

REVISTA
**EDUCAÇÃO,
ARTES E
INCLUSÃO**

VOLUME 14, Nº 3, Jul./Set. 2018

ISSN 1984-3178



EDITORIAL

Reiterando o compromisso de trimestralidade assumido a partir deste ano, a equipe da Revista Educação, Artes e Inclusão tem a honra de lançar **terceiro número da 14ª Edição de 2018**. Agradecemos a toda a equipe editorial, nosso conselho internacional e as autoras e autores que escolhem a revista para veiculação de suas produções, tornando possível a conclusão de cada um dos números deste periódico desde 2008.

Para a 14ª Edição, número 03 de 2018, foram selecionados **dez artigos científicos, um relato de experiência e uma entrevista**. Assim como preconiza o foco e escopo desse periódico, os artigos publicados perpassam os campos da educação, arte e inclusão. Continuamente reiteramos a compreensão do termo “inclusão” para além do espectro da Educação Especial, ampliando-se para questões étnico-raciais, de gênero e diversidade, entre outras. No entanto, para este número, cabe destacar a profusão de publicações voltadas à reflexão e compartilhamento de experiências relacionadas à diferentes deficiências.

É motivo de grande alegria para nosso periódico servir como veículo de divulgação de outras visões e potencialidades no trato com as deficiências, transtornos, síndromes, especialmente em processos educacionais. Ao incentivar (através do nosso foco e escopo) a inter-relação entre educação e inclusão, partimos do reconhecimento de um déficit histórico de referenciais e pesquisas nessa área, que pudessem se somar aos esforços dos professores e outros profissionais. Assim, diante deste novo número publicado, só podemos nos encher de alegria e esperança, ao percebermos que a perspectiva inclusiva tem se feito cada vez mais presente, em processo educacionais, artísticos e culturais. No dia 21 de Setembro comemoramos o Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, e esperamos que essa publicação possa representar os nossos contínuos desejos e esforços de somar nessa luta!

Abrindo o primeiro bloco de artigos relacionados à temática da Educação Inclusiva, temos quatro textos que vão abordar diferentes processos no âmbito da surdez e surdocegueira. O **primeiro artigo**, intitulado “O tato, a audiodescrição e o teatro: quando as mãos desvendam os elementos da cena teatral”, versa sobre a exploração tátil como procedimento complementar de acessibilidade teatral e busca destacar a experiência tátil desencadeada no processo de audiodescrição (AD) da peça teatral De Janelas e Luas. A autora Anna Karolina Alves do Nascimento e o autor Jefferson Fernandes Alves, revelam que este enfoque permitiu *“compreender os procedimentos de tatibilidade e de audibilidade como formas semióticas de provocar as matrizes das visualidades inerentes ao espetáculo teatral, ampliando, com isso, a compreensão do teatro como arte do encontro, na medida em que as pessoas com deficiência visual tocam e são tocadas pela cena”*.

O **segundo artigo**, com autoria compartilhada entre as pesquisadoras Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de Araujo, Arieli Maria de Souza Powidaiko, Ariane Maria Gonçalves de Souza, Natália dos Santos da Silva Barros e Sabrina Corandin Chelis, vai abarcar os desafios da inclusão no âmbito da surdocegueira. O artigo “Surdocegueira: desafios de uma inclusão” demonstra como se dá a inclusão de um aluno surdocego na Educação Infantil de uma escola municipal do interior paulista, buscando compreender *“quais as estratégias de ensino capazes de propiciar a inclusão e o desenvolvimento educacional de um aluno com surdocegueira”*.

O **terceiro artigo**, vai balizar a questão da inclusão das pessoas surdas a partir da sua relação com os ouvintes, especialmente o intérprete de LIBRAS. Trazendo como título “A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção dos intérpretes de LIBRAS”, o autor Claudio Nei Nascimento da Silva e autora Karla Viviane Veloso Gomes, reforçam a importância da LIBRAS na interação surdo-ouvinte e seu destaque como instrumento a serviço da inclusão do aluno surdo e da reafirmação de seus direitos, tanto no âmbito escolar quanto na sociedade de modo geral.

Em seguida, finalizando esse bloco temático acerca da surdez, temos o texto “A poderosa borboleta surda: uma criação literária para crianças surdas”, das autoras Rosana Prado e Jeanie Macedo. Este trabalho parte da

preocupação com “o desconhecimento da língua de sinais e cultura surda, assim como a escassez de materiais visuais adequados”. Assim, o **quarto artigo** da nossa sequência, relata o processo de criação de um material bilíngue composto por livro de história infantil e DVD com narrativa em Libras e em Língua Portuguesa, revelando a importância da literatura surda para o desenvolvimento da subjetividade de crianças surdas.

Dando sequência ao trato com a Educação Inclusiva, temos em sequência um artigo relacionado ao Transtorno do Espectro Autista e outro à Síndrome de Down. O **quinto artigo** deste número se intitula “Relações entre Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro” e tem autoria de Daniele Pincolini Pendeza e Iara Cadore Dallabrida. O texto apresenta um mapeamento e levantamento de dados, a partir de pesquisas e entrevistas, que busca destacar o déficit na relação entre Educação Musical e Transtorno do Espectro Autista, reforçando a necessidade de uma formação musical e pedagógico-musical para os docentes que irão trabalhar junto às pessoas com TEA.

Ainda no campo da Educação Musical e Inclusiva, o **sexto artigo**, intitulado “O ensino da música e uma jovem com Síndrome de Down: resultados de um projeto de investigação-ação”, traz uma pesquisa realizada numa Escola de Música de Portugal, com autoria de José Alberto Silva Rocha, Estrela da Conceição Nogueira Paulo, António José Pacheco Ribeiro. O estudo de caso apresentado revela o desenvolvimento da capacidade da aluna, com Síndrome de Down/Trissomia 21, de interpretar com sucesso os padrões rítmicos propostos.

O debate relativo à Síndrome de Down é, ainda, ampliado na **entrevista** selecionada para essa edição, que tem como temática as “Reflexões sobre o ensino de Arte na Educação Especial”, a partir da conversa com Cláudia Silvana Saldanha Palheta, que é Professora de Artes Visuais da rede pública de ensino do Estado do Pará e da Educação Especial (APAE) desde 2009. Em meio a uma conversa que perpassa vivências, estudos, criação e experimentação, a entrevistada revela que: “*Se um dia acreditei que era primordial que eu tivesse uma formação específica voltada para a questão da deficiência, para que eu pudesse dar aulas de arte para meus alunos com deficiência, hoje penso que o habilita qualquer professor, seja de arte ou de*

qualquer outra área, seja para alunos com deficiência ou ausentes de deficiência, é a vontade de proporcionar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos”.

Encerrando a abordagem relacionada à Educação das pessoas com deficiência, abrimos o bloco de dois textos que abarcam debates relacionados ao âmbito da Dança. O **sétimo artigo** desta edição, que tem como título “Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem queer das normas de gênero na dança de salão”, aborda a referida categoria de dança do ponto de vista da educação e da arte, em articulação com a questão social e política dos papéis de gênero. Com autoria de Debora Pazetto Ferreira e Samuel Samways, a pesquisa utiliza a teoria queer para *“refletir criticamente sobre um ambiente cultural que reforça a divisão binária normativa e os estereótipos de gênero, a submissão das mulheres e a naturalização da heterossexualidade”.*

Já o artigo “Dennis Gray e a formação em dança na cidade de Fortaleza”, abarca uma abordagem histórica, relacionada à inserção da Escola de Dança do Serviço Social da Indústria (SESI), na cidade de Fortaleza, no período de 1974 a 1977. A pesquisa escrita à quatro mãos por Jacqueline Rodrigues Peixoto, José Albio Moreira de Sales, Ângela Maria Bessa Linhares e Maria Socorro Lucena Lima, é o **oitavo artigo** da nossa sequência e revela a importância da atuação de Dennis Gray à frente desta Escola de Dança, demonstrando que esse trabalho se erigiu como um marco na história da dança de Fortaleza, especialmente, por tratar-se da primeira proposta de formação profissional de bailarinos na cidade.

Por fim, como último bloco temático desta edição, teremos dois artigos e um relato de experiência que trazem como enfoque os processos de criação artística no âmbito escolar. Iniciando esta sequência, o nosso **nono artigo** investiga o surgimento das exposições escolares resultantes do ensino da arte. A autora Emanuele Cristina Siebert revela que a partir desta prática *“os estudantes relacionam as exposições de arte ao sentimento de satisfação e criam laços afetivos com os trabalhos que produzem”.* Além disso, as exposições, no ambiente escolar, apresentam potencial como ferramenta estratégica para a aprendizagem.

O **décimo artigo** desta edição, intitulado “Ensino de Arte e os processos criativos na adolescência”, é uma pesquisa que visa *“refletir sobre o Ensino da Arte no contexto escolar e como os processos criativos impactam no desenvolvimento humano na adolescência, momento em que acontece a formação de conceitos”*. As autoras Suzana Rocha de Souza, Elizabeth Antonia Leonel Moraes Martines, Sonia Mari Shima Barroco reforçam, assim, *“a importância da Arte na escola e da potencialização dos processos criativos à formação estética, crítica e social do indivíduo, na busca de transformações sociais coletivas refletidas nas relações humanas”*.

O **Relato de Experiência** selecionado para esta edição, detalha uma experiência de criação cênica do musical Os Saltimbancos com jovens da Comunidade Colônia Antônio Aleixo (situada na periferia de Manaus/AM), em parceria com acadêmicos do curso de graduação em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O autor Mateus Silva dos Santos revela que *“durante o processo de criação do espetáculo, o grupo se propôs a realizar uma livre adaptação do musical na versão adaptada por Chico Buarque”*, mas aproximando da realidade local dos estudantes da comunidade. *“Desta forma, foram incluídos elementos que representam as indústrias do Distrito Industrial (Zona Franca de Manaus) que fica próximo à comunidade e ganha destaque em meio a floresta amazônica”*.

Assim, finalizamos a apresentação dos trabalhos presentes no volume 14, número 03 de 2018, desejando que possam ser contribuições relevantes para as leitoras e leitores deste periódico, bem como para outros pesquisadores e pesquisadoras que desejem utilizá-los em suas pesquisas. Assim, aspiramos que este periódico possa seguir cumprindo seu papel de divulgação e promoção dos campos da Educação, Artes e Inclusão e reforçando nosso compromisso com o acesso aberto ao conhecimento e com a Educação pública e de qualidade.

Equipe Editorial
Revista Educação, Artes e Inclusão

EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018>

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA GERAL DA REVISTA

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

EDITORA ASSOCIADA DA REVISTA

Ma. Clarissa Santos Silva, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil

COMISSÃO EDITORIAL

Dra. Regina Finck Schambeck, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Maristela Müller, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Ma. Valéria Metroski Alvarenga - Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

André Ricardo Souza, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Lucas Prestes da Silva, 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, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 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

Flora Bazzo Schmidt, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Miriam Cassia Carmo Mattos, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Silvana Saldanha Palheta, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Luísa Agostinho Faccio, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Jéssica Natana Agostinho, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Carolina Pinheiro Zanoni, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Elisete Moccelin Machado, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Janine Alessandra Perini, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



O TATO, A AUDIODESCRIÇÃO E O TEATRO: QUANDO AS MÃOS DESVENDAM OS ELEMENTOS DA CENA TEATRAL

THE TACT, THE AUDIODESCRIPTION AND THE THEATRE: WHEN THE HANDS UNVEIL THE ELEMENTS OF THE THEATRICAL SCENE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018007>

Anna Karolina Alves do Nascimento
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
karolina.alvesnascimento@gmail.com

Jefferson Fernandes Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
jfa_alves@msn.com

RESUMO

O presente artigo apresenta como referência os estudos de Violante (2015) e Santiago (2015) – que abordam a exploração tátil como procedimento complementar de acessibilidade teatral – e procura focar a experiência tátil desencadeada no processo de audiodescrição (AD) da peça teatral *De Janelas e Luas*. Assumindo como a abordagem metodológica a pesquisa de intervenção em uma perspectiva bakhtiniana, explora dois contextos investigativos, nos quais realiza a acessibilidade do espetáculo para pessoas com e sem deficiência visual: o auditório do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/Cap/UFRN) e uma sala de aula do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede estadual, situada em Natal/RN. Esse enfoque permitiu compreender os procedimentos de taticidade e de audibilidade como formas semióticas de provocar as matrizes das visualidades inerentes ao espetáculo teatral, ampliando, com isso, a compreensão do teatro como arte do encontro, na medida em que as pessoas com deficiência visual tocam e são tocadas pela cena.

Palavras-chave: Educação; Audiodescrição; Deficiência Visual; Artes; Exploração Tátil;

ABSTRACT

The present article, using as reference the studies (VIOLANTE, 2015; SANTIAGO, 2015) that approach the tactile exploration as complementary procedure of theatrical accessibility, seeks to focus the tactile experience initiated in the process of Audiodescription (AD) of the theatrical play *De Janelas e Luas* (*Of Windows and Moons*, rough translation of the play's name). Assuming as the methodological approach, the intervention research in a bakhtinian perspective, we explore two investigative contexts, in which we exercised the spectacle's accessibility for people with and without visual impairment: the Núcleo de Educação Infantil/Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/Cap/UFRN) and a classroom of highschool's second year of a state school, situated at Natal/RN. This focus allowed us to comprehend the procedures of tactility and of audibility as semiotic ways of provoking the matrixes of the inherent visualities to the theatrical spectacle, amplifying, with it, the comprehension of the theatre as the art of the encounter, in the measure that the people with visual impairment touch and are touched by the scene.

Keywords: Education; Audio-description; Visual Impairment; Arts; Tactile Exploration.



1 INTRODUÇÃO

Os estudos de Violante (2015) e Santiago (2015) chamam a atenção para a utilização do tato como um procedimento complementar de acessibilidade cênica, cuja articulação com a própria audiodescrição concorre para a fruição do espetáculo teatral por parte das pessoas com deficiência visual. Na perspectiva de estabelecer um diálogo com tais estudos, iremos focar a experiência tátil desencadeada no processo de audiodescrição (AD) da peça teatral *De Janelas e Luas*. Tal experiência se insere em um estudo de mestrado¹, que procura evidenciar o caráter mediador da audiodescrição (AD), articulando-o à própria mediação teatral. Essa aproximação se pauta no fato de que o posicionamento tradutório da AD entre a peça teatral e os espectadores com deficiência visual põe em relevo sua força mediadora.

Antes de qualquer coisa, é preciso esclarecer nossa concepção de audiodescrição. Compreendida como tradução intersemiótica, devido à transcrição de enunciados imagéticos por meio de enunciados verbais, a AD é entendida, à luz das proposições bakhtinianas, como um enunciado verbal que responde a enunciados imagéticos ou audiovisuais, em favor da atribuição de sentidos por parte das pessoas com deficiência visual, portanto, de uma responsividade ativa e autônoma em relação à obra acessível.

Esse processo de transcrição pode assumir uma abordagem poética da audiodescrição (NEVES, 2011), sobretudo em relação à acessibilidade de obras e de processos artísticos. Ademais, instaura uma rede semiótica de responsabilidades (BAKHTIN, 2003) que é, inicialmente, deflagrada pela leitura atenta do audiodescritor em relação à obra a ser audiodescrita. Para tanto, desencadeou-se um processo de aproximação entre audiodescritor e obra, por meio de estudos; conversas com o artista ou com os realizadores; análise de documentos; acompanhamento dos ensaios, da montagem ou da fruição da versão videográfica. Nesse processo, o audiodescritor foi construindo o roteiro de AD, o qual se constitui

¹ "Audiodescrição e Mediação Teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo *De Janelas e Luas*, cuja defesa foi realizada em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.



de contrapalavras (VOLOCHINOV, 2017), como palavras-respostas à obra, cuja autoria mobiliza palavras próprias que procuram tocar o “projeto de mostrar” dessa obra, por intermédio de um “projeto verbal de contar”, que passa a ser submetido a olhares excedentes de revisores e consultores, orientando-se eticamente pela perspectiva desse roteiro. Ao responder à própria obra, constitui-se em potência desencadeadora de novas respostas e isso é diretamente proporcional à capacidade desse roteiro em agregar-se à obra para a constituição de um projeto convergente de mostrar/contar.

Já a pessoa com deficiência visual, em situação ou estado de apropriação da obra acessível, ao mobilizar seu corpo, sobretudo pelo eixo da audibilidade, constrói suas respostas por meio de contraimagens – imagens-próprias que recriam essa obra. E é nesta perspectiva de recriação da obra acessível, em que o tato como um procedimento semiótico complementar é acionado, concorre, também, para a constituição dessas contraimagens.

Do ponto de vista da acessibilidade do espetáculo teatral, segundo os estudos mencionados e referentes ao contexto português, o agenciamento do tato, em complementaridade à presença da audiodescrição, manifesta-se antes da apresentação do espetáculo. Nesse aspecto, Santiago (2015, p. 46) informa que

No contexto de teatro a AD é complementada com outras atividades como, por exemplo, a visita ao palco com momentos táteis do guarda-roupa e outros acessórios, do cenário e conhecimento dos atores. Esta visita é exclusiva para as pessoas com deficiência visual e acompanhantes, realizando-se aproximadamente 45 minutos antes de a peça começar.

Essa exploração corporal, portanto, tátil, do ambiente cênico e de outras tecnologias da cena é circundada, segundo Santiago (2015), por uma descrição introdutória da peça que permite uma contextualização que auxilia o próprio acesso corporal ao palco, aos atores e aos elementos de cena. Em relação a esse aspecto, Violante (2015, p. 17-18) explicita que:



Na visita ao palco, para além da descrição do ambiente e espaço cénicos, as pessoas são convidadas a tatear e/ou manusear os objetos, o vestuário das personagens, bem como a deslocarem-se livremente para tomarem conhecimento de distâncias, profundidade, divisões de espaço. Assim poderão, de forma mais efetiva perceber as características físicas que servem de cenário ao desenrolar da ação. Esta exploração é de incontornável e elevada relevância num espetáculo de teatro com público cego e/ou com baixa visão. Conhecendo o espaço cénico e contactando com o elenco as pessoas com incapacidade visual poderão reconhecer as vozes dos atores que darão vida às diferentes personagens e ter uma perceção da dimensão e características do espaço em que se desenrolarão as ações.

Os argumentos expostos nesta pesquisa e assinalados por esses dois estudos, permitem-nos afirmar que essas experiências, que se antecipam ao próprio início do espetáculo, ao promoverem a própria dilatação do acontecimento teatral, estão efetivando aquilo que chamamos de mediação teatral, que pode ser entendida como ações pedagógicas intencionalmente construídas que se ocupam do antes e do depois do espetáculo propriamente dito (DESGRANGES, 2003).

Nesse sentido, a orquestração de determinados espaços formativos do espectador opera com uma espécie de extensividade do tempo cênico em favor da estimulação responsiva, não apenas aos significados expostos pela cena mas também às formas como esses significados são construídos pelo engendramento artístico dos componentes da linguagem teatral. Dessa maneira, aprende-se a assistir ao espetáculo de teatro não apenas por meio da linguagem teatral mas, ainda se apropriando dos seus arranjos sintáticos e das correlatas formas como os significados propostos são explicitados na cena.

Daí a importância de os espectadores com deficiência visual se aventurarem pelo universo físico do palco ou do espaço de apresentação, apreendendo corporalmente suas dimensões, bem como escutando e tocando os atores e seus figurinos para identificar as formas, as texturas das vestimentas e o timbre de suas vozes. Assim, na medida em que vão assistindo ao espetáculo, mediado pela

audiodescrição, irão estabelecendo relações com a experiência anterior em um processo multissensorial de constituição de contraimagens.

2 O ESPETÁCULO DE JANELAS E LUAS, A AUDIODESCRIÇÃO E OS CONTEXTOS DA PESQUISA

O monólogo, *De Janelas e Luas*, é criação de Mayra Montenegro, como parte de seu mestrado em Artes Cênicas (SOUZA, 2012a), no qual pesquisou os parâmetros musicais (melodia, dinâmica, ritmo, andamento e timbre) como estruturantes da atuação vocal. Na sinopse do espetáculo, a atriz e pesquisadora (SOUZA, 2012b) detalha aspectos das três personagens femininas que assume em cena:

Uma contadora de histórias de nome Maria (como símbolo de tantas mulheres) traz-nos uma história comum. Talvez a mais comum de todas as histórias de sempre e de tantos: Uma história Amor. Amor, sonho, dor, desespero. Luz e sombra, o deserto e a reflexão, a possibilidade de renascimento.

Maria das Quimeras: juventude, sonho, devaneio, esperança, lua nova. Uma moradora das areias, de ventos e barcos, sem medos, sem dores, virgem de qualquer desamor.

Ismália: dor profunda, extremo desamor, solidão, angústia, medo, lua cheia, loucura, desatino.

Maria das Quimeras e Ismália: dois extremos, tendo como equilíbrio a voz de Maria. A atriz, que interpreta os três papéis, passeia entre agudos e graves, dinâmicas de intensidade, timbres e ritmos, transportando o público ao universo da história criada.

O processo de audiodescrição desse espetáculo procurou considerar os atributos musicais explorados na encenação, sobretudo o timbre e o ritmo vocal, esforçando-se para respeitar as escolhas estéticas da proposta cênica, cuja efetivação do roteiro e da preparação vocal para a locução teve o acompanhamento e a colaboração da atriz Mayra Montenegro. Como forma de materializar a

articulação da audiodescrição com a mediação teatral, lançamos mão da oficina teatral, apoiada, metodologicamente, na proposição de Desgranges (2011) de *ensaios de desmontagem*, os quais compreenderiam a realização de jogos improvisacionais antes e depois do espetáculo com audiodescrição.

Antes do espetáculo, tais exercícios se configurariam como *ensaios preparatórios*, buscando proporcionar vetores de análise, sensibilizando para as soluções cênicas realizadas. Já após o espetáculo, esses exercícios são designados como *ensaios de prolongamento*, por meio dos quais os espectadores podem conceber uma interpretação pessoal do espetáculo, baseada não só no seu conhecimento sobre linguagem teatral mas também em suas trajetórias de vida, assim como criar cenas de elaboração compreensiva.

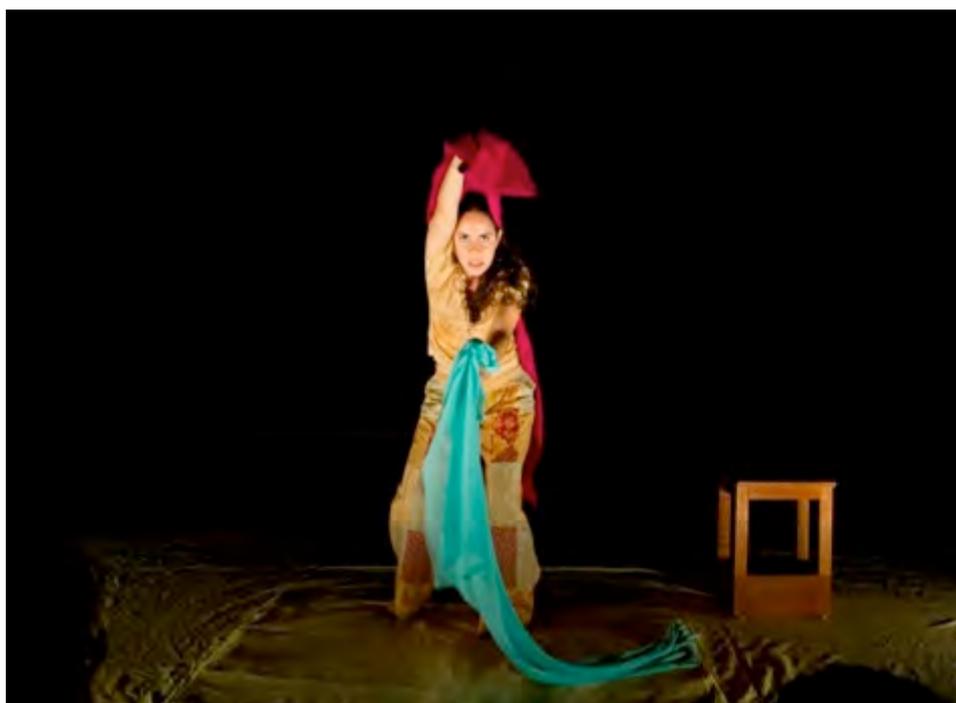


Figura 1 – Cena do espetáculo *De Janelas e Luas*

Descrição da Figura 1: Fotografia colorida sob fundo preto. No centro da imagem, em pé, a atriz Mayra Montenegro. Ela é branca, tem cabelos longos, ondulados e castanhos. Veste blusa bege e calça com retalhos nas cores vinho, verde-claro e tons de bege. Ela está de joelhos semiflexionados. Segura com a mão direita um tecido vinho acima da cabeça, e com a mão esquerda, estendida à frente do seu corpo, segura um tecido verde claro que escorre pelo chão. Olha fixamente para frente. A boca está entreaberta e os dentes cerrados. Ao lado esquerdo da atriz, há um pequeno banco de madeira marrom. Fonte: Tiago Lima.

Essa perspectiva de apreensão da cena teatral, por meio de exercícios cênicos, permite um movimento de responsividade em relação ao espetáculo, desencadeando experimentações lúdicas no próprio campo da linguagem teatral. No entanto, não

[...] se trata de reivindicar a imersão do espectador na cena, mas sim de solicitar-lhe que formule traduções daquilo que a representação assistida suscitou nele. Em relação a esse aspecto é estimulante imaginar por exemplo que esse diálogo poderia se manifestar cenicamente, ou seja, essas impressões também seriam formuladas e comunicadas através da ação (PUPO, 2015, p. 60).

Agregado à preocupação de um processo mediador que ampliasse o encontro cênico, além das oficinas, empreendemos a exploração tátil dos elementos de cena e do figurino, imediatamente após a realização do espetáculo. Isso define o foco assumido por este artigo e que iremos tratar, mais detidamente, no próximo tópico. Antes, porém, gostaríamos de esclarecer outros aspectos metodológicos assumidos, com o intuito contextualizar o agenciamento do tato como um dos procedimentos mediadores da apropriação da cena teatral.

A perspectiva da constituição de uma ambiência de recepção teatral de um espetáculo com audiodescrição, considerando espectadores com e sem deficiência visual, cuja fruição pressupunha provocações lúdicas antes e depois do evento cênico, incluindo as oficinas e a exploração tátil, já prefigurava uma abordagem metodológica assentada em uma pesquisa de caráter interventivo. Nesse sentido, assumimos como enfoque da *pesquisa intervenção* compreendida "[...] como a instauração de modos de discursividade entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, assumindo a dimensão *dialógica* e *alteritária* como aspecto central de sua abordagem metodológica" (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 41, grifo do autor).

Sob essa ótica, o outro se torna nosso parceiro no processo de investigação, visto que, na concepção bakhtiniana, a alteridade "[...] não se limita à consciência da



existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também da incompletude e da provisoriedade” (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 35). Partindo dessa perspectiva de investigação, centrada na produção de sentidos por parte dos envolvidos, dialogicamente, no ato de pesquisa, assumimos dois contextos de atuação investigativa.

O primeiro, designado como *ensaio exploratório*, compreendeu a apresentação do espetáculo com audiodescrição, a realização da roda de conversa e a exploração tátil dos elementos de cena e do figurino, no auditório do Núcleo de Educação Infantil/Escola de Aplicação da UFRN (NEI/CAP), na perspectiva de avaliar a proposta de mediação, com vistas aos ajustes e à consolidação, cuja versão definitiva seria efetivada em um contexto escolar. O evento cênico proposto foi assistido por professores do NEI/CAP, pesquisadores da área de educação inclusiva, participantes com e sem deficiência visual do grupo Esperança Viva, projeto de extensão da Escola de Música da UFRN e colaboradores da pesquisa², compreendendo 25 espectadores, dos quais 7 eram pessoas com deficiência visual.

O segundo contexto, referente à intervenção propriamente dita, ocorreu uma escola estadual de Ensino Médio da cidade de Natal, contemplando uma turma do 2º ano, na qual havia 1 aluno cego e 1 aluno com baixa visão, de um total de 24 alunos. Nesse contexto escolar, realizamos as oficinas antes e depois da apresentação; a apresentação com audiodescrição do espetáculo e, por conseguinte, a exploração tátil dos elementos de cena e do figurino, imediatamente após a apresentação teatral. No momento da apresentação e dos procedimentos de mediação teatral, contamos, ainda, com a presença da diretora do espetáculo, Eleonora Montenegro, da coordenadora pedagógica, da professora de artes e da professora da Sala de Mídias da Escola. Além disso, tivemos a presença da consultora de audiodescrição, Adélia (nome fictício).

² Entre os colaboradores, estão: dois participantes do grupo de extensão da UFRN, *O que os olhos não veem o coração (não) sente*, Everson Oliveira e Hianna Camilla; Samira Tavares, do *Grupo de Estudos de Arte e Educação Inclusiva*; Jefferson Fernandes Alves, orientador desta pesquisa.



Em tais contextos, procuramos contemplar, de modo geral, espectadores com e sem deficiência visual, na perspectiva de realização de encontros inclusivos de fruição espetacular como forma de experimentar a ideia do teatro como comunhão, que vai além do acionamento da visão, podendo ser compartilhado, simultaneamente, por videntes e não videntes. Um dos recortes dessa perspectiva diz respeito à experiência tátil, da qual trataremos a seguir.

3 A EXPERIÊNCIA TÁTIL DOS ELEMENTOS DE CENA DO ESPETÁCULO DE JANELAS E LUAS

Como nós apreendemos o mundo? Em uma cultura predominantemente visuocêntrica, na qual a maior parte das informações chega a nós através dos olhos, é fácil responder que o fazemos por meio da visão. Entretanto, na rapidez em que declaramos a hegemonia da visão, acabamos por negligenciar outros sentidos. Esquecemos que os nossos aprendizados e as nossas memórias estão repletos do cheiro, do gosto e da sensação que a vida tem: o perfume de limão, que recorda o amor que já foi; o gosto do bolo de ovos, que somente sua avó sabia cozinhar; o mergulho solitário no mar guardado em sua pele.

Desse modo, a formação de imagens e, seguindo essa perspectiva, a formação de sentidos, não se dá exclusivamente pela visão. Em situações de mediação destinadas a espectadores com deficiência visual, faz-se necessário que os objetos culturais, em uma perspectiva de percepção multissensorial, possam ser fruídos a partir de várias vias sensoriais, ampliando “[...] o acesso do público leitor aos mais diversos canais de experimentação e exploração, permitindo, dentro das características e especificidades de cada público, que ele possa, com todo seu potencial, apropriar-se do objeto cultural” (TOJAL, 2007, p. 101).

Dessa maneira, a experiência tátil proposta está relacionada à perspectiva de uma abordagem mediadora multissensorial que, a princípio, dirigida aos espectadores com deficiência visual, pode ser expandida para os demais



espectadores, conforme veremos mais adiante. No momento, achamos necessário esclarecer a concepção de experiência que adotamos.

Larrosa (2014) considera experiência como aquilo que nos acontece, frisando seu caráter intransitivo. Para esse autor, nos dias de hoje, a experiência é cada vez mais rara. Entre os motivos, ele aponta o excesso de informação, opinião e trabalho, além da ausência de tempo. Somos bombardeados por diversas mídias com informações cada vez mais substituíveis, tendo a necessidade de proferir sobre elas uma opinião supostamente própria, em um tempo cada vez mais curto, somando a isso o excesso de atividade laboral. Então, "[...] sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece" (LARROSA, 2014, p. 24).

A experiência, por sua vez, requer pausa, a diminuição do ritmo, o “deixar-se levar” que a insatisfação crônica do nosso século desdenha e ridiculariza. O nosso corpo, como território de experiência, tem a possibilidade de abrir-se a partir dos mais variados canais, recebendo e reagindo a estímulos que não são somente audiovisuais mas também táteis, gustativos, olfativos e, na nossa complexidade, sinestésicos. Porém, essa possibilidade precisa da desaceleração para ganhar status de experiência.

Considerando as proposições de Larrosa (2014) sobre experiência, que diz respeito a tudo aquilo que nos afeta e que nos acontece, podemos compreender as iniciativas de exploração tátil de componentes das tecnologias da cena – tais como figurino, cenário, objetos de cena – como um processo de descoberta, de desvendamento que permite a reiteração ou a atualização das imagens mentais, mediadas pela audiodescrição em relação ao espetáculo teatral acessível.

Partindo dessa premissa, e considerando o primeiro contexto (ensaio exploratório) após a apresentação do espetáculo com audiodescrição, os espectadores com deficiência visual foram conduzidos para a experiência tátil dos objetos cênicos utilizados no espetáculo (bastidor, barco de papel, boneca,

lamparina, tecido vinho oxford, tecido verde chifon) e do figurino (sapatilha verde clara vazada, blusa e calça).

Utilizamos então 4 expositores de madeira³ com cestos de vime e almofada para os objetos e um manequim, de tamanho semelhante ao da atriz, para o figurino. Tais expositores foram posicionados em uma das paredes do auditório do NEI/Cap, separados uns dos outros, de modo a permitir o caráter de isolamento relativo para a apreciação tátil, cujo deslocamento dos espectadores com deficiência visual era aleatório, proporcionando a manipulação dos objetos. Isso era mediado por um dos colaboradores, cuja forma e cujo nível de mediação foram objetos de planejamento anterior, orientando-se pela autonomia daqueles que promoviam a exploração tátil.

A exploração tátil dos elementos de cena, nesse contexto, pode confirmar, negar ou redefinir leituras já realizadas, mediadas pela audiodescrição. Nesse caso, temos uma relação semiótica que promove processos de comparação, na medida em que os registros de audibilidade confrontam-se com os registros táteis de tal maneira que as descrições desencadeadas pela palavra são orientadas pela apreensão auditiva e operam com o pressuposto da distância que é construída pela visão e reproduzida pelo procedimento tradutório da audiodescrição. Já a exploração tátil implica a construção semiótica orientada pela proximidade visceral do toque, por meio do qual a atribuição de sentido se dá por uma relação de verdade material inquestionável.

³Pensamos os expositores de madeira, como estruturas semelhantes a cavaletes que pudessem ser fechados, de modo a ficar compactos para o transporte. Na parte de cima, dispomos um tecido grosso de veludo vinho, grampeado na madeira, para que, no momento que o cavalete fosse aberto, ele ficasse esticado para receber o material. Acima dele, colocávamos o cesto de vime e, dentro dele, uma almofada também vinho e, por último, os elementos cênicos para a exposição. O conjunto ficava na altura do abdome de uma pessoa de estatura mediana, facilitando o acesso aos objetos.



Figura 2 – Exploração tátil do barquinho de papel azul

Descrição da Figura 2: Fotografia colorida. Em primeiro plano, de perfil, do busto para cima, um rapaz negro, de cabelos pretos e curtos, óculos escuros sobre a parte superior da cabeça e camisa azul clara, segura com a ponta de seus dedos um barquinho de papel azul, ao mesmo tempo que segura, em sua mão direita, sua bengala. Fonte: Samira Tavares

Para Jean Brun (1991), a mão é o órgão do tato sendo, devido à sua anatomia, detentora de uma sensibilidade maior em relação a todos os outros pontos do corpo. A supremacia da mão, para o autor, dá-se pelo fato de que só a mão é capaz de tocar, “pois só ela explora ou apalpa e confere, assim, ao toque, a atividade que lhe dá sua verdadeira vocação” (BRUN, 1991, p. 123). O tocar é, portanto, uma condição ativa, uma aventura para além dos limites em nós encarnados. É um ato marcado pela intenção e pela reciprocidade, visto que “tocar é, ao mesmo tempo, ser tocado por aquilo que se toca” (BRUN, 1991, p. 129).

Nesse caso, a aventura de manipular o barquinho de papel, de explorá-lo com as duas mãos, permite uma leitura háptica da textura, da forma, do tamanho que proporciona ao espectador com deficiência visual atualizar as imagens mentais construídas com o auxílio da audiodescrição. No encontro com o objeto cênico, o tato desencadeia outra relação com o espetáculo, ou pelo menos, com seus



fragmentos, na medida em que tal objeto constitui-se um prolongamento do próprio corpo quando da exploração tátil, tocando aquele que toca.

Se, em grande medida, a tatibilidade contrapõe-se à audibilidade e à visibilidade por conta da conexão corporal com o objeto que está sendo apreciado, nas situações de exploração tátil, a palavra pode ser acionada para mediar essa exploração. Nesse caso, o toque e a palavra são agenciados como ferramentas semióticas para a constituição de redes de atribuição de sentidos, cuja experiência tátil fricciona a própria experiência de assistir ao espetáculo acessível. Isso pode ser exemplificado por um espectador com baixa visão, nominado como Vinícius:

Vinícius: Aí ela pendurou o bastidor na ponta das sapatilhas?

Pesquisador/a: Ela colocou a sapatilha em cima do banco, e as pontas ficaram para fora. Então ela pendurou o bastidor.

Vinícius: E a boneca?

Pesquisador/a: A boneca tem um pedaço de velcro. E o bastidor tem outra parte. Então ela fixa a boneca aqui.

A partir da interação entre os sujeitos, Vinícius pôde recompor a imagem mental de uma das partes mais sensíveis do espetáculo. Em seu final, a atriz monta uma espécie de altar com todos os objetos de cena utilizados, que são descritos nas seguintes inserções (momentos de fala do locutor):

88.	[canto] Pega o tecido vinho e o estende no chão a direita do espaço. O tecido verde está estendido a esquerda. Entre eles o banco.
88.	[canto] [em seguida]
89.	Coloca o barquinho de papel sobre as sapatilhas que estão em cima do banco.
90.	A LUA É PRA MIM SEMPRE CRESCENTE.



	Pendura o bastidor na ponta das sapatilhas.
91.	[em seguida] Tira a boneca do cós da calça.
92.	CRESCENTE, MESMO QUE MINGUANTE. Fixa a boneca na parte inferior do bastidor.
93.	[canto] [em seguida] Coloca a lamparina, à frente do banco.

Quadro 1 – Trecho do roteiro de audiodescrição do espetáculo *De Janelas e Luas* – Descrição da construção do altar de elementos cênicos.

Fonte: Autoria própria.

Nas primeiras versões do roteiro de audiodescrição, eram frequentes as dúvidas quanto às escolhas lexicais para determinados objetos de cena, o bastidor, especialmente, visto que não é um objeto comum na contemporaneidade. Nesse sentido, optamos por descrever o objeto nas notas introdutórias, que são apresentadas para os espectadores com deficiência visual, antes do início do espetáculo. Além de abordar suas características físicas, informamos sua função: "Bastidor: armação circular de madeira, utilizada para bordar", tendo em vista motivar um aprendizado tanto lexical quanto semântico.

Ainda que a antecipação do objeto tenha sido feita e que, em todo o roteiro, existam 11 descrições de ações nas quais ele é utilizado, a sua exploração tátil pelo espectador com deficiência visual, que nunca esteve em contato com o objeto, pode ser um procedimento mediador importante no processo de atribuição de sentidos, tanto que Cecília, uma espectadora com deficiência visual, que também é atriz, disse ao tocar um dos objetos: "Esse aqui eu fiquei em dúvida o que era. Eu não sabia o que era. Prazer, bastidor!". Na oportunidade, uma das colaboradoras de pesquisa lhe explicou que se bordava prendendo o tecido entre as duas armações circulares e que uma está contida na outra. Lembramos que apesar de o bastidor ser utilizado com outras finalidades em cena, além de bordar, desconstruindo e criando novas funções, conhecer sua função social permite ao espectador com deficiência



visual ampliar seu repertório cultural e, no contexto do espetáculo, verificar a flexibilidade criativa a que esse objeto é submetido.

No que se refere à confirmação ou à alteração das imagens construídas em relação ao espetáculo, a boneca utilizada por Mayra Montenegro em cena sempre foi motivo de discussão nas rodas de conversa após a apresentação do espetáculo teatral com a audiodescrição. Como entendemos a boneca como um elemento surpresa do espetáculo, a fim de se preservar a poética de sua aparição, ela não é descrita nas notas introdutórias. Devido ao condicionamento temporal da audiodescrição, a boneca é descrita brevemente na inserção 55:

55.	[em seguida] [rápido] De dentro dele retira uma pequena boneca de pano com tranças. Segura a boneca na ponta do banco.
-----	---

Quadro 2 – Trecho do roteiro de audiodescrição do espetáculo *De Janelas e Luas* – Descrição da boneca.

Fonte: Autoria própria.

"Qual o tamanho em centímetros? De que material ela é feita? O que ela veste?". Muitas perguntas podem surgir para o espectador com deficiência visual e algumas delas podem ser respondidas/inferidas a partir do texto proferido pela atriz e da descrição das ações realizadas com a boneca em cena. Mas será suficiente? Nessa perspectiva, Cecília diz: "Gente, eu imaginava a boneca gigante!" [risos] "Só depois que você falou assim *ah, caiu do cós*. Aí eu: *Puxa! Ela não é tão grande assim*. Mas eu imaginei que era uma boneca assim, mais ou menos desse tamanho" [mensura com as mãos]. O tamanho sugerido por Cecília era o triplo do tamanho da boneca original, que mede apenas 10 cm. Como podemos observar na imagem abaixo:



Figura 3 – Exploração tátil da boneca

Descrição da Figura 3: Fotografia colorida na horizontal. À direita, em primeiro plano, de perfil, da cintura para cima, o aluno Paulo L. Ele é branco, tem cabelos curtos e pretos e veste camisa branca, uniforme da escola. Sorrindo, ele explora, acima de um conjunto expositivo, uma pequena boneca com tranças entre as suas mãos. O conjunto, à esquerda da imagem, é formado por um expositor de madeira, sobre o qual existe um cesto de vime. Dentro dele, há uma almofada vinho e, sobre esta última, uma pequena lamparina metal vazada à espera do toque. Fonte: Barboà Igor.

O toque, por conseguinte, deflagra um processo de contraposição e de reiteração de descobertas e itinerários construídos anteriormente, constituindo-se em uma aventura deflagrada pelo tateamento dos objetos, instaurando uma temporalidade lúdica que põe em relevo, em última instância, o próprio agente do toque, visto que,

Quando com a sua mão, o homem toca, tenta emigrar da sua corporeidade para ir ao encontro de outro, e tal experiência termina com um regresso a si mesmo, regresso carregado de afetividade e talvez de dramas, já que pelo tocar, o homem é incessantemente reenviado ao seu eu (BRUN, 1991, p. 128).



