



parte dos movimentos artísticos nela existente. A exposição ocorreu dentro das atrações da Semana da Cultura do Município de São Paulo das Missões. Além da exposição foi publicada uma matéria no Jornal Gazeta do Povo (MÜLLER, 2013). Cabe salientar que sem a participação das turmas e o empenho dos estudantes na produção e montagem da exposição, ao longo de dias e noites, nada teria sido possível.

Considerações

A proposta pedagógica de representar algumas pessoas como em retratos estudados na história da Arte adveio dos próprios estudantes, após estudar os gêneros da pintura e visualizar a produção artística da professora, com ênfase no retrato, em uma série de trabalhos intitulado Incidência. A partir da manifestação estudantil foi montada uma proposta a ser realizada em uma sequência de aulas onde os retratos selecionados foram estudados, juntamente com a biografia e outros trabalhos do artista, para depois decompor os elementos constituintes da obra e dividir tarefas, para que os estudantes trouxessem o material necessário para realizar a pintura no rosto, o uso dos adereços, a montagem do cenário e o registro fotográfico da ação, tendo por base o retrato selecionado e impresso em folha A4 para ser visualizado constantemente.

O presente trabalho embasou-se no retrato e sua representação enquanto gênero artístico da pintura e que se torna referência em diferentes procedimentos artísticos como no caso da fotografia. Optou-se por não entrar em uma discussão aprofundada da fotografia em virtude da amplitude que o trabalho atingiria e porque a prática artística, denominada Incidência, advém da pintura (ao se pintar rostos de pessoas para depois fotografar e realizar um paralelo com as pinturas de retrato da história da Arte). Nesse sentido, a fotografia está como registro e modo de apresentação do trabalho e não como técnica ou referência artística principal.

Ao observar a prática artística e pedagógica talvez o pensamento se direcione para a reflexão de que pode se tratar de uma série de releituras de obras. No entanto, o objetivo não é trabalhar e discutir o conceito de releitura e sim, ser o mais fiel possível as pinturas selecionadas para poder questionar a própria pintura, os retratos, a recorrência de rostos, a



semelhança do ser humano, os traços recorrentes entre pessoas desconhecidas que viveram em tempos e locais totalmente diferentes.

Rostos retratados há milênios, por vezes lembrados e esquecidos e agora se apresentam corporeamente aos olhos dos participantes. Não como os mesmos que foram, mas a partir da recorrência dos rostos, a cumplicidade de traços que retornam em outras faces reconhecíveis. As obras que fazem parte da série Incidência respaldam a ideia de que o naturalismo de algumas pinturas parece tão real que se torna possível reconhecer a pessoa do passado em outra pessoa do presente a partir de sua fisionomia feita com tinta.

O trabalho artístico se converte em ação pedagógica a partir do interesse dos estudantes em realizar exercícios artísticos próximos ao trabalho da professora artista. Os estudantes se dedicaram e estudaram as obras, colaboraram assiduamente no processo, na produção, no registro e na montagem de um trabalho maior que foi a exposição Breve Passeio pela História da Arte, exposição na qual constaram os trabalhos realizados (Figura 08, 09 e 10). O retorno satisfeito dos estudantes e da comunidade escolar é o que alimenta a perspectiva do trabalho humano e enriquecedor que a docência em meio a Arte é capaz de proporcionar.

REFERÊNCIAS

DEBRAY, Régis. **Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente**. Petrópolis: Vozes, 1994

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O rosto e a terra: onde começa o retrato, onde se ausenta o rosto**. Tradução de Sonia Taborda. Porto Alegre: Porto Alegre, v.9, n. 16, 1998, p. 61-82

_____. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998, p. 29-36

MÜLLER, Maristela. **Breve Passeio pela História da Arte**. Cerro Largo: Jornal A Gazeta do Povo, 2013

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia. Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004



RETRATO . *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Acesso em: 19 de Abr. 2017. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo364/retrato>>

12º Salão de Artes de Itajaí. **Poéticas Pessoais em construção**. Curadoria de Josué Mattos. Itajaí/SC. De 21 de junho a 22 de julho de 2010

*Recebido em 25 de abril de 2016
Aprovado em 31 de maio de 2017*



ENTREVISTA COM MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN:

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178130220172240>

Carlos Jordan Lapa Alves – UENF
Thalyta Nogueira de Araújo – UENF

Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP. Atualmente, encontra-se como coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Mantoan tem uma larga produção acadêmica nas áreas de Educação Especial e Inclusão Escolar ocupando um espaço de destaque entre os principais pesquisadores brasileiros na área. Entre seus principais livros encontram-se: *Inclusão Escolar – o que é? Por quê? Como fazer?* (2003) e *Ser ou estar, eis a questão: uma tentativa de explicar o que significa o déficit intelectual* (1994).