Enfocando a experiência tátil desenvolvida no primeiro contexto (de ensaio exploratório), constatamos descobertas que reverberam sobre a própria experiência como procedimento mediador, na medida em que nos permitiu enxergar as possibilidades estéticas e pedagógicas do contato corporal com materialidades da cena. Nesse sentido, percebemos a importância do toque como uma contraposição responsiva (BAKHTIN, 2003) às imagens mentais construídas a partir do caráter tradutório da audiodescrição, permitindo perturbações imaginativas no processo de atribuição de sentidos, renovando, por conseguinte, a surpresa, o espanto e o inesperado como excitações férteis no processo de fruição do espetáculo.

De outra parte, notamos que a distribuição dos expositores, próximos de uma das paredes do auditório do NEI, restringiu a mobilidade dos agentes da exploração tátil, suscitando mais espaço entre tais expositores. Além disso, constatamos a necessidade de suspender o banco para que, no momento da exploração tátil, este ficasse um pouco mais alto para haver mais conforto daqueles que o tocariam com as mãos. A princípio, devido ao tamanho do banco, achávamos que não havia a necessidade de um expositor. Entretanto, no momento da exploração tátil, percebemos que as pessoas tinham de flexionar seus joelhos e se aproximar do chão, em uma postura desconfortável, principalmente para os espectadores que faziam uso de bengalas.

Nas notas introdutórias, ele é descrito como “Banco quadrado, pequeno e de madeira, com quatro pernas e de cor marrom. Possui base em formato de caixa para guardar objetos”. Durante as cenas, o banco era ressignificado em barco, mar, torre, além de se constituir como uma solução cênica para guardar os demais objetos. Os espectadores se surpreenderam com o tamanho do banco, pois haviam imaginado que fosse maior, e ficaram interessados em saber como se estruturava, uma vez que, também, servia para guardar objetos:

Colaborador: E embaixo é onde ela guarda os objetos. Como se fosse uma caixinha que ela guarda a boneca ou o bastidor, ou barquinho.

Vinícius: Mas essa caixinha ela fica...

Colaborador: ... na própria estrutura do banco.

Vinícius: Não tem uma tábua fazendo a caixa, a caixa é próprio piso.

Já no contexto de intervenção (Escola Estadual – Natal/RN), utilizamos um suporte quadrado de madeira coberto com tecido vinho para exploração do banco. Optamos por fazer uma estrutura também para este último, visto que sua manipulação precisava de uma altura maior para poder ser mais confortável para aqueles com deficiência visual (ou até mesmo com dificuldades motoras). Além disso, a opção do suporte quadrado, em detrimento do expositor, dava mais estabilidade ao banco, que tem mais peso que os demais elementos, como podemos observar na imagem a seguir:



Figura 4 – Exploração tátil do banco de madeira

Descrição da imagem: Fotografia colorida na vertical. Em primeiro plano, de perfil, da cintura para cima, o aluno Paulo L. Ao seu lado direito, uma estrutura de madeira coberta com tecido vinho. Sobre ela, o pequeno banco de madeira marrom com base em formato de caixa, utilizado no espetáculo *De Janelas e Luas*. O aluno apoia seu braço direito sobre o banco. Fonte: Barboà Igor.



A seguir, apresentamos um fragmento que reitera um processo dialógico de contraposição responsiva do toque em relação às imagens mentais deflagradas pela palavra (audiodescrição), tomando como referência a interação háptica de Paulo L. com o banco:

Pesquisador(a): Paulo L., na sua frente o banco de madeira.

Paulo L.: Que massa!

Pesquisador(a): Você imaginava assim, Paulo L.? Ou imaginava ele menor ou maior?

Paulo L.: Maior.

Pesquisadora: Bem maior?

Paulo L.: Bem maior.

Mayra: Tem um fundo embaixo de caixinha, que é aí que guarda os elementos.

Paulo L.: Que legal.

Assegurando mais espaço entre os expositores, os espectadores transitavam livremente, definindo seu próprio itinerário de experimentação. A fim de mediar esse processo por meio da palavra, tivemos a contribuição de uma colaboradora da pesquisa e de Mayra Montenegro, atriz do espetáculo, como podemos observar na Figura 5, a seguir:



Figura 5 – Exploração tátil da lamparina de metal vazada

Descrição da imagem: Fotografia colorida na vertical. De costas para a câmera, a atriz Mayra Montenegro e Paulo L. estão lado a lado. Entre eles, vê-se um cesto de vime com almofada na cor vinho e uma pequena boneca com tranças. Acima do cesto, Paulo L. segura com as duas mãos uma pequena lamparina de metal vazada. Fonte: Barboà Igor

No roteiro de AD, em uma das inserções, em busca de uma palavra sensível à estética do espetáculo, afirmamos que a atriz pega a “[...] lamparina. E ainda agachada, estende a lamparina à frente do rosto, como se estivesse iluminando o espaço”. Nesse sentido, o objeto cênico, somado à ação da atriz, sugere o ato de iluminar. Entretanto, nem no texto cênico nem no roteiro da AD é admitido que ela estivesse de fato acesa. Pela exploração tátil aliada à mediação pela palavra do outro, pôde-se enfrentar a metáfora com a própria mão, avaliando a capacidade dramática de sugerir imagens:

[...]

Paulo L.: Isso aqui é o quê mesmo?

Mayra: Isso aí é uma lamparina. Tem uma alça.

Pesquisadora : Vê se sua mão consegue entrar dentro, Paulo L.. Ela tem um buraco.



Mayra: Ih, não dá não.

Paulo L.: Dá não, minha mão é muito grande.

Pesquisador(a): Mas ela tem esse furo aí e lá embaixo tem uma base que coloca a vela.

Paulo L.: E é?

Mayra: Só que eu não coloquei nenhuma vela.

Paulo L.: Ainda bem.

Como no contexto anterior, os espectadores com deficiência visual, por meio da percepção háptica, puderam confirmar, negar ou redefinir as imagens mentais formuladas durante o espetáculo, a partir das descrições e de outras informações sonoras. Um dos exemplos é o diálogo a seguir:

Pesquisador(a): Esse é o figurino que está vestido na nossa manequim.

Adélia: Os retalhos.

Pesquisador(a): Você pensou que ele tinha textura?

Adélia: Aonde?

Pesquisador(a): Na calça.

Adélia: Não, pensei que era só junção mesmo de retalhos. Por isso que eu estava procurando as costuras, saber se tinha mesmo. [risos]

Nas notas introdutórias, proferidas antes do espetáculo com AD, realizamos a descrição do figurino. Nela, caracterizamos a calça como “composta por retalhos de tecidos retangulares nas cores azul claro, vinho, amarelo e bege com estampas de estrelas, flores e borboletas. Os retalhos harmonizam com o cós bege da calça”. Em busca da confirmação da junção dos retalhos, os dedos de Adélia buscaram a costura.



Embora a percepção háptica faça parte, com mais intensidade, tanto das experiências quanto da estimulação e da educação das pessoas com deficiência visual, a exploração tátil dos elementos de cena cênica, também, os videntes para a potência dos demais sentidos. Tal fato pôde ser observado na intensa exploração dos elementos cênicos por parte dos alunos sem deficiência visual, mesmo que a exploração tátil não tenha sido organizada tendo esses espectadores como foco principal, como registrado a seguir:



Figura 6 – Exploração tátil dos tecidos verde e vinho

Descrição da Figura 6: Fotografia colorida no formato paisagem. Em primeiro plano, três alunos da escola (duas moças e um rapaz) seguram o mesmo tecido verde com ambas as mãos. Eles estão próximos um do outro, em formato triangular. Ao fundo, Paulo L. manipula um tecido vinho, o qual está sobre uma almofada de mesma cor, inserida em cesto de vime, sobre uma estrutura de madeira. Fonte: Barboà Igor.

Eles são convidados, ou até se convidam, a desestabilizar a forma corriqueira de conhecer, ousando ser surpreendidos pelas qualidades materiais que não são possíveis de ser inferidas apenas pela visão. Na iminência da surpresa, a “[...] mão é assim o órgão do risco, pois se o olhar não se fere, a mão que parte à aventura leva consigo o eu e expõe-no, em todos os sentidos do termo” (BRUN, 1991, p. 174). É a carne exposta ao risco de sentir.

Nesse caso, a iniciativa dos alunos sem deficiência visual rompeu com a vinculação da exploração tátil com a restrição da visão e nos provocou a repensar os nossos direcionamentos, na perspectiva de entendermos que tal exploração, em contextos culturais e educacionais, deve ser aberta para todos, uma vez que as possibilidades estéticas e educacionais orientadas pela multissensorialidade devem ser concebidas para as pessoas e não para as deficiências.



4 A CONTRAPOSIÇÃO RESPONSIVA: PARA ALÉM DO DUALISMO PRÓXIMO/DISTANTE

Em seção anterior, argumentamos que a experiência tátil constituía uma contraposição responsiva às imagens mentais provocadas pelo espetáculo acessível. Isso ocorre devido aos próprios arranjos espaço-temporais inerentes aos registros semióticos da tatibilidade e da audibilidade, os quais provocaram convergências e rearranjos nos processos de atribuição de sentido.

Essa perspectiva da contraposição, de uma posição outra, contrária, está relacionada a duas questões imbricadas. A primeira questão diz respeito à própria ideia da atribuição de sentidos como responsabilidades entre signos que desencadeiam dinâmicas de posições valorativas que se confirmam e/ou que se alteram, portanto, inerentes ao universo da linguagem, ao campo das práticas de semantização humana. A segunda assume um caráter mais contextual, mais restrito ao ato de fruição do espetáculo teatral, na medida em que, antes ou depois da apresentação, os espectadores com deficiência visual são convidados a ir ao "palco" para uma relação mais próxima, tátil até, com o elenco e com alguns elementos da cena. Verifica-se, assim, fisicamente, uma posição contrária à separação palco/plateia, provocando, pontualmente, uma vinculação entre os espectadores e os bastidores da cena, engendrando exercícios de aproximação por meio de práticas de interação mais íntimas com a peça, acionando o tato e a palavra.

Essa intimidade estabelecida pela vinculação entre aquele que toca e aquilo que é tocado nos remete à compreensão de Bavcar da tridimensionalidade do olhar, próprio da pessoa cega, em contraposição à cultura vidente do olhar frontal:

É um olhar tridimensional, porque podemos enxergar com as nossas próprias mãos ou nosso corpo. Porque o olhar do cego, o olhar do terceiro olho, é todo o corpo, não somente a ponta dos dedos ou a mão, é o corpo todo. Ou seja, é um olhar erótico [...] (BAVCAR, 2013, p. 2).



Esse olhar aproximado, sensório-sensual – cuja eroticidade reside, justamente, nas formas de vinculação corporal com o objeto da apreciação, cuja exploração deste dá-se por um tateamento prazeroso – põe em jogo a relação de proximidade e de distância, na medida em que os próprios termos assumidos por Bavcar evidenciam a ruptura do olhar frontal, que se coloca contra o objeto da apreciação, por um olhar tridimensional, por meio do qual o apreciador se assume como presença corpóreo-espacial que se coloca como leitor de outra presença corpóreo-espacial.

Nesses termos, o deslocamento dos espectadores em busca de uma vinculação episódica com os agentes e os objetos da cena provoca a relativização momentânea do olhar frontal (que, inclusive, norteia a própria audiodescrição), em favor de uma interpelação erótica pelo tato e, por conseguinte, pelo corpo. Dessa maneira, a contraposição responsiva que relativiza a distância da frontalidade não procura instaurar uma dualidade entre esses dois regimes de olhar, mas provocar articulações, a partir do caráter tradutório da audiodescrição, suscitando perturbações imaginativas no processo de atribuição de sentidos, renovando, por conseguinte, a surpresa, o espanto e o inesperado como excitações férteis no processo de fruição do espetáculo.

Esse jogo distante/próximo, que também põe em circuito o audível e o toque, suscita a constituição de outra temporalidade, mais extensiva e lenta, que permita que a experiência tátil se faça aventura em contraposição (e articulação) com as matrizes audíveis do espetáculo teatral. Nesse caso, a dilatação do evento cênico, por meio de procedimentos de mediação teatral, situados antes e depois do espetáculo, desencadeia uma perscrutação erótica que apreende aquilo que é explorado verbo-tátilmente como um processo de descoberta e de aprendizagem.

Tal processo se constrói por tramas que atam e ligam o sensível e o inteligível, cujas afetações estésicas e estéticas não nos permitem separar o sentir e o pensar, conforme nos sugere Landowski (2005, p. 95, grifo do autor):



Desse ponto de vista, não é possível opor conceitualmente o sentir, com o seu caráter imediato, à reflexividade do conhecer, nem separá-los analiticamente. Deve-se, ao contrário, procurar dar conta da maneira pela qual o sensível e o inteligível, essas duas dimensões constitutivas da nossa apreensão do real, essas duas formas complementares de um único saber sobre o mundo, misturam-se e, provavelmente, até se reforçam uma a outra. Não somente o sensível “se sente” (por definição), mas ele próprio *faz sentido*, assim como, inversamente, o sentido articulado incorpora alguma coisa que emana diretamente do plano sensível: enquanto, por um lado, a significação está *já presente* naquilo que os sentidos nos permitem perceber, por outro, o contato com as qualidades sensíveis do mundo fica *ainda presente* no plano onde o sentido articulado se constrói.

Essa vertente nos conduz ao desafio e às possibilidades de ultrapassarmos os procedimentos duais que se assentam apenas na perspectiva da correspondência semiótica da experiência tátil com a vertente audível que emerge do espetáculo acessível. De outra parte, esse imbricamento do sensível e do inteligível, inerente a um olhar que se faz pelo corpo inteiro (em especial, pelo tato), nos remete a uma distinção entre posse e apreensão, explicitada por Brun (1991), permitindo evocar a dimensão alteritária do ato de ler com as mãos e com o corpo inteiro, de tal maneira que o exercício de supressão temporária das distâncias pelo tato constitui-se em um movimento estético e político em direção ao outro e a si mesmo, uma vez que o toque deliberado instaura aquilo que Jean Brun designa de “a dramática experiência do entre-os-dois”.

O tocar implica não somente a consciência da alteridade, mas um desejo de fazer parar a distância no seio da qual se movem as consciências, distância que não é tanto uma espécie de quadro que lhes preexiste, como aquilo que as suas próprias presenças suscitam, na medida em que estão separadas umas das outras. A distância não é uma propriedade de que não se saiba muito qual é o espaço: é a dimensão do homem (BRUN, 1991, p. 128).

Contrapondo-se à mão que se assume como órgão de prensão, que é mobilizada para instaurar relações de conquista e de posse, Brun procura enfatizar a



mão como órgão de apreensão, que se lança para os objetos e para o outro como forma de se colocar como provocadora do toque, instaurando relações intercorporais que revelam a própria constituição humana como vinculada à presença alteritária do outro.

Retomando o caráter intransitivo da experiência, como aquilo que acontece a cada espectador, a exploração tátil dilatou o encontro cênico ampliando as possibilidades de apreensão do mundo para o manuseio entre os dedos. Para os espectadores não videntes, a multissensorialidade da experiência permitiu apropriar-se dos elementos de cena e do figurino de forma a provocar um jogo de relações entre as imagens mentais construídas com o que estava ao alcance de suas mãos. Além disso, a mediação pela palavra do outro propunha, a partir da dialogia, aprendizagens lexicais, semânticas e sensoriais.

Para os espectadores videntes, a proposta multissensorial organizada convidou à experiência de aproximação com a costura, a textura, a temperatura e a maleabilidade do teatro, provocando assim os pesquisadores a desestabilizarem seus modos de pensar pretensamente inclusivos. Afinal, investigar numa perspectiva bakhtiniana, tendo como metodologia a pesquisa intervenção, significa, sobretudo, despojar-se de certezas. Quanto a ser sujeito de experiência, prescinde disso estar aberto a ser afetado pelo outro e por seu toque.

Esse enfoque permite-nos compreender os procedimentos de tatibilidade e de audibilidade como formas semióticas de provocar as matrizes das visualidades inerentes ao espetáculo teatral, ampliando, com isso, a compreensão do teatro como arte do encontro, na medida em que as pessoas com (ou sem) deficiência visual tocam e são tocadas pela cena.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 2003.



BAVCAR, Evgen. **Mediação educativa como contraponto**. São Paulo: Transmuseu, 2013. Disponível em: <<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2017/03/transmuseu-2013-EvgenBavcar2.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRUN, Jean. **A mão e o espírito**. Tradução de Mário Rui Almeida Matos. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

JOBIM E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e as Ciências Humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. 1. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 35-44.

LANDOWSKI, Erin. Para uma semiótica sensível. **Revista Educação e Realidade**, v. 30, n. 2, p. 93-106, jul./dez. 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NEVES, Josélia. **Guia de audiodescrição – imagens que se ouvem**. Leiria: Instituto Nacional de Reabilitação e Instituto Politécnico de Leiria, 2011.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

SANTIAGO, Sandra Maria Sanches Alves. **Audiodescrição em contexto de teatro em Portugal**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Tradução e Serviços Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2015.



SOUZA, Mayra Montenegro de. **O ator que canta um conto**: a manipulação de parâmetros musicais na voz do ator. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012a.

SOUZA, Mayra Montenegro de. **Sinopse do espetáculo De Janelas e Luas**. Natal: Estúdio P, 2012b.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. 2007. 322f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação, Área de Concentração: Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIOLANTE, Marta Sofia S. de Sousa. **Audiodescrição para pessoas com incapacidade visual em peças de teatro**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Acessível) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal, 2015.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em 27 de novembro de 2017
Aprovado em 24 de março de 2018



SURDOCEGUEIRA: DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO

DEAFBLINDNESS: CHALLENGES OF INCLUSION

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018036>

Mariane Della Coletta Savioli Garzotti de Araujo

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui
mariane.aee@gmail.com

Arieli Maria de Souza Powidaiko

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui

Ariane Maria Gonçalves de Souza

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui
ariane_15_souza@hotmail.com

Natália dos Santos da Silva Barros

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui
nahbarros49@gmail.com

Sabrina Corandin Chelis

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui

RESUMO

Este artigo apresenta como se dá a inclusão de aluno surdocego na educação infantil numa escola municipal de ensino do interior paulista. Atualmente, tem-se o direito à matrícula de alunos com deficiências, dentre esses a surdocegueira, nas escolas regulares em nosso país. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para o acesso e para a permanência escolar. Emergiu de uma pesquisa realizada como conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui. A metodologia da pesquisa é qualitativa de cunho bibliográfico e com intervenção, os pesquisadores desenvolveram duas atividades estratégicas para o desenvolvimento autônomo no cotidiano escolar do aluno surdocego. Como procedimento de coleta de dados foi utilizada a análise de obras bibliográficas sobre o tema, e observação das interações do aluno surdocego e o uso das estratégias de ensino adequadas. Teve como objetivo compreender quais as estratégias de ensino, podem propiciar a inclusão e o desenvolvimento educacional de um aluno com surdocegueira no ambiente escolar. Concluiu-se que são indispensáveis ao desenvolvimento do surdocego a aplicação de recursos e estratégias de comunicação acessíveis e contextualizadas.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Surdocegueira; Desafios Educacionais.

ABSTRACT

This article presents how the inclusion of deafblind students in early childhood education in a municipal school of education in the interior of São Paulo. Currently, there is a right to enroll students with disabilities, among them deafblindness, in regular schools in our country. The Federal Constitution of 1988 established that the right to education of every person, equal conditions. For access and for school stay. It emerged from a research carried out as a conclusion of the Degree in Pedagogy of Birigui Faculty of Sciences and Technology. The methodology of the research is qualitative in terms of bibliography and with intervention, the researchers developed two strategic activities for the autonomous development in the school daily of the deafblind student. As data collection procedure was used the analysis of bibliographical works on the subject, and observation of the interactions of the deafblind student and the use of appropriate teaching strategies. The purpose of this study was to understand which teaching strategies can promote the inclusion and educational development of a student with deafblindness in the school environment. It was concluded that the use



of accessible and contextualized communication resources and strategies is indispensable for the development of the deafblind.

Keywords: Education; Inclusion; Deafblind; Educational Challenges.

INTRODUÇÃO

Este texto consiste em uma revisão sistemática de obras e estudos publicados anteriormente, envolvendo a inclusão e as estratégias pedagógicas de ensino regular com alunos com surdocegueira. Considerando que o aluno com surdocegueira, matriculado no ensino regular, na educação infantil, tornou-se um desafio para o desenvolvimento prático e pedagógico, tem-se a problemática que incitou este trabalho: Quais estratégias de ensino podem favorecer o desenvolvimento educacional dessa criança? Será que os professores do ensino básico regular, especificamente da educação infantil, estão devidamente preparados para o uso dos recursos e estratégias pedagógicas e acessíveis para alunos Surdocego? Quais as necessidades de comunicação e autonomia podem transformar o aprendizado escolar desse alunado?

Tais questões, direcionaram os nossos estudos e pesquisas, pois por meio delas implementamos os recursos para desenvolvimento e início de comunicação e conceitos para este alunado.

A análise dos estudos apontou a importância da formação docente para o uso eficaz de recursos e estratégias adequadas e acessíveis ao desenvolvimento do aluno surdocego, foco de análise desta pesquisa. A metodologia de pesquisa é qualitativa, segundo Minayo (2001) e com intervenção que segundo Demo (1995) é considerada pesquisa participante, uma vez que o pesquisador se coloca como participante da pesquisa. No presente estudo, os pesquisadores, sugeriram recursos pedagógicos e de desenvolvimento autônomo a partir de suas pesquisas bibliográficas e de campo. Como procedimento de coleta de dados, foi utilizada a análise de obras bibliográficas sobre o tema, bem como a análise de trabalhos científicos publicados, a análise e observação das interações de um aluno surdocego no ensino regular sobre o uso das estratégias de ensino adequadas a este aluno.



1 BREVE RELATO SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS E SURDOCEGOS

Neste tópico faz-se necessária uma descrição da história da surdez para contextualizar as práticas educacionais vigentes no momento.

Para Goldgeld (2002) com a crença de que o surdo era uma pessoa primitiva, fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado, persistisse até o século XV. Assim, eles não tinham nem um direito assegurado e viviam a margem da sociedade. Somente a partir do século XVI, surgem os primeiros educadores de surdos.

Aristóteles e Platão, afirmaram que em meados do século XIII, consideravam os surdos como deficientes mentais pelo fato de não se comunicarem de forma oral. Castro e Carvalho (2013, p. 15), afirmam que: “Aristóteles falava que a linguagem era o que dava condição de humano ao indivíduo e que, portanto, os surdos estariam abaixo dessa condição e deveriam ser tratados como tais. ”

Reis (1992) relata que Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, afirmando ser um crime não instruir o ‘*surdo-mudo*’, como eram chamados os surdos na época.

No século XVI, foi o período em que surgiram os primeiros educadores de pessoas surdas e que passaram a desenvolver os seus ensinamentos, abordando posições teóricas divergentes, sendo duas dessas posições, marcadas pelo oralismo e pelo gestualismo. Ainda no século XVI, Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia, escrita e oralização e também criou uma escola de professores de surdos.

Em 1750, na França, surge, Abade Charles Michel de L’Epée que foi muito importante na história da educação de surdos, pois fundou em Paris a primeira escola para surdos. Lá ele estudou e se especializou na utilização de sinais, que eram considerados padronizados, com seus alunos surdos, o método combinado, que era da fusão da língua de sinais com a gramática sinalizada.

Goldgeld (2002), afirma que L'Epée e Sicard consideram que todos os surdos independentemente do nível social deveriam ter acesso à educação, e esta deveria ser pública e gratuita.

O século XVIII é considerado o período de maior evolução da educação dos surdos, pois iniciava a escolarização para pessoas surdas. Com o significativo avanço na tecnologia em 1860, destacou-se o método oral que passa a ganhar força, já que esses avanços facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo. Mas no início do século XX a maior parte das escolas no mundo todo deixa de utilizar a língua de sinais, voltando se para a oralização, objetivo principal das crianças surdas.

Segundo Castro e Carvalho (2013), no ano de 1857, D Pedro II criou a primeira escola para "Surdos-mudos" no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES. Nessa escola, o professor surdo Hernest Huet, utilizava o método combinado de L'Epée. Nesse instituto surgiu a Língua Brasileira de Sinais ou a Libras. Essa era uma mistura da língua de sinais francesa com a língua de sinais Brasileira antiga, ou seja, com os sistemas de comunicação já utilizado pelas comunidades surdas de diversas localidades.

Destaca-se, o professor do INES, A. J. de Moura e Silva, que por meio do governo brasileiro, em visita ao Instituto Francês de Surdos no ano 1896, com o intuito de avaliar o método do oralismo puro, instituído pelo Congresso de Milão, tendo concluído, portanto, que esse método não seria o mais adequado ao ensino e a comunicação de pessoas com surdez.

Castro e Carvalho (2013), afirma que no século XX, beneficiando a educação de surdos, surgiram variadas instituições educacionais, associações e leis que beneficiaram os surdos no mundo todo e no Brasil. Nesse mesmo momento, diversas instituições foram criadas, tais como: Instituto Santa Terezinha, instituto fundado apenas para meninas surdas em São Paulo; a Escola Concórdia, em Porto Alegre – RS; a Escola de Surdo de Vitória; o Centro de Audição e Linguagem



“Ludovico Pavoni” – CEAL/LP em Brasília, além de outras. Como o INES, muitas escolas no mundo todo, passaram a adotar o método do oralismo.

Corroboram Castro e Carvalho (2013), que no ano de 1951, houve o primeiro curso normal para a formação de professores para a atuação no Campo de educação dos Surdos. A fundação do curso, contou com a presença da ilustre visita da americana, da surdocega, a Sra. Helen Keller, famosa por seu notório exemplo de vida, superação e de estímulo para muitos em todo o Mundo.

Helen Keller atuou como educadora, escritora e advogada de cegos, sempre percorrendo diversos países, a frente das campanhas em benefício e direitos das comunidades de surdos e cegos.

Foi instituída pelo prefeito de São Paulo, o Dr. Armando de Arruda Pereira, no ano de 1951, a Escola Municipal Helen Keller, sendo o “I Núcleo Educacional para Crianças Surdas”. A referida escola, recebeu, diferentes nomes durante os anos que se passaram, sendo até o ano de 1976 chamada de “Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller”.

Em alguns países, como Suíça e Inglaterra, perceberam que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral a partir de 1970. Por fim, surge a filosofia bilíngue que a partir de 1980 até 1990, ganha cada vez mais países adeptos no mundo.

Há relatos de experiências realizadas no Instituto de Defectologia situado em Moscou, sede das experiências desenvolvidas por Lev Semionovich Vigotski entre os anos de 1924 e 1934. A teoria psicopedagógica elaborada por Vigotski e seus continuadores, é resultante de um contexto revolucionário pós 1917, com a qual se pretendia atender uma demanda social de milhares de crianças em situação de vulnerabilidade. O foco das pesquisas e do trabalho realizado eram com crianças cegas, surdas e surdocegas. Esse trabalho proporcionou boa parte do conhecimento para desenvolvimento educacional e de vida autônoma para esses indivíduos no mundo.



Importante dizer que o Instituto de Defectologia é uma entidade de caráter científico que pesquisa e desenvolve métodos de ensino voltados para a aprendizagem de crianças com deficiência, sempre com foco na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), trabalho realizado em parceria entre a escola para alunos surdos e cegos, chamada Lar Zagorski e o Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas fundado por Vigotski.

No Brasil, a educação das pessoas surdas, deu-se de forma semelhante, pois os surdos que se utilizavam do método oralista apresentavam fracassos em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento intelectual, mas como havia os surdos adeptos da utilização da Língua de sinais, pôde haver a constituição desta que mais tarde ficou sendo chamada de Libras.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), só passou a receber o status de língua em 24 de abril de 2002 com a sanção da lei nº 10.436, regulamentada pelo decreto 5.626 de 05 de dezembro, reconhecendo-a, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras, prevendo que o poder público e as concessionárias de serviços públicos devem garantir de forma institucional o apoio e o uso, a difusão da Libras como meio de comunicação com as pessoas surdas.

Após essa legislação, muitas escolas brasileiras vêm implementando uma proposta bilíngue na educação das pessoas com surdez, a realização do ensino da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

Atualmente, existem nas escolas das redes públicas municipais e estaduais o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiências, dentre elas a surdocegueira. O AEE, segue as normatizações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento que entrou em vigor no ano de 2007. Esse atendimento é que, na atualidade promove a inclusão e o apoio prático pedagógico inclusivo desse alunado.

2 QUEM É O ALUNO SURDOCEGO: IMPLICAÇÕES DA DEFICIÊNCIA

A surdocegueira, para Bosco, Mesquita e Maia (2010) pode ser congênita ou adquirida, e conforme a idade em que o surdocegueira se estabeleceu, ela pode ser classificada em Pré linguística ou Pós linguística.

Bosco, Mesquita e Maia, afirmam:

Há quatro categorias para pessoas com surdocegueira sendo elas:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo. (BOSCO, MESQUITA e MAIA, 2010, p. 45).

Ainda para os autores supracitados, o surdocego possui dificuldades ou limitações em observar, compreender, emitir o comportamento de membros da família e o de outras pessoas, isso devido as perdas visuais e auditivas que ele apresenta.

Nascimento (2006), afirma que essa deficiência e suas limitações, acarretam dificuldades no desenvolvimento escolar e autônomo do estudante surdocego, que irá necessitar de diferentes recursos e estratégias pedagógicas para obter desenvolvimento autônomo, intelectual e educacional.

Para Nascimento (2006) as implicações das limitações visuais e auditivas nas interações podem ser minimizadas com a introdução do toque. Muitas crianças parecem não gostar de serem tocadas por não conseguirem identificar a origem e o significado do toque. Nesses casos, a utilização de objetos e/ou toques familiares à



criança, poderão ser usados como meio intermediário entre criança e professor. Esse é um fator importante no sucesso das interações.

Sabe-se que a criança surdocega, não possui condições para responder e compreender as demandas do meio, precisando, por isso, que esses aspectos lhes sejam ensinados.

Segundo Verissimo (2002), em seus estudos sobre Erikson, o papel do professor intérprete ou guia-intérprete junto à criança surdocega será o de suprir sua carência de funcionamento sensorial com estímulos organizados e significativos, promovendo a construção de sua consciência e imagem corporal, seu desenvolvimento motor e afetivo, e também sua autonomia.

No caso da cegueira, de acordo com Sá (2007), a cegueira pode acontecer de maneira grave ou total nas funções da visão afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo um tanto abrangente. Podendo acontecer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais.

Sá (2007), afirma que em alguns casos, pode ocorrer a perda de audição, ou seja, a surdocegueira. As pessoas cegas têm mais capacidades de desenvolver as informações tátil, auditiva e olfativa, pois elas recorrem a esses sentidos com mais frequências para decodificar e guardar na memória as informações. Entretanto, a audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis.

É de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido, que se dá habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação.

A aprendizagem, afirma Nascimento (2006), vai ser dependente do modo como a criança surdocega estabelece seu contato com o meio e este com ela, de



qual o recurso utilizado na comunicação e a de sua capacidade de ser compreendida e de compreender as demandas do seu universo familiar, escolar, social e cultural.

3 CONCEITUANDO LINGUAGEM, SURDEZ E A COMUNICAÇÃO

A linguagem, a língua, a fala e signo são termos utilizados por vários autores em diferentes sentidos. Por isso, é importante a elaboração de uma revisão conceitual para uma melhor compreensão das ideias aqui expostas.

De acordo com Goldgeld (2002), foi no ano de 1916 que Saussure sistematizou os conceitos linguagem, língua, fala e signo linguístico. Sendo este autor considerado o pai da linguística.

Saussure (1991) afirma que a linguagem é formada pela língua e fala. A língua é tida como um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados.

Há muitas diferenças na noção de linguagem e fala para Vygotsky (1989), das noções de Saussure. Uma importante noção de Vygotsky é o fato de perceber a linguagem não apenas como uma forma de comunicação, mas também como função reguladora do pensamento.

Com relação a importância do uso das línguas de sinais no aprendizado e no desenvolvimento do aluno com surdez, Vygotsky, afirma que:

Na ausência de um sistema de signos, linguísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitivo é limitado torna-se possível. A comunicação por meio de movimentos expressivos, observada principalmente entre os animais, é mais uma efusão afetiva do que comunicação. (VYGOTSKY, 1998, p. 7).



Goldgeld (2002) cita três tipos de fala, de acordo com a teoria de Vygotsky: social, egocêntrica e interior. Provavelmente, autor utiliza o termo fala e não linguagem, pois se refere à produção do indivíduo. A fala tem uma conotação de ação e envolve o contexto.

Já o termo linguagem, segundo Goldged (2002) é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe somente à uma única forma de comunicação. É pela linguagem que se constituíra o pensamento do indivíduo, sendo assim a linguagem está sempre presente no sujeito.

Bakhtin (1990) considera a significação um aspecto bastante importante da linguagem, ressaltando que a enunciação somente ganha sentido no contexto social, na qual está inserido, e ainda faz uma crítica à visão de língua utilizada pela corrente ideológico-linguística objetivismo abstrato.

Na concepção de Bakhtin (1990), a língua e as significações são convergidas com as ideias de Vygotsky, que constitui a consciência do indivíduo. Para o autor, a língua é o elo de ligação entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação dialética indissolúvel.

Para Bakhtin (1990), a fala, as condições de comunicações e as estruturas sociais, estão também indissolúvelmente ligadas. “Tanto o conteúdo a exprimir, como sua objetivação externa, é criado a partir de um único material a expressão”. (FREITAS,1994, p.138).

Saussure (1991), definiu o conceito de signo linguístico, que é composto por duas partes: o significado, que é o conceito, e o significante, que é a imagem acústica. Dessa forma, o signo linguístico segue alguns princípios: a arbitrariedade, linearidade, mutabilidade e imutabilidade. O significado se diferencia no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.

É fundamental, afirma Goldgeld (2002) que de acordo com a teoria de Vygotsky, a noção da evolução do significado. Além do significado, Vygotsky



introduz a noção de sentido. O sentido depende da história do indivíduo e do contexto no qual o diálogo ocorre, ele não preexiste.

O termo signo devem ser entendidos como uma palavra que, sendo marcada pela história e cultura de seus falantes, possui inúmeras possibilidades de sentidos.

É importante também a noção que os significados, além dos sentidos que não existem a priori, modificam-se no decorrer da vida do indivíduo o desenvolvimento cognitivo irá surgir a partir das vivências e relações interpessoais.

Os termos utilizados no estudo da surdez na linguística e na psicologia são iguais, porém há muita diferenciação em sua conotação. O sinal, um item lexical da língua de sinais, é um signo linguístico da mesma forma que as palavras da língua portuguesa.

4 DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDOCEGO

Quando pensamos no trabalho pedagógico escolar com o estudante surdocego, observa-se a necessidade de adequação de estratégias pedagógicas acessíveis e eficazes para o desenvolvimento do ensino aprendizagem desse alunado, será necessário o uso de materiais e recursos de referência, sendo que esse tem prejudicados os sentidos da visão e audição.

Portanto, será necessário conhecer as diferentes estratégias, bem como outras modalidades de comunicação, desenvolvimento pedagógico e de socialização na inclusão desse aluno.

O ambiente para pessoas com surdocegueira, segundo Bosco, Mesquita e Maia (2010), deve ser planejado e organizado adequadamente, favorecendo a interação com pessoas e objetos. Isso irá auxiliá-la a realizar antecipações, obter pistas, com quem quer estar e quais atividades que deseja fazer.

Bosco, Mesquita e Maia (2010), afirmam que é preciso ensinar o indivíduo com surdocegueira, para que saiba utilizar sua visão e audição residuais com informações sensoriais que desperte sua curiosidade.

Por meio dos brinquedos e brincadeiras, é possível estimular a participação da criança com deficiência visual na vida familiar, na escola e na comunidade.

Foi assim que, a partir das brincadeiras com as crianças e, mais ainda, verificando suas necessidades, comecei a adaptar brinquedos e descobrir materiais que facilitavam a aquisição de determinados conceitos e habilidades, que ajudavam a criança a conhecer seu próprio corpo, ter contato com os objetos do ambiente, que melhoravam sua eficiência visual, desenvolviam os sentidos e a ajudavam a aprender Braille. (SIAULYS, 2005, p. 11).

Para Ropoli (2010, p. 10), “atualmente, a escola, para melhor atender a todos tem de sofrer alterações pois a escola ainda não é totalmente inclusiva. ” Diante desse trabalho, verificamos que as escolas poderão a partir de novas estratégias adequadas a perspectiva da inclusão, encontrando soluções para seus desafios. Tais mudanças devem ser assumidas e decididas pelo coletivo escolar.

É necessário que os professores e demais educadores escolares, compreendam e possam estar preparados para a inclusão e para o desenvolvimento do aluno surdocego, necessário também que uma pessoa possa estar mediando e trazendo informações de maneira integral e coerente para escola.

Bosco, Mesquita e Maia (2010), asseguram que na infância não for estabelecida uma comunicação efetiva a pessoa pode crescer e tornar-se um jovem ou adulto com comportamentos inadequados para se comunicar.

Se a criança surdocega receber a aprendizagem por meio da língua de sinais tátil, logo na primeira infância e em suas primeiras interações de vida, terá certamente um melhor desenvolvimento intelectual, diferente do que ter vivências sem esse aprendizado comunicacional ou tê-lo tardiamente. A falta da língua de



sinais ou de seu aprendizado precoce, interfere no desenvolvimento escolar do aluno surdocego.

Para refletirmos sobre a questão da linguagem e do pensamento, consideramos relevante analisar o documentário *Borboletas de Zagorsk*, produzido pela BBC em 1990, que relata o trabalho desenvolvido em uma escola russa com crianças surdocegas, cegas e também surdas, o trabalho foi inspirado nos estudos de Lev Vygotsky.

Esse documentário tem em torno de 60 minutos de duração, a história ocorre na cidade de Zagorsk, a 80 km de Moscou. Nesse instituto, eram realizados estudos sobre a *defectologia*, presente na teoria de Vygotsky, que enfatiza que as pessoas com deficiências por meio de mecanismos compensatórios poderiam utilizar os seus sentidos remanescentes para substituir por meio da plasticidade sentidos ou habilidades que não possuíam. O Documentário *Borboletas de Zagorsk*, afirma o quanto a mediação é importante no desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Deste modo, a crença no desenvolvimento e potencialidade do indivíduo, também deve ser a crença do educador, ou seja, para desenvolver, o aluno necessita acreditar em seu potencial. Portanto, os alunos com deficiências devem ser ensinados a desenvolver os demais sentidos remanescentes, de forma que esses sentidos possam compensar aqueles que não possuem.

5 RECURSOS E ESTRATÉGIAS QUE DESENVOLVAM A AUTONOMIA, A COMUNICAÇÃO, A INTERAÇÃO E O INTELLECTO DO ESTUDANTE SURDOCEGO

Além do brincar, há diferentes estratégias que visam o desenvolvimento do estudante surdocego, que tem o intuito de incentivar a socialização, desenvolver autonomia e independência, além do desenvolvimento educacional.

Ropoli afirma:



É na respectiva inclusiva que se forma a escola das diferenças. As diferenças dos alunos são reconhecidas diante do processo educativos, na busca participativa. As novas práticas dependem de mudanças que vão além da sala de aula e da escola. Um ensino para todos deve se pautar pela sua qualidade. Um ensino de qualidades depende de iniciativas, tanto dos profissionais que compõem uma rede educacional quanto de pais e alunos. (ROPOLI, 2010, p. 09).

Neste sentido, é importante avaliar as condições singulares e globais do estudante, para que sejam inseridas estratégias importantes e adequadas para o desenvolvimento de cada aluno.

Dentre as estratégias importantes para o desenvolvimento do estudante surdocego, está o uso de objetos de referências, que segundo Maia et al (2008), são objetos que têm significados especiais, os quais têm a função de substituir a palavra e, assim, podem representar pessoas, objetos, lugares, atividades ou conceitos associados a eles.

Bosco, Mesquita e Maia (2010), corroboram que as caixas de antecipação, devem ser utilizadas com crianças que ainda não têm nenhum sistema formal de comunicação. Ela permite conhecer os primeiros objetos de referência que anteciparão as atividades e o conhecimento das primeiras palavras.

Outras estratégias são importantes para o desenvolvimento escolar do aluno surdocego, para que tenha autonomia, conforto e desenvolvimento educacional. Tais estratégias, envolvem: espaços arquitetônicos, iluminação, materiais e recursos, dentre outros aspectos, que veremos.

Para Bosco, Mesquita e Maia (2010), alunos com baixa visão que possuem surdocegueira necessitam de bastante contraste entre os materiais para que possam perceber e compreender o ambiente. Já a luz solar pode ser utilizada, e na sala de aula e recomendado o uso de lâmpadas incandescentes, pois funciona bem para alunos com baixa visão.



Como foi descrito anteriormente, para cada aluno, há necessidades de adequações de acordo com suas especificações, segundo Bosco, Mesquita e Maia (2010) que o estudante surdocego e que possui boa visão central, deve estar sentado no meio ou fundo da sala nas fileiras centrais, para que assim possa receber informações e ter uma boa visão do professor.

Para os estudantes que fazem uso da leitura labial para se comunicar, necessário que esse estudante, esteja sentado pelo menos a três metros de distância da principal fonte da atividade, ou seja, do professor, o que facilita o uso de resíduos visuais, caso possua.

Quando o professor anda por toda a sala, isto se torna um desafio para os alunos com surdocegueira, pois eles não conseguem seguir as orientações, tanto visuais quanto auditivas do professor. Também é importante, evitar os lugares que produzem reflexos para esses alunos. O estudante surdocego, precisa da ajuda de um mediador para receber as informações de forma adequada.

Existem alguns sistemas de mapas conceituais, que sistematizam as competências esperadas nas Situações de Aprendizagem, dentre eles está o mapa organizado no formato de uma teia. Este auxilia o professor da sala comum a organizar e a planejar o desenvolvimento das competências do aluno nas diferentes situações de aprendizagem, como por exemplo, na elaboração de receitas culinárias.

O tato, é um dos principais sentidos, utilizado como uma ferramenta para o aprendizado de alunos com surdocegueira, pois as experiências táteis são essenciais para desenvolver conceitos e promover condições para que a aprendizagem ocorra.

Necessário adaptar diversos materiais didáticos, que são encontrados na própria escola, isso pois, as adequações proporcionam para esse alunado, a utilização dos mesmos materiais de seus colegas.



Para Ropoli (2010, p. 18), “na educação inclusiva os professores, o reforço escolar e outras ações continuam incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum. ” Tal articulação é ensejada pela inserção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Os serviços da educação especial, são constituintes do projeto para que o ensino comum e especial, sejam contemplados com seus propósitos e articulados com o PPP numa perspectiva da educação inclusiva.

6 A PESQUISA E A COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e de estudos anteriores, a fim de dar embasamento teórico a pesquisa de campo coletada numa escola de educação infantil de uma cidade do interior do noroeste paulista.

A pesquisa foi realizada através de visitas realizadas nos dias 22 e 23 de março do ano de 2017, e nos dias 03, 04, 05 e 06 de abril do presente ano, onde foram feitas entrevistas com a diretora e uma auxiliar, que nos disponibilizaram a nos informar questões relacionadas ao cotidiano da criança com surdocegueira, as dificuldades que enfrenta e seu desenvolvimento ao longo do processo ensino-aprendizagem.

A criança com a qual foi aplicada a pesquisa, é uma menina, que na época tinha apenas três anos e seis meses, cursava a Etapa I da educação infantil, possuindo surdez profunda bilateral, cegueira com pouquíssimo resíduo visual periférico a direita, enxergando apenas feixes de luz, segundo laudo médico, laudo que consta do prontuário da escola.

Até o final da pesquisa, a criança recebia apenas uma hora de atendimento educacional especializado, passa por terapia ocupacional e fonoaudiologia na em uma associação da cidade. Não possui contato com surdos e nem com pessoas cegas, o contato semanal da criança é apenas na escola, onde passa, pelo menos

cinco horas do dia, estudando no período da manhã, tendo convívio com colegas, professores e funcionários, bem como em casa com a família, sendo pai, mãe e avó.

Durante as visitas realizadas na escola, percebemos que a criança com surdocegueira reconhece a professora através do tato, como: passar a mão no cabelo. Ela usa aparelho auditivo, porém só escuta alguns ruídos.

A maior dificuldade que as professoras encontram é na hora da alimentação, pois a criança só quis comer alimentos líquidos. A professora relatou que depois que a aluna começou a frequentar a fonoaudiologia, ela colocava as mãos na boca e pescoço dela como forma de identificação.

As pesquisadoras desenvolveram atividades com figuras tridimensionais, e rotina com objetos de referências com o objetivo de desenvolvimento da criança, ensinando aos professores e demais educadores como aplica-los no dia-a-dia da criança. Os recursos, foram deixados à disposição da escola para que as professoras fizessem uso.

Foram tiradas algumas fotos da criança na realização de atividades, viabilizando o desenvolvimento da criança em seu processo de aprendizagem no ambiente escolar e propiciando a inclusão. Entretanto, não serão exibidas nas fotos o rosto ou qualquer identificação da criança ou escola, pois foram utilizadas apenas para análise dos dados coletados.

Entre os recursos, foram aplicados: os cartões tridimensionais para a criança reconhecer o formato, tamanho, espaço e conceito dos objetos; também foi aplicada a rotina escolar com objetos de referência.

Na Figura 1, é possível observar que a criança está reconhecendo a imagem por meio de desenho tridimensional. Está sendo guiada pela mão de um adulto para o reconhecimento da imagem.



Figura 1 – Desenvolvendo conceitos com intervenção de *mão sobre mão*

Fonte: Arquivo pessoal do dispositivo móvel.

Na figura 1, foi possível observar que a criança necessitou e buscou o auxílio de *mão sobre mão*, ainda de forma experimental, pois a criança possuía pouco contato com atividades em papel. A aluna esteve atenta junto a uma das pesquisadoras aos detalhes da figura, mesmo que experimentando os traçados por meio dos dedos e do sentido tátil, ainda de forma um pouco insegura.

O trabalho com figuras tridimensionais, facilitam o reconhecimento de objetos e estabelecimento de conceitos de imagens pela criança surdocega, elevando sua capacidade intelectual e neurológica por meio do estímulo tátil.

Na Figura 2, é possível observar, a imagem tridimensional para desenvolver conceitos por meio do tato, em que já não há a intervenção de *mão sobre mão*, ou seja, a criança segue realizando a exploração do desenho sozinha, sendo necessário fixar o papel na mesa com o uso apenas de fita colante.



Figura 2 – Desenvolvendo conceitos sem intervenção de *mão sobre mão*

Fonte: Arquivo pessoal do dispositivo móvel.

A rotina antecede e promove a previsibilidade dos acontecimentos, o que sugere ao aluno surdocego mais segurança, confiança e horário para que suas rotinas aconteçam. Observe a Figura 3.

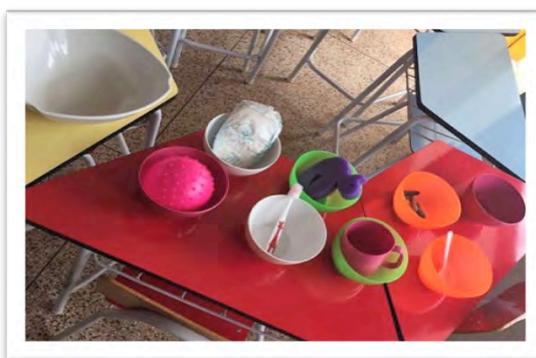


Figura 3 - Rotina por meio de objetos de referências

Fonte: Arquivo pessoal do dispositivo móvel.

A elaboração da rotina por meio de objetos de referências em tamanhos reais, desenvolve os conceitos e estabelece rotinas e regras.

Pode ser verificado o uso da estratégia para estabelecer rotina e previsibilidade aos acontecimentos do seu cotidiano. Observe as Figuras de 4, 5 e 6.



Figura 4 - Criança tocando a bucha de banho

Fonte: Arquivo pessoal do dispositivo móvel.

Criança tocando a bucha de banho e em seguida indo tomar banho, mostrando que a rotina por meio do tato, Figuras 5 e 6, sendo uma excelente forma de prever acontecimentos do dia-a-dia. Explora também conceitos e tranquiliza a criança.

Os objetos de referência desenvolvem a rotina e também podem prever à criança os acontecimentos cotidianos. Foram utilizados recipientes redondos do tamanho de pequenas tigelas, pois era o necessário para a aluna tocar e ter acesso. Poderiam ser caixas de sapatos ou bacias pequenas.

Os cuidadores e a professora da criança tiveram acesso a esses recursos que também foram apresentados e posteriormente trabalhados com as demais crianças de sala de aula da aluna surdocega.



Figura 5 - Exploração pelo tato para prever acontecimentos

Fonte: Arquivo pessoal do dispositivo móvel.

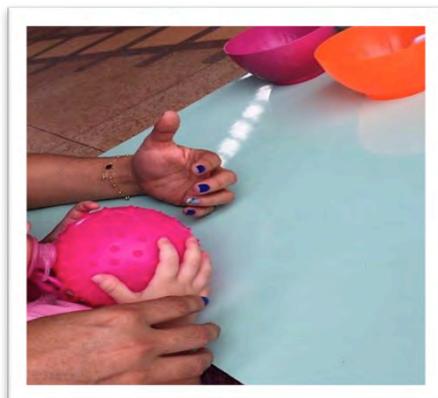


Figura 6 - Uso da intervenção de um adulto por meio de *mão sobre mão*.

Fonte: Arquivo pessoal do dispositivo móvel.

Na Figura 6, verifica-se que houve a exploração pelo tato para prever acontecimentos da rotina da criança, sendo essa uma intervenção de um adulto por meio de *mão sobre mão*.

Por meio desses objetos, percebeu-se maior envolvimento da criança nas atividades escolares e menor ansiedade nos acontecimentos escolares.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A garantia de acesso e aprendizagem, bem como a participação de todos os alunos nas escolas contribui para uma nova cultura e valorização das diferenças. Portanto, o artigo relatou a importância de uma boa organização pedagógica e administrativa das escolas para que possa ser criado espaços exclusivos.

Perante os fatos examinados chegamos a conclusão de que é necessário a garantia de acesso e aprendizagem, bem como a participação de todos os alunos nas escolas e assim contribuir para uma nova cultura e valorização das diferenças.

Também é coerente saber que, com a falta de sistemas adequados de comunicação os estágios de desenvolvimento da linguagem podem levar mais tempo para ocorrer, por isso são necessárias ações e estratégias que sistematizem a comunicação mais adequada e que o estudante se adapte melhor.

A aplicação de recursos e estratégias de comunicação e aprendizados acessíveis e contextualizadas às habilidades da criança surdocega, são indispensáveis ao seu desenvolvimento.

Já a escola, onde foi feito a pesquisa, necessita de um profissional especialista na área de surdocegueira, preparados para auxiliar e acompanhar a criança em seu processo de aprendizagem no ambiente escolar.

Analisados tais fatos, verifica-se que a inclusão de aluno com surdocegueira não é algo simples, mas que necessita do envolvimento e comprometimento de toda a equipe escolar, bem como de familiares e de uma equipe multidisciplinar.



Importante que os professores e demais educadores estejam atualizados e capacitados por meio de formação permanente, a fim de que o conhecimento e práticas adquiridas pela formação, possam ser aplicadas no cotidiano escolar do aluno com surdocegueira e que tais práticas possam ser validadas e aplicadas em casos semelhantes de alunos surdocegos.

A parceria colaborativa, entre os profissionais da área da educação: professores da sala regular, professores da educação especial inclusiva, educadores, cuidadores, que são estagiários de cursos de graduação treinados pelo serviço de educação especial do município em que a referida escola faz parte e etc, juntamente com as orientações da equipe multidisciplinar, buscam estratégias pedagógicas e acessíveis à educação, evoluindo e desenvolvendo o aprendizado desse alunado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **O discurso no romance**. Tradutora F. Bernardini et al. In: BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e estética*. São Paulo. Hucitec, 1990.

BOSCO, I. C. M. G; MESQUITA, S. R. S. H. e MAIA, S. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília – [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República, 2002.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2007.

CASTRO, A. R. de; CARVALHO, I. S. de. **Comunicação por Língua Brasileira de Sinais: Livro Básico**. Brasília: Editora Senac, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo/Juiz de Fora: Ática/EDUFJF, 1994.

GOLDGELD, M.. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-Interacionista**. 7ª ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.



MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, F. A. A. A. C. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização : surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. [4. ed.] / elaboração prof^a ms. Fátima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento - Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP, prof. Shirley Rodrigues Maia – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência - AHIMSA. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

REIS, V.P.F. **A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Dissertação de mestrado. UFES, 1992.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: Escola Comum Inclusiva, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1991.

SÁ, E. D. **Material Pedagógico e Tecnologias Assistivas**. Educação Inclusiva no Brasil. Banco Mundial Cnotinfor Potugal, 2007.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

The Butterflies of Zagorsk. **As borboletas d e Zagorsk**./ Teacher's Story, A -./Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte: / BBC, / BBC, / 1990./ 60 min., Documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KxEaHMxi7wE> Acesso em: 10/04/2017.

VERISSIMO, R. **Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)**. Porto: Faculdade de Medicina do Porto, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem** tradução Jefferson Luiz Camargo. segunda edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 29 de dezembro de 2017
Aprovado em 02 de abril de 2018



A RELAÇÃO SURDO-OUVINTE E SEU IMPACTO NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: UM ESTUDO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS¹

THE DEAF-LISTENING RELATIONSHIP AND ITS IMPACT ON THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS: A STUDY FROM THE PERCEPTION OF THE INTERPRETERS OF LIBRAS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018060>

Claudio Nei Nascimento da Silva

Instituto Federal de Brasília

cns77@gmail.com

Karla Viviane Veloso Gomes

Instituto Federal de Brasília

karla.veloso135@gmail.com

RESUMO

A inclusão de pessoas surdas na sociedade requer considerar a relação que estas pessoas estabelecem com o mundo oralizado. Requer, também, compreender a relação interpessoal surdo-ouvinte, tendo em vista que a inclusão não é um processo que se dá isoladamente na sociedade. Esta pesquisa teve o objetivo de identificar a percepção dos intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) acerca do impacto da relação surdo-ouvinte no processo de inclusão do estudante surdo. Apoiada na abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como instrumento a entrevista semiestruturada e teve como público-alvo os intérpretes de Libras do Instituto Federal de Brasília (IFB). Os dados foram categorizados com a utilização de um programa de apoio à análise qualitativa e foram estruturados de acordo com as questões de pesquisa. Ficou evidenciada a importância da Libras na interação surdo-ouvinte e sua proeminência como instrumento a serviço da inclusão do aluno surdo e da consolidação de seus direitos no espaço escolar e também na sociedade em geral.

Palavras-chave: Inclusão Educacional; Língua Brasileira de Sinais; Relação surdo-ouvinte; Educação; Inclusão.

ABSTRACT

The inclusion of deaf people in society requires considering the relationship these people establish with the oralized world. It also requires understanding the deaf-listener interpersonal relationship, since inclusion is not a process that occurs in isolation in society. This research aimed to identify the perception of the interpreters of the Brazilian Sign Language (Libras) about the impact of the deaf-hearer relation in the process of inclusion of the deaf student. Based on the qualitative approach, the research used as an instrument the semistructured interview and had as target audience the Libras interpreters of the Federal Institute of Brasília (IFB). The data were categorized using a qualitative analysis support program and were structured according to the research questions. It was evidenced the importance of Libras in the deaf-hearer interaction and its prominence as an instrument in the service of the inclusion of the deaf student and the consolidation of their rights in the school space and also in society in general.

Keywords: Educational Inclusion; Brazilian Sign Language; Deaf-listener relationship; Education; Inclusion;

¹ Esta pesquisa foi financiada pelo Edital IFB nº 12/2016 do Programa de Bolsas Institucionais de Iniciação Científica (Pibic/CNPq)



1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com necessidades específicas está relacionada ao processo de maturação democrática por que passa uma sociedade. Segundo Subirats (2005), a pura existência de regras democráticas não é suficiente para o alcance da democratização das sociedades. É preciso, assevera esse autor, uma igualdade, não somente jurídica, como também social (SUBIRATS, 2005). A sociedade brasileira não tem se mostrado equânime na garantia dos direitos fundamentais à existência de uma vida com dignidade a todas as pessoas. O acesso à educação no Brasil foi, por muito tempo, um privilégio reservado a poucos. O direito à educação, fundamental para a consolidação de outros direitos, como à segurança, à saúde, à alimentação etc., não pode ser reduzido à oferta de escolas e espaços escolares supostamente diversos e específicos. A promoção do direito à educação pressupõe considerar os indivíduos como sujeitos e, nesse sentido, considerar também como sujeitos dentro de contextos culturais próprios.

No caso da educação de surdos, uma necessidade imanente é a utilização de canais para a interação com o ouvinte e seu universo. Em um estudo realizado com estudantes do ensino médio e do ensino profissionalizante, Mallmann et al. (2014) demonstraram que “o fato dos sujeitos surdos estarem compartilhando o mesmo espaço escolar que os ouvintes não lhes garante acesso efetivo às experiências de aprendizagem”. Isso significa abrir possibilidades múltiplas, inclusive, para o conceito de inclusão. Incluir é mais que apenas permitir a convivência em espaços comuns. A concepção de inclusão que fundamenta este trabalho decorre da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 4), que considera que “as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem”. Nesse sentido, a inclusão, assim como as diferenças, são aspectos inerentes às sociedades humanas e devem ser pensadas com a naturalidade própria de quem está em constante processo de evolução.



A Libras foi legalmente instituída em 2002, por meio da lei nº 10.436, que a reconheceu “como meio legal de comunicação e expressão”, como também reconheceu “outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Sua aprovação foi fruto de um intenso processo de lutas que tiveram início com os movimentos em defesa dos direitos da pessoa com deficiência que se iniciaram no final da década de 1970 (BRITO, 2016). Embora autores como Olah e Olah (2010, p. 1) tenham visto os primeiros anos do Século XXI como um momento em que o “resultado do reconhecimento da Língua de Sinais e sua importância ao proporcionar ao Surdo as condições necessárias para que ele consiga praticar sua cidadania”, avanços legais não podem ser considerados avanços em sua plenitude. É preciso garantir as condições para que essas conquistas legais se efetivem na prática. Além das conquistas no campo legal, também no campo teórico tem havido investimentos importantes sobre este tema, pois um número crescente de estudos tem sido realizados por diversos pesquisadores a fim de contribuir com a ampliação da compreensão acerca do processo de inclusão de alunos surdos (ALVES; MOREIRA, 2016; ASPILICUETA et al., 2013; LIMA, 2010; NOVAES; TRUGILLO, 2011; LACERDA, 2007; PERLIN; STROBEL, 2006; OLIVEIRA; PÔRTO, 2014; FÉLIX, 2008; FREITAS, 2008).

Além disso, no processo de inclusão do aluno surdo, o intérprete desempenha um papel central. De acordo com Silva e Oliveira (2016), a escola tem um comprometimento com a aprendizagem do aluno surdo e como quem atua nesse ambiente é o intérprete, ele acaba tendo também esse compromisso. É importante distinguir, todavia, que por mais que o intérprete tenha o papel essencial em relação à aprendizagem do aluno surdo, e que sua atuação, às vezes, pode ser igualada à do professor, ele não é o professor do aluno, mas sim um mediador da interação entre esse aluno surdo e o professor que está dando a aula (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

Diante desses pressupostos, este trabalho traz resultados de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Brasília (IFB) que teve o objetivo de identificar a percepção dos intérpretes de Libras acerca do impacto da relação surdo-ouvinte no



processo de inclusão do estudante surdo. Para tanto, a pesquisa esteve orientada em torno das seguintes questões: a) o que é e como fazer parte da comunidade surda? b) como se dá a interação surdo-ouvinte no ambiente escolar? c) a relação surdo-ouvinte desperta no ouvinte interesse pela Libras? Por quê? d) qual a importância da Libras no processo de conquista de direitos do surdo? e) quais são as dificuldades da interação surdo-ouvinte? f) que contribuições o aluno ouvinte pode trazer para a inclusão do surdo no ambiente escolar?

2 METODOLOGIA

De natureza qualitativa, esta pesquisa teve como população alvo os profissionais intérpretes da Libras do IFB. A definição desse universo levou em consideração o fato de que tais profissionais possuem uma posição privilegiada quando da percepção da relação surdo-ouvinte, uma vez que têm a função de possibilitar a interação do surdo com o mundo oralizado-ouvinte.

O quadro abaixo apresenta a relação dos *campi* do IFB, seus respectivos cursos e a quantidade de intérpretes correspondente a cada *campus*.

Tabela 1 - Relação dos Intérpretes do Instituto Federal de Brasília no período 2016-2

Campus	Curso de atuação no período	Quantidade de Intérpretes
Ceilândia	-	1
Brasília	Licenciatura em Dança	2
	Técnico em Serviço Público	
	Tecnólogo em Gestão Pública	
Gama	Técnico em alimentos	2
	Técnico em Química	
Riacho Fundo	Técnico de Cozinha	2
São Sebastião	-	1
Taguatinga	Design de Moda	1
	Sup. Informática	
Taguatinga Centro		1
Total		10

Fonte: Dados obtidos nos Registros Acadêmicos e Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNES) do Instituto Federal de Brasília (IFB).



O instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro composto por cinco questões nas quais se buscava extrair, dos entrevistados, como percebiam a relação surdo-ouvinte em sala de aula.

A entrevista foi realizada individualmente com os intérpretes, em seus respectivos locais de trabalho, com dias e horários marcados e de acordo com a disponibilidade de cada um. Os entrevistados foram comunicados previamente do objetivo da pesquisa a qual estavam sendo submetidos e, em seguida, convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme exigência do Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (SISNEP).

Utilizou-se, durante a entrevista, recurso de gravador de áudio a fim de não se perder nenhum dado importante na sistematização das informações produzidas. Os intérpretes tiveram tempo livre para responder às perguntas, e, conforme necessário, foram realizadas complementações às questões. Após concluir todas as entrevistas, foram realizadas as transcrições para então iniciar a análise dos dados.

Os dados foram analisados por meio de um processo de categorização indutiva, em que os aspectos mais relevantes foram identificados mediante a interpretação de cada unidade de informação produzida pelos entrevistados, buscando-se, neste exercício, identificar a percepção dos entrevistados acerca da relação surdo-ouvinte.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apresentados e discutidos a seguir revelam a percepção dos intérpretes acerca da importância da Língua Brasileira de Sinais no contexto da inclusão do estudante surdo na escola e estão estruturados em seis seções, conforme as questões que a pesquisa buscou responder já demonstradas na seção que trata da metodologia: o que é e quem faz parte da comunidade surda; a interação surdo-ouvinte no ambiente escolar; relação surdo-ouvinte e o interesse



pela Libras; a Libras como um instrumento de conquista de direito; Percepção dos intérpretes acerca das dificuldades na interação surdo-ouvinte; As contribuições do ouvinte acerca do processo de inclusão do aluno surdo.

3.1 A comunidade surda

A Língua de Sinais é uma língua que apresenta especificidades linguísticas como qualquer outra língua e sua aprendizagem está relacionada com sua necessidade de uso, como acontece com qualquer outra língua. Nesse sentido, a inserção do indivíduo ouvinte na comunidade surda é um fator preponderante de aprendizagem da Libras, defendem os intérpretes entrevistados. Essa inserção, contudo, pode ter início na sua relação com o surdo no ambiente de sala de aula. Mas o que vem a ser a comunidade surda?

Na concepção dos intérpretes participantes da pesquisa, a comunidade surda é formada não só por surdos, mas por todos aqueles que, de alguma maneira, relacionam-se com a comunidade surda, seja por laços afetivos, familiares, pedagógicos ou sociais.

As respostas dos intérpretes sobre o conceito e composição da comunidade surda foram agrupadas de acordo com as três categorias: abrangência, importância e vantagens, conforme quadro a seguir.

Quanto à abrangência	Abrange, além dos membros surdos, os pais, os amigos, os professores, os intérpretes, os familiares, ou simplesmente as pessoas que se relacionam com os surdos e que se comunicam através da linguagem de sinais.
Quanto à importância	Dentro da comunidade os surdos utilizam a Libras para se comunicar normalmente com qualquer pessoa e vice-versa. Como não há disponibilidade de intérpretes, a aprendizagem dessa língua no âmbito dessa comunidade é fundamental para que não haja exclusão social e educacional.
Quanto às vantagens	A comunidade é o local onde os indivíduos têm pelo menos noção da Libras, não havendo tantas distâncias entre surdos e ouvintes, podendo um indivíduo compreender e adentrar na cultura do outro com todas as vantagens que essa interação pode trazer.

Quadro 1 – Concepções dos intérpretes do IFB sobre Comunidade Surda
 Fonte: Pesquisa de Campo



Para os entrevistados, a Libras, como qualquer outra língua, tem uma funcionalidade que só pode ser compreendida no contexto social e educacional em que as necessidades desses sujeitos (membros da comunidade surda) em interação se impõem. Entretanto, “nem todas as pessoas conseguem perceber a importância que a Língua tem como meio de comunicação, não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral”, defende o Entrevistado 2. A maior dificuldade está em perceber o sujeito surdo como um sujeito social, portador de direitos e necessidades específicas que precisam ser atendidas para que tenham condições de participação igualitária na sociedade. É nessa perspectiva que aponta este intérprete entrevistado:

A importância é de interação social, de comunicação social da comunidade surda com a comunidade ouvinte, dos surdos conseguirem fazer as suas funções sociais de forma plena e não somente por via do intérprete, mas por eles mesmos, de conseguirem externar os desejos deles e que as outras pessoas consigam saber disso, porque normalmente as pessoas que não sabem Libras só sabem o que os surdos sentem por nós [intérpretes] e não de forma direta (ENTREVISTADO 5).

Está aí, portanto, a importância de se ampliar o domínio da Libras para outros sujeitos que não somente os surdos. Essa ampliação permitiria o fortalecimento da “comunidade surda”, uma vez que a Libras é apreendida e utilizada não só por sujeitos surdos, mas também por outros atores que, tendo a necessidade de interação (surdo com ouvinte; ouvinte com surdo), tem na língua o principal instrumento para atender as necessidades decorrentes da realidade surda. O não domínio de uma língua pode causar um distanciamento em relação ao falante cuja consequência mais séria pode ser a solidificação do preconceito. Além disso:

Depois que ela foi oficializada, os surdos começaram a ter seus direitos mais respeitados, então eles começaram a sair mais de dentro



das suas casas, a ter oportunidade de estudar, muitos foram para faculdade. Antes, só estudavam até o ensino médio e tinham um trabalho muito aquém de suas habilidades. As pessoas achavam que não eram importantes, achavam que era mímica, e, a partir da oficialização, passaram a estudar, a ter outras profissões, a se formar, a fazer doutorado, a ter seus direitos garantidos. Começaram a aparecer mais (ENTREVISTADO 1).

Além disso, vale destacar que um dos elementos que compõem a comunidade surda é a própria família. O papel da família não é importante somente como um espaço de aprendizagem, mas também como motivação maior para a própria aquisição da língua. Entre os intérpretes entrevistados nesta pesquisa, pelo menos dois afirmaram que começaram a aprender a língua por motivos familiares: “Falo isso porque tenho um irmão surdo e desde sempre tive contato com a Língua. No início, tínhamos uma comunicação informal, mas depois procurei aprender e fazer cursos para melhorar a comunicação” (ENTREVISTADO 2). Outro entrevistado evidencia a mesma situação, afirmando que “[...] na época eu comecei a participar do processo de inclusão, por minha irmã ser deficiente” (ENTREVISTADO 4). Nos dois casos, a decisão por se tornar intérprete, como também por fazer parte da comunidade surda, está relacionada ao fato de se ter um irmão surdo em casa.

De todo modo, a percepção dos respondentes aponta para o fato de que as pessoas que se interessam por essa língua são aquelas que estão iniciando uma pesquisa; que têm um parente surdo; que teve um colega surdo em sala de aula; por um aspecto religioso; ou é do movimento das pessoas com deficiência. Em outras palavras, têm um grande potencial de fazer parte da comunidade surda. Como parte destes movimentos, esses indivíduos aceitam melhor o processo de inclusão, não tendo tanta discriminação e sendo até mais propensos em buscar meios de divulgar a Libras.

3.2 A interação surdo-ouvinte no ambiente escolar



No ambiente da sala de aula, a relação surdo-ouvinte pode se converter em uma oportunidade de aprendizagem da Libras para ambos envolvidos. O ambiente escolar é, por sua natureza inclusiva, propício ao desenvolvimento de relações horizontalizadas e abertas. Na percepção dos intérpretes de Libras, a interação surdo-ouvinte no Instituto Federal de Brasília contempla três tipos de situações, conforme quadro a seguir.

Tipos	Significado
Interação precária	É quando os estudantes ouvintes não veem necessidade de interagir com o surdo ou quando estudantes surdos possuem algum nível de oralização e os, estudantes ouvintes praticam a leitura labial, quando necessário, sem ser estabelecido nenhum envolvimento maior entre ambos.
Interação moderada	É quando há interação com um nível de utilização moderado da Libras, mas a interação ocorre apenas em situações específicas e estritamente necessárias.
Interação plena	Estudantes ouvintes dominam a Libras e a utilizam para a interação com estudantes surdos. A comunicação vai além de necessidades específicas. Há envolvimento entre ambos que extrapolam as interações pedagógicas.

Quadro 2 – A interação surdo-ouvinte no ambiente escolar por meio da Libras, na percepção dos entrevistados

Fonte: Pesquisa de campo

Os três níveis da relação surdo-ouvinte, segundo os entrevistados, não são, necessariamente, lineares, ou seja, podem ou não partir da inexistência de interação para uma interação plena. Entretanto, conforme destaca um dos entrevistados, em alguns casos essa interação pode acontecer de modo ascendente.

No início é pouca a interação, há uma timidez, um distanciamento e também um certo estranhamento em relação à Língua por parte dos alunos ouvintes. Eles não sabem como lidar com os surdos, e isso decorre principalmente por eles não saberem se comunicar através da



LIBRAS. Depois, com o tempo, os ouvintes vão observando, se aproximando mais do surdo, e se esforçam para aprender alguns sinais mais simples para tentar fazer uma comunicação (ENTREVISTADO 8).

Essa ascensão em termos da intensidade da relação não ocorre com todos porque “não são todos os alunos que são sensíveis a isso”, comenta o Entrevistado 3. Possivelmente falta à escola promover um trabalho de sensibilização para facilitar a aproximação entre alguns alunos ouvintes que chegam fechados às possibilidades de interação com surdos.

Por outro lado, a maioria dos intérpretes entrevistados afirmou haver uma interação satisfatória entre ouvinte e surdo. Em muitos casos, os estudantes ouvintes dispensam a presença do intérprete para comunicação/interação com estudantes surdos e até criam estratégias para comunicação imediata, como, por exemplo, fazendo uso de aplicativos de celular e de redes sociais. Isso demonstra que a atitude do aluno ouvinte é fundamental para essa interação, mas a abertura do aluno surdo é igualmente importante para que esse processo de interação aconteça. Quando os estudantes surdos não ficam retraídos, assumem uma posição de liderança na turma e os estudantes ouvintes são estimulados a promover algum tipo de interação com ele, pondera o Entrevistado 2.

A manifestação de interesse por parte do ouvinte é igualmente fundamental para essa interação. O estudante ouvinte pode despertar muita curiosidade, não só pela Libras, mas também pela realidade do surdo. Segundo um entrevistado, “há casos de alunos que despertaram o interesse pelo curso [de Libras] e até mesmo em querer conhecer mais as questões que envolvem o mundo do surdo, diferente dos alunos que não tem esse contato” (ENTREVISTADO 8). Portanto, o contato com o surdo pode ser um canal para a própria aprendizagem da Libras e para a compreensão da surdez.



3.3 A relação surdo-ouvinte e o interesse pela Libras

Os entrevistados também foram instados a responder se a relação surdo – ouvinte tem despertado neste último algum interesse na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. Para os intérpretes, essa relação tem se tornado uma boa motivação para a aprendizagem de Libras. Por isso, a pesquisa aprofundou nas razões apresentadas pelos entrevistados de interesse dos ouvintes pela Libras. As principais razões apresentadas foram: necessidade de comunicação; presença de professora surda; presença da figura do intérprete; curiosidade e interesse; presença do surdo na sala de aula; abertura para o contato com o surdo; existência de um membro surdo na família.

A **necessidade de comunicação** se mostrou como a principal razão para despertar interesse na aprendizagem da Libras. Os entrevistados afirmaram que a necessidade de comunicar diretamente com o surdo faz com que estudantes ouvintes tenham uma oportunidade de interação, sem a interferência do intérprete, possibilitando, com isso, espaços de aprendizagem.

Outro fator importante é a **presença de professora surda** na sala de aula. Além de sua presença, o fato de ser uma pessoa extrovertida contribui bastante para aprendizagem da Libras, pois os alunos passaram a se interessar “muito pela língua de sinais, porque ela [a professora] é muito extrovertida, alegre, se comunica com os alunos, então todos querem aprender para se comunicar com ela” (ENTREVISTADO 7).

A **existência da figura do intérprete** também é apontada pelos entrevistados como um fator que contribui para motivar os ouvintes a aprenderem a Libras. A língua de sinais passa a ser percebida e ganha mais sentido a partir da presença dos intérpretes em sala de aula, instigando os ouvintes a submergirem nesse processo de aprendizagem.

O contato que os ouvintes têm no ambiente escolar com os surdos e com a língua de Sinais gera, no aluno ouvinte, **curiosidade e interesse na língua** visual



gestual do surdo, segundo os entrevistados. É uma língua com características distintas da oral, assim, a forma com que os surdos se expressam desperta, no ouvinte, a curiosidade, e, conseqüentemente, eles são atraídos pelo desconhecido. E é essa curiosidade que estimula o interesse não somente pela Libras, mas também pelas questões surdas, colaborando em suas interações, ressaltaram os entrevistados.

A **presença do aluno surdo em sala de aula** promove a diversidade cultural no ambiente escolar e o convívio diário faz com que os alunos ouvintes percebam o mundo surdo, sua cultura e sua língua. Segundo o Entrevistado 1, a convivência surdo-ouvinte no contexto de sala de aula faz com que o aluno ouvinte tenha um olhar mais atento às questões surdas e tenha uma melhor compreensão de como funciona a língua de Sinais.

Estar aberto para o contato com o surdo é uma das razões que levam os ouvintes a querer aprender a Libras e essa abertura do ouvinte promove a construção de suas interações no ambiente escolar, ponderaram os entrevistados. De acordo com o Entrevistado 7, no contato entre surdo-ouvinte ocorre uma troca mútua de conhecimento das línguas, tanto o ouvinte com a Libras, como o surdo com o Português. Dessa forma, a disposição do ouvinte para a aprendizagem de Libras, percebida pelo entrevistado, torna as relações dos alunos mais estreitas e torna o ambiente mais inclusivo.

Alguns ouvintes, por terem **um membro da família surdo**, levam para dentro da sala de aula uma maior sensibilização, um olhar diferenciado para a Libras, e isso torna uma grande motivação para aprender essa língua. Segundo um entrevistado, “esse interesse normalmente surge das pessoas que, de alguma forma, têm contato com essa língua, ou tem alguém na família, então assim, geralmente parte por esse lado” (ENTREVISTADO 10). Todavia, o contato diário dentro de sala de aula com o aluno surdo faz com que os ouvintes, de um modo geral, apresentem interesse pela Libras, complementa o mesmo entrevistado.



3.4 A Libras como um instrumento de conquista de direito

Segundo os entrevistados, como qualquer sujeito social, o surdo é um cidadão e, por isso, merece ter seus direitos garantidos e respeitados. Entretanto, a importância da Libras muitas vezes está circunscrita à escola, conforme esclarece esse entrevistado: “vejo que nem todas as pessoas conseguem perceber a importância que a Língua tem como meio de comunicação, não só no ambiente escolar, mas na sociedade em geral” (ENTREVISTADO 2).

Por outro lado, há também a percepção da ampliação do alcance da Libras para outros espaços que não só o escolar. Para o surdo,

A Língua de Sinais é o meio de acesso para realizar a comunicação. É de extrema importância. Vem ganhando espaço ao longo do tempo na sociedade e, obviamente, não foi fácil. Foi um processo árduo, mas, com a contribuição de leis e outros projetos a seu favor, vem conquistando cada dia mais seu espaço, seja nas escolas, faculdades, igrejas, emissoras de TV e vários outros ambientes que antes não se costumava ver (ENTREVISTADO 8).

A percepção dos intérpretes leva ao entendimento de que a utilização da Língua Brasileira de Sinais em tais ambientes sociais contribui para dar uma centralidade que anteriormente não havia. Muitos indivíduos não pertencentes à comunidade surda podem se sentir despertados a pelo menos considerar a Libras como parte do processo de comunicação social mais amplo.

Outro aspecto realçado na percepção dos entrevistados é a possibilidade de considerar a Libras, oficialmente, como segunda língua. Apesar disso, é notável que “os ouvintes não reconheçam isso e valorizem mais uma língua estrangeira do que a própria Libras como segunda língua oficial do Brasil” (ENTREVISTADO 9).

Para outro entrevistado, mais do que considerar a Libras como segunda língua, a instituição de escolas bilíngues seria um avanço considerável.



A escola bilíngue facilitaria muito porque o surdo aprenderia a primeira língua dele que é a Libras e a segunda, português, então ele seria alfabetizado na língua dele e então ele teria uma maior facilidade para aprender, e posteriormente ele vai ter um contato com o português, que é a segunda língua dele e tudo hoje gira em torno do português, que é a parte escrita, que é onde vai dá a base pra ele (ENTREVISTADO 10).

Nesse sentido, a escola bilíngue pode ser considerada como um instrumento de conquista de direito dos surdos, permitindo a ampliação da própria comunidade surda a partir do ambiente escolar.

3.5 Percepção dos intérpretes acerca das dificuldades na interação surdo-ouvinte

Na percepção dos intérpretes de Libras do Instituto Federal de Brasília, a Libras revelou-se um fator divisor no processo das interações entre o aluno surdo e o aluno ouvinte. Significa dizer que a não utilização da língua de sinais pelos ouvintes limita as possibilidades de interação na relação surdo-ouvinte. Quando provocados a se posicionarem sobre as razões das dificuldades na interação surdo-ouvinte, os entrevistados deram à língua uma posição de destaque, conforme revela o entrevistado abaixo:

A principal é a língua, se ambos soubessem um pouco da língua do outro, seria mais fácil. Só que o surdo tem uma necessidade, que é uma deficiência. Então é uma barreira que fica mais difícil dele transpor; então cabe a nós, ouvintes, que não temos essa deficiência, aprender a língua deles. Eles já têm que se virar de diversas formas, em diversos contextos (ENTREVISTADO 4).

Em decorrência da barreira linguística existente na relação surdo-ouvinte, desencadeiam-se, ainda, na percepção dos entrevistados, outros fatores



considerados agravantes como: **prejuízo nas relações interpessoais dos surdos, maior dependência do surdo em relação ao intérprete, isolamento do surdo.**

O **prejuízo nas relações interpessoais dos surdos** deriva do bloqueio ocasionado pela língua, na medida em que impossibilita uma troca de valores e aprendizagem, tanto por parte do aluno ouvinte como do aluno surdo, revela a entrevistada nº 8. E é exatamente por isso que os surdos apresentam dificuldade na compreensão de questões sociais consideradas simples pelos ouvintes, causando-lhes timidez em se expressar em sala de aula, reitera a entrevistada nº 6.

Outro fator decorrente da barreira linguística existente entre surdos e ouvintes é uma **maior dependência do surdo em relação ao intérprete** para mediar a comunicação com os ouvintes, uma vez que o ouvinte não se comunica diretamente por meio da Libras com o surdo. Nesse sentido, a Libras deixa de ocupar uma centralidade nessa interação, deixando, também, com isso, de ser uma ponte que une e facilita o contato entre surdos e ouvinte, pois “o intérprete apoia, mas não é surdo, o intérprete utiliza a língua, mas não passa as dificuldades que o surdo passa” ressalta o Entrevistado 3.

O surdo, assim como qualquer outra pessoa, também sente vontade de externar seus desejos e sentimentos, e isso acontece, na maioria das vezes, por meio dos intérpretes. O ideal seria que os ouvintes soubessem, sem mediação do intérprete, portanto, por meio da Libras, o que os surdos sentem e querem, reitera o Entrevistado 6.

O isolamento do surdo é outro fator decorrente das dificuldades linguísticas entre surdo e ouvinte, tornando-se um agravante na medida em que os ouvintes “por não saberem se comunicar por conta do medo e receio, acabam orientando suas ações a partir de questões como: ‘Será que o surdo vai me entender?’, ‘Será que se eu falar tal coisa ele vai ficar chateado?’, ‘Como que eu vou me comunicar?’. E, a partir disso, se o ouvinte tem esses medos, ele não procura o surdo, ele o isola”. (ENTREVISTADO 5).



Os entrevistados consideram que a dificuldade que os ouvintes têm em relação à comunicação com a Libras tem origem no sistema educacional que, por muito tempo, ignorou a inclusão, impedindo uma maior aproximação e conhecimento da cultura surda e sua respectiva língua materna, a Libras, conforme destaca o Entrevistado 4:

Eu acho que a escola tinha que ser um veículo motor para transpor essa barreira, então incentivar que os nossos alunos ouvintes aprendessem cada vez mais a língua brasileira de sinais pra se comunicar com seus colegas surdos.

O Entrevistado 4 salienta ainda que a Língua Brasileira de Sinais é a segunda língua oficial do país, deveria sem dúvida ser ensinada desde a educação básica, para que as pessoas a conhecessem e a utilizassem com os surdos, no entanto, não tem a mesma visibilidade das outras línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol, no sistema educacional. O contato dos ouvintes com a Libras já nas séries iniciais suscitaria um maior interesse e compreensão em relação à língua, deste modo, quando tivessem a oportunidade de comunicar-se com alguém surdo, a língua viso-gestual seria vista com mais naturalidade e não com tanto estranhamento como costuma ocorrer.

3.6 As contribuições do ouvinte acerca do processo de inclusão do aluno surdo

A percepção geral dos entrevistados leva a constatação de que a contribuição do aluno ouvinte é indispensável, sendo sua participação nesse processo inclusivo determinante para a inclusão do aluno surdo.

A despeito das dificuldades encontradas na relação interpessoal surdo-ouvinte, os entrevistados apontaram as principais contribuições que os alunos ouvintes podem trazer a fim de promover uma maior efetividade nesse processo



inclusivo surdo, dentre eles: **interesse na aprendizagem da Libras, acolhimento e compreensão das diferenças surdas.**

A disposição do ouvinte em querer aprender a língua de sinais é sem dúvida, uma contribuição importanteno processo de inclusão escolar do sujeito surdo,

[...] porque quando eles se 'abrem', perdem o medo de se comunicar, se abre para comunicação, assim, a confiança da pessoa surda, do aluno surdo, também aumenta. O aluno surdo não exige que a pessoa saiba a língua de sinais, mas que fique aberta a uma comunicação, uma aproximação (ENTREVISTADO 2).

Para o Entrevistado 4, a presença do aluno surdo na sala de aula desperta nos alunos ouvintes o interesse na aprendizagem da Língua de Sinais, fazendo com que queiramconhecer um pouco mais sobre a cultura surda. O Entrevistado relata ainda que há uma procura significativa de alunos que, após o contato com o surdo, manifestam interesse pelo curso de Libras.

A percepção dos intérpretes também revelou que o **acolhimento** do surdo no ambiente escolar pelos ouvintes pode tornar a inclusão mais significativa. Segundo o Entrevistado 4, demonstrações de companheirismo por parte dos ouvintes com o surdo nas atividades acadêmicas como laboratório, trabalhos em grupo em sala de aula e educação física, por exemplo, certamente faria com que o surdo se sentisse mais incluído, sendo esta a maior contribuição que o ouvinte pode dar.

As diferenças surdas devem ser percebidas pelos ouvintes como sendo características de uma identidade própria do surdo e não por suas limitações físicas. “Do meu ponto de vista, deve haver uma **compreensão das diferenças**, uma compreensão de que existem pessoas diferentes e que essas diferenças não necessariamente possam fazê-los menos inteligentes, menos espertos ou inferiores a alguma coisa” (ENTREVISTADO 6).