Em 2011 recebeu das mãos da presidente Dilma Rousseff a outorga da Ordem Nacional do Mérito Educacional pelos relevantes serviços prestados à educação brasileira. Atualmente, a professora dedica-se as áreas de docência, pesquisa e extensão, ao direito incondicional de todos à educação e à formação inicial e continuada de professores para garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência. Além de ser consultora do Ministério de Educação no assunto.

A entrevista foi realizada através de *Skype* durante o mês de novembro de 2016.

1) Vamos iniciar nossa entrevista pedindo que a doutora conte um pouco da sua trajetória profissional-acadêmica e quando surgiu o interesse por estudar a inclusão escolar?



MARIA TERESA MANTOAN: Eu fui professora de Educação Especial durante quase 20 anos em uma instituição especializada e quando fiz minha dissertação de mestrado¹ em 1987 me surpreendi com o desempenho dos alunos com deficiência intelectual a partir de um processo de solicitação escolar, pois esses alunos são subestimados na sua capacidade de aprender. Contudo, os alunos com deficiência intelectual tiveram um desenvolvimento significativo nas suas tarefas. Junto a isso, eu tive uma experiência em outros países como Canadá e França, onde morei e trabalhei, com crianças com deficiência intelectual e me surpreendi bastante com o desempenho deles em atividade escolares. A partir disso, comecei a estudar mais sobre os modelos de educação, conceitos médicos e nas barreiras sociais que essas crianças enfrentam e, até mesmo, as barreiras físicas impostas pela sociedade e, também, pela escola. A partir dessa reflexão, feita no exterior, trouxe para o Brasil toda essa bagagem de conhecimento e comecei a aplicar em algumas instituições de ensino como a *Fundação Síndrome de Down*. Com isso comecei a estudar mais para o meu doutorado onde trabalhei em 1991 com a ideia de que as crianças precisavam estudar em escolas comuns, entretanto, fui muito contestada pelo meio acadêmico. Todavia, tudo deu certo. Logo após eu aprofundei em questões como: Direitos Humanos e o direito à diferença e tudo isso em conjunto foi colaborando para que eu fosse divulgando as minhas ideias, convicções e as minhas pesquisas sobre a necessidade de inclusão de crianças com deficiência no ensino normal, para as pessoas que tinham interesses na área e, posteriormente, essas ideias foram implantadas nas escolas e universidades brasileiras. Neste período recebi uma valorosa colaboração, pois foi no governo Lula que a inclusão passou a ter mais espaço com a Política Nacional de Educação. Desde então, desenvolvo pesquisas com meus alunos no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) na UNICAMP onde são produzidos artigos, projetos, dissertação e teses sobre inclusão escolar e inclusão de pessoas com deficiência.

2) Professora, em entrevista para um jornal a senhora afirmou que não concorda com a ideia que inclusão é um processo, por quê?

MARIA TERESA MANTOAN: Não concordo, pois é uma mudança muito drástica de paradigma. O processo se dá quando a pessoa muda de ideia sobre a inclusão, o que tem que

¹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér *Educação especial de deficientes mentais: o itinerário de uma experiência*. Dissertação de mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Unicamp, 1987.



ser gradativo, lento, entretanto, rápido e radical para que detone o processo de transformação da escola. E quanto mais rápido esse processo de transformação da escola tradicional para uma escola de melhor qualidade ocorrer, mais a inclusão será uma realidade. Desta forma, a inclusão não é processual. Seria processual se entendêssemos da seguinte forma: "hoje as escolas regulares podem atender as crianças ditas "como normais" e os casos mais graves ficam nas instituições de ensino especial". Atendimentos clínicos e especializados podem e devem ser realizados nas instituições, mas escola é um outro assunto. As instituições em geral reagem defendendo que a inclusão é um processo e que as escolas regulares não estão preparadas, que elas não atendem bem, mas para elas melhorarem, elas precisam de um desafio, precisam assumir a responsabilidade de trabalhar com todas as crianças, indistintamente, têm que se reconhecerem competentes e buscarem a competência para que a inclusão ocorra. Desta forma, a inclusão escolar não é um processo.

3) Sabemos que a educação especial é fundamental para inclusão de todos os alunos ao sistema de ensino. Entretanto, precisamos voltar à instituição que forma os professores. As universidades brasileiras capacitam os estudantes de licenciaturas para atuarem com a Educação Inclusiva?