Para os entrevistados, as contribuições do ouvinte promovem o desenvolvimento em três aspectos: sociais, culturais e educacionais. A compreensão da importância do desenvolvimento nestes aspectos é fundamental para que as interações surdo-ouvinte se revelem de forma saudável e significativa. Os entrevistados relacionam tais aspectos com sua importância, conforme quadro abaixo:

Aspectos	Importância
Sociais	A socialização entre surdo-ouvinte promove a construção de saberes e conhecimentos. O surdo, muitas vezes, não compreende certas questões sociais.
Culturais	O contatado ouvinte com a cultura surda leva a uma quebra de paradigma e crenças do ouvinte em relação às questões que envolvem o surdo, há uma mudança na forma de agir e perceber o outro, suscitando ainda preocupação com as questões de acessibilidade surda.
Educacional	Na relação de interação surdo-ouvinte, o processo de aprendizagem se dá a partir da troca de conhecimentos, tanto o surdo aprende com os ouvintes como os ouvintes aprende com o surdo. Um agrega valor ao outro.

Quadro 3 – Alcance das contribuições da relação surdo-ouvinte no ambiente escolar, segundo os entrevistados.
 Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados.



É importante salientar que os aspectos da interação entre surdo-ouvinte no ambiente escolar, mencionados acima pelos entrevistados, têm como alicerce as conquistas legais dentro da perspectiva da educação inclusiva ocorrida no país a partir da década de 1990. Fruto dessas conquistas temos a Lei nº 10.436 de 2002, que reconhece e oficializa a Libras como meio de expressão e comunicação da comunidade surda.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de identificar a percepção dos intérpretes de Libras acerca do impacto da relação surdo-ouvinte no processo de inclusão do estudante surdo. Os resultados revelaram que o surdo possui identidade e cultura próprias. As especificidades da cultura surda, como a língua gesto-visual e a forma com que os surdos se expressam em sua comunicação constituem a “cultura surda” que se manifesta na “comunidade surda” e nem sempre foram compreendidas pelos ouvintes. Isso pode ser atribuído pelo fato do ouvinte nunca ter tido a oportunidade de conviver com alguém surdo. A convivência e a interação entre surdos e ouvintes têm contribuído para que essa visão distorcida dos ouvintes em relação ao surdo seja modificada.

No ambiente escolar, a interação surdo-ouvinte tem se mostrado um importante fator para desconstrução de preconceitos e, principalmente, como oportunidade para a aprendizagem da Libras. Apesar dos diferentes níveis de interação surdo-ouvinte que ocorre no ambiente escolar, esses sujeitos têm na escola um espaço propício para a efetivação da inclusão, com a configuração de novas formas de socialização que, por sua vez, vão culminar com a aprendizagem da Libras.

Ainda nesta perspectiva, a pesquisa revelou as razões que fazem com que a relação surdo-ouvinte seja um motivador para que ouvintes despertem interesse pela aprendizagem da Libras. As razões que motivaram este interesse reforçam a



ideia de que a convivência é o melhor canal para fortalecer as ações de inclusão, uma vez que os motivos relevados dependem, necessariamente, da convivência com surdos ou com pessoas diretamente ligadas aos surdos, como a professora surda, um membro da família surdo e o intérprete. Fatores de ordem afetiva, cognitiva e social também aparecem como motivadores, como estar aberto ao contato com o surdo e a necessidade de comunicação com ele.

Ficou também evidenciado que, na percepção dos intérpretes, a Libras é um importante instrumento para conquista de direitos por parte dos surdos. Isso porque o uso da Libras ultrapassa o espaço escolar e permite que estudantes surdos manifestem suas necessidades e interajam com o mundo a partir de uma linguagem que lhe é própria.

A Libras também foi alçada à condição de instrumento capaz de amenizar as dificuldades da relação surdo-ouvinte. As consequências dessas dificuldades, por sua vez, revelam prejuízos importantes para o surdo no ambiente escolar. As relações interpessoais para o surdo, por exemplo, dependem decisivamente da utilização da Libras, o que nem sempre é possível com interlocutores ouvintes. Além disso, uma sobrecarga para o intérprete pode decorrer dessa dificuldade do surdo. Quando não é possível a interação com o ouvinte mediada pela Libras ou pelo intérprete, o resultado é o isolamento do aluno surdo.

Por fim, é preciso realçar a importância do aluno ouvinte na inclusão do aluno surdo. A inclusão não é um processo unilateral, cuja responsabilidade recai exclusivamente sobre o estudante surdo e as pessoas com ele envolvidas. O ouvinte tem uma contribuição decisiva na inclusão do surdo quando, por exemplo, demonstra interesse pela aprendizagem da Libras ou mesmo revela um comportamento de acolhida e compreensão das diferenças existentes no universo surdo. Isso implica pensar que a inclusão é um processo muito mais amplo, envolvendo não só a dimensão pedagógica, mas também atitudinal e filosófica, ou seja, para que aconteça, é preciso impactar o comportamento das pessoas e ser



passível de interpretação lógica, fazendo sentido para todos que com ela estão envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. S.; MOREIRA, T. U. C. B. **Os direitos alcançados pelas pessoas com deficiência auditiva no Brasil**. Revista Eletrônica da UNIVAR, v. 2, n. 16, p. 74–80, 2016. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/index.php/interdisciplinar/article/view/544/436>>. Acesso em: 3 set. 2017.

ASPILICUETA, P.; LEITE, C. D.; ROSA, E. C. M.; CRUZ, G. de C. **A questão linguística na inclusão escolar de alunos surdos**: ambiente regular inclusivo versus ambiente exclusivamente ouvinte. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 3, p. 395–410, set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/07.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

BRASIL, Lei no 10.436, de 24 de Abril de 2002. Brasília: Diário Oficial da União (DOU), 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 17 maio. 2017.

BRITO, F. B. de. **O movimento surdo no Brasil**: a busca por direitos. Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 766–769, ago. 2016. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12214/pdf>>. Acesso em: 28 out. 2017.

FÉLIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva**: interações sociais, representações e construções de identidades. 2008. Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269683/1/Felix_Ademilde_D.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

FREITAS, M. C. de. **O ouvinte e sua relação com a língua de sinais e com a surdez**. In: III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino. I Colóquio de Língua Portuguesa, Discurso e Identidade, Ilhéus/BA. Anais... Ilhéus/BA: UESC, 2008. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/marlenecatarina.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, p. 257–280, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008>. Acesso em: 19 out. 2017.



LIMA, V. A. P. **A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação:** uma questão linguística. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

MALLMANN, F. M.; CONTO, J. de; BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R. **A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante:** um Olhar para os Discursos dos Educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 1, p. 131–146, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100010>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

NOVAES, R. G. de; TRUGILLO, E. A. O aluno surdo no contexto do ensino regular. **Revista Eventos Pedagógicos** v. 2, n. 2, p. 210–219, 2011. Disponível em: <sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/406/249>. Acesso em: 15 out. 2017.

OLAH, L. V. de A. S.; OLAH, N. C. S. **O intérprete de Libras e a inclusão do surdo.** *Revista Pandora Brasil*, n. 24, p. 1–6, 2010. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/inclusao/interprete_libras.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

OLIVEIRA, K. K. de F.; PÔRTO, C. M. V. **Comunicação entre acadêmicos surdos e ouvintes na mediação da aprendizagem no ensino superior.** *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 22, n. 2, p. 335–345, 2014. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1067>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos.** [S.l.: s.n., 2000?]

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. de. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 695–712, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>>.

SUBIRATS, J. Democracia, participación ciudadana y transformación social. **Democracia participativa y desarrollo humano**, v. 12, p. 1–10, 2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais:** Acesso E Qualidade, p. 49, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

**Recebido em 14 de dezembro de 2017
Aprovado em 18 de abril de 2018**



A PODEROSA BORBOLETA SURDA: UMA CRIAÇÃO LITERÁRIA PARA CRIANÇAS SURDAS

THE POWERFUL DEAF BUTTERFLY: A LITERARY CREATION FOR DEAF CHILDREN

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018082>

Rosana Prado

Instituto Nacional de Educação de Surdos
rosanaprado.l.m@gmail.com

Jeanie Macedo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
jeaniemacedo3@gmail.com

RESUMO

Considerando a atual política nacional de educação inclusiva com orientação para presença de surdos em escolas regulares, preocupa-nos o desconhecimento da língua de sinais e cultura surda, assim como a escassez de materiais visuais adequados. Pensando no potencial das narrativas e da literatura surda para afirmação dessa comunidade, este artigo tem o objetivo de relatar o processo de criação de um material bilíngue composto por livro de história infantil e DVD com narrativa em Libras e em Língua portuguesa. O estudo se baseou nos pressupostos da educação bilíngue para surdos com ênfase no respeito à Libras como primeira língua e ao português como segunda língua, tendo em vista a valorização da cultura e saberes surdos. Verificou-se a importância da literatura surda para o desenvolvimento da subjetividade de crianças surdas, assim como possibilidade de que o material criado possa contribuir significativamente para divulgação e valorização da cultura surda.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Literatura Surda. Material Bilíngue. Alunos Surdos.

ABSTRACT

Considering the current national policy of inclusive education directed towards the presence of deaf people in regular schools, we are worried about the lack of knowledge of sign language and deaf culture, as well as the lack of appropriate visual materials. Taking into consideration the potential of narratives and deaf literature for the appreciation of this community, this article aims to report the process of creating a bilingual material which consists of a children's book and DVD with a narrative in Libras and in Portuguese. The study was based on the presuppositions of bilingual education for deaf people, emphasizing the use of Libras as the first language and Portuguese as a second language, aiming at the appreciation of deaf culture and knowledge. Deaf literature is considered important to the development of deaf children subjectivity, and there is a possibility that the material significantly contributes to the dissemination and appreciation of the deaf culture.

Keywords: Deaf Literature; Bilingual Material; Deaf Students.



1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem ocupado espaço importante de reflexão nas políticas educacionais em todo o mundo. O respeito às diferenças e a preocupação em atender as demandas humanas estão postas à sociedade contemporânea. No entanto, esta demanda não pode ser interpretada como, simplesmente, o cumprimento de determinações legais. A inclusão, precisa ser pensada como um princípio e como uma garantia de direitos humanos. Para tal, considerando a questão linguística e cultural relacionada às comunidades surdas, provoca-nos pensar sobre as estratégias possíveis de manutenção da língua e da cultura surda em escolas regulares inclusivas. A comunidade surda luta pelo reconhecimento de sua língua e cultura em resistência ao discurso homogeneizador da sociedade majoritária. Mesmo considerando que a Língua Brasileira de Sinais/Libras é reconhecida pela legislação brasileira sabemos o quanto: “A ênfase na dimensão centralizadora de uma cultura universal tem impossibilitado que crianças surdas possam ter uma inserção em processos culturais existentes em comunidades de surdos”. (Karnopp, 2006,p.99).

Vivemos em um mundo em que os interesses da cultura universal se não impossibilitam, dificultam a produção e valorização de uma cultura das minorias como é o caso dos indivíduos surdos. De acordo com Karnopp (2008, p.4) “A cultura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas”. As narrativas dos surdos mostram que a cultura surda sobrevive em nossa sociedade e deseja imprimir novos sentidos e valores até então inexistentes na cultura ouvinte. O reconhecimento de valores, hábitos e costumes transmitidos de geração para geração é essencial para a sobrevivência de um povo. A literatura surda vem resgatar essa identidade do povo surdo e trazer a perspectiva da sobrevivência das narrativas surdas ao longo da história.



Da mesma maneira que as narrativas orais foram significativas na formação das culturas e no início das produções literárias das comunidades ouvintes, os relatos de pessoas pertencentes às comunidades de surdos também se valeram da possibilidade de transmitir, por meio da língua de sinais, as informações, histórias, piadas e outros aspectos da cultura dessa comunidade por meio da “Sinalidade”, termo utilizado para identificar “a produção linguística sinalizada das comunidades surdas, em substituição ao termo oralidade” (MOURÃO 2011, p.19).

A sinalidade presente na comunidade surda, por meio das narrativas em Libras, é um importante veículo das informações, dos valores e da maneira como os surdos se reconhecem no mundo. Essas narrativas se constituem na principal maneira de transmitir valores do povo surdo e possibilitar que as novas gerações se identifiquem por meio da representação cultural como são mostradas e/ou contadas pelas pessoas surdas.

Considerando a importância e a necessidade da transmissão de valores culturais de geração para geração de surdos, pensou-se na escassez de oportunidades e de materiais disponíveis para o estímulo e fortalecimento da cultura surda nas escolas. Na perspectiva de privilegiar a criação e divulgação dessa cultura fez-se necessário refletir sobre o conceito de literatura surda. Para essa definição, Karnopp (2006, p.102) afirma que:

Utilizamos a expressão “literatura surda” para histórias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente.

Assim, percebe-se uma definição de literatura atrelada a uma questão linguística e cultural que se distancia da ideia de deficiência, para assumir um



lugar de afirmação da diferença. Ainda de acordo com Karnopp (1989 p.102 apud STROBEL, 2009, p.61):

Literatura surda é uma literatura que respeita a cultura surda e suas identidades, é feita pelo surdo, com histórias de surdos e voltada para o público surdo. Faz-se necessário viabilizar uma produção em forma de imagens para criar condições que atendam a característica visuo-espacial do surdo.

Portanto, foi com base nessa perspectiva de literatura, que surgiu a inquietação no que se refere à escassez de materiais pedagógicos disponíveis sobre a cultura surda para ser utilizado com crianças surdas em escolas inclusivas. Na busca por atender as demandas da diversidade, as escolas inclusivas têm se deparado com algumas dificuldades e entre elas encontra-se a falta de materiais adequados para atender aos alunos surdos. Dessa preocupação surgiu a ideia de criar uma história infantil que pudesse aproximar as crianças surdas do reconhecimento e das formas surdas de perceber o mundo.

Assim, este artigo tem o objetivo de relatar o processo de criação de um material bilíngue composto por livro de história infantil e DVD com narrativa em Libras e em Língua Portuguesa nos levando a refletir sobre a importância da literatura surda. A referida história foi criada durante um curso de mestrado profissional, pensada a partir de duas autoras bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) para ser contada para crianças surdas e ouvintes na faixa etária de 7 a 10 anos. Sendo uma das autoras surda, a contação da história passou por todo um processo de criação e expressão em Língua de Sinais, privilegiando as informações visuais e a cultura surda.

A história apresentada nesse artigo chama-se “A poderosa borboleta surda” e narra a vivência de uma lagarta surda que nasceu em família ouvinte. Por meio da contação desta história, as autoras têm a intenção de oportunizar

a aproximação das crianças surdas e ouvintes da cultura surda e das maneiras surdas de ver e estar no mundo.

2 AS CATEGORIZAÇÕES DE LITERATURA SURDA

De acordo com Karnopp (2006 apud RIBEIRO E PEREIRA 2015), a literatura surda está categorizada em três linhas de produção, podendo ser apresentada em forma de tradução, adaptação ou criação. Para compreender melhor esta questão, Taveira (2014, p.126) ao se referir a (ROSA & KLEIN, 2011) esclarece que:

Tradução cultural é clarificar para os surdos as histórias da literatura convencional por meio da LIBRAS, das expressões bem claras e da locação dos personagens bem marcadas. Exemplos: DVD do INES, como *Chapeuzinho Vermelho* (VHS 1999 e, atualmente, em DVD) e *O sapo boi* (em DVD “Seis fábulas de Esopo em Língua Brasileira de Sinais”).

Adaptação cultural é substituir o que vem a ser específico da cultura de ouvintes pelas questões da cultura, da comunidade e identidade surda, sendo que são necessárias substituições na história original das características dos personagens e dos acessórios que os acompanham. Exemplo: *Peter Pan surdo* (2003), além de, *Cinderela surda* (2003).

Criação em LIBRAS ou do texto inédito realizado notadamente por surdos e, ainda por alguns ouvintes, é que de maneira espontânea e criativa realizem “contação de histórias” e piadas próprias da comunidade surda. Exemplos: *O passarinho diferente* (1999); *Um mistério a resolver: O mundo das bocas mexedeiras* (2008); *O Feijãozinho Surdo* (2009).

Assim, pode-se considerar que a tradução acontece quando um texto literário originário de outra língua é reproduzido em Língua de Sinais, para que as pessoas surdas tenham acesso às literaturas em geral. No entanto, para que esta tradução atenda às necessidades das pessoas surdas, faz-se necessário a realização de um trabalho que envolva profissionais surdos que



possam empreender o seu conhecimento da realidade, a partir das vivências surdas, garantindo que os resultados dessa interpretação se tornem representativos da cultura surda.

No caso das adaptações culturais entendemos que são histórias próprias da comunidade ouvinte que passam por modificações nos personagens principais e na ótica da narrativa de maneira a tornar não, apenas, os personagens surdos, como também o enredo compatível com os valores e hábitos da cultura surda. Para compreensão dos casos de adaptações, Mourão (2011, p.53) cita alguns exemplos de trabalhos publicados na língua de sinais como “A cinderela surda, Patinho surdo, a Rapunzel surda, Adão e Eva”. Estas podem ser consideradas narrativas da cultura ouvinte que foram trazidas para a cultura surda. Isso não quer dizer que as crianças surdas não devam ter acesso às histórias em que os personagens são ouvintes. Mas, significa que podem ter acesso a essas mesmas narrativas com a possibilidade de viver a fantasia a partir da cultura surda. Essas possibilidades são importantes para a criança surda porque em um mundo em que a realidade é ouvinte e as fantasias também são ouvintes, como ficam as possibilidades de sonhos e subjetividades surdas?

A terceira linha de produção é constituída por histórias criadas por surdos, com temas que envolvem as questões do povo surdo. Ou seja, normalmente, as criações literárias surdas são compostas por histórias inéditas, produzidas de surdos para surdos e com a temática da surdez como eixo principal. A literatura surda apresenta toda uma lógica que valoriza a visualidade do povo surdo, considera seus valores, seus hábitos e representa importante veículo para a divulgação da língua e dos saberes surdos. De acordo com Rosa & Klein (2011, p. 95):

A literatura, quando produzida por um surdo, torna-se diferente das produzidas por pessoas ouvintes. Isso se dá porque o surdo é aquele que vivencia as experiências surdas, sua



cultura e a Libras. Por mais que o ouvinte seja fluente na Libras, tenha conhecimento sobre a cultura surda e participe ativamente da comunidade, ele vai ter experiências diferentes das que os surdos têm. Por isso, o surdo geralmente tem capacidade de produzir histórias que serão mais facilmente absorvidas e compreendidas por outros surdos, e contam experiências com as quais outros surdos facilmente vão se identificar.

É possível perceber que a literatura surda se caracteriza, prioritariamente, pelo uso da Língua de Sinais e por representações que envolvem a comunicação visual. Essa maneira própria de se relacionar com o mundo, presente nas histórias, faz com que os surdos se reconheçam e se empoderem de um valor cultural. O uso da Libras vem demarcar, com orgulho, o reconhecimento de uma minoria que sobrevive à dimensão centralizadora da cultura universal. Por isso, destacamos a importância do uso da língua de sinais e da ênfase que deve ser dada à cultura surda. Santos, et al (2011, p.47) afirmam que:

A língua de sinais significada, enquanto marca surda dentro da literatura surda, é capaz de desenvolver os processos de subjetivação. Tais processos são responsáveis por desencadear elementos necessários para construção de identidade surda e, na medida em que utilizam a sua própria língua, significam as aprendizagens que vão vivenciando no contato com a comunidade surda. Isso favorece a troca de conhecimento e informações, e deve ser valorizado e reconhecido como uma forma de expressão cultural e um instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades para o povo surdo.

Aprender a Língua de Sinais e viver experiências por meio da literatura estimula as crianças surdas, para que tenham orgulho do uso de sua comunicação visual, assim como às famílias ouvintes, para que desenvolvam respeito pela Língua de Sinais das crianças surdas. Foi nessa perspectiva que

nasceu uma história infantil para surdos, apresentada em formato de livro infantil contendo ilustrações e escrita em português, acompanhado de DVD bilíngue, apresentando narrativa em Libras e em língua portuguesa oral. A seguir, serão apresentados os antecedentes deste estudo e as etapas de criação da história e do material proposto.

3 OS ANTECEDENTES DA HISTÓRIA

Este estudo se iniciou com pesquisa bibliográfica na intenção de realizar uma revisão de literatura capaz de embasar as reflexões e a construção do material bilíngue visual para crianças surdas. A teoria adotada se baseou nos pressupostos da educação bilíngue para surdos com ênfase no respeito à Libras como primeira língua e ao português como segunda língua, tendo em vista a valorização da cultura e saberes surdos. A segunda fase do estudo constituiu-se pela pesquisa de campo para verificação de materiais existentes no mercado. E na terceira fase, foram realizadas as produções inerentes à elaboração do produto como: criação da história em Libras, escrita do texto em português, criação dos desenhos para ilustração da história, filmagem em Libras, edição de vídeos e imagens.

Como havia a intenção de criação de uma história envolvendo uma família de lagartas, onde uma lagarta nasceria surda e se tornaria uma borboleta bilíngue, surgiu a necessidade de verificar a existência ou não de histórias com a mesma temática para não correr o risco de investir em uma produção sem originalidade. Então, a pesquisa para verificação de materiais existentes foi feita por meio de sites de pesquisa na internet. Inicialmente, foram digitadas as palavras: “literatura surda” e foram encontrados os livros infantis: Tibe e Joca, Cinderela Surda, a Cigarra surda e a formiga, Patinho surdo, Rapunzel surda, O feijãozinho Surdo, Adão e Eva e Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras. Nesse primeiro momento, não foi encontrada nenhuma história com a temática escolhida para nosso material.

Continuando a pesquisa foram usadas as palavras: “livros de história em Libras”. Para essa pesquisa foram encontrados os mesmo livros citados anteriormente e também algumas outras histórias infantis conhecidas na literatura ouvinte, contendo imagens com a tentativa de desenhar os movimentos da língua de sinais. Os livros apresentavam imagens da história, escrita em Língua portuguesa e desenhos de mãos sinalizando. Verificamos que esta proposta não atende à necessidade dos alunos surdos. Primeiro, porque a história não apresentava nenhuma característica da cultura surda e segundo porque a tentativa de escrita da Libras não correspondia ao registro adequado da mesma. Dessa maneira, percebemos que todos os livros encontrados nessa mesma proposta não se aproximavam de nossa intenção e nem abordavam a questão cultural surda.

Foi feita a opção, então, por pesquisar sites reconhecidos pela comunidade surda como o site da LSB vídeo e o site do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES. No site LSB vídeo foram encontrados os DVDs Fábulas de Esopo 1, contendo as fábulas :1. A lebre e a tartaruga; 2. O sapo e o boi; 3. O lobo e cegonha; 4. A reunião geral dos ratos; 5. O leão apaixonado; 6. A queixa do pavão. E o DVD Fabulas de Esopo 2 contendo as fábulas: 1. A raposa e as uvas ,2. As gêmeas e o galo, 3. O cão e o pelicano, 4. Os pelicanos amigos, 5. O cão e seu osso, 6. O sol e o vento.

Além dos DVDs com fábulas, neste site também foi encontrado o livro digital em Libras com o título: Digital em DVD Literatura em LSB – LIBRAS, contendo o seguinte material: quatro poesias em língua de sinais brasileira, LIBRAS. São elas: Bandeira do Brasil , Natureza, Língua Sinalizada e Língua Falada, O Pintor de A a Z. Além disso, conta a fábula, O Passarinho diferente e ainda duas histórias infantis: Os Três Porquinhos e Chapeuzinho Vermelho.

Dentre os materiais oferecidos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES verificou-se a existência da coleção Educação de Surdos composta por 10 volumes. Esse material é encontrado em CD e DVD e



apresenta histórias infantis em Libras nos volumes 3, 4, 7, 9 e 10. Nas histórias podem ser encontradas as seguintes categorias: contos populares, fábulas, lendas e contos de fadas.

Por meio desta pesquisa, depois de conhecer o enredo de tais histórias, verificou-se a existência de três livros de história infantil, na categoria criação, que apresentam o surdo como personagem principal. São eles “Tibi e Jota”, “O Feijãozinho surdo” e “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras”. Os três se apresentam em formato de livro impresso acompanhados por um CD com a contação da história em Libras.

Então, passou-se a pesquisar literatura infantil que apresentasse o personagem de uma borboleta, para depois verificar se havia alguma história com o tema “borboleta surda”. Com as palavras “história infantil borboleta” foram encontrados muitos livros impressos. Dentre eles podemos citar: A borboleta Azul, A felicidade das borboletas, No reino das borboletas brancas, A borboleta de uma asa só, A menina que queria ser borboleta, A borboleta chique, dentre outras. Com as palavras chaves “Borboleta surda” não foi encontrado nenhum livro impresso ou digital.

Tendo por base esta pesquisa inicial, em que não foi encontrado nenhum livro ou material digital com o tema borboleta surda abordando a problemática da comunicação entre filho surdo e família ouvinte em forma de literatura infantil, iniciou-se à criação da narrativa e do material didático pretendido.

4 CRIAÇÃO DA HISTÓRIA E DAS IMAGENS

Durante a criação da narrativa ficou estabelecido que a história abordaria a temática sobre uma lagarta surda que nasceu em uma família ouvinte e passou por muitos problemas de comunicação na família e na escola. Diante dos problemas, a lagarta resolve buscar respostas para suas tristezas.



Caminhando pela floresta encontra um mundo bilíngue onde todos usam Libras e sua vida se transforma. Ela aprende sinais, aprende a ler e escrever e se torna uma linda borboleta surda e bilíngue. Utilizando uma metáfora visual, na medida em que a lagarta aprende Libras suas asas vão crescendo até que ao ganhar asas, considera-se que a língua lhe proporcionou autonomia, identidade e um voo livre.

Ao criar esta história, considerou-se a importância da literatura infantil como valioso instrumento para estimular o pensamento, a imaginação e ampliação do universo e visão de mundo das crianças. De acordo com Cademartori (2010, p. 16):

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em diferentes faixas etárias é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências das crianças. Os temas são selecionados de modo a atender às expectativas dos pequenos ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas

Para conseguir acessar o pensamento infantil, é importante que as informações estejam adequadas à idade e ao potencial das crianças. Nessa perspectiva, a narrativa procurou atender às necessidades de estímulos visuais das crianças surdas, além de ter sido voltada para a faixa etária de 7 a 10 anos, considerando a linguagem, o uso de imagens e Língua de Sinais.

Ainda refletindo sobre as necessidades das crianças e adequações das histórias aos interesses infantis, Paiva e Oliveira (2010, p.24) acrescentam,



A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança.

A literatura infantil tem representado importante papel na educação e os livros infantis são muito utilizados como recurso didático para o estímulo à leitura e escrita, além do trabalho com valores, conceitos, atitudes, comportamentos entre outros conteúdos. Segundo Lajolo (2001, p. 66), “na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua”.

No entanto, é importante destacar que escolher um livro não deve ser uma ação simples e sem critérios, dada a responsabilidade com a formação das crianças. Cademartori (2010), afirma que a seleção deve começar pelo projeto gráfico que precisa atender as potencialidades de cada público-alvo. O tamanho do livro e das letras deve ser observado, assim como a qualidade e funcionalidade das imagens, tendo em vista a potencialidade de atrair o interesse do leitor. Os elementos da narrativa como personagens, trama, tempo e espaço precisam ser capazes de estimular o interesse, além de trazer informações e provocações novas.

Se toda literatura está carregada de representações do mundo, faz parte do critério de seleção de uma obra observar se a representação de mundo contida nela possibilita ao leitor antecipar possibilidades existenciais que ainda não foram experimentadas pela criança. Ainda de acordo com Cademartori (2010), podemos afirmar que as crianças não se interessam por leituras que não lhe surpreendem com algo que ela ainda não tenha pensado.

Pensando nessas questões, a criação da história aconteceu em Libras e foi registrada em vídeo caseiro para que pudesse ser assistida, avaliada e

corrigida de acordo com os objetivos traçados. Foram filmadas quatro versões da história até chegar à definitiva. A partir do vídeo caseiro foi feita a transcrição para o português, que foi utilizado na escrita do livro e na narração do português oral. Como falado anteriormente, este estudo teve a intenção de criar um material bilíngue que pudesse atingir, prioritariamente, os alunos surdos. Mas, que atendendo aos anseios da educação inclusiva, pudesse também ser acessível para alunos e professores ouvintes e, dessa maneira, aproximar a sociedade majoritária da cultura surda. Portanto, o material criado apresenta-se em vídeo com narrativa em Libras e em Língua portuguesa oral, assim como impresso em livro com imagens e língua portuguesa escrita.

Após a filmagem do vídeo caseiro de toda a história, iniciou-se filmagem em Libras em estúdio profissional. A filmagem foi realizada em blocos para facilitar, a edição e colocação das imagens. Após a primeira filmagem em estúdio profissional, iniciou-se a gravação do áudio com contação da história em português oral. Ao iniciar a gravação do áudio, percebeu-se que o texto precisava de adaptações no português escrito para respeitar a norma culta da língua e também para que a leitura ficasse mais fluente e agradável.

Com a história pronta e o texto escrito, foi feito contato com um desenhista surdo para dar início à criação dos desenhos que iriam ilustrar a história. As imagens foram criadas com intenção de atender às necessidades de compreensão visual das crianças surdas e uso da Língua de Sinais. As adequações aconteceram progressivamente com base nos vídeos gravados e no texto escrito, além da aprovação e orientação minuciosa das autoras. Devemos salientar que, logo no início do processo de criação, surgiu a necessidade de criar um sinal para a personagem principal da história. Esse sinal foi criado a partir do desejo das autoras de que a personagem deveria ter pestanas grandes. Assim, o sinal e a imagem da personagem ficaram definidos a partir dessa característica. Abaixo podemos visualizar o sinal da personagem:



Figura1-Sinal da personagem da história.
Fonte: arquivo pessoal

Percebemos, na figura anterior, que o sinal se refere às pestanas da personagem e, portanto, a imagem deveria representar essa característica. Para tal, a criação da imagem do personagem passou por algumas etapas. Abaixo podemos visualizar alguns rascunhos iniciais do desenho.

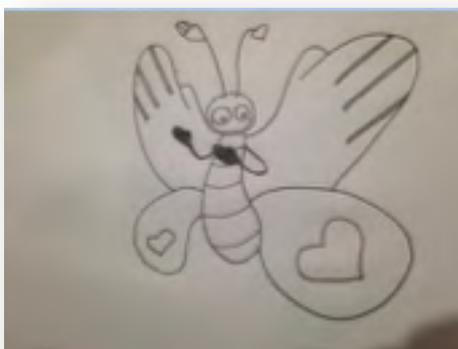


Figura 2- Desenho inicial da borboleta sem pestana, mão fechada, posição do braço errada.
Fonte: arquivo pessoal



Figura 3 - Rascunho melhorado, ainda com pestanas pequenas e posição errada do braço.
Fonte: arquivo pessoal

Nos dois primeiros desenhos podemos observar que a borboleta ainda não apresenta as pestanas grandes que deram origem ao seu sinal, além da posição dos braços não representar o sinal de “poderosa” como havia sido. Outros desenhos foram feitos e alguns detalhes das imagens não correspondiam ao que tinha sido idealizado, permanecendo a necessidade de modificações. O primeiro desenho/rascunho foi feito diversas vezes, e a seguir podemos verificar um destes desenhos já colorido:



Figura 4 - Personagem em processo de criação. Imagem ainda inadequada.
Fonte: arquivo pessoal

A apresentação visual da personagem ainda não estava agradando e também as cores foram consideradas inadequadas por não atraírem a atenção visual. Essa é uma importante questão a ser pensada na criação de qualquer material próprio para surdos. Precisa ser atraente e bem detalhado visualmente. Um comentário feito pela autora surda diante desta imagem foi: “isto não parece uma borboleta. Está parecendo uma abelha”. Percebam que o corpo da borboleta está listrado e para a autora surda isso se remeteu a ideia de abelha e não de borboleta. Então, continuaram as adequações no desenho.

Percebe-se na figura 4 que a borboleta está com os braços erguidos parecendo fazer o sinal de “forte” e não de “poderosa”. Também não agradaram as cores e o desenho do cabelo. Então, foram pedidas modificações ao desenhista até que se chegasse à imagem final apresentada na sequência:



Figura 5 - Imagem da “borboleta surda” com pestanas adequadas e fazendo o sinal de poderosa.
Fonte: arquivo pessoal

A figura 5 mostra que o desenho da borboleta mudou, passando a apresentar pestanas maiores e posição dos braços correspondente ao sinal de “poderosa”. Outra informação visual modificada foram os cabelos e as cores da

borboleta. Assim que a imagem da personagem foi corrigida, as outras cenas começaram a ser criadas e os desenhos receberam ajustes de acordo com as necessidades apresentadas ao longo do processo. Sobre a necessidade de aprimoramento visual nos apoiamos em Campello (2008, p.22), que nos esclarece com base em pesquisas e na própria experiência de pessoa surda:

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

Assim, destacamos a necessidade de elaboração de estímulos visuais específicos para o ensino de alunos surdos e reafirmamos a importância do refinamento e cuidado na criação das imagens da história em questão. A seguir, podemos observar cenas que indicam a tristeza da lagarta em decorrência da falta de comunicação com a família:

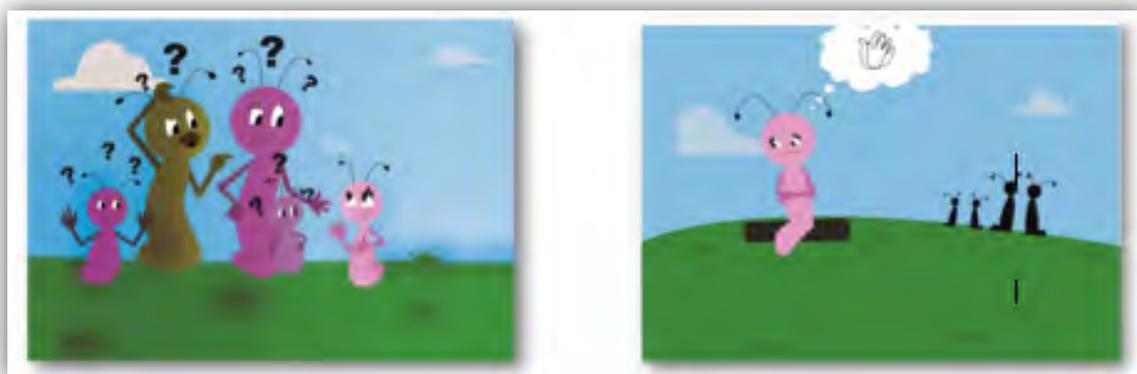


Figura 6 – Dificuldade de comunicação e tristeza da lagarta surda. Fonte: arquivo pessoal



Na figura 6, está representada a dificuldade de comunicação da família ouvinte com a filha surda e a tristeza da lagarta surda por não conseguir interagir com a família. De acordo com Kelman, et al (2011,p.353)

Os pais e mães desempenham o papel de responsáveis pela sintonia estabelecida com a criança e também por facilitar as trocas comunicativas. No processo de aquisição da linguagem, a adequação mútua nas *conversações* mantidas sobre os objetos, a troca de olhares, gestos e expressões e a incorporação da língua (gem) da criança surda por parte do adulto são alguns dos elementos que contribuem para o estabelecimento de uma experiência comunicativa fluente e satisfatória.

Assim, reconhecendo a importância de comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos, percebe-se na história um apelo da comunidade surda pelo investimento na comunicação com crianças surdas. A literatura surda vem colaborar na oferta de opção para estimular o diálogo entre pais e filhos, assim como a compreensão de que esta comunicação deve acontecer pelo canal visual.

Na figura 6, observa-se que a lagarta está pensando por imagem e o desenho da família, ao longe, representa a distância criada entre a lagarta surda e sua família. Novamente, percebe-se a carência dos surdos em relação à interação com famílias ouvintes em função da não utilização de uma língua compartilhada. Por outro lado, na figura 7, percebemos a satisfação da lagarta surda em encontrar borboletas bilíngues e a admiração pela Língua de Sinais.



Figura 7 – A Lagarta surda encontra borboletas bilíngues. Fonte: arquivo pessoal

Podemos perceber o quanto a imagem (fig.7) é significativa para os surdos e como esse desenho, feito por um surdo, consegue apresentar a expressão de admiração e ao mesmo tempo de alegria da lagarta ao encontrar borboletas que usam as mãos para se comunicar. A seguir, mais uma cena que demonstra a importância das imagens para transmitir informações.



Figura 8 - Família de lagartas espantada ao ver que a filha se tornou uma borboleta e que ela sabe ler, escrever e sinalizar. Fonte: arquivo pessoal

Na imagem anterior, (fig.8) fica nítida a expressão facial de espanto da família ao perceber que a lagarta surda se tornou uma borboleta bilíngue. O

desenho dá destaque a um dos parâmetros da Libras¹ que é a expressão facial. A figura 8 demonstra o quanto esta característica é importante para qualificar a informação para crianças surdas. Ainda na mesma imagem, a borboleta demonstra felicidade, segurança e consegue se comunicar com a família, mesmo que seja pela escrita. Mais à diante, a borboleta convence a família ouvinte a fazer um curso de Libras e na imagem seguinte, temos uma das cenas mais interessantes da história. O momento em que a família ouvinte começa a aprender língua de sinais.



Figura 9 - Família de lagartas ouvintes na aula de Libras com uma professora borboleta surda. Fonte: arquivo pessoal

Ao observar com atenção, percebe-se que a figura 9 mostra duas lagartas com pequenas asas e duas lagartas maiores ainda sem asas. Na narrativa da história consta assim:

[...]As irmãs lagartas aprenderam rápido e foram ganhando asas. Papai e mamãe tiveram um pouco mais de dificuldade, mas com esforço também ganharam asas... Logo, toda a família se transformou em poderosas borboletas bilíngues!”

¹ De acordo com Quadros e Karnopp (2004) a Libras possui cinco parâmetros. São eles: 1- configurações de mãos, 2- Ponto de articulação ou Localização, 3- Movimento, 4- Orientação da Mão e 5-Expressões não manuais. As expressões faciais estão inseridas no quinto parâmetro.

Nesse trecho fica demarcado o desejo que a comunidade surda tem de que todas as famílias de surdos utilizem a Libras na comunicação com seus filhos e, mais ainda, destaca o papel da língua de sinais em tornar os surdos poderosos, autônomos e participantes da sociedade em que vivem.

O crescimento das asas pode ser considerado uma metáfora significativa para a comunidade surda. As irmãs lagartas aprendem mais rápido e suas asas cresceram mais facilmente. Enquanto os pais apresentaram mais dificuldade e demoraram mais a ganhar asas. As asas são uma referência ao sentimento de liberdade que os surdos experimentam quando aprendem a língua de sinais. O fato das crianças ganharem asas mais rápido do que os pais é uma representação da facilidade que as crianças demonstram para o aprendizado de novas línguas.

Ao terminar a criação das imagens da história e fazer adequações nos textos escritos, restava criar uma capa para o livro e para o DVD em Libras. Abaixo observa-se três versões criadas para a capa do livro e do DVD:

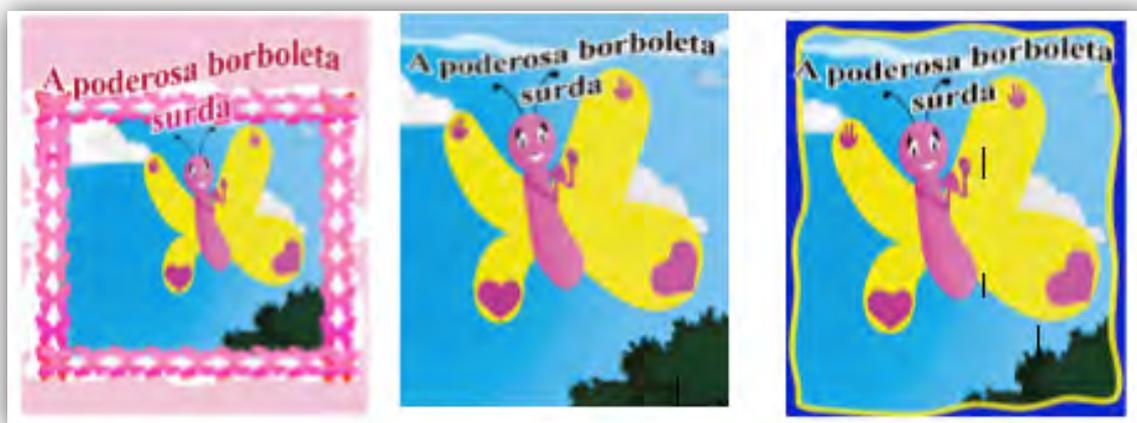


Figura 10 – Capas criadas para o livro de história. Fonte: arquivo pessoal

Foram criadas três versões para a capa do material, a partir de um mesmo desenho de fundo. As autoras acharam que o contraste de cores da terceira capa estava mais adequado e atraente. A terceira capa foi escolhida como definitiva para o material. Após a edição final das imagens e do texto, foi dado início à produção do vídeo definitivo, contendo a história em Libras com narração em Língua portuguesa oral.

A filmagem da história foi realizada em estúdio profissional com máquina profissional modelo Cânon número 7 (sete). O estúdio dispõe de fundo chorme key na cor verde e liso, com boa iluminação. A filmagem foi realizada por um profissional surdo com experiência em filmagem e edição de vídeos. A apresentadora da história utilizou blusa bege lisa, escolhida em função da cor de sua pele que é morena escura, como podemos observar abaixo em alguns momentos da filmagem do vídeo:

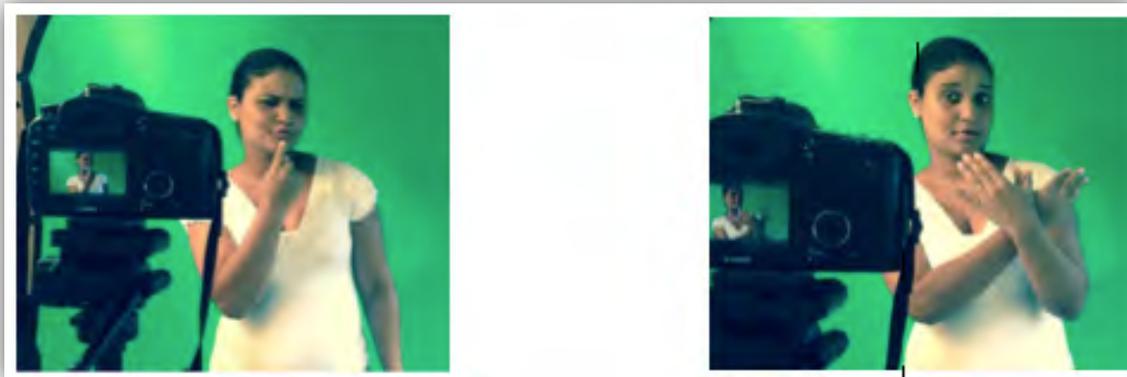


Figura 11 - Autora/apresentadora fazendo o sinal de borboleta surda. Fonte: Arquivo pessoal

A filmagem seguiu orientações de Marques e Oliveira (2012) que afirmam:

1. Fundo e Iluminação: O fundo para as filmagens deve ser branco e liso, sem desenhos, objetos ou qualquer outro item



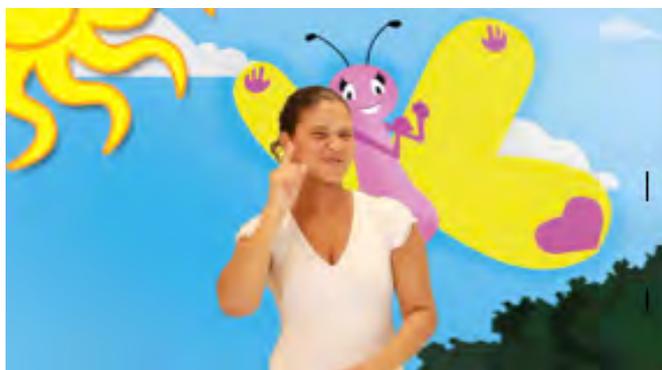
que chame a atenção. A iluminação deve ser cuidadosa, sem excesso ou carência de brilho, sombras precisam ser evitadas. 2. Vestuário: Para a sinalização devem-se usar camisetas tipo básica (T-Shirt), com mangas curtas ou longas, o decote não deve ser aberto, não deve ter estampas, formas, listras, botões ou bolsos. Para a execução do artigo fica a seguinte orientação: a - Pessoas de pele clara devem utilizar camisas com cor azul marinho para os títulos, preta para os textos e vermelha para as citações. b - Pessoas morenas ou negras devem utilizar camisas com cor bege para os títulos, cinza para os textos e vermelha para as citações².

Embora, essas orientações tenham sido destinadas a filmagens de artigos, podemos considerar que as orientações são coerentes com as disposições visuais adequadas para outras filmagens destinadas ao trabalho com a língua de sinais.

Após a filmagem foi feita a edição do vídeo. No entanto, a primeira edição não ficou boa, pois a sinalização da apresentadora aparecia ao mesmo tempo em que as imagens de fundo e isso poderia desviar a atenção das crianças para as ilustrações que são coloridas e atraentes. Ao observar as ilustrações, as crianças poderiam perder as informações sinalizadas.

Então, optou-se por colocar a apresentadora sinalizando sem adicionar as imagens ao mesmo tempo. Mas, também não ficou bom porque antes a narradora interagiu com as imagens e isso tornava a narrativa enriquecida. Em uma terceira experimentação optamos por mostrar primeiro a imagem, esperar cerca de 30 segundos para que a criança possa observar os detalhes dos desenhos e só depois inserir a narradora fazendo a contação da história em Libras e interagindo com as imagens. Esta terceira estratégia se mostrou mais adequada porque foi possível aproveitar as potencialidades das imagens e da língua de sinais. Abaixo podemos observar uma das cenas editadas:

² Disponível em:
(http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf).
acesso em



12 - Narradora fazendo o sinal "Surda". Fonte: arquivo pessoal

Após o término da edição, ao fazer a revisão, alguns equívocos foram encontrados. Um deles foi a sinalização para fazer referência à personagem principal. No vídeo final a narradora estava se referindo à personagem, desde o início da história, com o sinal de borboleta e, na verdade, durante a maior parte da história, tratava-se de uma lagarta e não de uma borboleta. Apenas, no final da história a lagarta se torna borboleta. Por isso, usar o sinal de borboleta desde o início estava inadequado.

Outro equívoco aconteceu em relação a alguns vocabulários que não se adequavam à faixa etária proposta, podendo comprometer a compreensão da história. Em função dessa característica do texto, foi feita uma nova revisão e nova filmagem para depois ser feita a edição da filmagem com as imagens de fundo como podemos observar na imagem anterior.

Após serem corrigidos os erros de gravação, passar por revisão de edição de vídeo e impressão do livro, pretende-se ter um material composto por livro impresso e DVD com história em Libras. Pensamos, também, na elaboração de uma parte didática em vídeo para apresentação dos personagens e estimulação da compreensão e interpretação da história em



Língua de sinais. No entanto, esta será uma próxima etapa a ser pensada na busca por produzir materiais didáticos visuais para alunos surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível verificar e afirmar a importância da criação e da divulgação da literatura surda para o empoderamento e valorização da comunidade surda, sua língua e cultura. Essas criações apresentam marcas culturais e as narrativas assumem modos de vida das pessoas surdas, promovendo uma aproximação com o universo surdo, desvinculado da imagem de deficiência ou de cultura baseada no déficit ou na falta. Ao contrário, traz para o convívio de surdos e ouvintes os valores, hábitos, práticas e olhares surdos.

É importante destacar, também, que a produção e distribuição dos materiais criados em línguas de sinais são de extrema importância, para proporcionar aos surdos a possibilidade de imaginar, criar, sonhar, construir hipóteses, entre tantas outras possibilidades. Pois, como destaca Mourão (2011, p.54) contribuem para maior criatividade daqueles que os utilizam, como se lê:

Se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com essas histórias, com textos literários (em sinais ou através de leitura), essa aprendizagem nas escolas ou em seus lares, com professores ou pais contando histórias, eles teriam mais possibilidade de imaginação, reflexão, emoção, e se tornariam como uma fábrica de histórias, de subjetividade literária, logo produzindo ideias e criatividade.

Os educadores vêm utilizando a literatura no aprendizado das crianças como meio de estimular a compreensão, a capacidade de criação, de criar hipóteses e pensar sobre o mundo. A literatura apresenta grande potencial



para estimular o interesse e o envolvimento das crianças nos processos educativos. No entanto, uma preocupação é a falta de acesso, dos alunos surdos, aos materiais literários disponíveis nas escolas e na sociedade de maneira geral. De acordo com Rosa (2006):

Ao surdo falta explorar e registrar seu imaginário e fantasia, bem como informação sobre a cultura e sua língua de sinais. Os materiais literários existentes carecem de uma maior estrutura e apoio linguístico considerando a particularidade do Surdo.

Os livros e as histórias infantis têm um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, na compreensão, interpretação e na criação de hipótese das crianças. No caso dos alunos surdos que desenvolvem estas potencialidades de forma visual, não adianta, apenas, apresentar-lhes os livros com imagens. É necessário que, as leituras sejam mediadas e possibilitadas por adultos que dominem a Libras e que privilegiem o uso de materiais visuais bilíngues. O estímulo dado pela escola e também pela família será fundamental para o desenvolvimento das crianças surdas. Por isso Rosa (2006,p.59) afirma:

As crianças precisam encontrar significados que ultrapassem o sentido da leitura escolar e, preferencialmente, devem trazer de casa uma relação afetiva com os livros, construída com a família através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Dessa maneira, destaca-se a necessidade e a importância de crianças surdas terem contato com a literatura de maneira visual, acessível e mediada pela Língua de Sinais. As crianças surdas se tornarão adultos surdos e precisam se constituir pelas experiências estabelecidas com a Língua de Sinais e pela valorização de suas subjetividades surdas. Precisam participar dos jogos de imaginação, das fantasias e das narrativas de outras gerações de surdos

para que possam projetar o futuro com base nas identificações com as possibilidades de ser surdo. São as princesas surdas, os reis surdos, os soldados surdos, os sapos e príncipes surdos que estarão nos imaginários de indivíduos que um dia se tornarão os políticos surdos, os professores surdos, os empresários surdos e todos os outros surdos que constituirão uma sociedade de surdos e ouvintes. Porque a sociedade é de todos. Mas, cada um se constitui de maneira individual e por meio desta individualidade se relaciona com todos.

Se não existirem as fantasias, criações, subjetividades e possibilidades surdas, com o quê sonharão as crianças e os jovens surdos? Continuarão acreditando que ao crescerem, se tornarão ouvintes? Pois, que a valorização e a divulgação da literatura surda possa contribuir para a realização de sonhos e realidades surdas. E que possam contribuir na constituição de uma sociedade com igualdade de possibilidades na participação de todos.

REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** São Paulo, Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos)

CAMPELLO, A.R. e S. **Aspectos da visualidade da educação de surdos.** Tese de doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2008.

KARNOPP, L.B. **Literatura Surda.** Coleção Letras Libras. Licenciatura Letras Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:
http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 20/03/2016.

_____. **Literatura Surda.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006 – disponível em:
http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1 Acesso em 21/03/2016

KELMAN, C.A; SILVA, D.N.H; AMORIN, A.C.F; MONTEIRO, R.M.G; AZEVEDO, D.C; **Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011.

Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5698>
Acesso em 05/04/2016

LAJOLO, M. **O que é literatura**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1982.

MARQUES, R.R; OLIVEIRA, J.S. **A normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores**. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2012. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marques_oliveira.pdf . Acesso em 16/01/2016.

MOURÃO, C. H.N. **Literatura Surda**: Produções culturais de surdos em Línguas de sinais, Porto Alegre (RS). Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PAIVA, S. C. F. e OLIVEIRA, A. A. **A literatura Infantil no processo de formação do leitor**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010. Disponível em: <http://files.obeduc.webnode.com/2000000344f755506fd/a%20literatura%20infantil%20o%20processo%20de%20formacao%20do%20leitor.pdf>. Acesso em 23/08/2017.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**: Estudos Linguísticos. Porto Alegre. Artmed,2004.

RIBEIRO, N. P.; PEREIRA; V.C. **A divulgação e consumo da literatura surda**: um mapeamento dos estudos acerca das produções literárias em Língua brasileira de sinais. Revista diálogos: linguagens em movimento. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015.

ROSA, F.S. **Literatura surda**: Criação e Produção de imagens e textos. Educação Temática Digital, Campinas, V.7, N.2, p 58-64, jun. 2006. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/fabianosoutorosa/files/2012/04/1629-6197-1-PB.pdf> . Acesso em: 15/02/2016

ROSA, F. S.; KLEIN, M. **O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais**. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 91-112.

SANTOS, A.N.;SILVA,B.G.;CARDOSO,R.R.B.; MORAES, V.P. **Diferentes usos da cultura surda na literatura**: a língua de sinais atravessada por marcas culturais e ressignificada nos processos de inclusão. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-

LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p.41-53.

STROBEL, Karin. **As imagens do Outro sobre a Cultura Surda**. 2ª. Ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.



TAVEIRA, C.C. **Por uma didática da invenção surda:** prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. Tese de doutorado em Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2014.

***Recebido em 21 de setembro de 2017
Aprovado em 10 de junho de 2018***



RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO MUSICAL E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CENÁRIO BRASILEIRO

RELATIONS BETWEEN MUSIC EDUCATION AND AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN THE BRAZILIAN SCENERY

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018111>

Daniele Pincolini Pendeza

Universidade Federal de Santa Maria

danielependeza@gmail.com

Iara Cadore Dallabrida

Universidade Federal de Santa Maria

iara.ufsm@gmail.com

RESUMO

O texto apresenta um recorte de pesquisa que investigou as relações entre o campo de estudo da Educação Musical e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada nos portais da ABEM, ANPPOM, CAPES, SCIELO, SIMCAM e SIMPOM. Foram consideradas as publicações dos anos 2005 a 2015, que indicassem relações entre as duas áreas, e que após mapeadas foram analisadas pela Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Também foram realizadas entrevistas fechadas com 10 educadores musicais, licenciados em Música, professores de pessoas com TEA. A pesquisa possibilitou concluir que a díade educação musical e TEA necessita de maior atenção por parte da comunidade acadêmica, com relação à pesquisa e à formação musical e pedagógico-musical para os docentes que irão trabalhar junto às pessoas com TEA, pois os professores se sentem insuficientes no trabalho com esses indivíduos, carecendo de materiais de referência e estratégias pedagógicas adequadas para serem usadas nas aulas de educação musical.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Musical; Educação Musical Especial.

ABSTRACT

The text presents a research study that investigated the relations between the field of study of Music Education and Autism Spectrum Disorder (ASD), based on a bibliographic research carried out in the portals of ABEM, ANPPOM, CAPES, SCIELO, SIMCAM and SIMPOM. Were considered the publications of the years 2005 to 2015, which indicated relations between the two areas, and that after mapping they were analyzed by the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011). There were also closed interviews with 10 musical educators, graduates in Music, teachers of people with ASD. The research made it possible to conclude that the dyad musical education and TEA requires more attention on the part of the academic community, regarding research and musical and pedagogical-musical formation for teachers who will work with people with ASD, because teachers feel insufficient in the work with these individuals, lacking reference materials and pedagogical strategies suitable to be used in music education classes.

Key-words: Autistic Spectrum Disorder; Musical Education; Special Musical Education



1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido investigado desde 1943, quando o psiquiatra Leo Kanner realizou um estudo com onze crianças que apresentavam dificuldades de relacionamento interpessoal, alterações na linguagem, ausência de contato visual, distúrbios alimentares, apego a rotinas, maior interesse em objetos do que em pessoas, ecolalia e estereotipia. (ARAUJO, 2000, p. 11). Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição, entende o TEA como um transtorno que abarca déficits sociocomunicativos e comportamentos restritos, presentes desde os primeiros meses de vida, com prevalência envolvendo cerca de 1% da população, sendo os sintomas quatro vezes mais comuns em meninos. (APA, 2014, p. 50-59). No Brasil, a Lei nº 12.764/2012 orienta que pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência, o que garante suportes legais específicos para esses sujeitos, como, por exemplo, garantia de inclusão escolar e profissional (BRASIL, 2012).

No panorama da inclusão escolar de pessoas com TEA, apontamos, especificamente, para o conteúdo música, obrigatório nas escolas brasileiras de educação básica desde a Lei 11.769, recentemente substituída pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 (BRASIL, 2016; 2008), e perguntamos: O que se tem pesquisado acerca das relações entre educação musical e TEA, no Brasil? Como professores licenciados em Música organizam suas práticas docentes junto a alunos com TEA?

Buscando algumas respostas, realizamos uma pesquisa bibliográfica nos portais da ABEM, ANPPOM, CAPES, SCIELO, SIMCAM e SIMPOM a fim de compreender como as relações entre TEA e educação musical tem sido tematizadas nas publicações desses portais, expressivos espaços para pensar a educação, a educação musical e temas relacionados, dentre os quais, a educação especial. No total, selecionamos dezenove textos (dissertações, artigos, comunicações e pôster), cujo critério de seleção foi a apresentação das palavras-chave TEA, Autismo, TGD e/ou Educação Musical Especial.



Os textos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), e também foram realizadas entrevistas fechadas, através de e-mail, com sete educadores musicais graduados em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Santa Maria, que já tivessem trabalhado com pessoas com TEA. Assim, a realização das entrevistas teve como finalidade “esclarecer e refinar as informações e as interpretações” (STAKE, 2011) encontradas na pesquisa bibliográfica, contando com as questões listadas a seguir:

- 1 Em que ano concluiu o curso de Licenciatura em Música?
- 2 Você teve, durante a graduação, disciplinas que tematizaram a Educação Especial? E especificamente sobre o autismo?
- 3 Quantos alunos com autismo você teve/tem?
- 4 Qual a faixa etária desse (s) aluno (s)?
- 5 Quem lhe informou sobre o diagnóstico do (s) aluno (s)?
- 6 Como você buscou conhecimentos para trabalhar com este (s) aluno (s)?
- 7 Como você se sentiu quando soube que teria um aluno com autismo? E no decorrer do trabalho, as impressões iniciais permaneceram ou se modificaram?
- 8 Quais as dificuldades que você sentiu no desenvolvimento da Educação Musical com autistas?
- 9 Relate, se possível, alguma experiência que tenha lhe marcado na interação com o (s) aluno (s) autista (s).

A seguir, apresentamos o panorama produzido acerca da relação entre educação musical e TEA, a partir da pesquisa bibliográfica realizada.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL E TEA

Os dezenove textos que tematizam as relações entre educação musical e TEA, publicados entre 2005 e 2015, podem ser ilustrados pelo gráfico a seguir, que apresenta a quantidade de publicações por ano:

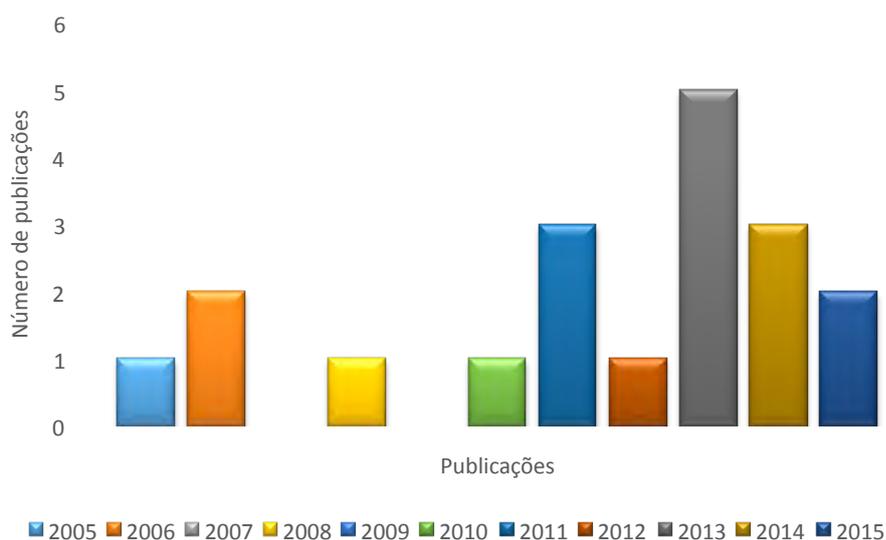


Gráfico 1 – quantidade de publicações por ano (autoria própria).

Como podemos perceber, o ano 2013 apresentou o maior número de publicações (5) sobre a temática investigada. Acreditamos que a homologação da Lei 12.764/2012, anteriormente mencionada, tenha impulsionado a publicação de textos no ano seguinte, haja vista a influência das políticas públicas na produção de temas de reflexão e, conseqüentemente, nas publicações científicas. Tal influência foi corroborada por Bellochio (2015), que investigou as relações entre educação musical e professores não especialistas em Música, expressas em publicações nos anais da ABEM, dos anos 2001 a 2011, concluindo que nos períodos marcados pela homologação de leis referentes à Música e à formação de professores, os anos presentes ou posteriores tiveram aumento no número de publicações sobre a temática.



Ainda, Bellochio aponta para uma característica que entendemos estar presente nas publicações da área da Educação: a dispersão temática, que tem como evidência a oscilação no número de textos publicados a cada ano, provocada pela alteração dos temas de pesquisa dos autores. Embora ressalva que “para inovar um tema de pesquisa é necessário transformações no curso da pesquisa” (BELLOCHIO, 2015, p.5), a autora aponta que

neste momento, entendemos duas características da dispersão: uma primeira que se refere a não relação clara entre as palavras-chave/indicadores e o conteúdo do texto publicado e, uma segunda, expressa na troca de temas de pesquisa por pesquisadores que se mantêm nos congressos, discutindo, mas alteram seus temas ano a ano. (BELLOCHIO, 2015, p.6)

No caso dessa pesquisa, percebemos que a dispersão temática ocorreu se olharmos para o decréscimo no número de publicações dos anos 2013, 2014 e 2015. Se, em 2013, as reflexões acerca da educação musical e TEA foram potencializadas pela homologação da Lei 12.764/2012, acreditávamos que, a partir desse novo quadro inclusivo de pessoas com TEA, os anos subsequentes aprofundariam discussões, aumentando o número de publicações sobre a temática, o que não ocorreu.

Analizamos alguns aspectos estruturais das publicações mapeadas, dentre eles o modo como objetivos, justificativas, metodologias e conclusões eram apresentados. Embora não seja esse o foco deste texto, pontuaremos brevemente algumas considerações, a fim de pensarmos nos conteúdos dessas publicações e nos processos que tem originado a produção desses discursos acerca da relação TEA e educação musical.

Com relação aos objetivos apresentados pelos autores mapeados, temos que a maioria deles buscou investigar os benefícios que a educação musical poderia propiciar para crianças com TEA, focando em seu desenvolvimento musical e geral (cognitivo, motor, social, etc.). Guimarães (2008), Rodrigues et al (2011), Rodrigues e DeFreitas (2013) e Rodrigues e DeFreitas (2014), também se propuseram a

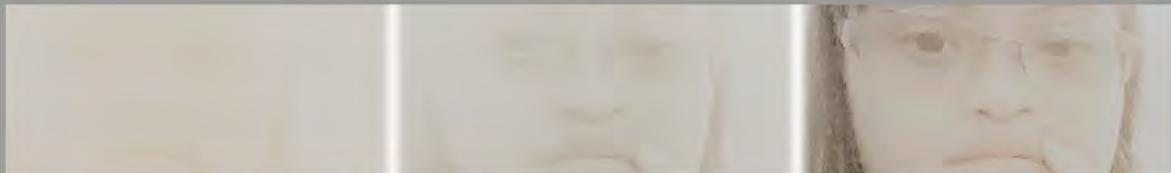


investigar os ganhos desenvolvimentais e musicais nas aulas de música, porém os indivíduos escolhidos foram adolescentes e jovens. Apesar de o desenvolvimento musical ter sido citado, nos resultados ele acabou sendo o menos valorizado, por conta de dificuldades referentes à avaliação das aulas e intervenções.

Loureiro e França (2005), Loureiro (2006) e Afonso (2013) foram além em seus objetivos e se propuseram a buscar práticas e metodologias aplicáveis nas aulas de educação musical direcionadas para pessoas com TEA. Destes, apenas Afonso (2013) optou pela prática da metodologia apresentada, o que não diminui a importância dos outros dois trabalhos, de caráter teórico e que propõe novas possibilidades para as aulas de educação musical.

A inclusão de pessoas com autismo no ensino regular tem sido amplamente debatida desde o ano de 1988, através da publicação de nova edição da Constituição Federal do Brasil e a nível mundial através da Declaração de Salamanca, em 1994 (BERTAZZO, 2015). Apesar desses marcos históricos, as justificativas dos trabalhos mapeados apontam, ainda, para a necessidade de inclusão nas aulas de educação musical e principalmente da necessidade de estratégias para o trabalho junto das pessoas com TEA. Essa discussão é intensificada principalmente após a promulgação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que trouxe a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, aproximando, assim as áreas de educação musical e educação especial.

Acerca das metodologias utilizadas nas dezenove publicações, temos o estudo de caso (presente em sete trabalhos), pesquisa exploratória (4), pesquisa bibliográfica (2), relato de experiência (2), revisão bibliográfica (1) e trabalhos onde a metodologia não foi especificada (3). Nos trabalhos onde não houve o relato metodológico também foi observada a falta de dados úteis não apenas à replicação dos estudos, mas também necessárias ao próprio entendimento das pesquisas, como a descrição de ambientes de trabalho, estrutura das aulas/atendimentos, e principalmente informações acerca das características apresentadas pelas pessoas com autismo que participaram da pesquisa. Segundo a APA (2014), o autismo se apresenta como um espectro, podendo ter comprometimentos em diversas áreas do



desenvolvimento, em maior ou menor grau, tornando-se relevante as suas especificações dentro da pesquisa.

Das pesquisas que apresentaram conclusões acerca dos ganhos propiciados pela educação musical aplicada às pessoas com TEA, observamos apontamentos para melhoras no uso do corpo, interação social, autonomia e integração (GUIMARÃES, 2008); alterações positivas na cognição, psicomotricidade, linguagem, socialização e melhora nas atividades da vida diária (RODRIGUES et al, 2011) e (RODRIGUES et al, 2012); ganhos significativos no desenvolvimento musical e geral e ampliação da comunicação (OLIVEIRA, 2013), (OLIVEIRA, 2014) e (OLIVEIRA et al, 2015); musicalidade ampliada e mudanças comportamentais (AFONSO, 2013); maior socialização e compreensão de conteúdos musicais (QUEIROZ, 2013); estimulação da área psicomotora enquanto também oportuniza a capacidade de expressão artística (RODRIGUES e DEFREITAS, 2013a); maior interesse, oportunidade, superação de barreiras, conquistas e continuidade do processo de formação dentro da área da música (RODRIGUES e DEFREITAS, 2014); melhoras na Teoria da Mente, tomada de decisões e autonomia (LOURO, 2014) e aumento de respostas espontâneas e diminuição de comportamentos não funcionais (NASCIMENTO, 2015).

Embora a primeira pesquisa brasileira na área da Educação Especial tenha sido publicada em 1971, na Universidade Federal de Santa Maria, e a primeira tese em 1985, na Universidade Estadual de Campinas (SILVA, 2012), “a consolidação da produção científica nessa área ocorre a partir da década de 80 [...], tendo um aumento acelerado a partir da década de 90” (ALMEIDA, 2009, p.3). Assim, consideramos que, se comparada a outras áreas, dentre elas a Educação Musical, a Educação Especial é temporalmente mais recente em termos de produção de pesquisas. Tal fator deve ser considerado para que se compreendam algumas das fragilidades mencionadas nos parágrafos anteriores, e para que continuemos incentivando e nos qualificando para desenvolver pesquisas nessa área de conhecimento humano.



A seguir, buscaremos apresentar, a partir das dezenove publicações mapeadas, indicadores que nos possibilitaram compreender as relações entre TEA e educação musical, sobretudo o que aquelas apontam acerca dos sentidos e funções da música com relação às pessoas com TEA, que, como podemos perceber, está majoritariamente relacionada às funções terapêuticas, em detrimento à menção da aprendizagem musical.

No ano de 2005, o artigo de Loureiro e França (2005) traz proposições acerca de uma pesquisa que pretendia uma abordagem multidisciplinar envolvendo musicoterapia e educação musical especial. Traz como sujeitos foco da intervenção aqueles com diagnóstico de Atraso do Desenvolvimento, e nesse grupo está inserido o autismo. A música é apresentada como um facilitador da aprendizagem e motivador para a atenção, memória, comunicação, habilidades motoras, amadurecimento emocional e socialização, podendo assim auxiliar essa população de forma diferenciada. Os resultados esperados do estudo pretendiam gerar conteúdo teórico-prático de musicoterapia na educação musical especial, visando proporcionar aos profissionais dessas duas áreas conhecimentos específicos em auxílio à integração da criança com atraso do desenvolvimento.

A dissertação de Loureiro (2006) traz novamente a intersecção entre musicoterapia e educação musical aplicadas através da intervenção precoce para o Portador de Atraso do Desenvolvimento Leve e Moderado, terminologia segundo os manuais diagnósticos da época. Sobre a interação destes indivíduos com a música, é indicada a importância de se chamar a atenção dos alunos com estímulos verbais e até mesmo táteis, e o direito de eles escolherem e desenvolverem suas preferências instrumentais de acordo com suas possibilidades. Com base em Piaget e Vygotsky, a autora conclui sobre os benefícios que uma abordagem interacionista pode vir a proporcionar a esses indivíduos.

Ainda em 2006, encontramos o pôster de Bernardo (2006), que pretendia por verificar se a educação musical pode ajudar na integração social de pessoas com TEA, pois esta é uma das maiores dificuldades inerentes ao transtorno. Como o trabalho ainda estava em andamento, não foram apresentados dados conclusivos.



No ano de 2008 temos dissertação de Guimarães (2008). A partir do reconhecimento da heterogeneidade existente nas salas de aulas atuais, o autor acerca-se de que a educação musical propicia a criação de vínculos inter e intrapessoais, podendo ser utilizada de forma a incluir todos os alunos dentro de um sistema de ensino não linear e que respeite as individualidades e ritmo de cada um, considerando que as questões individuais servem para enriquecer o grupo. O projeto visou atender crianças e jovens do Projeto Tecer com o oferecimento de atividades que envolviam o conceito de percurso, percepção de timbres, ordem temporal e construção de materiais sonoros. O pesquisador entende que o conteúdo das atividades foi mais bem assimilado pelos pacientes quando houve solicitação de movimentos e contatos corporais, ou quando as propostas possibilitaram aos clientes criarem representações do mundo e de seus sentimentos por meio do faz de conta (GUIMARÃES, 2008). Esse autor, diferente dos demais constituintes da pesquisa bibliográfica, fundamenta sua pesquisa em preceitos psicanalíticos de Jacques Lacan, trazendo que a loucura faz parte do ser humano, não sendo passível de cura, mas sim de aceitação, assim, a inclusão deve partir do próprio indivíduo para se dar de forma efetiva.

O trabalho de Gomes (2010) aborda a importância da música para indivíduos com TEA, realizando revisão bibliográfica acerca do Autismo e da Síndrome de Willians. Para a autora, na aula de música a liberdade de expressão motora é imprescindível, pois a expressão musical é vivenciada no corpo. Ela ainda ressalta a importância da socialização para a criança autista, pois é no meio em comum com outros indivíduos que ela vai realmente desenvolver suas capacidades.

Também apontando a importância do cotidiano e das relações interpessoais para o desenvolvimento das pessoas com TEA, Dias (2011) apresenta seu relato baseada em uma situação vivenciada juntamente de seu filho que apresenta Síndrome de Asperger, atualmente considerada dentro do TEA pelo DSM 5 (APA, 2014). A autora aponta que a música está presente no cotidiano do menino, como canções indicadoras de momentos da vida diária. Segundo a pesquisadora, o menino apresenta bom reconhecimento e execução musical, cantando de forma



correta, mesmo que sua fala não seja tão bem desenvolvida, e o contato diário com a música causa impacto direto em seu desenvolvimento.

Rodrigues et al (2011) e Rodrigues et al (2012) baseiam suas propostas em aulas coletivas de violoncelo. No primeiro trabalho, os alunos com TEA foram avaliados para se poder identificar o seu desenvolvimento dentro das aulas e, apesar de os instrumentos utilizados não terem demonstrado crescimentos consideráveis, os autores afirmam que seria importante avaliar cada momento vivido na intervenção, através de uma observação participativa e registro através de filmagem, pois “os resultados encontrados indicam que seria importante a verificação de cada momento vivido durante a intervenção. A exigência de resultados imediatos em uma avaliação estanque pode ter causado bloqueio nas respostas” (RODRIGUES et al, 2011).

Rodrigues e Pereira (2011) seguem a proposta apresentada nas publicações anteriores, apresentando proposições que envolvem adolescentes e também crianças, em uma aula inclusiva de violoncelo. Não são apresentadas questões acerca de repertório e metodologias desenvolvidas durante as aulas, o que deixa curiosidade sobre como é gerida uma aula com crianças e adolescentes juntos.

Já em Rodrigues et al (2012) o participante de pesquisa foi um rapaz de onze anos e que possuía diagnóstico de TEA. No artigo de 2011 foram apresentados poucos resultados, havendo apenas a informação de que houveram melhoras no manuseio do instrumento, sendo necessária uma melhor forma de avaliação por parte dos pesquisadores, o que foi realizado no trabalho de 2012, onde os resultados foram apresentados de forma mais consistente, corroborando com uma metodologia bem estruturada. Foi constatado crescente aprendizado com relação à postura do jovem com o violoncelo e aprendizagem das músicas propostas, isso através de imitação e memorização do conteúdo, além de ganhos psicomotores, cognitivos, sociais e melhoras na vida diária.

Rodrigues e DeFreitas (2013a) também encontraram ganhos psicomotores, habilidade esta que se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como



mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos (COSTA, 2002). Os autores objetivaram analisar os efeitos da educação musical na área psicomotora de um em um rapaz de onze anos com TEA através de um estudo de caso. O trabalho conclui que o aprendizado de música estimula o desenvolvimento da área psicomotora, com a diminuição de movimentos estereotipados, o aumento da capacidade de expressão artística através da música e também demonstraram a necessidade de se realizarem mais estudos sobre o tema.

Oliveira et al (2013), Oliveira (2014) e Oliveira et al (2015) concluíram que as aulas de educação musical para pessoas com TEA é capaz de propiciar ganhos no desenvolvimento musical e no desenvolvimento geral. Os três trabalhos fazem uso de escalas e protocolos em suas pesquisas, como uma forma de melhor avaliar os efeitos que as aulas causaram nos participantes, a fim de alcançar os objetivos, que nos três casos envolvem investigar os benefícios da educação musical para pessoas com TEA.

Oliveira et al (2013) apresentam a criação de um protocolo de avaliação exclusivamente para a pesquisa, que objetivava avaliar desenvolvimento rítmico sonoro, vocalização, gestos, imitação e interação, todos estes com subcategorias. O autor coloca que os resultados do desenvolvimento musical das crianças (um menino e uma menina com diagnóstico de TEA) é positivo, através de comparações acerca de seus comportamentos no início das aulas e como ele estavam ao final de quatro meses, quando se deu o encerramento da pesquisa. Essas afirmações são referentes ao desenvolvimento global das crianças e não necessariamente abordam o desenvolvimento musical.

Oliveira (2014) realizou uma pesquisa exploratória onde foi investigado o desenvolvimento musical de um menino e uma menina com autismo, através de um protocolo criado especificamente para esse fim. Os déficits gerados pelo autismo, sociocomunicativos e comportamentos restritos, são trazidos como matéria-prima para o desenvolvimento das aulas, como a ecolalia (repetição de palavras e sons fora do contexto) ser transformada a partir do uso de gestos, mudanças de timbre e



métrica. Já as estereotípias podem gerar jogos sonoros e os padrões ritualísticos aproveitados de forma performática, tocando ou dançando. Com isso, a educação musical é trazida como uma possível forma de reabilitação e canal de comunicação, pois afeta os indivíduos de forma física, mental, emocional e social.

O artigo de Oliveira et al (2015) discorreu acerca do desenvolvimento musical de duas crianças com autismo leve, sendo este identificado como significativo por meio da avaliação através do Protocolo de Avaliação do Desenvolvimento Musical de Crianças com TEA. Foi observado também repercussões positivas no desenvolvimento geral das crianças, como melhora no manuseio dos instrumentos, vocalizações melódicas, diminuição de estereotípias, aumento na imitação e interação social com o professor.

Afonso (2013) apresenta um estudo de caso realizado com uma menina que obteve melhoras na aprendizagem musical, postural e comportamental. Seu objetivo envolvia demonstrar algumas metodologias que foram utilizadas com esta menina, trabalhando a integração sensorial através da música. As aulas tiveram duração de sete meses e duas atividades foram relatadas, sendo que estas apresentavam uso de material concreto, o que é um facilitador da aprendizagem do indivíduo com autismo. A terapia de integração sensorial é uma técnica de tratamento da Terapia Ocupacional, divulgada pela americana Jean Ayres, que objetiva organizar as informações sensoriais obtidas pelo sistema nervoso central a fim de criar uma resposta adaptada do corpo com relação ao meio ambiente (AYRES, 1979). Sendo assim, um trabalho de integração sensorial se utilizando apenas da música se torna incompleto, pois ela deve considerar o olfato, paladar, tato, visão, audição e sistema vestibular.

O trabalho de Queiroz (2013), traz um relato de experiência envolvendo dois adolescentes com TEA. No trabalho são apresentados dados acerca de intervenções possíveis para as pessoas com TEA, ressaltando que é necessária uma abordagem multi e interdisciplinar para o atendimento desse público. Dentre as terapias destacadas, encontra-se a musicoterapia, não sendo citada a educação musical, mesmo que no decorrer do texto ela seja apresentada como uma



intervenção que “desenvolve e estimula a sensibilidade e equilíbrio do indivíduo, ajudando-o a obter habilidades para uma melhor reintegração sensorial” (QUEIROZ, 2013, p.148). Quando é retratado o relato de experiência, são apresentadas informações sobre o comportamento dos dois adolescentes, mas sem nenhuma relação com a música, apesar de no desenvolvimento do texto a aula de música tenha sido contextualizada, as observações ocorreram no ambiente de outras disciplinas e só trazem dados comportamentais dos participantes. Os resultados trazem que os jovens se tornaram mais sociáveis e apresentaram maior compreensão dos conteúdos musicais.

Rodrigues e DeFreitas (2013b) trazem uma abordagem de estudo de caso com dois adultos com autismo e estudantes de um curso técnico em música, assegurando novidades na área. Pois são escassos os estudos que abarcam o autismo na vida adulta, inclusive no trato da profissionalização da pessoa com TEA. No ano seguinte, os mesmos autores aprofundam o tema sobre as vivências musicais de um jovem com autismo que cursou o técnico em música, alcançando bom desempenho acadêmico (RODRIGUES e DEFREITAS, 2014). A mãe do rapaz afirma ter receios após a formatura, pois sem o estímulo das aulas, ele pode regredir em sua aprendizagem, isso se dá, infelizmente, pois os autistas adultos no Brasil estão praticamente desassistidos, existindo poucas possibilidades de cuidados direcionados para a vida adulta, bem como empregos que valorizem suas habilidades e entendam suas limitações. As conclusões apontam para ganhos no interesse na música, abertura de oportunidades, superação de barreiras, conquistas e a continuidade do processo de formação em música.

Louro (2014) relaciona a ludicidade, o autismo e a Teoria da Mente, capacidade de atribuir estados mentais para si e para outros sujeitos, para entender o funcionamento do pensamento de pessoas acometidas com o transtorno. O relato de experiência se deu com um homem de 34 anos e diagnóstico de TEA, que fazia parte do elenco do grupo cênico-musical Trupe do Trapo. Esse grupo, que trabalha com a união da música ao teatro, é formado por pessoas entre 15 e 76 anos, com e sem deficiências. Com atividades que envolveram jogos de imitação e socialização, atividades de improvisações direcionadas e atividades coletivas de criações livres, a



autora afirma a necessidade de as aulas serem adaptadas de acordo com as possibilidades e necessidades dos alunos, e não de acordo com conteúdos.

Nascimento et al (2015) utilizaram como instrumentos de coleta de dados fichas de dados sociodemográficos e análises de vídeos com o protocolo POCCTEA/Pares, obtidos em aulas de percussão em uma escola de música, com dois meninos com TEA, de 5 e 6 anos. A aula de educação musical é entendida como grande potencial no desenvolvimento global de indivíduos com TEA, principalmente no que tange à interação social. Com os dados produzidos, foi traçado um perfil comportamental e desenvolvimental dos participantes, com indicações sobre as melhoras na comunicação, interação social, comportamentos, processamento sensorial, comportamentos funcionais e não funcionais. Também são apresentadas limitações do estudo, que envolvem a presença dos adultos nas aulas e a mudança de professores, indicando que se houvesse mais de um avaliador nas aulas, se poderia ter contribuído para maior rigor metodológico da pesquisa. Com isso, são sugeridas investigações futuras que

atentem a aspectos do contexto e ao tipo de mediação empregada pelo professor, visando a práticas que, por exemplo, estimulem a autonomia da criança, bem como a formação de pais e profissionais que trabalham com este público de modo que estes possam identificar os momentos adequados de intervir e de deixar a criança mais livre (NASCIMENTO et al, 2015, p.105).

3 O EDUCADOR MUSICAL E O TEA

A pesquisa bibliográfica apontou para algumas necessidades referentes, sobretudo, a repensarmos modos de avaliação do desenvolvimento musical das pessoas com TEA. Entretanto, no decorrer dessa investigação, nos questionávamos quem seriam os professores de música que avaliariam o desenvolvimento dessas pessoas, e, principalmente, que trabalhariam para que esse desenvolvimento

acontecesse. Nesse sentido, percebemos a necessidade de conhecer alguns apontamentos de professores de música acerca do trabalho com alunos autistas.

Enviamos uma entrevista online a dez professores que egressaram do curso de Licenciatura em Música da UFSM nos anos de 2011 a 2015, conforme explicitado no Gráfico 2. Destes, sete retornaram nossa solicitação, que serão identificados com os numerais de 1 a 7, para que suas identidades permaneçam em sigilo.

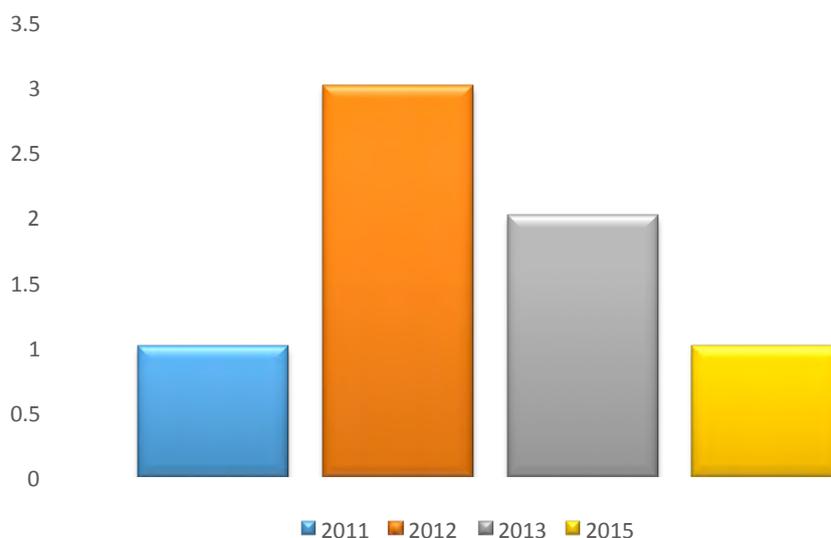


Gráfico 2 – ano de graduação dos participantes (autoria própria).

Todos os participantes realizaram a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, com carga horária total de 30 horas. Segundo 2, foram estudadas questões básicas acerca do autismo, dentre outros transtornos e necessidades especiais que podem vir a ser encontradas em sala de aula. Já 3, segundo ele, teve apenas uma aula versando sobre o autismo, 4 mencionou que o tema foi estudado “de forma superficial” e 5 diz que os conteúdos da disciplina foram apresentados de forma “breve e geral”. Apenas 7 relatou não ter conhecido o autismo por meio da disciplina.

Os professores mencionaram não terem recebido formação suficiente para trabalhar com pessoas com TEA, entretanto, em sua prática docente encontraram crianças com suspeita ou diagnóstico do transtorno. Essas crianças estavam entre a faixa etária de três a onze anos de idade. No gráfico 3 estão dispostos os participantes e o número de crianças com autismo com as quais eles trabalharam até então.