MARIA TERESA MANTOAN: Eu acho que ainda estamos bem longe disso. A inclusão ainda não conseguiu chegar à beleza do seu conceito e das execuções que ela tem na teoria pedagógica. A maior parte dos professores que ministra disciplinas nos cursos de pedagogia, infelizmente, ensina aquilo que receberam, uma formação excludente, ou seja, eles continuam formando alunos, ou melhor, professores para trabalhar com determinadas pessoas, com determinada deficiência, eles ainda pensam que para que esses alunos estejam na escola eles precisam que a escola adapte os conteúdos, currículos, atividades, avaliações e tenha uma professora acompanhando diretamente os alunos na sala de aula, que não são todos os casos que são passíveis de serem incluídos. Nós estamos falando de inclusão, não apenas de inclusão de pessoas com deficiência física, mas de todos, e nesse sentido a escola é que tem que mudar, reflorescer e não os alunos '- digo alunos, pois não são apenas as crianças, mas os alunos de cursos superiores também'. A escola tem enorme resistência de mudar os paradigmas para atender a turma toda, pois fica fazendo arranjos e na formação são esses



arranjos que são ensinados, mas infelizmente nós temos ainda muita dificuldade de formar professores para Educação Especial e para a educação comum, a partir da concepção inclusiva.

4) Professora, qual o maior empecilho para uma educação totalmente inclusiva no Brasil?

MARIA TERESA MANTOAN: As exigências da escola comum no sentido de analisar como ela realiza os processos escolares, suas práticas e a intransigência, pois em determinados casos ela atua de uma maneira excludente. Nós estamos muito mais voltados ainda para uma escola para alguns alunos, pois tentamos corresponder a um padrão que a escola inventou para definir quem é o aluno ideal. Atualmente, a escola se interessa muito mais para os indicadores quantitativos em detrimento dos valores qualitativos de ensino e aprendizagem. Portanto, o maior empecilho para que uma educação inclusiva, de fato, possa acontecer é a intransigência e a resistência da escola no sentido de mudar e acolher os alunos que não alcançam o modelo historicamente firmado sobre o aluno ideal.

Entretanto, apesar de tudo isso nós conseguimos o que é prioritário e de uma forma espetacular, que foi colocar as crianças na escola. Por que sem que todos estejam na escola, ressaltando as crianças com deficiência, a escola comum não experimenta o desafio que essa situação representa. Desta forma, tem ainda mais dificuldades de entender o que é inclusão e, conseqüentemente, mais dificuldades para melhorar a educação para todos os alunos e não especificamente para alguns alunos, os novos que estão entrando e entrarão. Olhar com maior realidade para as pessoas, não considerar padrões de identidade fixadas dos alunos, aqueles que são bons alunos, aqueles que não são, aqueles que estão preparados e aqueles que não estão, aqueles que são de um nível socioeconômico e cultural indesejado para o modelo escolar, aquele que tem menos possibilidade de cursar uma matéria do que outro, aqueles que tem uma deficiência. Essa é uma grande questão que nós enfrentamos no momento, fazer com que a escola se conscientize de que ela não está oferecendo aos alunos uma educação coerente com o tempo em que vivemos no momento.



5) A nossa legislação é forte o suficiente para garantir o direito de todos ao ensino?

MARIA TERESA MANTOAN: Lógico, porque a inclusão, ou seja, a igualdade de todos ao direito a educação está garantido em nossa Constituição. Essa Constituição assimilou muito bem a inclusão de todas as pessoas aos bens públicos, mas especialmente em relação às pessoas com deficiência. Além de a Constituição assegurar o direito de todos indiscriminadamente à educação a *Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência* também reforçou a igualdade do direito de todos à educação assimilando o fórum privilegiado da Convenção Internacional do Direito das Pessoas com Deficiência que deixa claro que as pessoas com deficiência devem estudar em ambientes escolares inclusivos.

Portanto, tudo que é feito fora disso é fruto de uma resistência que acredita que o lugar dos alunos com deficiência não é na escola comum. Atualmente, nós tivemos um grande problema com as escolas particulares que só queriam aceitar as crianças com deficiência se os pais pagassem uma equipe e um valor a mais. E eles foram vencidos, pois o Supremo, através do Ministro Luiz Edson Fachin, garantiu em seu parecer o direito de todos à educação em escolas comuns.

6) Professora, a senhora é referência Nacional em Inclusão Escolar. Portanto, quais são as dificuldades que um pesquisador enfrenta nessa área. Quais são os caminhos que o pesquisador pode percorrer?

MARIA TERESA MANTOAN: Primeiro, ele precisa saber qual é a questão de fundo da inclusão. A inclusão é a diferença e não a pessoa diferente, pois todos nós somos diferentes, desta maneira, estudar a diferença é um ponto crucial. A diferença é um conceito muito importante e que traz o cerne da compreensão da inclusão, pois quando compreendemos que todos nós somos diferentes e que estamos constantemente nos diferenciando percebemos que não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes.