Gráfico 3 – Participantes e quantidade de alunos com TEA com que já trabalharam (autoria própria).

Segundo relatado nas entrevistas, a maioria dos professores participantes teve conhecimento sobre o diagnóstico das crianças através dos professores titulares das turmas. Apenas 7 foi informado, além dos professores, pela família das crianças. Já 4 relatou que ninguém lhe disse nada acerca do assunto, mas ele notou que tinha alunos com comportamento diferenciado e por iniciativa própria procurou os professores da turma, que encaminharam os relatos para a coordenação da escola. O participante 3 trabalhava em uma APAE (Associação de Pais e Amigos do Excepcionais) e ingressou em uma turma exclusiva de pessoas com autismo.



Além de terem recebido orientações nos próprios locais de trabalho, e dos conhecimentos construídos na disciplina de Fundamentos da Educação Especial realizada na graduação, os participantes relataram que necessitaram buscar conhecimentos em outros ambientes. 6 teve conhecimento sobre TEA em uma APAE, assim como 3, que além disso buscou materiais sobre motricidade e deficiência em curso complementar de educação musical. 4 relatou que devido ao TEA se apresentar em diversos graus, o que faz das crianças com o mesmo diagnóstico muito diferentes entre si, ele busca ser sensível a como o aluno é/está e pede auxílio à educadora especial da escola para avaliar suas ações. O participante 6 também recorre à educadora especial da escola, além de realizar pesquisas na internet. O professor 7 redigiu ter buscado “ler um pouco sobre o assunto”.

Ao serem indagados sobre como se sentiram quando souberam que teriam um aluno com autismo, os participantes 3, 5, 6 e 7 relataram terem sentido “ansiedade e susto”. Suas primeiras impressões foram se modificando no decorrer da prática docente junto a este aluno, pois perceberam que os alunos com autismo eram capazes de se desenvolver musicalmente e muitas vezes demonstravam interesse maior do que os demais colegas. 4 relatou que descobriu como é ser professor de um aluno com autismo ao longo do tempo, e 1 e 2 disseram não se sentiram desconfortáveis por terem descoberto acerca do diagnóstico após terem tido o primeiro contato com as turmas.

Acerca das dificuldades encontradas no desenvolvimento da educação musical com os alunos com autismo, os participantes apresentam situações diversas, que vão ao encontro com o grau de autismo das crianças. Os alunos que apresentavam graus mais severos possuíam grandes dificuldades de interação e podiam ser agressivos quando contrariados, segundo 1, e os participantes relataram dificuldade em fazê-los integrar as aulas. Autistas com grau moderado, apesar de mais dispersos que os colegas de turma, demonstraram maior desenvolvimento não apenas musical, mas também no que tange à interação social e à psicomotricidade, verificado no relato de 4. Os de grau leve raramente eram notados como diferentes em sala de aula e eram todos muito interessados, cantando e tocando quando



solicitado, apesar de demonstrarem dificuldades com as mudanças de rotina, segundo 5.

Com exceção do participante 1, todos os demais relataram experiências que lhes foram marcantes na interação com seus alunos com TEA. 6 registrou que no final do ano letivo seu aluno se apresentava “mais calmo e permanecia alguns minutos sentados em roda juntamente de seus colegas”. 7 mencionou que vivenciou um momento interessante quando seu aluno com autismo, que não interagia muito, “se aproximou da turma batendo palmas e fazendo sons com a boca, participando de uma canção ritmada”. A partir desse momento, 7 percebeu o que chamava a atenção de seu aluno e passou a utilizar deste recurso para facilitar sua interação.

O participante 2 trabalhava junto a um aluno com autismo severo, que não falava, mas flagrou-o cantarolando no corredor da escola “a melodia de uma música que fora trabalhada apenas uma vez com a turma”. Segundo o docente, no dia em que a música foi trabalhada, o aluno caminhou o tempo todo pelo espaço da sala de aula e o professor acreditou que ele não estava prestando atenção. Ainda sobre o cantar, o participante 4 relata que em uma atividade de palco livre, onde os alunos poderiam ir até um microfone e cantar o que quisessem, seu aluno autista foi chamado até o palco e cantou a música tema d’O Rei Leão, trabalhada em outro momento com a turma, demonstrando “ótimo ritmo e afinação”.

Os professores participantes 3 e 5 relataram experiências que envolvem atividades concretas como motivadoras de seus alunos com autismo no ambiente da aula de educação musical. 3 narra que quando trabalhou construção de instrumentos com materiais de sucata seus alunos com autismo demonstraram envolvimento e curiosidade com as sonoridades que estavam sendo criadas. 5 conta que na realização de jogos de roda seu aluno com autismo “ficava pulando e girando no meio do grupo”, e “muitas vezes até escapava um sorrisinho”. Com o passar das aulas e da prática, segundo relatado, o aluno foi até o professor e lhe deu a mão para formar a roda.

Através das experiências apresentadas e dos elementos sobre a formação dos participantes, é evidenciado que os cursos de licenciatura necessitam dar maior



atenção às questões que envolvem a presença de pessoas com deficiência nas escolas, para evitar que os professores se deparem com situações constrangedoras para si e seus alunos. Entendemos que a ênfase do curso não é centrada na educação especial, porém, pensamos que conhecimentos básicos, que possibilitem ao acadêmico se desviar dos discursos de senso comum, sejam possíveis de serem trabalhados em um semestre. Além disso, seria importante os estudantes estabelecerem contato, durante as disciplinas, com a realidade que lhes será apresentada na vida profissional desde sua formação, para que possam estar melhor preparados e propiciar aos seus alunos o ensino de qualidade que lhes é direito.

Com esses dados é notável que os professores que se sentem mais à vontade com os sujeitos da educação especial, nesse caso especificamente os com diagnóstico de TEA, são aqueles que buscaram o conhecimento após a graduação, por iniciativa própria.

4 CONCLUSÃO

O presente estudo se fundamentou em nossa necessidade de conhecer os referenciais acerca do TEA e da educação musical, a partir disso delineamos o objetivo de compreender as relações entre Educação Musical e TEA, segundo publicações científicas dos anos de 2005 a 2015. Foram pesquisados portais expressivos sobre a temática onde dezenove trabalhos foram encontrados, estes mostraram que as produções que tratam da díade educação musical e TEA sendo realizadas por educadores musicais e psicólogos, principalmente.

Com a análise dos trabalhos é possível observar que o interesse e acuidade nas pesquisas com relação à educação musical e o TEA tem crescido dentro do meio científico brasileiro. Cada vez mais os pesquisadores têm se preocupado em desenvolver e utilizar instrumentos que possam avaliar as aulas de música, para que se possa identificar, comprovar e publicar os benefícios que a educação musical e a música pode trazer às pessoas com TEA. Apesar disso, ainda são necessárias mais



investigações e, principalmente, disseminação acerca desses conhecimentos com professores de música.

Nestes trabalhos, observamos a escassez de dados sobre os participantes das pesquisas, como seu contexto social, terapias das quais participam e principalmente o respectivo grau de autismo, pois questões como essa modificam a abordagem que deve conduzir a intervenção. Cremos que isso ocorreu por conta do próprio conflito que é o diagnóstico do TEA, pois este passou por diversas conceituações e ainda atualmente não se tem consensos acerca de sua etiologia e motivo do aumento de sua prevalência. Os trabalhos investigados também careceram de maiores informações sobre as aulas/intervenções, sobre seu caráter prático e estrutural, a fim de que isso pudesse auxiliar os novos professores que trabalham com o autismo.

Sobre os referenciais que embasaram os dezenove artigos encontrados, percebemos a multidisciplinaridade de forma muito clara. Um próximo passo seria ir além da pesquisa em outros campos e aprofundar a conversa com outros profissionais de forma mais direta, para que futuramente se realize a tão almejada transdisciplinaridade. Isso beneficiaria em muito as pessoas com TEA, pois os profissionais estariam mais alinhados e conhecedores das possibilidades que trazem efetividade no trato com esse público.

As conclusões e intervenções apontam para maior necessidade de estudos na área, principalmente no âmbito do autismo na vida adulta, pois essa população está desassistida e carente de recursos para a promoção do seu bem-estar e dignidade.

Quando realizadas as entrevistas com os professores, podemos perceber que as dificuldades na pesquisa e disseminação acerca da educação musical e do TEA influencia a prática docente. Os profissionais que não tiveram instrução sobre o tema na graduação encontram dificuldades de se atualizar e intervir com as pessoas com TEA em sala de aula, o que demonstra, mais uma vez, a necessidade de mais pesquisas que envolvam a díade educação musical e TEA, bem como sua disseminação através de formação musical e pedagógico-musical para os docentes



que irão trabalhar junto a esses indivíduos. Isso propiciará maior domínio do tema aos professores, mas principalmente maiores possibilidades de desenvolvimento musical para as pessoas com TEA.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, L. M. Música e Autismo: práticas musicais e desenvolvimento sonoro musical de uma criança autista de 5 anos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013.
- ALMEIDA, M. L. de. **A produção científica em educação especial/inclusão escolar na perspectiva da pesquisa-ação: reflexões a partir de seus contextos.** In: Anais da 32^a Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2009.
- ARAUJO, C. A. **O processo de individuação no autismo.** São Paulo: Memnon, 2000.
- AYRES, A. J. **Sensory integration and the child.** Los Angeles: Western Psychological Services, 1979. 191 páginas.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5. Ed. Traduzido para o português por Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cardioli et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BELLOCHIO, C. R. **Educação Musical e formação acadêmico-profissional na Pedagogia: sentidos, tensões e vicissitudes.** Relatório de Pesquisa/ CNPq/PQ 305183/2010-9, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2015.
- BERNARDO, G. M. D. Autismo Infantil: como a Educação Musical pode ajudar na integração social dessas crianças? In: I Congresso Nacional de Cognição e Artes Musicais, 2006. Curitiba, **anais...** Curitiba, 2005. Página 275.
- BERTAZZO, J. de B. **Formação profissional para a atuação com pessoas com transtorno do espectro do autismo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Presidência da República.
- _____. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República.
- _____. **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.
- COSTA, A. C. **Psicopedagogia e Psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem.** Petrópolis, Vozes, 2002.



DIAS, S. C. E. H. Aprendizagem musical no ambiente familiar e a Síndrome de Asperger: reflexões a partir de uma cena. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Belém. **Anais...** Belém, 2011.

GOMES, J. M. O Aprendizado de Música por Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. In: VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2010. Rio de Janeiro, **anais...** Rio de Janeiro, 2010. Páginas 458-471.

GUIMARÃES, P. S. **Tecendo sons e palavras: Oficina de Música Dirigida à Portadores de Distúrbios Graves.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

LOUREIRO, C. M. V.; FRANÇA, C. C. Inclusão física versus integração: função da musicoterapia na iniciação e educação musical da criança portadora de atraso do desenvolvimento na rede regular de ensino. In: XV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2005. Rio de Janeiro, **anais...** Rio de Janeiro, 2005.

LOUREIRO, C. M. V. **Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

LOURO, V. S. Jogos musicais, Transtorno do Espectro Autista e Teoria da Mente: um relato de experiência. In: X Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2014. Campinas, **anais...** Campinas, 2014. Páginas 343-350.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva.** 2 ed. Revisada. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. 224 páginas.

NASCIMENTO, P. S. et al. Comportamentos de crianças do Espectro do Autismo com seus pares no contexto de educação musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 93-110, 2015.

OLIVEIRA, G. C. Uma proposta para avaliação do desenvolvimento musical de crianças autistas. In: III SIMPOM, 2014, RJ. **Anais...** 2014.

OLIVEIRA, G. C. et al. Criança autista e Educação Musical: um estudo exploratório. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21, 2013, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2013.

OLIVEIRA, G. C. et al. Desenvolvimento musical de crianças autistas: uma proposta de avaliação. In: XI Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2015. Pirenópolis, **anais...** Pirenópolis, 2015. Páginas 74-79.

QUEIROZ, I. C. S. O autismo: aspectos gerais e um breve relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2013, Belém. **Anais...** Belém, 2013.

RODRIGUES, J. C.; DEFREITAS, A. D. Contribuições do aprendizado musical para o desenvolvimento da área psicomotora de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. In: IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 2013. Belém, **anais...** Belém, 2013a. Páginas 194-202.



RODRIGUES, J. C.; DEFREITAS, A. D. O processo de formação em música de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo no curso técnico da Escola de Música da Universidade Federal do Pará: o olhar do estudante com TEA e sua cuidadora. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2014. **Anais...** São Paulo, 2014.

RODRIGUES, J. C.; DEFREITAS, A. D. Um Estudo do Processo de Inclusão de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará: Um projeto de Pesquisa. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2013, Belém. **Anais...** Belém, 2013b.

RODRIGUES, J. C. et al. Educação musical inclusiva: aulas de violoncelo em grupo para crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo e sem diagnóstico de transtorno. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Belém. **Anais...** Belém, 2011.

RODRIGUES, J. C.; PEREIRA, C. L. M. Desenvolvimento global do adolescente com diagnóstico de Transtorno Autista inserido em turma de educação musical para crianças e adolescentes com e sem transtorno. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20, 2011, Belém. **Anais...** Belém, 2011.

RODRIGUES, J. C. et al. **A educação musical como ferramenta de auxílio para desenvolvimento global de crianças e adolescentes com transtorno autista.** In: XXII Congresso da ANPPOM, 2012, João Pessoa. Páginas 119-126.

SILVA, R. H. dos R. **Produção do conhecimento em educação especial e inclusiva no Brasil: constituição, desafios e perspectivas.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas/SP, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. 263 páginas.

Recebido em 06 de janeiro de 2018
Aprovado em 10 de junho de 2018



O ENSINO DA MÚSICA E UMA JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN: RESULTADOS DE UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO¹

THE TEACHING OF MUSIC AND A YOUNG WITH DOWN SYNDROME: RESULTS OF A ACTION RESEARCH PROJECT

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018134>

José Alberto Silva Rocha

Centro de Arte Musical - Escola de Música – Figueiró

ar631795769@gmail.com

Estrela da Conceição Nogueira Paulo

Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Lda.

estrelapaulo@iesfafe.pt

António José Pacheco Ribeiro

Universidade do Minho

antoniopacheco@ie.uminho.pt

RESUMO

O presente artigo resulta de um projeto de investigação levado a cabo numa Escola de Música em Portugal, e incidiu numa jovem com Síndrome de Down/Trissomia 21. Este trabalho partiu da seguinte questão: a utilização de uma estratégia de ensino com recurso à imitação produz efeitos nos resultados de aprendizagem na Educação Musical? Neste sentido, formularam-se duas hipóteses: (i) a utilização de uma estratégia de ensino com recurso à imitação não produz efeitos nos resultados de aprendizagem ao nível da Educação Musical; (ii) a utilização de uma estratégia de ensino com recurso à imitação produz efeitos nos resultados de aprendizagem ao nível da Educação Musical. A opção metodológica para desenvolver esta pesquisa, situou-se na estratégia de Investigação-Ação com relevo para *Estudo de Caso* hipotético-dedutivo, com objetivo exploratório, de natureza qualitativa; os instrumentos de recolha de dados foram os seguintes: observação participante e registo vídeo. Após a intervenção, os resultados apontam para a confirmação da segunda hipótese. De facto, concluiu-se que as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas recorrendo à imitação produziram resultados positivos, tanto ao nível de batimentos corporais, como ao nível do instrumento musical, sendo a aluna capaz de interpretar com sucesso os padrões rítmicos propostos.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Ritmo; Música; Batimentos Corporais; Instrumento Musical.

ABSTRACT

This article is the result of a research project carried out at a School of Music in Portugal and focused on a young woman with Down Syndrome/Trisomy 21. This work was based on the following question: the use of a teaching strategy with recourse to imitation effects on learning outcomes in Music Education? In this sense, two hypotheses were formulated: (i) the use of a teaching strategy using imitation does not produce effects on learning outcomes at the level of Music Education; (ii) the use of a teaching strategy using imitation produces effects on learning outcomes in Music Education. The methodological option to carry out the present research, was located in the Action Research strategy with relevance to hypothetical-deductive Case Study, with exploratory objective, of a qualitative nature; the instruments of data collection were as follows: participant observation and video recording. After the intervention, the results point to the confirmation of the second hypothesis. In fact, it was concluded that the teaching and learning strategies applied through imitation produced positive results both in the beating level and in the musical instrument level, and the student was able to successfully interpret the proposed rhythmic patterns.

Keywords: Down Syndrome. Rhythm. Music. Body Beats. Musical Instrument.

¹ Este texto foi escrito de acordo com a grafia do português de Portugal.



INTRODUÇÃO

Perante os desafios que se apresentam na área da educação, ao lidar com diferentes situações, com o objetivo e o intuito de proporcionar momentos de ensino e aprendizagem integradores por parte dos educadores/professores, torna-se imperativo a recolha de informação o mais detalhada e enriquecedora possível. Os dilemas e as oportunidades que surgem em abraçar desafios em prol de soluções e aprendizagens mútuas - com recurso às múltiplas inteligências que “[se] apresentam de forma independente e produzem uma variedade de respostas” (CARVALHO, 2015, p. 65) - são uma realidade e exigem um trabalho rigoroso e consciente por parte da comunidade educativa. O presente trabalho vai ao encontro da pesquisa científica da alteração genética que constitui a Síndrome de Down/Trissomia 21 (SD/T21).

1 SÍNDROME DE DOWN/TRISSOMIA 21

A SD/T21 apresenta um cromossoma extra em cada célula, definido como cromossoma 21 ou também denominado Trissomia 21 (ATAÍDE, 2008). Uma pessoa dita *normal* possui 46 cromossomas, estando divididos em 23 pares, enquanto que a pessoa com SD/T21, o par de número 21 possuiu um a mais, dando origem a 47 cromossomas.

À medida que o Sistema Nervoso Central (SNC) de uma criança dita *normal* se vai desenvolvendo, a mesma é capaz de perceber o que a rodeia apenas por meio dos seus sentidos, adaptando-se ao meio em que vive. Assim,

os estímulos do meio externo são capazes de alterar o SNC, permitindo a evolução do indivíduo em um processo de aprendizagem que oportuniza melhor adaptação ao meio em que vive. Já no indivíduo com Síndrome de Down, esse desenvolvimento depende da biologia, do comportamento e do ambiente e não apenas da maturação do sistema nervoso (TORQUATO; LANÇA; PEREIRA; CARVALHO; SILVA, 2013, p. 516).



Atualmente, a comunidade científica continua a investigar, apesar da ausência de graus de SD/T21, até que ponto as particularidades individuais (resultantes da herança genética), a educação, a estimulação, o meio ambiente, os problemas clínicos, entre muitas outras causas, são indícios decisivos no desenvolvimento desta condição genética. Ao nível das características genéticas, a alteração verificada resulta de um processo irregular da divisão celular, podendo ocorrer de forma acidental, circunstancial ou por uma predisposição hereditária (materna ou paterna). O SD/T21 é, assim, uma designação genética que identifica as pessoas que nascem com sinais morfológicos específicos variantes (fenótipo típico). Segundo Duarte (2014), essa designação corresponde a uma organização cromossômica determinada, apresentando-se de entre três modalidades ou tipos:

Trissomia 21 regular – é a modalidade mais frequente (90%). Demonstra-se pela presença de um cromossoma extra no par 21, em todas as células, devido à não disjunção dos cromossomas na divisão celular.

Translocação – esta modalidade abrange cerca de 5% dos sujeitos e é explicada pela presença de uma parte de um dos cromossomas do par 21, trocada com outra parte de outro cromossoma, como do par 13, 14, 15, 21 e 22, sendo o 14 o mais frequente.

Mosaicismo – esta modalidade abarca cerca de 3% dos sujeitos. Apresenta-se pela parte extra do cromossoma 21 somente em alguma proporção das suas células.

A identificação precoce pelos sinais invariantes é pouco provável tanto no Mosaicismo como na Translocação, remetendo-se para o estudo do cariótipo a confirmação da alteração genética (SILVA, 2015).

Em termos de características físicas, as crianças com SD/T21, são identificadas facilmente devido a uma série de evidências que lhes são comuns (MUSTACCHI, 2014): a) Crânio e cara – braquicefalia, atenuação de saliência occipital, aplanamento da face que parece reta de perfil (hipotonia acentuada); b) lábios - relacionado com a boca aberta e com a posição habitual da boca, estão



muito humedecidos e propensos a ressecar e a cortes, produzindo-se, por vezes, descamações e crostas; c) boca - o céu da boca é arqueado, profundo, estreito, e os rebordos alveolares diminuídos e aplanados, especialmente durante a infância; d) língua - nos primeiros meses a língua reveste-se de grossas saliências, e por volta do quinto ano já apresenta sulcos profundos e irregulares em grande parte da sua extensão; e) dentes - aparecem tardiamente e são pequenos. Os incisivos são, por vezes, cónicos, estando mal alinhados, amontoados ou muito espaçados; e) olhos - há, geralmente, obliquidade das fendas das pálpebras, ou seja, os cantos externos situam-se em cima da linha horizontal que une um dos cantos internos; f) nariz - é frequente o afundamento da raiz nasal. O nariz é um pouco arrebitado e os orifícios nasais ligeiramente dirigidos para cima; g) orelhas - é comum que sejam pequenas e com forma arredondada, com o rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso; h) pescoço, tronco e abdómen - o pescoço é, geralmente, curto e largo; o tronco tende a ser reto; muitos possuem mamilos planos; o abdómen é, por regra, volumoso pela flacidez e hipotonia dos músculos parietais; i) genitais - alguns rapazes têm os testículos pequenos, pénis ou escroto hipoplásicos e horizontalidade do pelo púbico. Já as raparigas apresentam, por vezes, um tamanho exagerado dos lábios maiores e os lábios menores também têm, às vezes, o tamanho aumentado. Os seios permanecem pequenos durante a puberdade, mas depois podem aumentar e conter um excesso de gordura subcutânea. Nos rapazes, a libido está diminuída e nas mulheres existe uma maior vontade sexual; j) dedos da mão - são, geralmente, curtos e largos, sendo o dedo mais afetado o quinto, normalmente pequeno; k) pele e cabelo - a pele engrossa-se e perde a elasticidade à medida que crescem. O cabelo pode ficar fino e diminuir.

Para além das características mais comuns descritas anteriormente, os indivíduos com SD/T21 podem padecer ainda de outros transtornos, tais como: cardiopatias congénitas, malformações digestivas, leucemia, problemas respiratórios, problemas a nível dos olhos (estrabismo, miopia, cataratas) e problemas a nível dos ouvidos (má audição).

Morato (1995) refere que existem também causas de origem externa, tais como problemas infecciosos, agentes víricos como hepatite e rubéola; exposição à



radiação; alguns agentes químicos que podem provocar mutações genéticas, como alto teor de flúor na água e poluição atmosférica; má função da paratiróide e da glândula pituitária; elevado índice de hemoglobina e triglobina no sangue materno; deficiências vitamínicas (avitaminose). Estima-se que existam em “Portugal entre 12000 a 15000 pessoas portadoras de Trissomia 21, na qual, nascem em média anualmente entre 100 a 120 crianças com este problema” (SIMÕES, 2012, p.3).

Em termos de desenvolvimento, importa realçar alguns dos termos usados para distinguirem as crianças com SD/T21, como *diferente* e *atrasado*, em comparação com a criança dita *normal*. Contudo, como educadores, deveremos ter por base que os processos são treináveis, seguindo uma filosofia de igualdade perante todos, tendo apenas em atenção um processo mais lento devido ao atraso de desenvolvimento, pondo em prática uma intervenção e adequação que respeite a especificidade e as diferenças estruturais inerentes à criança com esta ocorrência, conseguindo com isso resultados mais positivos ao nível das aquisições. As crianças com SD/T21 apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas de aprendizagem, de um modo geral. Os atrasos surgem logo no primeiro ano de vida e a rapidez com que o desenvolvimento se processa é progressivamente menor durante a etapa a seguir à idade pré-escolar. A literatura considera unanimemente que o desenvolvimento social parece ser o menos afetado durante os três primeiros anos, verificando-se os maiores atrasos ao nível do desenvolvimento da linguagem expressiva (BISSOTO, 2005).

As principais características das capacidades cognitivas das crianças com SD/T21 foram resumidas por Sampedro, Blasco e Hernández (1997) *apud* Pereira (2011), da seguinte forma:

Perceção – apresentam maiores défices: na capacidade de discriminação visual e cognitiva; no reconhecimento tátil em geral e de objetos a três dimensões; na cópia e reprodução de figuras geométricas; na rapidez perceptiva.

Atenção – a aprendizagem destas crianças é inferior ao normal. Precisam de mais tempo para concentrar a atenção, sendo necessário um grande estímulo para manter o seu empenho.



Memória – alguns investigadores tais como Sampedro, Blasco e Hernández (1997), *apud* Pereira (2011, p. 41), mencionam que as “impressões mnésicas persistem menos tempo nos circuitos nervosos a curto prazo nos indivíduos com atraso moderado e severo, do que os demais”; outros são da opinião que os “mecanismos de base e a aprendizagem são os mesmos, a diferença está nos processos empregues para organizar as memorizações”, afirma Spitz *apud* Pereira (2011, p. 41).

Linguagem – devido às dificuldades respiratórias, perturbações fonatórias, auditivas, articatórias, o “tempo de latência da resposta bastante prolongado, leva a que o nível expressivo seja relativamente afetado”, segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997) *apud* Pereira (2011, p. 42) .

Ao nível sócio afetivo, as crianças com SD/T21 têm uma maneira de “ser, de pensar e de falar muito própria, portanto é imprescindível conhecê-las e respeitá-las” (MARQUES, 2011, p. 10). No entanto, apresentam traços comuns que é necessário distinguir de uns para os outros, dos quais se destacam como fatores positivos “o gosto pelo jogo, pela competição, a resistência, desejo de agradar”, e como fatores negativos ao seu desenvolvimento e aprendizagem, a “fatigabilidade, a apatia, o curto tempo de atenção e a teimosia” (MARQUES, 2011, p. 11).

Segundo Nunes (1996), as crianças no domínio psicomotor apresentam uma grande variabilidade em termos de desenvolvimento, afirmando desconhecer-se a razão para este facto, enquanto alguns autores consideram os fatores genéticos como os que mais condicionam o desenvolvimento psicomotor. Outros enfatizam a importância dos fatores ambientais, tais como a qualidade do meio, o ambiente familiar, o nível social e as habilitações dos pais.

No que se refere ao desenvolvimento motor, Sampedro, Blasco e Hernández (1997) são decisivos em afirmar que se a criança com SD/T21 beneficiar de um programa de intervenção precoce adaptado, não revela grandes diferenças comparada com outras crianças, embora a sua fraca tonicidade, a sua falta de atenção e outras características particulares possam dificultar esse desenvolvimento.



Como considerações metodológicas devemos ter em conta, segundo Sousa (2013, p. 26):

tomar como ponto de partida as experiências anteriores da criança; utilizar todos os canais sensoriais, procurando que o meio seja rico em estímulos; respeitar a sequência de cada processo de aprendizagem para evitar lacunas ou pseudo-aprendizagens.

2 A ESCOLA INCLUSIVA

O conceito de escola inclusiva é amplamente discutido, defendendo-se então que a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deve integrar o ensino regular ou dito genérico. Em Portugal este conceito encontra-se já contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), que no seu artigo 18 usa a terminologia “Educação Especial”.

O direito à educação e ao ensino passou a ser encarado como um direito universal tendo em consideração a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); esta defende que no âmbito da inclusão, as escolas são os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, foi o “culminar deste processo e veio definir os apoios especializados a prestar na educação” (SILVA, 2015, p. 102).

Segundo Correia (2001, p.128), uma escola inclusiva é, assim, “aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas da sua comunidade e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a participação dos jovens com deficiência nas escolas regulares acaba por ser melhor para todos, uma vez que, uma escola capaz de ensinar e fazer progredir os alunos com maiores dificuldades, mais capacidade terá para ensinar melhor qualquer outro aluno. Neste sentido, a transição dos jovens com deficiência das escolas especiais para as escolas regulares, deve ser pautada pela premissa



que nestas escolas regulares estão reunidas as condições necessárias a uma melhoria do serviço prestado.

Segundo Correia (2008), o princípio da inclusão apela para uma escola contemporânea que tenha em atenção a criança num todo, não só a criança como aluno e, por conseguinte, que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, socioemocional e pessoal, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial. É fundamental que a escola proporcione aos alunos NEE, um sistema de aprendizagem que seja flexível, capaz de responder a todas as suas necessidades e expectativas. As escolas devem definir um *Currículo Específico Individual* (CEI) que deverá ser complementado com um *Plano Individual de Transição* (PIT); tal deve ocorrer por volta dos 15 anos, tendo em conta que a escolaridade obrigatória fecha o seu ciclo aos 18 anos.

3 A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO DOS JOVENS COM SD/T21

As pessoas com NEE têm o mesmo direito de usufruir dos benefícios como todos os outros através do trabalho remunerado. De salientar que estes benefícios podem representar a independência económica, oportunidades de autodesenvolvimento, relações sociais, relações de amizade, de autoestima e, sobretudo, para demonstrarem as suas potencialidades e competências. Daí que o emprego seja um meio pelo qual os indivíduos possam ter uma vida ativa na sociedade e garantirem a igualdade de direitos e oportunidades. A atividade profissional é a posição como o indivíduo se sente realizado pessoal e socialmente.

Podemos dizer que atualmente ainda é muito difícil assistir à inclusão na sua plenitude, a nossa sociedade mostra ainda ser uma sociedade de exclusão. Neste sentido, é importante que a escola desempenhe o seu papel fundamental perante todos os indivíduos, de igual forma, contribuindo, assim, para o desenvolvimento socioeconómico do meio em que se inserem, e para o seu próprio desenvolvimento. Segundo Batanero e Oliveira (2007) o processo de transição para a vida ativa deverá estar completo se incluir as seguintes etapas: orientação vocacional/

profissional: perceber um determinado sentido profissional; preparação pré-profissional: preparar essa orientação para um determinado desempenho; formação profissional: formação escolar; colocação/integração na vida ativa: efetivo desempenho; acompanhamento pós colocação profissional: certificação desse desempenho.

De uma forma conclusiva, todo o processo deve ser planejado com rigor e eficácia para que o jovem, a família e a comunidade possam refletir sobre o mesmo a curto e a longo prazo, isto é, sobre a sua orientação e a finalidade de transição, com o objetivo centrado no sucesso, para a vida ativa, tendo em consideração sempre as relações e as vivências sociais.

4 CONCEITOS MUSICAIS DE RITMO

A música é muito importante na formação do ser humano. A Educação Musical fortalece a personalidade dos indivíduos num todo, estimula e desenvolve aptidões essenciais a qualquer área de atividade (TRINDADE, 2010). Cantar, tocar um instrumento musical, individualmente ou com outras pessoas, pode constituir um paralelismo de comunicação, coordenação, despertar de emoções e expressão de sentimentos, principalmente em crianças com déficit cognitivo e motor. A importância de tocar instrumentos musicais, imitar sons e movimentos, leva a que as crianças e os jovens consigam ter uma melhor noção de ritmo (PIENAAR, 2012). Os instrumentos são entendidos como uma continuação do corpo, “são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 67). A música valoriza e implementa competências sociais, reforça a importância da socialização e cidadania entre pares, proporciona uma melhor abertura ao respeito e amizade (MOREIRA, 2004).

Segundo Cordero (2014, p. 173) “[o] ritmo é a vida de toda vida, sem ritmo nada pode existir. Sem uma consciência rítmica nada pode realizar-se. Assim, ele está presente em todas as atividades que o homem realiza”. O ritmo é um elemento



que pode beneficiar a conexão psicomotora do ser humano. É um movimento ou ruído que se repete, no tempo, em intervalos regulares, com acentos fortes e fracos (HELLER, 2012). A atividade é um princípio fundamental em Educação Musical porque desenvolve a capacidade de observação e atenção levando o indivíduo a envolver-se e a participar efetivamente (ROCHA, 2014). A motricidade, a coordenação psicomotora é importante para o “desenvolvimento global do indivíduo e para a prática da execução musical” (WUYTACK, 2016, p. 56).

5 MÉTODO

A metodologia que utilizamos para realizar este trabalho foi a investigação-ação. Segundo James Mckerman (1998) *apud* Máximo-Esteves (2008, p. 20):

[a] Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. (...) é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

O presente estudo de investigação-ação centra-se na estratégia metodológica de “natureza qualitativa com relevo para os estudos de caso” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 38) com carácter exploratório, na medida em que estuda um caso específico e do qual se tem pouco conhecimento. A caracterização de uma pesquisa centra-se na natureza do objeto e não na opção metodológica, pois trata-se de estudar algo de “particular, específico e único” (AFONSO, 2005, p. 70). Considerando que este estudo se debruça sobre uma jovem com SD/T21 (pese embora este estudo não ter sido aprofundado por limitações temporais), esta estratégia metodológica pareceu-me apropriada para desenvolver este estudo.



Segundo Sampedro, Blasco e Hernández (1997, p. 234), a educação de uma criança com SD/T21 deve ser orientada pelo desenvolvimento das suas “faculdades cognitivas e sociais específicas, até ao mais alto grau que lhes for possível”. Ramos (2015, p. 60) afirma, “a criança deve ter acesso aos serviços gerais da comunidade, para que possa, deste modo, integrar-se”. Antes da elaboração de um plano de intervenção é necessário proceder a uma antecipada recolha de informação - todos os aspetos que envolvam a criança ao nível clínico, educacional, desenvolvimental e social - com o objetivo de efetuar uma avaliação pormenorizada dos aspetos relativos a cada uma das áreas de desenvolvimento. Segundo o mesmo autor, o projeto de intervenção deverá ser flexível, global, realista, compatível e, por último, ter como alvo as reais possibilidades da criança.

A criança com SD/T21 deve somente iniciar determinadas aprendizagens quando tiver atingido uma maturação nas áreas facilitadoras à aquisição das mesmas, no que se refere ao esquema corporal, desenvolvimento da memória e da atenção, desenvolvimento da organização espaço-temporal, desenvolvimento da coordenação oculomotora, aquisição da linguagem básica, educação sensorial, desenvolvimento psicomotor e domínio da motricidade fina (TRANCOSO; CERRO, 2005).

O nosso princípio orientador foi a melhoria de um problema na marcação do ritmo em música, por uma jovem adolescente com SD/T21. De acordo com Lefèvre *apud* Barroso (2010, p. 17), a pessoa com SD/T21 tem

capacidade para realizar várias tarefas relacionadas com o espaço, o tempo, com a organização gráfica, o raciocínio lógico e uma sensibilidade corporal, mas para que seja possível é necessária uma intervenção adequada como meio de estímulo e retenção de aprendizagem.

Segundo orientações do Ministério da Educação Português (2004), no que se refere à valorização do corpo, tanto cognitiva como motora, o movimento, a dança, a percussão corporal, são meios que o ser humano dispõe para desenvolver a sua



musicalidade. A música faz parte do ser humano, desde a sua existência até à sua morte, sendo uma arte de harmonizar vários sons, de acordo com regras definidas. Como linguagem universal, facilita a interligação entre as pessoas (FORTUNAS, 2015).

6 PARTICIPANTES

A participante neste estudo foi uma aluna de 23 anos de idade com SD/T21 regular ou simples. O processo de ensino e aprendizagem foi aplicado e desenvolvido no Centro de Arte Musical – Escola de Música, em Figueiró, Paços de Ferreira, Portugal.

Em função das Orientações Curriculares do Ministério da Educação (2004), que serviram de orientação ao nível das competências harmónicas, rítmicas e melódicas, destaco as rítmicas a desenvolver intensamente com a referida aluna. Neste contexto, o que foi proposto aplicar e desenvolver foi o princípio imitativo, por forma a obter reações espontâneas, no sentido da realização de padrões rítmicos simples realizados anteriormente e de forma estratégica.

A aprendizagem da língua materna começa pelo processo de imitação. Nesse sentido, a primeira etapa do processo de aprendizagem da música deverá ser a imitação (WUYTACK, 2016). Os resultados obtidos serão sempre qualificados de forma estreita com a reação do indivíduo em tempo ou por defeito do objeto rítmico apresentado. O plano de intervenção terá como meio de registo uma grelha com valores qualitativos e pré-definidos, em função do objetivo que se pretende obter resultados.

7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A observação participante e o registo vídeo foram os instrumentos utilizados para a recolha de dados. A observação participante serviu para registar as ocorrências produzidas na sala de aula pelo professor/investigador/aluna, na qual



“[a] observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (MÁXIMO-ESTEVEES, 2008, p. 87). Atualmente, as novas tecnologias de informação e comunicação alargaram os horizontes no âmbito dos instrumentos metodológicos para a recolha de informação. Assim, o registo vídeo foi utilizado com a finalidade de ilustrar as apresentações performativas da aluna.

A grelha de observação foi organizada em função da tabela seguinte:

Execução rítmica individual por imitação												
Padrão Rítmico	Reage	Não reage	Pulsação		Nº de Figuras		Intensidade			Valores e Atitudes		
			Correta	Incorreta	Completo	Incompleto	Cumpre	Cumpre	Razoavelmente Cumpre	Plenamente	Negativo	Positivo

Tabela1 – Grelha de Avaliação

Fonte: Elaborada pelo autor

Depois da intervenção fez-se a análise dos dados, incidindo nas categorias de análises constantes na *Grelha de Avaliação* (Tabela1): padrões rítmicos pré e pós. Como a formulação de um problema representa a fase mais delicada de um processo de investigação, representa dizer de forma clara qual a dificuldade com que nos confrontamos e pretendemos resolver (TUCKMAN, 2005). Nesse sentido, pretende-se entender e colmatar um problema de marcação do ritmo, recorrendo a algumas estratégias de imitação, como meio para atingir objetivos e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo por base todos os princípios analisados e a consciência da necessidade e importância de investigar e refletir sobre as práticas educativas, toda a intervenção pedagógica foi pautada pela procura em responder à seguinte questão:

Q₁: A utilização de uma estratégia de ensino com recurso à imitação produz efeitos nos resultados de aprendizagem na Educação Musical?

Para dar resposta à nossa questão acima transcrita, formulamos as seguintes hipóteses:

H₀: A utilização de uma estratégia de ensino com recurso à imitação *não produz* efeitos nos resultados de aprendizagem ao nível da Educação Musical.

H₁: A utilização de uma estratégia de ensino com recurso à imitação *produz* efeitos nos resultados de aprendizagem ao nível da Educação Musical.

Como opção metodológica foi utilizado um processo hipotético-dedutivo (BORGES, 2007), com objetivo exploratório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) e procedimento de pesquisa pré-experimental aplicada de natureza qualitativa. Esta intervenção pedagógica foi unicamente aplicada em contexto de sala de aula. Definiu-se como unidade de análise *cada qualidade* identificada na tabela, como resposta do sujeito de estudo. A estratégia adotada para a técnica de recolha de dados foi a elaboração da grelha de observação em formato de pré e pós, constituída por um conjunto de exercícios rítmicos, com estratégias aplicadas, e que serão alvo de análise na fase posterior desta investigação. Assim, formulando hipóteses, procedendo a observações e comparando resultados (KEMP, 1995), espera-se atingir o objetivo deste trabalho, que é, verificar se as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas recorrendo à imitação produzem ou não resultados positivos.

Este processo foi realizado entre os meses de novembro de 2016 e janeiro de 2017, ao longo de quatro sessões de quarenta minutos cada. Durante as sessões, os primeiros 20 minutos foram dedicados à estratégia da imitação, no que diz



respeito à sua aplicação prática. Os dados foram obtidos por registo da experiência prática.

Este processo de ensino e aprendizagem desenvolveu-se em três fases/estratégias:

- 1) Estratégia – 1ª fase – o professor faz o exercício 3 vezes e a aluna observa;
- 2) Estratégia – 2ª fase – a aluna repete em simultâneo com o professor o mesmo exercício 3 vezes;
- 3) Estratégia – 3ª fase – a aluna executa o exercício individualmente, recorrendo à visão, audição, concentração, memorização e imitação.

Para cada estratégia existiu uma preparação dos dados ao nível de uma planificação, seguida de um pré-registo, operacionalização, explicação, implementação, realização e resolução do problema, seguindo-se uma análise, avaliação e discussão dos resultados.

Pré experiência prática

Execução rítmica individual por imitação: batimentos corporais – palmas												
Padrão Rítmico	Reage	Não reage	Pulsação		Nº de Figuras		Intensidade			Valores e Atitudes		
			Correta	Incorreta	Completo	Incompleto	Reage	Cumpre	Cumpre	Razoavelmente Cumpre	Plenamente	Negativo



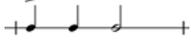
	x			x	x							x
	x			x	x							x
	x			x	x			x				x
	x			x	x			x				x

Tabela 2 – Grelha de Avaliação 1: padrões rítmicos – batimentos corporais

Fonte: Elaborada pelo autor

1º plano de intervenção com recurso a batimentos corporais *palmas*: a aluna sentiu dificuldade na execução dos padrões rítmicos pedidos.

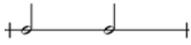
Execução rítmica individual por imitação: instrumento musical – tambor												
Padrão Rítmico	Reage	Não reage	Pulsação		Nº de Figuras		Intensidade			Valores e Atitudes		
			Correta	Incorreta	Completo	Incompleto	Cumpra	Cumpra	Razoavelmente Cumpra	Plenamente	Negativo	Positivo
	x			x	x							x
	x			x	x							x
	x			x	x			x				x
	x			x	x			x				x

Tabela 3 – Grelha de Avaliação 2: padrões rítmicos – instrumento musical

Fonte: Elaborada pelo autor



2º plano de intervenção com recurso a um instrumento musical *tambor*: a aluna sentiu dificuldade na execução dos padrões rítmicos pedidos.

Verifica-se, assim, que a aluna na intervenção pré experiência prática demonstrou dificuldades na execução dos padrões rítmicos, quer ao nível dos batimentos corporais, quer ao nível do instrumento musical.

De seguida replicou-se o trabalho em concordância com a proposta do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas fases mencionadas anteriormente: 1ª estratégia, 2ª estratégia e 3ª estratégia.

Pós experiência prática:

Execução rítmica individual por imitação: batimentos corporais – palmas											
Padrão Rítmico	Reage	Não reage	Pulsação		Nº de Figuras		Intensidade			Valores e Atitudes	
			Correta	Incorreta	Completo	Incompleto	Cumpre	Cumpre Razoavelmente	Cumpre Plenamente	Negativo	Positivo
	X		X		X						X
	X		X		X						X
	X		X		X				X		X
	X		X		X				X		X

Tabela 4 – Grelha de Avaliação 3: padrões rítmicos – batimentos corporais

Fonte: Elaborada pelo autor

3º plano de intervenção com recurso a batimentos corporais *palmas*: a aluna conseguiu plenamente executar os padrões rítmicos pedidos.



Execução rítmica individual por imitação: instrumento musical – tambor											
Padrão Rítmico	Reage	Não reage	Pulsação		Nº de Figuras		Intensidade			Valores e Atitudes	
			Correta	Incorreta	Completo	Incompleto	Cumprido	Cumprido	Razoavelmente Cumprido	Negativo	Positivo
	X		X		X						X
	X		X		X						X
	X		X		X				X		X
	X		X		X				X		X

Tabela 5 – Grelha de Avaliação 4: padrões rítmicos – instrumento musical

Fonte: Elaborada pelo autor

4º plano de intervenção com recurso a instrumento musical *tambor*: a aluna conseguiu plenamente executar os padrões rítmicos pedidos.

8 RESULTADOS

No sentido de obter uma resposta em função das estratégias usadas no formato pré e pós-registo dos exercícios rítmicos apresentados, com o objetivo de confirmar as hipóteses elaboradas, ou hipótese, para este trabalho, verificou-se que a aluna no pré-registo apresentou dificuldades em alcançar resultados positivos, mas após terem sido trabalhados os exercícios com diferentes estratégias direcionadas para o pretendido, com recurso à imitação, verificou-se que a aluna conseguiu com sucesso atingir os resultados desejados, tanto ao nível de batimentos corporais como na execução do instrumento musical. De facto, concluiu-se que as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas recorrendo à imitação produziram resultados positivos, tanto ao nível de batimentos corporais, como ao



nível do instrumento musical, sendo a aluna capaz de interpretar com sucesso os padrões rítmicos propostos.

9 DISCUSSÃO

Após uma análise apresentada e detalhada por parte da comunidade científica sobre o tópico de estudo, verifica-se uma atenção cuidada sobre a SD/T21 e suas implicações no ser humano. A criança com SD/T21, ao ter um cromossoma a mais em cada célula, leva o seu Sistema Nervoso Central (SNC) a orientar-se de forma diferente, na abordagem da informação recebida e seu processamento. Toda essa informação, tanto visual como sensorial, é ou deve ser proporcionada à criança para que a mesma possa desenvolver-se em todos os aspetos motores e cognitivos o mais possível.

Conclui-se que o Sistema Nervoso Central processa a informação recebida ligeiramente mais lenta do que deveria, levando a apresentação dos resultados e sua execução, após o pretendido. Tal facto, comprova que a música produz um efeito biológico e atua bioquimicamente sobre o nosso organismo e altera o ritmo cardíaco em função do andamento mais ou menos acelerado da música. Aproveitando a dedicação e o gosto pelo conhecimento que a aluna demonstra, deduzimos que parte do problema será ultrapassado se não tiver que repetir consecutivamente o que lhe é pedido, mas sim através de um processo gradual de reconhecimento da própria, pelo alcançar do que lhe é solicitado.

As vantagens desta estratégia de ensino e aprendizagem centram-se na particularidade da partilha e entreajuda entre pares, como meio de descontração, concentração e realização pessoal, ao nível cognitivo e motor das suas capacidades e dificuldades. As limitações poderão refletir-se pelo constrangimento que possa surgir na partilha, por motivos da diferença. Nesse sentido, aconselha-se em primeiro lugar que o grupo/turma se conheça minimamente. Recomenda-se para trabalhos futuros o cuidado pormenorizado na recolha de informação e análise de

cada situação que nos apresente. É fundamental estar atento ao maior número de detalhes, tanto verbais como expressivos, por parte de quem necessita e procura informação. A pesquisa científica tem de estar sempre presente no processo de ensino e aprendizagem. É de concluir que todo o processo de ensino passa por imensas experiências, tanto profissionais como humanas. Paciência, dedicação, entrega à causa, leva à sabedoria e com isso à satisfação. O sucesso deve-se à persistência, ao acreditar que se conseguirá algo.

Torna-se necessário replicar esta estratégia noutros casos idênticos, como meio de certificação e validação da mesma.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação** – um guia prático e crítico. Porto: Edições ASA, 2005.

ATAÍDE, Ana Maria Fernandes Esteves. **A Educação Emocional em Crianças com Síndrome de Down**. Curso de Especialização em Educação Especial Domínio Cognitivo Motor. Escola Superior de Educação de Fafe, Fafe, 2008.

BARROSO, Sandra Cristina Pereira Gomes. **Intervenção Precoce em Síndrome de Down** (Estudo de Caso). Escola Superior de Educação de Fafe, Fafe 2010.

BATANERO, José Maria Fernández; OLIVEIRA, José Fernando Machado. Representações sobre a inserção na vida ativa de jovens com trissomia 21. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.15, nº 57, p. 565–578, out./dez. 2007.

BISSOTO, Maria Luísa. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, v. 4, p. 80 – 88, 2005.

BORGES, Regina Maria Rebelo. **Em debate: cientificidade e educação em ciências**. 2ª ed. Porto Alegre Brasil: EDIPUCRS, 2007.

CORDERO, Osvaldo Homero Garcia. A Música, o Ritmo e a Educação Física. **Revista Científica Faema** – Brasil, v.5, n.2, p.173-186, jul./dez. 2014.

CARVALHO, Rita Correia Martins. **Relatório de Estágio de Iniciação à Prática Profissional incluindo Investigação sobre o Perfil de Inteligências Múltiplas em alunos do Ensino Secundário da Escola Secundária António Damásio**. Dissertação (Mestrado em Ensino da Biologia e Geologia). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

CORREIA, Luísa Miranda. **Educação inclusiva ou educação apropriada? Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva**. Porto: Porto Editora, 2001.



_____. **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE.** Porto: Porto Editora, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.** Salamanca, Espanha: Edição UNESCO, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

DUARTE, António Furtado. **A inclusão de alunos com Trissomia 21 em Turmas/Escolas do Ensino Regular.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação Especialidade: Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2014.

FORTUNAS, Maria Laurinda Ferreira. **O desenvolvimento musical de crianças com Paralisia Cerebral.** Relatório de atividade profissional. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil: UFRS, 2009.

HELLER, Alberto Andrés. **Ritmo, Motricidade, Expressão: O tempo vivido na Música.** Dissertação (Pós-graduação em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2012.

KEMP, Anthony. **Introdução à investigação em educação musical.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

MARQUES, Isabel Maria Gonçalves. **Trissomia 21 e Comportamentos Desajustados.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial na área de Especialização de Cognição e Motricidade). Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Coimbra, 2011.

MÁXIMO-ESTEVES, Lúdia. **Visão panorâmica da investigação-acção.** Porto: Porto Editora, 2008.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. **Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo.** 4ªed. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 2004.

MORATO, Pedro Parrot. **Deficiência mental e aprendizagem: um estudo sobre a cognição espacial de crianças com trissomia 21.** Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1995.
MOREIRA, Paulo. **Olá, obrigado! competências sociais e assertividade.** Porto: Porto Editora, 2004.

MUSTACCHI, Zan. **Síndrome de Down,** 2014. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9039316-Sindrome-de-down-zan-mustacchi.html>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

NUNES, Luís. Cuidados de Saúde para Crianças e Adolescentes Portadores da Síndrome de Down. **Acta Pediátrica Portuguesa,** Direção Geral de Saúde, v. 27, n. 2, p. 543-5, 1996.
PEREIRA, Cristina Manuela Azevedo. **Inclusão de Crianças com Trissomia 21: O Impacto da Formação em Necessidades Educativas Especiais na Atitude dos Docentes.** Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2011.



PIENAAR, Dorothea. Music Therapy for Children with Down Syndrome: Perceptions of Caregivers in a Special School Setting. **Kairaranga journal**, University of Auckland, Kairaranga, v.13, n.1, p. 36–43, 2012.

RAMOS, Maria Manuel Ferreira. **A Inclusão de Crianças com Trissomia 21 na Escola Regular** - Estudo Comparativo entre Professores do 1º Ciclo de Diferentes Regiões do País. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2015.

ROCHA, José Alberto Silva. **Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico). Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Bragança, 2014.

SAMPEDRO, Maria Fernandez; BLASCO, Glória González; HERNÁNDEZ, Ana Maria Martínez. A Criança com Síndrome de Down. In: BAUTISTA, Rafael. (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997, p. 225 – 248.

SILVA, Maria Isabel. **Estudo de Caso**: desenvolvimento social e afetivo de uma aluna com Trissomia 21 em situação de inclusão. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial no Domínio Cognitivo-Motor). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2015.

SIMÕES, Lina Maria da Silva. **Desenvolvimento da linguagem de uma criança com Trissomia 21 com défice cognitivo grave**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor). Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, 2012.

SOUSA, Eulália Andreia Duarte. **A Educação Física em crianças com Trissomia 21 na perceção dos professores do 1º e do 2º ciclo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

TORQUATO, Jamili Anbar; LANÇA, Aline Féria; PEREIRA, Décio; CARVALHO, Felipe Gonzalez; SILVA, Roberta Dutra da. A aquisição da motricidade em crianças portadoras de Síndrome de Down que realizam fisioterapia ou praticam equoterapia. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 26, n.3, p. 515–524, jul./set. 2013.

TRANCOSO, Maria Vitória; CERRO, Mercedes Del. **Síndrome de Down: leitura e escrita**. Um guia para pais, educadores e professores. (Coleção Necessidades Educativas Especiais). Porto: Porto Editora, 2005.

TRINDADE, Ana Isabel Feiteira. **(Com)Passo a (Com)Passo com a Síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo e Motor). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

TUCKMAN, Bruce Wayne. **Manual de Investigação em Educação**. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

WUYTACK, Jos. **Pedagogia Musical**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2016.



LEGISLAÇÃO

PORTUGAL. Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

***Recebido em 14 de dezembro de 2017
Aprovado em 18 de abril de 2018***



PARA ALÉM DE DAMAS E CAVALHEIROS: UMA ABORDAGEM *QUEER* DAS NORMAS DE GÊNERO NA DANÇA DE SALÃO

BEYOND LADIES AND GENTLEMEN: A *QUEER* APPROACH OF GENDER NORMS IN BALLROOM DANCE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018157>

Debora Pazetto

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
deborapazetto@gmail.com

Samuel Samways

Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado
samuelsamways@gmail.com

RESUMO

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida a partir da observação de uma lacuna no repertório teórico a respeito da dança de salão. Aborda-se a dança de salão do ponto de vista da educação e da arte, em articulação com a questão social e política dos papéis de gênero, trabalhada pelo viés da teoria *queer*. A partir das análises bibliográficas, compreende-se que o gênero não é uma condição natural, mas a identificação de cada indivíduo em termos de uma relação social preexistente estruturada coercitivamente em dois sexos estabelecidos (BUTLER, 1990, 1993, 2004). Utilizando a teoria *queer* aplicada à educação por Berenice Bento e Guacira Lopes Louro, analisa-se como o gênero é construído nas escolas e, por extensão, nos espaços de formação da dança de salão tradicional – nos quais as mulheres são tratadas como “damas” que devem obedecer à condução dos homens, os “cavalheiros”. O principal objetivo deste artigo é utilizar a teoria *queer* para refletir criticamente sobre um ambiente cultural que reforça a divisão binária normativa e os estereótipos de gênero, a submissão das mulheres e a naturalização da heterossexualidade. Por fim, investiga-se algumas propostas contemporâneas que subvertem as normas de gênero na dança de salão.

Palavras-chave: Dança de salão; Corpo; Heteronormatividade; Feminismo; *Queer*

ABSTRACT:

This paper is part of a larger research inspired by the observation of a gap in the theoretical range regarding ballroom dance. It addresses ballroom dance from the point of view of education and art, in articulation with the social and political issue of gender roles, through the perspective of queer theory. From the bibliographic analyses, the paper states that gender is not a natural condition, but the identification of each individual in terms of a preexisting social norm coercively structured in two established sexes (BUTLER, 1990, 1993, 2004). Queer theory applied to education by Berenice Bento and Guacira Lopes Louro is used to understand how gender is constructed in schools and, by extension, in the educational spaces of traditional ballroom dancing - in which women are treated as “ladies” who must obey the lead of men, the “gentlemen”. The main objective of this article is to use queer theory to reflect critically about a cultural environment that reinforces normative binary division and stereotypes of gender, the submission of women and the naturalization of heterosexuality. Finally, some contemporary proposals that subvert gender norms in ballroom dancing are described.

Keywords: Ballroom Dance; Body; Heteronormativity; Feminism; *Queer*.

Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que desenvolvemos a partir da observação de uma lacuna no repertório teórico a respeito das danças sociais de par, conhecidas e praticadas em todo o Brasil como danças de salão. Em relação às outras artes, e até mesmo aos outros tipos de dança, é notável a falta de conteúdo acadêmico produzido sobre dança de salão, sobretudo em uma perspectiva artística e/ou pedagógica – este artigo tem o objetivo de contribuir com a consolidação e qualificação dessa temática. A dança de salão será abordada do ponto de vista da educação, em articulação com a questão social e política dos papéis de gênero, trabalhada pelo viés da teoria *queer*. É importante notar que os estudos *queer* têm sido trabalhados e discutidos em várias áreas de pesquisa no Brasil, como o cinema, a antropologia, a educação, a sociologia, os estudos culturais, as artes, entre outras, mas não há aproximações teóricas do *queer* com a dança de salão¹, muito embora haja uma forte tradição prática de tango *queer* na América Latina.

Não desenvolveremos uma abordagem ampla do *queer* neste artigo, optando por enfatizar alguns conceitos de Judith Butler, em especial o de performatividade de gênero. A seguir, analisaremos o modo como esse conceito foi reconfigurado em solo brasileiro e aplicado à educação por Berenice Bento e Guacira Lopes Louro. Posteriormente, examinaremos de maneira crítica a dança de salão, historicamente estruturada em papéis de gênero específicos, sendo que às mulheres é ensinada a posição de “dama”, que deve deixar-se conduzir através de uma sequência de passos escolhida e comandada pelos homens, que exercem a posição de “cavalheiros”. A partir da teoria *queer*, defenderemos que a dança de salão tradicional é uma cultura que reforça a divisão binária dos gêneros, a atribuição de papéis e estereótipos de gênero normativos, a submissão das mulheres e a naturalização da heterossexualidade. Finalizaremos o artigo mostrando algumas propostas contemporâneas que subvertem as normas de gênero na dança de salão.

¹ Com exceção do recém-publicado artigo de Paola Vasconcelos e Carolina Polezi (2017). Em relação ao tango *queer*, especificamente, há alguns trabalhos teóricos relevantes, como o de María Mercedes Liska (2009)



1 GÊNERO E PERFORMATIVIDADE

Para analisarmos a dança de salão como uma técnica e prática social que atua, desde suas origens, nos processos educativos de consolidação de papéis de gênero binários, patriarcais e heterossexistas, precisamos, inicialmente, desdobrar o conceito de gênero e a perspectiva teórica que serão utilizados neste artigo.

O conceito de gênero está ligado à história do movimento feminista, mais especificamente, à chamada segunda onda do feminismo, na qual os desenvolvimentos teóricos começaram a conquistar espaço em universidades, livros, jornais e revistas, ao lado das manifestações sociais e políticas. É nesse momento do feminismo, marcado pela profusão de pesquisas e discussões no campo dos “estudos da mulher”, que surgem obras clássicas como *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969), entre outras. Esses estudos iniciais geralmente consistiam em descrições das condições de vida e trabalho das mulheres, englobando questões relacionadas ao corpo, prazer, aspectos emocionais, psiquismo, escolarização, linguagem, manifestação artística, profissional e política, inserção econômica e jurídica, e assim por diante. Nessas análises teóricas, o conceito de “gênero” passa a ser usado progressivamente como distinto de “sexo”, com o objetivo de afastar determinismos biológicos das diferenças entre homens e mulheres e acentuar seu caráter social, cultural, histórico. Ou seja, as proposições essencialistas e naturalistas sobre os sexos passam a ser rejeitadas em favor de exames minuciosos dos processos que *constroem* as diferenças entre os gêneros.

Nesse contexto, o pensamento de Michel Foucault contribuiu para o aprofundamento das análises feministas sobre as relações de poder que constituem as hierarquias entre os gêneros. Entendido como uma rede complexa que constitui capilarmente toda a sociedade, o poder, na ótica foucaultina, não é apenas proibitivo, mas propositivo e produtivo (FOUCAULT, 2016). Examinando com seriedade os detalhes, técnicas, instituições, códigos, práticas, símbolos e discursos aparentemente banais, Foucault revela que o poder produz sujeitos. Assim, algumas



análises feministas passaram a denunciar os modos pelos quais a justiça, a igreja, a medicina, as práticas educativas e culturais, a política, a polícia, etc., são não apenas constituídas pelos gêneros, mas também constituintes dos gêneros. O surgimento da teoria *queer* foi profundamente marcado por esses estudos feministas, gays e lésbicos de influência foucaultiana. Judith Butler, uma das principais teóricas do *queer*, caracteriza esse modo de análise como “genealógico”:

Uma investigação genealógica da constituição do sujeito supõe que sexo e gênero são efeitos – e não causas – de instituições, discursos e práticas; em outras palavras, nós, como sujeitos, não criamos ou causamos as instituições, os discursos e as práticas, mas eles nos criam ou causam, ao determinar nosso sexo, nossa sexualidade, nosso gênero. [...] As identidades “generificadas” e sexuadas são “performativas” (SALIH, 2015, p.21).

A tese de que o gênero é performativo (BUTLER, 1990, 1993, 2004) é a ideia mais famosa de Judith Butler, todavia, continua sendo mal compreendida. Em linhas gerais, a performatividade é um conceito que Butler toma da filosofia da linguagem de Austin através da interpretação derridiana desse autor. Confrontando a tradição filosófica da linguagem, que privilegiava o aspecto descritivo da língua e a delimitava em termos de “verdadeiro” e “falso”, Austin destaca um aspecto da linguagem que não serve para descrever, nem informar, mas para realizar algo (*to perform*): esses enunciados performativos realizam aquilo que nomeiam, como na cerimônia de casamento, a fala “eu vos declaro marido e esposa” realiza o fato de os noivos se tornarem casados. Butler deriva dessa ideia, por meio da interpretação derridiana desses “atos de linguagem” como “citacionais”, isto é, de que seus signos são constantemente repetidos e possivelmente ressignificados ao serem deslocados de contexto, a tese de que o gênero é performativo. Isso significa afirmar que o gênero é constituído discursivamente por atos linguísticos repetidos que realizam justamente aquilo que nomeiam. A grande inovação de Butler é que o enunciado “é uma menina”, ao fim do parto, tem o mesmo estatuto linguístico que o enunciado “eu



vos declaro marido e esposa” em uma cerimônia de matrimônio: aquele sujeito não é *descrito* como uma menina, mas *construído*, *performato* como menina por meio desse mesmo enunciado, que é repetido em práticas e palavras, em todos os contextos possíveis, ao longo de toda a vida do sujeito. Assim, o corpo “generificado” se constrói em sua própria citação e recitação.

No entanto, é claro que essa construção não é pacífica e democrática. A principal crítica política da teoria *queer* butleriana é que, em nossa civilização, o conceito de gênero foi sistematicamente construído de modo essencialista e naturalizante, isto é, de modo a estabelecer uma cadeia causal *coercitiva* entre sexo anatômico, gênero e sexualidade. Assim, devido a certas características biológicas, obviamente pré-selecionadas, a nossa cultura atribui-se o direito – através de uma série de dispositivos médicos, linguísticos, políticos, sociais, psíquicos, jurídicos, estéticos, pedagógicos, etc. – de determinar a qual dos dois gêneros instituídos um indivíduo pertence e ainda, devido ao gênero assim fixado, de determinar que sua sexualidade acontecerá na relação com indivíduos do gênero oposto. Butler, assim como outras autoras dos estudos feministas e/ou *queer*, como Monique Wittig, Teresa de Lauretis, Eve Sedgwick, Paul Beatriz Preciado, entre outras, denuncia a naturalização dos gêneros e da sexualidade como uma estratégia de perpetuação das relações de poder – nomeadamente, da supremacia do gênero masculino e da heterossexualidade –, as quais dependem materialmente e simbolicamente da manutenção rigorosa dessas identificações.

Isso significa que o sistema de identificação causal entre sexo, gênero e orientação sexual é uma forma de regulamentação e programação dos corpos e dos sujeitos. Não é natural, necessário ou essencial identificar o gênero de um sujeito recém-nascido a partir de certos órgãos (aliás, esses órgãos muitas vezes são ambíguos, e por esse motivo sofrem intervenções cirúrgicas antes de saírem da maternidade, como denuncia a/o filósofa/o Paul Beatriz Preciado em seu perturbador ensaio “A industrialização dos sexos ou *Money makes sex*” (2014)). Trata-se, antes, de um artifício produzido pelo discurso performativo, isto é, uma norma coercitiva



profundamente enraizada em nossa cultura, cuja principal estratégia de coerção é ocultar seu próprio estatuto coercitivo, apresentando-se como *natural*.

É claro que atribuir gênero a um recém-nascido é apenas o primeiro passo do processo de generificação da sua subjetividade, uma vez que o gênero é uma sequência de atos repetidos, recitados e cristalizados nos mais diversos contextos culturais. Esses atos, que compõem a linguagem performativa do gênero, vão do nome da criança à cor de seu quarto, passando pelas roupas, brinquedos, modos de falar e de ser referida/o, gestualidade, modos de se relacionar com o corpo, espaços de fala, documentos, comportamentos, cortes de cabelo, expectativas, educação, socialização, e assim por diante, seguindo por toda a vida. Neste artigo, compreendemos a dança de salão tradicional como parte da linguagem performativa do gênero, isto é, como uma prática cultural que há séculos vem reforçando os estereótipos de gênero e naturalizando o corpo, o comportamento e a gestualidade em concordância com normas binárias, patriarcais e heterossexistas. Ensinar uma mulher a ser “dama” e um homem a ser “cavalheiro” na dança de salão é análogo a ensinar a uma menina que ela deve gostar de bonecas e cores suaves, e a um menino que ele não pode chorar.

Também é importante observar que, aliados aos enunciados performativos que atribuem e constroem os gêneros, temos insultos – também muito comuns nos espaços formativos da dança de salão – relativos aos sujeitos que desviam das normas de gênero (“bicha”, “traveco”, “sapatão”, “machona”). Nesse caso, podemos considerar que as punições, que vão das “brincadeiras” ofensivas e insultos à morte violenta, passando pela falta de direitos, invisibilização, criminalização, espancamento, estupro corretivo, entre outras, são a prova derradeira de que as condutas ditas “normais” de gênero e de sexualidade são o produto constrangido do contrato social patriarcal e heterocentrado.



2 GÊNERO E EDUCAÇÃO

O projeto social que produz corpos generificados e diferencia os gêneros e a sexualidade “normais” dos que são proibidos e abjetos encontra nas escolas um terreno fértil de consolidação. No contexto das Teorias da Educação, a autora brasileira Guacira Lopes Louro desenvolve uma análise consistente de como a organização, os currículos, a linguagem, os materiais didáticos, os prédios, a formação dos docentes, os regulamentos e as avaliações, desde a pré-escola até as universidades, *produzem* as diferenças entre os sujeitos, sobretudo as diferenças de gênero. De acordo com a autora, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 2014, p. 58). Assim, a partir de uma perspectiva foucaultiana e *queer*, Louro investiga a escola como um espaço de poder que constrói as diferenças entre meninos e meninas:

Essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”). A escola é parte importante desse processo. Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. [...] Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, torna-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir* (LOURO, 2014, p. 60).

Ou seja, por meio de inúmeras maneiras de separação escolar entre meninos e meninas – em filas, em atividades lúdicas e esportivas, na expectativa em relação aos comportamentos, na escolha dos brinquedos e das brincadeiras, nos trabalhos e na avaliação dos desempenhos, etc. –, a diferença entre os gêneros é produzida,



incorporada, interiorizada e naturalizada. Nas escolas tradicionais, somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos nossas sexualidades e gêneros: a heteronormativa. Berenice Bento (2011, p. 555, 556) também afirma que a escola é um espaço destinado a reproduzir os valores hegemônicos, no qual os comportamentos de gênero heterossexuais são sancionados como “normais”, enquanto os outros são silenciados e invisibilizados.

Os gêneros inteligíveis obedecem à seguinte lógica: vagina–mulher–feminilidade versus pênis–homem–masculinidade. A heterossexualidade daria coerência às diferenças binárias entre os gêneros. A complementaridade natural seria a prova inquestionável de que a humanidade é necessariamente heterossexual e de que os gêneros só têm sentido quando relacionados às capacidades inerentes de cada corpo. Através das performances de gênero, a sociedade controla as possíveis sexualidades desviantes. Será a heterossexualidade que justificará a necessidade de se alimentarem/produzirem cotidianamente os gêneros binários, em processos de retroalimentação. Os gêneros inteligíveis estão condicionados à heterossexualidade, e essa precisa da complementaridade dos gêneros para justificar-se como norma. [...] A escola, que se apresenta como uma instituição incapaz de lidar com a diferença e a pluralidade, funciona como uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade (BENTO, 2011, p. 553, 555).

A escola revela-se, portanto, como espaço privilegiado de produção e afirmação das normas binárias de gênero – admite-se a existência apenas de meninos e meninas, sendo que os meninos devem ser “masculinos” e as meninas “femininas”, seja lá o que isso signifique – e da heterossexualidade – meninos são educados para se interessarem sexualmente por mulheres, e meninas, por homens. Pode-se acrescentar ainda que a formação desses interesses sexuais é acompanhada de inúmeras regras que definem as condutas sexuais e afetivas apropriadas para cada gênero – as quais se tornam estereótipos comportamentais na dança de salão: homens devem ser conquistadores, sujeitos do desejo sexual, que pode e deve ser expresso em alto e bom som; mulheres devem ser recatadas,



passivas, sensuais e objetos do desejo sexual masculino – e que configuram, entre outras coisas, os protocolos da chamada “cultura do estupro”². Ainda, nunca é excessivo lembrar que, entre as principais estratégias da linguagem performativa do gênero nas escolas, está a exclusão e a violência física e emocional contra todas as pessoas que não se encaixam nos padrões heteronormativos.

3 GÊNERO E EDUCAÇÃO NA DANÇA DE SALÃO

As análises que Guacira Lopes Louro e Berenice Bento oferecem a respeito das escolas, a partir de Foucault, Butler e da teoria *queer* em geral, podem ser estendidas, com respeito às especificidades, para os espaços formativos tradicionais da dança de salão.

Praticantes de dança de salão constituem uma enorme comunidade, que perpassa diversos países, com hábitos definidos por meio de uma trama complexa de instituições, formadora de suas subjetividades: escolas e academias de dança, espaços de bailes, festas e mostras, associações de fomento, grupos que regulamentam competições artístico-esportivas, companhias de dança, redes de comunicação e mídia, entre outras. Jonathan S. Marion defende que a dança de salão pode ser vista não apenas como uma subcultura, mas como uma cultura em si mesma, que determina comportamentos sociais, modos de vestir, agir e ser, que são transversais e podem ser reconhecidos por pessoas de culturas e países diferentes:

Comunidades de dança de salão existem, embora não em localizações geográficas e temporais habituais. São arenas sociais nas quais a comunidade e a identidade são confirmadas. São “lugares” onde as pessoas vivem e fabricam identidades. Como culturas complexas, híbridas, comunidades

² Desde a década de setenta, movimentos feministas alertam para o fato de que as culturas patriarcais são indissociáveis de uma cultura do estupro, isto é, de uma cultura que transforma a mulher em objeto passivo do desejo sexual masculino. Essa estrutura atravessa o imaginário coletivo das sociedades machistas, mesmo que de modo inconsciente, sendo reforçada pela mídia de massas e por várias atividades culturais, entre elas a dança de salão, e pelas sistemáticas negações políticas e jurídicas de que o corpo da mulher pertence a ela própria.



de dança de salão mantêm modelos padronizados – exibem elementos de ritual, cerimônia, lazer, performance, exibição, concurso e competição. Cada um desses elementos é fundamental para a compreensão das comunidades de dança de salão (MARION, 2008, p. 27. Tradução nossa).

Assim, os modos de formação na dança de salão permitem que praticantes possam dançar entre si e se entender, mesmo fazendo parte de culturas diferentes ou falando línguas diferentes. Isso acontece porque a dança de salão tradicional tem sua própria linguagem, estruturada sobre passos de ritmos específicos e técnicas de condução-resposta definidas por gênero, com seus próprios códigos e hierarquias. Embora tenha origens populares, a dança de salão não é uma atividade espontânea, mas uma institucionalização da ação que remonta às origens da era moderna e sua configuração elitizada dos costumes, das boas maneiras, das virtudes e dos papéis de gênero palacianos.

3.1 A PRODUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE NA DANÇA DE SALÃO

As primeiras danças de salão surgem no século XV, em meio à ascensão do cavalheirismo e à valorização da dança nas cortes francesas e italianas, que figuravam entre as atrações das grandes celebrações e exibições políticas da realeza. As tendências iniciadas nessa época evoluíram de duas maneiras diferentes: de um lado, direcionando-se para as performances e balés, de outro, direcionando-se para a dança social dos bailes. Tratados sobre dança, como o *Orchesography*, de 1589, já sistematizavam instruções relacionadas a técnicas de dança e de etiqueta, instituindo os mestres de dança como autoridades não apenas de dança, mas também de comportamento social. As danças formais e os bailes de Luís XIV na corte de Versailles providenciavam os modelos de etiqueta para toda a Europa: era o cenário perfeito para homens e mulheres demonstrarem suas habilidades na dança, seu conhecimento das últimas modas e para exibirem seu domínio do comportamento refinado – qualidades exigidas para a aceitação social (ALDRICH, 2004). Com o desenvolvimento de um sistema de notação de dança, publicado em 1700 pelo mestre Raoul-Auger Feuillet, a dança das cortes francesas



passou a ser ensinada em todos os palácios e casas senhoriais (ALDRICH, 2004). A associação entre dança de salão e etiqueta social acompanhou todo o processo de educação das elites europeias e, posteriormente, das elites residentes em suas colônias, com a dança de salão sendo oferecida regularmente em escolas ou como parte da formação cultural das classes abastadas (MARION, 2014).

A construção social e cultural da dança de salão durante a história determinou os critérios que continuam definindo, no contexto atual, os comportamentos e gestualidades aceitáveis, a qualidade, o figurino, a etiqueta, os critérios de julgamento nas competições, e assim por diante. Desde o primeiro campeonato amador (1909) até a padronização e codificação dos passos (começando em 1920), “instaurou-se um modelo para o cavalheiro e a dama de dança de salão ‘respeitáveis’, com as competições de dança de salão ligando esses modelos de classe social e gênero com competição, performance e espetáculo” (MARION, 2014, p. 11. Tradução nossa).

A dança de salão sempre foi ligada a classe social e papéis de gênero (MARION, 2014, p. 11), ou melhor, sempre foi um dispositivo pedagógico e estético de demarcação das classes e dos gêneros. Através de diversos mecanismos de organização e hierarquização, a dança de salão separa ricos e pobres, homens e mulheres, e estabelece o comportamento adequado para cada um, assim como fazem as escolas: “a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2014, p. 57). No *Manuel complet de la danse*, o estabelecimento de regras que definem como cada gênero deve se comportar pode ser claramente percebido:

A dança é muito útil para as mulheres, cuja constituição delicada deve ser reforçada por bastante exercício; ela ajuda muito a retirar as mulheres da infeliz inação à qual uma grande parte é condenada (BLASIS, 1830, p. 24. Tradução nossa).



As damas sobretudo devem dançar com uma postura amável e graciosa, que acrescenta em seu charme e embeleza seus atrativos. Os cavalheiros devem cuidar constantemente de suas dançarinas e todos devem se mover em harmonia de passo e atitude (BLASIS, 1930, p. 356, 357. Tradução nossa).

O paralelo com a formação do gênero nas escolas é evidente: “as escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens ‘prendadas’, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura” (LOURO, 2014, p. 61). Além disso, o manual de Blasis oferece diversas descrições de danças populares como expressão do amor e da sedução entre amantes, evidentemente heterossexuais, como, por exemplo:

... a mulher esforça-se, através de sua velocidade e vivacidade, para excitar o amor de seu parceiro, que por sua vez tenta encantá-la com sua agilidade, elegância e suas demonstrações de ternura. Os dois dançarinos se unem, se separam, tornam a se unir, se lançam um nos braços do outro, se separam novamente e, em todos os seus gestos, mostram, alternadamente, amor, coqueteria e inconstância [...]. Às vezes eles se dão as mãos, o homem se ajoelha enquanto a mulher dança entorno dele; então ele se levanta, ela o evita, e ele a persegue ansiosamente; assim, sua dança não é mais que ataque e defesa (BLASIS, 1830, p. 16. Tradução nossa).

Essas danças populares, descritas pelo autor como “indecentes” e “impróprias”, como a tarantela, o bolero, o fandango, a chica, entre outras, inspiraram as danças de corte e continuaram se desenvolvendo paralelamente a elas, influenciando também as danças de salão do século XX. Nas cortes, a sexualização tornava-se mais sutil, contudo, os padrões da relação romântica heterossexual e machista podem ser percebidos nos títulos das contradanças: A Virginal, A Ciumenta, A Coquete. É importante notar que essa sexualização heteronormativa e estereotipada continua sendo o principal tema nos trabalhos



coreográficos de dança de salão³. Assim, fica evidente a atuação da dança na conformação da ideologia heterossexual e sexista, que se sustenta na afirmação de que homens e mulheres são diferentes – e complementares – não apenas em relação a características corporais, mas em relação a características psíquicas, racionais, comportamentais, gestuais, sendo que essa suposta diferença é usada para justificar posições socioculturais atribuídas a homens e mulheres.

Na perspectiva *queer*, a dança de salão tradicional pode ser compreendida como um mecanismo do sistema de identificação causal entre sexo, gênero e orientação sexual, sendo uma técnica de regulamentação e programação dos corpos e dos sujeitos. Ou seja, ela não é baseada em supostas diferenças prévias entre homens e mulheres, ela *constrói* essas diferenças: constrói a mulher como dama – frágil, delicada, submissa, graciosa, sensual, atenta e obediente aos comandos dos homens – e constrói o homem como cavalheiro – forte, soberano, dominador, viril, responsável por cuidar da mulher e determinar seus movimentos, seus rumos, seus ritmos –, em plena concordância com a complementaridade “natural” entre os gêneros que fundamenta a relação heterossexual como norma. Na dança de salão, assim como nas escolas, “há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E, como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade” (BENTO, 2011, p. 552).

A consolidação da heteronormatividade na dança de salão também se dá por meio do que Berenice Bento chama de heteroterrorismo: “há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica” (2011, p. 552). O heteroterrorismo do “menina brinca de boneca” e “menino não chora” das escolas infantis se transforma, nas escolas de dança de salão, em “homem tem que mostrar quem manda”, “homem não pode dançar como

³ O figurino, que é um fator de perpetuação desses estereótipos, os quais, aliás, hipersexualizam as mulheres, é muitas vezes determinado como regra em competições de dança de salão (MARION, 2008). O figurino tradicional das performances de tango, por exemplo, consiste em chapéu, terno e sapato social para os homens, enquanto as mulheres devem usar vestidos decotados, abertos nas costas, com fendas que mostram suas pernas e sapatos de salto alto. O jogo de sedução é a base dos temas coreográficos, sendo que a mulher deve seduzir pela sensualidade enquanto o homem deve conquistá-la pela virilidade.



bicha”, “esse homem tá querendo aparecer mais que a dama”, “mulher não pode ser mandona”, “dama boa não pensa”, e assim por diante. São, portanto, maneiras de construção de subjetividades dentro das normas binárias de gênero, machistas e heterossexistas.

A teoria *queer* revela que o gênero só existe através de uma identificação subjetiva e corporal com as normas: “o gênero adquire vida através das roupas que compõem o corpo, dos gestos, dos olhares, ou seja, de uma estilística definida como apropriada” (BENTO, 2011, p. 553). Na dança de salão, esses sinais – os figurinos que compõem os corpos, os gestos e olhares que sexualizam e, ao mesmo tempo, normatizam a heterossexualidade, a estilística do cavalheirismo – são postos em ação, funcionando como citações de “verdades” estabelecidas para os gêneros.

3.2 O MONOPÓLIO DA CONDUÇÃO

No contexto palaciano em que as danças de salão surgiram, parte da dominação masculina sobre as mulheres era caracterizada como cavalheirismo, postura que qualifica a condução na dança de salão até a atualidade – as denominações “cavalheiro” e “dama” para referir-se a homens e mulheres continua plenamente vigente nesse cenário. Argumenta-se frequentemente que o cavalheirismo na dança de salão não é uma dominação machista sobre as mulheres, mas um modo de respeitar as tradições e/ou ser gentil e atender às necessidades femininas (por exemplo, ZAMONER, 2013, s.p.). É importante esclarecermos, portanto, que cavalheirismo não é gentileza, pois não consiste em reconhecer e atender às necessidades de todas as pessoas, mas em uma relação específica de gênero. Nas entrelinhas, a ideia de que as mulheres devem ser cuidadas e protegidas pelos homens funda-se na suposição de que elas são mais incapazes fisicamente, emocionalmente e financeiramente, e consiste em um mecanismo de produção e manutenção da inferioridade feminina. Trata-se da mesma lógica que foi usada para justificar, historicamente, a incapacidade feminina de eleger seus representantes políticos – as mulheres adquiriram direito ao voto no Brasil apenas em 1932 – e de tomar decisões sobre sua vida e seu corpo – até 1962, as mulheres precisavam legalmente da permissão de seus pais ou maridos



para trabalhar, comprar e vender; em 2017, uma comissão composta por 17 homens e uma mulher votou a favor de uma formulação legal que pode proibir o aborto até mesmo em caso de estupro –, trata-se, enfim, de uma lógica tutelar de dominação masculina das mulheres. A escala ASI (Ambivalent Sexism Inventory), desenvolvida por Peter Glick e Susan Fiske, realiza pesquisas estatísticas que explicitam que o cavalheirismo é uma estratégia de recompensa ao comportamento feminino submisso – que é exigido das damas na dança de salão, isto é, obediência à condução de seus cavalheiros –, indissociável, portanto, das piores formas de machismo: “o sexismo benevolente [cavalheirismo] é o prêmio para incitar as mulheres a desempenharem papéis tradicionais, enquanto o sexismo hostil é o açoite para quando elas resistem” (GLINK, FISKE, 2011, p. 532), ou seja, ambos trabalham em prol de um objetivo comum: a manutenção dos papéis de gênero tradicionais que sustentam o patriarcado.

Como o poder consolida-se por meio da subjetivação (BUTLER, 1990), os sujeitos identificados como mulheres aceitam e até mesmo exigem o cavalheirismo, porque acreditam precisar, na dança e na vida, de proteção, condução, tutela. No entanto, a dominação masculina, travestida de gentileza e cuidado, privilegia o homem no cenário profissional. Ao homem professor, dançarino e coreógrafo, são atribuídos renome, prestígio, autoridade e fama, enquanto a mulher – quando tem seu nome mencionado – é tratada como ornamento, como alguém que abrilhanta a dança por ser sensual, graciosa e bela. Essa estrutura hierárquica da autoridade procede do elemento fundamental da dança de salão: a técnica de condução e resposta. Trata-se da expressão máxima da dominação do homem sobre a mulher, legitimando que ele exerça o controle sobre os movimentos de seu corpo: “o homem é aquele que dita a dança, que cria e se expressa artisticamente, enquanto a mulher deve ocupar uma posição de seguidora, sem poderes para propor movimentações ou interpretações na dança”, de modo que a condução é “primordial na perpetuação do discurso machista e patriarcal” (POLEZI, VASCONCELOS, 2017, p. 70). Como a iniciativa de qualquer movimentação é sempre do cavalheiro, as damas que se antecipam ou decidem propor movimentos são repreendidas nos ambientes de ensino, nos espaços sociais e nas produções coreográficas. O heteroterrorismo,



nesse cenário, aparece como depreciação da “dama rebelde” ou “dama que vai sozinha”. Tendo em vista que todo o universo da dança de salão estrutura-se historicamente sobre o sistema de condução e resposta, essas formas de dominação do homem sobre a mulher são invisibilizadas, naturalizadas ou camufladas enquanto respeito à tradição⁴. Qualquer desvio dessa estrutura é acusado de revolucionário ou expulso da categoria “dança de salão”.

Uma justificativa utilizada recorrentemente para o monopólio masculino da condução é a maior força física dos homens, todavia, a condução é uma técnica que raramente exige força – trata-se de uma tecnologia⁵ de manipulação do corpo do outro/a, que envolve um sistema complexo de deslocamento de peso, alavancas, torções, suspensões, etc., que poderia ser ensinada independentemente do gênero – no entanto, no modelo tradicional, é transmitida apenas aos homens, garantindo a preservação da hierarquia e a manutenção de privilégios masculinos. Mestres machistas continuam a ser romantizados e idolatrados, deixando a sensualidade e os “enfeites” como único espaço de atuação para as mulheres⁶.

Entendemos que transformar o corpo das mulheres em extensão da vontade masculina é uma forma de violência, exercida sob pretexto de estrutura tradicional,

⁴ Polezi e Vasconcelos (2017) citam ainda uma pesquisa de Gaio feita em 2009, que mostra que os professores não identificam a posição feminina na dança de salão como desigual comparada à masculina, acreditando que é uma função importante “embelezar” e “florear” a dança com charme e feminilidade. Ou seja, os estereótipos de gênero são tão arraigados entre os profissionais da dança de salão – com exceção de algumas professoras que, recentemente, têm adotado perspectivas mais feministas – que o machismo evidente desse tipo de afirmação sequer é percebido. Vale notar que o ideal de feminilidade é, ainda por cima, definido por homens: Jaime Arôxa, formador da maioria das escolas de dança de salão no Brasil, ministra aulas de sensualidade e feminilidade para “damas”.

⁵ No contexto da dança de salão tradicional, a condução pode ser pensada, em sentido foucaultiano, como uma tecnologia de controle masculino dos corpos femininos. Essa tecnologia conta com diversos dispositivos, como a posição de alavanca do abraço tradicional e o salto alto, que coloca a mulher na ponta dos pés, em posição de dependência da estabilidade do homem, facilita a manipulação de seu corpo para giros e pivôs, e dificulta a tração necessária para que ela manipule o corpo do homem.