Desta forma, excluir uma pessoa, por exemplo, por causa da cor, da deficiência ou qualquer outra forma de exclusão, além de ser um ato discriminatório, estamos negligenciando o indivíduo como pessoa. Portanto, enquanto pesquisadores não podemos fixar paradigmas e criar um modelo, uma vez que, as pessoas estão constantemente se diferenciando; nós estamos sempre sujeitos a esse processo de transformação.

Fato é, pois, se queremos entender o que é a inclusão precisamos, dependendo da área em que atuamos, se for na escola como um professor, se for um engenheiro ou um biólogo, precisamos entender a profissão a partir desse foco de entendimento, que o sujeito é cotidianamente transformado, por exemplo, um engenheiro precisa entender que aquilo que ele faz não pode ser feito para alguns, ele tem que fazer para todos e para fazer para todos ele precisa considerar a diferença de todos e não um modelo, pois todo modelo exclui aqueles que não são iguais ao modelo produzido. Assim, qualquer profissão e qualquer profissional que queira trabalhar com a inclusão terá que pensar nesse sentido: no acesso de todos aos bens da sociedade.

Desta maneira, toda e qualquer profissão que trabalha e que tem como matéria-prima ou produto final as pessoas, precisam entender com quem convivem e transformar aquilo que estão estudando em algo que beneficie a todos e não a alguns. Já passou da hora da sociedade entender que não existem os normais e os deficientes, os sadios e os sãos, os bonitos e os feios, os altos e os magros, os negros e os brancos, as mulheres e os homens, existem as diferenças e não nos cabe dizer quem é mais ou quem é menos, quem tem mais ou menos atributos que sejam desejáveis. Isso é uma mudança de mentalidade, uma mudança de paradigma para qualquer formação. Evidentemente que isso é muito difícil, pois é uma mão de direção dos nossos estudos que ainda está bem longe de ser captada por aqueles que estão se preparando para o mundo.

Entretanto, precisamos evidenciar que é preciso olhar as pessoas não a partir de um foco privilegiado, e isso não é obrigação apenas da pedagogia, mas uma necessidade que também tem que passar pelas ciências duras, pelas áreas tecnológicas, artísticas – os artistas são os melhores de todos, eles tem facilidade de entender este pressuposto, mas as outras formações ainda precisam percorrer um bom caminho. Contudo, o mundo está aproximando de tal maneira as pessoas, está mostrando de uma forma tão violenta as questões dos imigrantes, dos problemas entre Ocidente e Oriente, na verdade, o que não é conseguido por



livre vontade, é conseguido pela força. Os inteligentes e os flexíveis conseguem de maneira mais saudável, mas os mal formados vão ter que conseguir pela força impositiva entender o que é a inclusão e o acolhimento da diferença.

7) A senhora vislumbra a educação do futuro de alguma forma?

MARIA TERESA MANTOAN: Quando eu recebi a Ordem Nacional do Mérito Educacional, o que eu disse nesse momento foi exatamente isso: Eu fui uma péssima aluna, não me lembro de ter sido uma aluna nota 10 na graduação, nem no mestrado, nem no doutorado, pois sempre me interessei mais em atender os meus projetos pessoais do que os projetos dos meus professores. Desta forma, eu quero a mesma postura dos meus alunos, pois não quero alunos meus fazendo o que faço ou seguindo restritamente as minhas ideias, desejo que eles trabalhem em relação à inclusão, pois é uma escolha deles, mas que busquem novas etapas e coisas que eu ainda não pensei. Portanto, respondendo a sua pergunta, eu enxergo a educação desta maneira, algo não acabado e que eu não vislumbro final. Com isso, tudo o que penso hoje excede e ultrapassa aquilo que vivi e pensei ontem, então o que quero viver sempre não está definido por uma meta final; uma ideia final; um encontro final em relação à educação.

Dito isso, o que eu quero viver com a educação é uma luta constante para que ela sempre nos surpreenda e cada vez mais a educação consiga atender, mesmo que parcialmente, os reclames dos nossos alunos, da nossa sociedade, mas sempre nessa ideia de que esses reclames tenham a ver com novidades, com formas realísticas de se viver no mundo. Portanto, espero o seguinte, não atingir qualquer meta, o que quero é fazer hoje o que é melhor para mim diante daquilo que é contingencial e circunstancial, não tenho ideias futurísticas, por isso eu nunca liguei pra essa ideia que tem que ser um bom aluno para entrar na universidade, um bom aluno pra ser doutor, um bom aluno para ganhar a medalha do Presidente, nunca pensei em nada disso, sempre na minha vida tentei ser uma pessoa coerente com o mundo em que eu vivo, com a situação que vivo, não sou uma pessoa que vive o amanhã. Eu sou uma pessoa normal, estudo muito, mas estou sempre com os pés no chão.



ENTREVISTADORES: Professora, agradecemos a entrevista, que entendemos ser de extrema importância para os professores e pesquisadores da Educação Especial e Inclusão Escolar.