⁶ Enfeites são movimentos tradicionais de adorno aos passos, que a dama é autorizada a realizar de modo autônomo, desde que a condução do cavalheiro lhe dê tempo e espaço para tal. Curiosamente, a ideia de que a dama pode interferir na condução, pedindo mais tempo para os enfeites e/ou modificando o caminho proposto inicialmente, desde que não atrapalhando as decisões de seus parceiros, tem sido apontada como solução para o monopólio masculino da condução. No entanto, não é uma medida suficientemente igualitária, uma vez que as principais decisões e o controle final da dança continuam pertencendo ao cavalheiro (essas interferências da dama dizem respeito apenas ao seu próprio corpo, nesse caso, ela não manipula o corpo do cavalheiro como este manipula o seu).



tão naturalizada que é preciso exercitar um olhar crítico para identificá-la. As violências perceptíveis (no caso da dança de salão: as denúncias de abuso físico que geram lesões nas mulheres por causa da condução agressiva e autoritária dos homens) não são casos isolados, mas sintomas mais evidentes de uma violência estrutural e sistemática que permanece imperceptível (ZIZEK, 2014). Em sua crítica artística intitulada “Performando com as mãos de homens apertando seus pescoços”, Claudia La Rocco (2012) remete o espetáculo “Por um fio”, da companhia de dança de salão Mimulus, ao momento histórico em que o coreógrafo Mark Morris grita “chega de estupro” e deixa o teatro em protesto após assistir “That’s life”, do espetáculo “Nine Sinatra Songs” de Twyla Tharp, em 1984. O *pas des deux* era inspirado nas danças de salão e a bailarina, vestindo camisola, era lançada para todos os lados e manipulada por seu parceiro, vestido em traje fino completo. Ela afirma que os espetáculos não são, ao que tudo indica, um comentário sobre violência contra mulheres, “ao invés disso, insensivelmente, essa violência é tecida nas frases coreográficas a nível estrutural – e essas frases são sedutoras, sorradeiras, musculares e executadas por performers potentemente ardilosos” (ROCCO, 2012, s.p. Tradução nossa). Assim, a estrutura sedutora de um espetáculo acrítico de dança de salão pode induzir a uma suspensão do pensamento crítico na plateia, que a leva a aceitar, nas telas e palcos, aquilo que despreza na vida.

4 CORPOS MÚLTIPLOS E MÚTUOS: SUBVERTENDO AS NORMAS DE GÊNERO

Ao mesmo tempo em que a tese butleriana da performatividade do gênero denuncia a sua estrutura coercitiva, também aponta uma saída: a possibilidade de ressignificação e subversão das normas de gênero⁷. Os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares

⁷ A ideia butleriana de subversão da performatividade de gênero sustenta-se nas possibilidades citacionais em que as normas falham. Em *Problemas de Gênero*, a autora foca na paródia e na performance *drag* como formas de citação subversiva do gênero. Em *Bodies that Matter*, Butler aposta na apropriação, isto é, na citação, em outros contextos, dos termos que constituem a performatividade do gênero. A apropriação da palavra “*queer*”, para mencionar o exemplo mais evidente, é justamente uma estratégia que converte o abjeto, o excluído, o esquisito em resistência e engajamento político.

de resistência e de exercício de poder. Então, a questão é: como traduzir a teoria *queer* para uma prática pedagógica? Como subverter as normas de gênero na dança de salão? Louro afirma que “a teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e do gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (2001, p. 550). Desse modo, a cultura e o ensino da dança de salão poderiam ser reformulados assim como a pedagogia e o currículo *queer*:

Estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. [...] A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. [...] Para uma pedagogia e um currículo *queer* não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados. Tornar evidente a heteronormatividade (LOURO, 2001, p. 550, 551).

Assim, é possível propor uma dança de salão sob a perspectiva *queer*, que evidencie a heteronormatividade e que não se dirija apenas àqueles que se reconhecem como sujeitos *queer*, mas afete todas as pessoas que valorizam o questionamento, a diferença e a diversidade como estratégias férteis para pensar o corpo, a cultura e a arte. Com efeito, a partir da influência dos movimentos feministas, LGBT e *queer*, começaram a surgir, nos últimos anos, alguns debates e propostas de outros modelos de condução na dança de salão. Essas propostas podem ser compreendidas como “dança de salão contemporânea”: uma releitura crítica e atual da dança de salão tradicional, pensada como atividade social ou prática artística. Dentro dessa abordagem, há algumas propostas metodológicas significativas sendo desenvolvidas.

Na Bahia, Jonas Karlos Feitoza publicou, em 2011, uma dissertação que propõe uma estrutura mais equitativa de diálogo na dança de salão, a cocondução.



Em Campinas, Carolina Polezi desenvolve a pedagogia da Condução Compartilhada, com o objetivo de ampliar a participação artística da mulher na dança, que também se torna condutora e propositora de movimentos, ou seja, a condução é compartilhada entre homens e mulheres de forma igualitária. Em São Paulo, a Dois Rumos Cia de Dança promove grupos de estudo e bailes contemporâneos de dança de salão, nos quais as pessoas são encorajadas a dançar de modo livre em relação à heteronormatividade. A partir do movimento argentino do tango *queer*, Paola Vasconcelos desenvolveu, em Porto Alegre, uma pesquisa prática e acadêmica de dança de salão *queer*, que admite a fluidez e a experiência de explorar ambas as possibilidades – conduzir e ser conduzido – durante a dança. Em Belo Horizonte, a professora de dança Laura James, mulher transexual e ativista *queer*, é organizadora do Forró Queer e proprietária da escola Ata-me, que adota uma pedagogia *queer* no ensino das danças a dois: praticantes são estimuladas/os a aprender ambos os papéis e a formar pares de dança independentes de gênero. Por todo o Brasil, algumas professoras passaram a questionar as estruturas machistas da dança de salão e têm atuado na criação de espaços formativos que valorizam a igualdade de gênero. Algumas escolas passaram a substituir os termos “cavalheiro” e “dama” por “condutor/a” e “conduzido/a”, em busca de desassociar o gênero das funções de condução-resposta.

Por fim, é importante mencionar que, paralelamente a esta pesquisa teórica, desenvolvemos uma prática de comunicação na dança de salão que rompe com as estruturas hierárquicas, inclusive com àquelas subjacentes aos papéis definidos de “condutor/a” e “conduzido/a”: a Condução Mútua⁸. Ou seja, para além da alternância dos papéis e de seu descolamento em relação ao gênero, nesse modelo ambos são conduzidos e conduzem simultaneamente. Entendemos que esse modelo “evita operar com os dualismos, que acabam por manter a lógica da subordinação” (LOURO, 2001, p. 552), pois ele suprime até mesmo o dualismo condutor-

⁸ Essa pesquisa prática em Condução Mútua é desenvolvida formalmente por Samuel Samways como projeto de residência artística do Centro de Formação Artística e Tecnológica - CEFART, em Belo Horizonte, com apoio financeiro da Fapemig.



conduzido, uma vez que impossibilita, no fluxo da dança, a identificação de quem origina os movimentos. Essa metodologia exige a formação de corpos que compreendem a condução-resposta enquanto confluência de massas, vetores de força, relação de alavancas, peso e contrapeso, enraizamento, etc. Os corpos, portanto, passam a ser compreendidos em suas singularidades, como espaço de atravessamento de vontade, massa, pensamento, peso, altura, emoção, intenção, e podem entrar em diálogos nos quais o gênero não é um fator determinante na geração de movimentos.

Assim, diferentemente das escolas de dança de salão tradicionais, nas quais se começa ensinando passos de modo coreografado e de acordo com papéis de gênero, a pedagogia da Condução Mútua começa preparando os corpos em geral através de técnicas transversais de consciência corporal, educação somática, artes marciais, contato-improvisação, entre outras. Nesse percurso, cria-se um estado de presença permanente e sintonia profunda entre as/os dançarinas/os, permitindo que sintam e respondam em tempo real aos estímulos fornecidos um pelo outro, de modo que os movimentos resultantes se tornem um terceiro vetor que une as duas intenções iniciais. A Condução Mútua constitui-se, desse modo, como uma estratégia educativa *queer* com o potencial de ressignificar a cultura da dança de salão, pois estimula os sujeitos a entenderem que cada corpo é único, singular, fluido e provisório, portanto não deve sofrer a imposição de movimentos, estilos e papéis de gênero pré-definidos. Estimula, ainda, o respeito a valores relacionados à mutualidade e horizontalidade e o engajamento em relações não coercitivas.

Como extensão da proposta pedagógica da Condução Mútua para além das salas de aula e bailes, coordenamos o Terceira Margem - Coletivo de Dança, que realiza trabalhos artísticos com dança de salão contemporânea, desenvolvendo técnicas de hibridização entre as danças sociais brasileiras e latinas, o contato improvisação e a dança contemporânea. O coletivo recorre à Condução Mútua como estratégia de desconstrução do heterossexismo e do machismo, ao mesmo tempo em que preserva e ressignifica uma rica cultura popular. Trata-se, sobretudo, de “apreciar a transgressão e o atravessamento das fronteiras (de toda ordem),



explorar a ambiguidade e a fluidez” (LOURO, 2001, p. 551). O que gostaríamos de sugerir, com essa prática, é que a arte, aliada a um pensamento crítico, pode ser uma esfera potente para a subversão da heteronormatividade. Se a arte pertence ao nexo da cultura e da educação, se a arte é linguagem e corpo, dentro e fora de cena, do público e do artista, então a arte é uma oportunidade decisiva para políticas *queer* de reapropriação e ressignificação dos discursos e dos corpos. Muitas e muitos artistas já o perceberam e realizaram, nas mais diferentes linguagens artísticas. Nossa expectativa é que esse mesmo potencial subversivo da intersecção entre a educação, a arte e o *queer* contamine a dança de salão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desse artigo, analisamos alguns aspectos da teoria *queer* para mostrar que os papéis sociais atribuídos aos gêneros masculino e feminino são imposições arbitrárias que regulamentam os corpos, em vista da manutenção da ordem heterossexual e patriarcal. A dança de salão tradicional, assim como a escola tradicional, é um dispositivo que atua nesse sentido. Por esse motivo, é importante ressignificar ou subverter a cultura, a pedagogia, o espaço social e o espaço artístico da dança de salão a partir de uma perspectiva *queer*. Assim, gostaríamos de finalizar este artigo reafirmando a importância dos movimentos que atuam na contramão do regime que produz identidades unívocas e excludentes por meio da regulação do gênero e da sexualidade.

Há muitas e muitos artistas e educadoras que criam espaços de visibilidade para a heterogeneidade dos corpos e para as múltiplas identidades ou não-identidades de gênero e sexualidade que não se conformam ao sistema heteronormativo e que são, no fim das contas, uma prova encarnada de falência das categorias tradicionais instituídas. Acreditamos que a dança de salão também é um espaço teórico e prático em disputa, que deve discutir possibilidades (trans)formadoras articuladas mais através das noções de diferença, fluidez, margem e subversão do que de tradição, rigidez, hegemonia e regra.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDRICH, Elizabeth. **Western Social Dance**: An Overview of the Collection. Washington: Library of Congress, 2004.

BENTO, Berenice. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/Clam, 2006.

_____. “Na escola se aprende que a diferença faz a diferença”. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.19, n.2, pp. 549 – 559, 2011.

BLASIS, Carlo. **Manuel complet de la danse**. Paris: La Librairie Encyclopédique de Roret, 1830.

BUTLER, Judith. **Gender trouble**: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.

_____. **Bodies that matter**. On the discursive limits of “sex”. New York: Routledge, 1993.

_____. **Undoing gender**. New York: Routledge, 2004.

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências**. Salvador, BA, 2011. 85f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GLINK, Peter; FLINK, Susan T. “Ambivalent Sexism Revisited”. **Psychology of Women Quarterly**, v. 35, n. 3, pp. 530-535, 2011.

LA ROCCO, Claudia. “Performing With Men’s Hands Gripping Their Throats”. **The New York Times**, June, 2012. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/06/23/arts/dance/mimulus-dance-company-opens-jacobs-pillow-season.html?_r=0> Acesso em 25/12/2017.



LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. “Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação”. **Revista Estudos Feministas**, v.9, n.2, Florianópolis, pp. 541-553, 2001.

LISKA, María Mercedes. “El tango como disciplinador de cuerpos ilegítimos-legitimados”. **TRANS – Revista Transcultural de Música**, v. 13, 2009.

MARION, Jonathan S. **Ballroom: Culture and Costume in Competitive Dance**. New York: Berg Publishers, 2008.

_____. **Ballroom Dance and Glamour**. New York, London: Bloomsbury Publishing, 2014.

POLEZI, Carolina; VASCONCELOS, Paola. “Contracondutas no ensino e prática da Dança de Salão: a dança de salão queer e a condução compartilhada”. **Revista Presencia**, Montevideo, n.2, pp. 67-83, 2017.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

ZAMONER, Maristela. “Conduzir e mandar, histórias diferentes”. **Dança em pauta**, agosto, 2013. Disponível em: <<http://site.dancaempauta.com.br/conduzir-e-mandar-historias-diferentes/>> Acesso em 22/12/2017.

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.

Recebido em 05 de janeiro de 2018
Aprovado em 16 de março de 2018

DENNIS GRAY E A FORMAÇÃO EM DANÇA NA CIDADE DE FORTALEZA

DENNIS GRAY AND FORMATION IN DANCE IN THE CITY OF FORTALEZA

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018180>

Jacqueline Rodrigues Peixoto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
jacquelinepeixoto@gmail.com

José Albio Moreira de Sales

Universidade Estadual do Ceará
albio.sales@uece.br

Ângela Maria Bessa Linhares

Universidade Federal do Ceará
angela.ciranda@hotmail.com

Maria Socorro Lucena Lima

Universidade Estadual do Ceará
socorro_lucena@uol.com.br

RESUMO

Este artigo discute o trabalho de Dennis Gray na Escola de Dança do Serviço Social da Indústria (SESI), na cidade de Fortaleza, no período de 1974 a 1977. A pesquisa objetivou compreender o papel dessa escola (SESI/Dennis Gray) na formação em dança de seus egressos. O estudo é uma pesquisa histórica sobre Educação e Arte, no âmbito da Dança, na qual utilizamos como método a História Oral Híbrida. Como métodos de coleta de dados, utilizamos fontes orais, iconográficas e registros de dois jornais: O Povo e o Diário do Nordeste. Os dados e achados da investigação demonstram que o trabalho de Dennis Gray foi um marco na história da dança de Fortaleza, por se tratar da primeira proposta de formação profissional de bailarinos na cidade. Na proposta havia uma preocupação de oferta de uma formação voltada para as técnicas de dança clássica e moderna, métodos bastante difundidos na década de 1970 em nível de Brasil. Sob esse aspecto, a experiência do SESI foi a primeira ação que provocou novos olhares na dança enquanto profissão em Fortaleza. Evidenciando esse fato, a investigação demonstra que vários egressos da Escola se tornaram profissionais, apesar de seu pouco tempo de funcionamento.

Palavras-chaves: Escola Dennis Gray; Formação em Dança; Ensino de Dança.

ABSTRACT

This article discusses the work of Dennis Gray at the School of Dance of the Social Service of Industry (SESI), in the city of Fortaleza, from 1974 to 1977. The research aimed to understand the role of this school (SESI / Dennis Gray) in the dance training of its graduates. The study is a historical research on Education and Art, within the scope of Dance, in which we use Hybrid Oral History. Thus, for the collection of information adequate to the understanding of this investigation, we use oral sources, iconographic and records of the newspapers O Povo and Diário do Nordeste. The study showed that this school was a relevant landmark as the first proposal of professional training in dance in the city of Fortaleza. We also emphasize that there was a concern with the formation of the dancer

focused on classical and modern dance techniques, methods widely used in Brazil in the 1970s. We noticed that the SESI experience was the first action that provoked new looks in dance as a profession in Fortaleza. It is evidenced that this school moved a formative proposal directed beyond the dance, but, anchored in an artistic potentiation and human formation.

Keywords: Dennis Gray School; Training in Dance; Dance Teaching.

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar a tessitura desta pesquisa, propomos realizar uma reflexão sobre o campo da formação em dança cênica¹, em Fortaleza. É válido salientar que a abordagem desta temática ainda constitui um campo a ser explorado. A tentativa é de contribuir para um olhar mais convergente e ampliado acerca desse ensino como uma potência geradora de conhecimento.

Os estudos teóricos sobre dança, e mais ainda acerca da História da Dança, são um campo de investigação, cujas produções acadêmicas ainda são escassas em alguns estados do Brasil. Sob esse aspecto, esta investigação destaca-se por estar inserida nesse contexto de estudos sobre a História da Dança em Fortaleza, cidade que, apesar de já contar com profissionais e eventos nessa área há bastante tempo, ainda necessita ampliar as discussões sobre a formação em dança.

Tal contexto tem feito com que a dança, como área de conhecimento, venha se constituindo num crescente desafio, exigindo novos espaços de formação e de ampliação de discussões sobre métodos, escolas e processos de formação. Todos esses fatos apontam para a necessidade de projetos e propostas que desenvolvam um trabalho com dança, cujos objetivos estejam para além do ensino de técnicas de dança.

Portanto, interessamo-nos, neste estudo, em percorrer a linguagem da dança como uma instância formativa, contribuindo para uma possível desterritorialização

1 A dança cênica não compreende as danças populares, folclóricas ou para-folclóricas, nem aquelas voltadas ao entretenimento – dançadas em festas, casas de show ou bares noturnos. Trata-se da dança cênica incorporada pelos reis na sociedade da corte, codificada nos termos *ballet* clássico, ao qual cabia uma métrica racional, que acabou por deixar o contexto dos bailes e passou a ser composta para os palcos de teatro. (GADELHA, 2006, p.150)

do campo de sua formação e prática pedagógica. Nossa tentativa é de contar e recontar as experiências corporais dos artistas – docentes pesquisados, utilizando a linguagem do movimento no sentido de propiciar uma possível inversão de paradigma na formação do artista/docente na área de dança em Fortaleza.

Diante disso, temos como objetivo geral: compreender o papel da Escola de Dança do SESI/Dennis Gray na formação de seus partícipes.

E como objetivos específicos: a) analisar a proposta de formação implementada por Dennis Gray no âmbito da Escola de Dança do SESI; b) discutir a metodologia de ensino implantada na referida escola; c) mapear os percursos formativos dos partícipes, dentre eles, professores e profissionais de dança.

Dessa forma, nosso interesse por esse tema advém de uma sucessão de experiências em nosso trabalho acadêmico e docente. Salientamos que, a partir desses movimentos, apreendemos a problemática desta pesquisa que envolve conhecimentos de Arte, Ensino, História da Dança e Formação de Professor.

Dentro do recorte temporal e espacial da História da Dança na cidade de Fortaleza no período de 1974 a 1977, encontramos uma iniciativa pioneira como principal lugar formativo, a Escola de Dança Clássica e Moderna² para filhos de operários do Serviço Social da Indústria (SESI), localizado na Barra do Ceará. Essa escola se configurava como um agente aglutinador de iniciativas nesse campo.

Ressaltamos um número considerável de partícipes dessa instituição que se tornaram profissionais da dança com reconhecimento nacional e internacional. Segue o nome de alguns que destacaremos posteriormente: Anália Timbó, Fernando Mendes, Flávio Sampaio, Francisca Timbó, Francisco Timbó, Socorro Timbó, Wilemara Barros, Raimundo Lima, Helena Coelis.

Diante desse panorama, a relevância desta pesquisa, centrada na dimensão

²Essa é uma terminologia que notamos em alguns documentos descobertos durante a pesquisa. Neste texto utilizamos somente o termo Escola de Dança do SESI. Uma vez que encontramos essa terminologia na maioria das fontes documentais encontradas.

formativa da dança, pode ser creditada pela sua temática que pouco tem sido trabalhada. Além disso, as dificuldades encontradas na relação entre teoria e prática no ensino de dança nos fazem repensarmos o diálogo entre a formação e a prática do professor dessa área do conhecimento. Assim, nossa proposta incita a uma reflexão nesse campo na tentativa de compreender e propor uma inversão desse paradigma no cenário educacional dessa linguagem artística. Nas palavras de Marques (2003):

A ingenuidade (no sentido utilizado pelo educador Paulo Freire) com que a dança ainda é abordada, tanto pelas mídias como pelo mundo educacional e acadêmico, é um retrato fiel do descaso e da ignorância com que o corpo, a arte e a educação vêm sendo tratadas ao longo dos séculos em nossa sociedade. (MARQUES, 2003, p. 1)

Embora existam vestígios da dança cênica em Fortaleza, desde 1925 (GADELHA, 2006), é na década de 1970 que as academias de dança e a proposta do SESI se instauram e disseminam o ensino de dança, priorizando inicialmente a dança clássica. Assim sendo, indagamos: Como focar a experiência formativa, aqui retratada, a partir de um determinado contexto histórico construído por meio do vivido no cotidiano da vida e da formação em dança?

Por ser um mecanismo de atualização, a História, em uma relação espaço-tempo possibilita olharmos em nosso recorte temporal, a multiplicidade dos fatos. Essa área de conhecimento nos auxilia nesse estudo com o intento de compreender como a dança cênica, em Fortaleza, potencializou-se no período de 1974 a 1977, com a inserção da Escola de Dança do SESI (doravante EDANSESI) como um espaço formativo.

A partir dessas reflexões, pretendemos evidenciar questões que se colocam na centralidade desta proposta de pesquisa, tais como: Qual o papel da Escola Dennis Gray/SESI na formação em dança dos seus partícipes? Qual a proposta de formação implementada por Dennis Gray no âmbito da Escola de Dança do SESI? Como a metodologia de ensino foi implantada na EDANSESI? Quais os percursos

formativos dos partícipes da referida escola?

2 CONTORNOS METODOLÓGICOS

2.1 Método: história oral

Nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva da história oral, método de pesquisa que se utiliza da entrevista como um registro narrativo articulado ou não com outros procedimentos de coleta de dados. “Ela é mais do que uma técnica ou procedimento [...] é um espaço de contato, com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos histórico-sociais”. (LOZANO, 2005, p. 16, grifo do autor). Esse procedimento metodológico ambienta a discussão da voz dos narradores protagonistas/sujeitos como um registro importante a ser problematizado.

Escolhemos esse método por entendermos que as falas dos partícipes investigados na EDANSESI, possibilitam dar voz a esses sujeitos e valorizar as suas experiências e vivências, no referido espaço. Além disso, nos autoriza a reconstituir a história dessa escola a partir da memória dos que por ela foram diplomados. Afinal, a história oral “leva o compromisso de registro de situações para consideração social” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.37).

Salientamos que escolhemos o método de história oral híbrida, pois em nossa investigação necessitamos das fontes orais e escritas que dessem conta de dados necessários para abrir as discussões e análises dos processos de formação em dança no recorte temporal de nossa pesquisa. Assim sendo, é importante o confronto dos documentos com as narrativas dos egressos da escola objeto de nosso estudo. Nas palavras de Meihy e Ribeiro (2011, p.16),

A história oral híbrida difere-se da história oral instrumental por ir além do uso das entrevistas, além das gravações, e por promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos. Nesse caso, somam-se às entrevistas documentos cartoriais, memórias escritas,

dados estatísticos, literatura, reportagens, produtos historiográficos.

Quanto ao gênero da história oral, selecionamos a história temática. A mesma “quase sempre, em história oral temática, equipara-se ao uso da documentação oral ao das fontes escritas” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.88). Em nosso estudo, tratamos de fontes escritas e iconográficas além das orais.

2.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com a amostragem de seis artistas e/ou professores de dança cênica. Escolhemos essa amostragem, porque consideramos um número possível de trabalhar para esta análise, já que além de informações referentes à EDANSESI solicitamos aos partícipes entrevistados a reconstituição de seus percursos formativos em dança. Neste artigo, escolhemos alguns por se tratar de um recorte da pesquisa.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, estabelecemos alguns critérios de escolha da amostra do estudo: ter estudado na Escola de Dança do SESI pelo menos dois anos; ser artista ou professor de dança cênica que esteja em exercício; pelo menos dois dos sujeitos residirem fora da cidade de Fortaleza. Escolhemos esses critérios porque, para a pesquisa, é importante que o partícipe da EDANSESI, tenha tido uma formação mínima em dança nessa escola. Além disso, é imprescindível que os sujeitos deste estudo ainda estejam atuando na área de dança como artista ou docente. Uma vez que assim poderemos analisar a representação dessa escola na formação em dança deles. Também consideramos necessário analisar, dentre esses profissionais, os que residiam fora da cidade de Fortaleza para compararmos a repercussão da referida escola.

2.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Realizamos a pesquisa no período de novembro de 2012 a novembro de 2013. Ressaltamos a utilização da História Oral como uma metodologia imprescindível nesse processo, uma vez que, por meio desse procedimento, coletamos dados sobre a EDANSESI e seus partícipes dando voz à memória dessa

escola e sua constituição na cidade de Fortaleza.

Para a coleta de informações adequadas à compreensão desta pesquisa, utilizamos a técnica de análise documental (fontes escritas e iconográficas) e os relatos orais.

O primeiro procedimento de coleta de dados foi a documentação escrita consultada com informações oficiais sobre a Escola de Dança do SESI, no período de 1974 a 1977, tais como: jornais da época, banco de dados do Jornal O POVO, acervo da Biblioteca Pública Menezes Pimentel, de Fortaleza, outros disponíveis no CEDIP (Centro de Pesquisa da Federação da Indústria – FIEC). Também coletamos fotografias para entendermos a metodologia de ensino e demais características da escola, além de imagens de acervos pessoais dos sujeitos desta pesquisa.

Optamos pela análise documental, pois como pontua Rummel (2002, p. 160) “[...] quando o pesquisador fica satisfeito, depois da análise crítica das fontes documentais que está estudando, seu próximo passo é procurar os fatos e as concepções, que são pertinentes ao seu tópico de pesquisa”.

Nesse processo, juntamente ao orientador desta pesquisa, decidimos utilizar as fotografias como suporte para a descrição e a interpretação de situações relevantes dos entrevistados. “Você pode também levar consigo diversos auxílios para a memória. Um velho recorte de jornal ou um guia das ruas do lugar podem ser úteis” (THOMPSON, 1992, p.265). Isso ocorre uma vez que a imagem aciona a memória, acessando lembranças.

O segundo instrumento foi a entrevista. “Como método, a história oral se ergue segundo pressupostos que privilegiam as entrevistas como motivo central dos estudos” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 36). “É na entrevista que o pesquisador encontra o “outro”, sujeito dono de sua história retraçada com lógica própria e submetida às circunstâncias do tempo da entrevista” (Idem, 2011, p.22 e 23).

A coleta do depoimento oral foi por meio de entrevista temática e aberta, evidenciando dados que ainda não tenham sido documentados, especialmente os

dados presentes nas matérias de jornal.

Segundo Meihy e Ribeiro (2011), a entrevista aberta tem como propósito perguntas com o intuito de investigar alguma temática específica. Além disso, elas geralmente são mais longas devido ao seu caráter subjetivo. “A virtude maior desse tipo de entrevista é possibilitar escolhas na constituição do perfil desejado pelo colaborador” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.102).

No que se refere ao tratamento dos dados, foram analisados depoimentos e documentos coletados por meio das transcrições dos textos e catalogação do material. Sobre esses procedimentos de pesquisa, nos quais são utilizados os instrumentos e procedimentos da história oral, Alberti (2010, p. 187) recomenda a comparação dos conteúdos das entrevistas com os demais documentos, afirmando que “às vezes há um deslocamento temporal ou de sentido que permite ao pesquisador verificar como a memória sobre o passado vai se constituindo no grupo”.

É importante salientar as etapas de análise de dados no que concerne às entrevistas realizadas neste estudo. Segundo Ribeiro e Meihy (2011) são três fases: transcrição, textualização e transcrição. A transcrição refere-se ao ato de converter o conteúdo gravado em um texto escrito. Nessa etapa, é importante para o historiador oral transcrever para além das palavras, percebendo os gestos e emoções.

Nas palavras de Meihy e Ribeiro (2011, p.108-109) “uma segunda etapa desses procedimentos refere-se à textualização, na qual as perguntas foram retiradas e fundidas à narrativa. O texto permanece em primeira pessoa e é reorganizado a partir das indicações cronológicas e /ou temáticas”.

Por fim, a última etapa é a transcrição, que evoca “pressupostos da tradução”. Ela “é a elaboração de um texto recriado em sua plenitude. Com isso, afirma-se que há interferência do autor no texto; ele é refeito várias vezes e deve obedecer a acertos combinados com o colaborador” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p.110).

3 AESCOLA DE DANÇA DENNIS GRAY/ SESI EM FORTALEZA

A Escola de Dança do Sesi foi inaugurada em 1974 por Thomaz Pompeu e pelo diretor, professor e bailarino carioca Dennis Gray³(1928-2006) que veio à Fortaleza exclusivamente para implementar essa instituição, tendo como assistente a bailarina e também professora carioca, Jane Blauth (1937-2012). A escola era uma instituição para meninos e meninas, filhos de operários do Sesi. É importante salientar que essa instituição foi “a primeira implantada em todo o Brasil, com alunos oriundos de famílias humildes, quase todos filhos de operários das indústrias cearenses”. (O POVO, 02.12.74).

A escola foi proposta por Thomaz Pompeu de Souza Brasil Netto⁴, o então, engenheiro, diretor-geral e presidente da Confederação Nacional da Indústria. Ele apreciava as artes, e por isso, fundou a referida escola. Como afirma Dennis Gray em entrevista ao Jornal O Povo em 1974, “o Sesi tem, na fundação da Escola, uma gratidão imensa ao seu atual presidente, Dr. Thomaz Pompeu de Sousa Brasil Netto, uma vez que o balé é uma arte caríssima e ele teve a coragem de iniciar esse trabalho com crianças pobres”. (O POVO, 02.12.74)

É importante salientar que a instituição tinha como escopo uma formação profissional em dança. Portanto, esse modelo fugia à lógica burguesa das academias de dança de Fortaleza, surgidas na década de 1960, voltadas apenas para o deleite da sociedade fortalezense, alargando uma compreensão reduzida sobre a dança. Nas palavras de Portinari (2001, p.52):

A Escola de Dança Clássica e Moderna do Sesi começou a funcionar em março de 1974, com cem alunos, cujas idades variavam entre 8 e 14 anos. Todos eram filhos de operários. A sede incluía quadras para a prática de esporte, inclusive uma piscina

³ Importante bailarino do cenário da Dança no Brasil. Bailarino e professor de balé do Teatro Municipal do Rio de Janeiro.

⁴ Filho médico de Thomaz Pompeu Filho e Noemi Coelho Pompeu. Esteve na direção de importantes lugares, dentre os quais: Presidente da Federação das Indústrias do Estado do Ceará (FIEC) de 1964 a 1967, diretor regional do Sesi no período de 1964 a 1971. Em 1968, assume a presidência da Confederação Nacional da Indústria (CNI) ficando até 1977. Construiu e fez funcionar em Fortaleza, no Crato os Centros de Atividade Thomaz Pompeu de Souza Brasil do Sesi/CE.

olímpica, refeitório, cozinha sob a orientação de nutricionistas, auditório dotado de moderno equipamento de som e iluminação.



Figura 01: Sala de dança da EDANSESI: 1975.

Fonte: Flávio Sampaio – foto retirada da primeira turma para divulgação da escola.

Além disso, as salas possuíam o piso ideal para uma sala de dança: madeira. Existiam bons banheiros e dois pianos para as aulas de balé. Os alunos possuíam malhas e sapatilhas que eram distribuídos pela organização do projeto. Além de dança, havia, no Centro Social Thomaz Pompeu aulas de canto, futebol, natação, vôlei e futebol. Elas ocorriam diariamente, inclusive com alimentação acompanhada por nutricionista. Sobre o funcionamento da EDANSESI, os seus partícipes destacam a estrutura física e a sua organização.

A procura era muito grande pela escola. Toda criança queria fazer. Até porque já era um projeto social na época! Porque distribuía lanche, alimentos, tinha assistente social, tinha psicólogo, tinha todo um aparato que se encaixa dentro de um projeto social, de uma ONG. Então, as crianças procuravam muito. (Wilemara Barros)⁵

Eu lembro muito da sala. Como eu era criança, ela era imensa. Era grande porque não era só aula de dança, tinha ginástica, teatro e outros esportes. Ahhh... Ela era grande, tinha barra, espelho, nas paredes tinha os quadros com as posições dos pés e das mãos. Tinha os camarins dos meninos e das meninas, uma sala onde ficava o nosso fardamento...(Socorro Timbó)

A sala de dança era maravilhosa! Chão perfeito pra dança! Na época era madeira que a gente usava breu e... espelho, barra, bem grande! Perto do teatro que era onde a gente dançava! Escola de primeiro mundo no Ceará! (Francisca Timbó)

Diante do exposto, observamos que havia uma preocupação com a estrutura dessa escola para seu funcionamento no ensino em dança. Uma vez que há uma

⁵As falas colocadas neste texto referem-se à entrevista concedida no dia 28 de novembro de 2013.

discussão recorrente na docência em dança principalmente nas escolas públicas sobre a falta de espaço ideal para esse ensinamento. Consideramos uma sala equipada nesses locais como um ato político. É necessária, para essa linguagem artística, uma estrutura espacial que possibilite aos educandos realizar ações básicas, quais sejam: saltar, rolar, deslizar, torcer, girar, se mover sem se machucar. O piso de madeira e o linóleo – tipo de revestimento emborrachado para piso de dança que é utilizado na sala e no palco – instrumentalizam condições para que esse ensinamento aconteça, pois, uma sala sem esses requisitos, pode ferir os estudantes.

É válido salientar que a experiência pincelada neste estudo aconteceu na década de 1970, período no qual o ensino de dança clássica passava por uma grande expansão em nosso país. Ressaltamos que, no referido período, as discussões sobre o ensino de dança envolviam principalmente o acervo do balé clássico. A técnica e a transmissão desta pareciam condensar toda a estética desse ensino. Portanto, a severidade com que Dennis Gray decorria suas aulas foi inscrito em seu corpo pelos seus mestres que tinham uma concepção tradicional do ensino, aportada em uma autoridade estética e uma disciplina corporal.

É importante entender o social para além do assistencialismo, pois somente assim conseguiremos compreender a arte no lugar acima explicitado como uma instância da possibilidade e não da probabilidade. É preciso cuidado para que ações culturais não beirem à esmola cultural, ou seja, migalhas de pequenos acessos aos movimentos artísticos. O experimento da Escola de Dança do SESI, no recorte temporal de nosso estudo, sedimenta um pensamento em arte que nos leva a outra compreensão de formação e de projetos sociais, dilatando novos olhares sobre a dança e seu ensino no Ceará, mais especificamente, em Fortaleza. Nas palavras de Gadelha (2006):

Com esta experiência, a dança cênica deixa de ser exclusiva às classes superiores, às mulheres “bem-nascidas” da elite cearense. O próprio Dennis Gray, segundo Portinnari, ficou surpreendido ao perceber que as famílias dos operários aceitavam bem melhor o balé

para o filho homem do que as classes média ou rica. [...] Diferente das academias de balé, homens faziam aula no Sesi. Isso já quebrava alguns preconceitos que envolviam a dança em Fortaleza, contribuindo para uma visão mais abrangente dessa arte, que ainda hoje é associada à figura feminina. (GADELHA, 2006, p. 215)

Segundo Flávio Sampaio, a EDANSESI foi pioneira no Brasil em dois aspectos: pelo número elevado de estudantes meninos e como escola de Dança Clássica a ser ofertada para uma classe menos favorecida economicamente. Nas palavras de outro estudante desta escola:

O Sesi naquela época era uma junção de uma ditadura militar, de pessoas bem-nascidas, com pobres miseráveis, e outros muito mais desinformados de um processo... Processo que eu digo assim: de exclusão. Porque acreditar que você poderia ser um homem dançando... somente com Dennis Gray. Só com Dennis Gray. Ele fazia a gente acreditar! Ele dizia: "se é prater um braço molenga, desse jeito é melhor colocar um bocado de mulher para dançar. Quero hoomens dançando!"E isso autorizava o macho dentro desse arquétipo, do consciente coletivo, sujeito, né? Que valia a pena sempre muito a pena ir a pé daqui pra lá. (Raimundo Lima)⁶

A experiência da Escola de Dança do SESI traz a dança como uma instância formativa relevante e não coadjuvante, como acontece na maioria dos projetos sociais, onde o foco localiza-se no social entendido de modo redutor, e não compreendendo a necessidade de formação em linguagem artística.

Até ali o balé era uma atividade de meninos ricos, de meninas ricas. A escola do SESI foi a primeira vez onde uma pessoa de baixa renda teve acesso a essa atividade. Isso muito pela visão do Dr. Tomaz Pompeu de Sousa Netto. (Flávio Sampaio)

Embora o trabalho de Dennis Gray tenha sido muito elogiado e difundido,

⁶As falas colocadas neste texto referem-se à entrevista concedida no dia 25 de novembro de 2013.

durou apenas quatro anos. Segundo Gadelha (2006), no ano de 1978, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil aposentou-se. O SESI foi dirigido por outro grupo que não tinha interesse em continuar o projeto direcionado às artes e ao esporte. Com isso Dennis Gray foi demitido e a escola findou. Diferente do cuidado e respeito que Thomaz de Sousa Brasil Netto demonstrou em sua gestão, os gestores seguintes não se comprometeram com os estudantes do referido centro e terminaram com o projeto sem ao menos dar uma satisfação aos envolvidos. Inclusive na fala de Flávio Sampaio abaixo fica clara essa indignação. Além disso, a nova gestão considerava desnecessário um investimento na formação em arte para filhos operários.

Eu sinto no Dennis uma mágoa muito profunda! Por essa escola ter acabado como acabou. Burocrata qualquer, dizer que filho de operário tinha que ser operário. Isso é um absurdo! Não é?! Foi assim. Foi assim que acabou. Ele disse que filho de operário não tinha que ser artista não. Tinha que ser operário que nem o pai. (Flávio Sampaio)

E eu digo que foi a política quem abortou a Escola de Dança. E o Dennis tava tão envolvido com a gente, que ele não tinha coragem de tirar os nossos sonhos. A Escola foi se diluindo passivamente... me lembro como se fosse hoje... havia dias que não tinha lanche, por exemplo. E eu já dizia assim: "Alguma coisa táhavendo..." (Raimundo Lima)

É válido salientar que no período de término da escola (1977), os estudantes haviam feito uma viagem à Brasília com apresentação no Palácio do Planalto para o presidente Ernest Geisel, segundo uma matéria intitulada "Pobre também gosta de cultura" do Jornal O Povo, no referido ano. Um dos motivos do fim dessa instituição seria a contenção de gastos propostos pela nova gestão. Ao ser entrevistado pelo referido jornal, "Dennis Gray desalentado aponta para seus alunos, e ainda vestido com as roupas próprias para o ballet, pergunta o que será feito dos equipamentos, dos cenários, de todo o repertório montado com sacrifício pelos alunos" (O POVO, 17.12.77).

É lamentável que uma proposta tão empreendedora tenha terminado dessa forma. Pensemos na tristeza deste ato junto com a poesia de Carlos Drummond de

Andrade (“Os ombros suportam o mundo”, 2012, p.51): “Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus. Tempo de absoluta depuração. Tempo em que não se diz mais: meu amor. Porque o amor resultou inútil. [...] E as mãos tecem apenas o rude trabalho. E o coração está seco”.

4 SOBRE DANÇA, ARTE E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO ESTÉTICO FORMATIVO

A dança compõe-se de sucessões

[...] de micro-acontecimentos que transformam sem cessar o sentido do movimento [...] a gestualidade dançada experimenta o movimento (os seus circuitos, a sua qualidade, a sua força) [...] dançar é experimentar, trabalhar os agenciamentos possíveis do corpo. (GIL, 2004, p. 54)

Mas, o que é dançar? Como defini-la se a dança é feita e produzida no corpo? Como diz Rocha⁷ (2007) “[...] é difícil pensar e definir a dança porque o movimento corporal é sempre ou nunca”. Ou seja, ela não é, ela não está, pois se encontra no devir. A dança é uma ressignificação do eu, pautada em três relações: com o mundo, consigo e com o outro. Assim, sua estrutura (dança) reside na sua permanência e na sua fluidez. Conforme Gramer [s/d], *apud* Rocha⁸, 2007: “A dança só acontece naquilo que ainda não é e naquilo que acabou de deixar de ser. A dança só ocorre como algo que, ao mesmo tempo, ainda não é, e ainda não deixou de ser.”

Enfatizamos a relevância da prática corporal em Dança a partir de métodos e procedimentos que instiguem à construção do processo social do aluno e que possibilitem a reeducação dos sentidos. A dança se estabelece no corpo de quem a realiza, possibilita um reencontro consigo, e, conseqüentemente, com o outro, pois

⁷ Anotações referentes à aula ministrada por Thereza Rocha (RJ), na disciplina Dança Contemporânea do Curso de Extensão Dança e Pensamento (UFC), em novembro de 2007.

⁸ Anotações referentes à aula ministrada por Thereza Rocha (RJ), na disciplina Dança Contemporânea do Curso de Extensão Dança e Pensamento (UFC), em novembro de 2007.

convivemos em sociedade. Para tanto, faz-se necessário que haja aulas mais críticas e que o conhecimento corporal não esteja somente voltado para a repetição de movimentos ou virtuose com o intuito de exhibir formas que muitas vezes, o aluno não sabe quais são. Como afirma Marques (2010, p.14): “ A dança pode fazer parte dessa rede de relações que conferem sentidos à vida, mas, para isso, é necessário que sejamos leitores críticos de dança/mundo”.

Marques (2010) aponta três elementos definidores para uma metodologia no ensino de dança, quais sejam: o primeiro refere-se ao “*conceito de corpo* subjacente tanto à prática artística quanto educacional do professor” (MARQUES, 2010, p. 193). Se esse educador percebe o corpo como instrumento ou se é visto como lugar de criação ou como o próprio ser – que é corpo; o segundo elemento trata do “*conceito de dança* que o professor leva para sua prática docente. Dança é execução de uma técnica codificada? Dança é um recurso educacional ou uma linguagem artística? A dança é conhecimento?” (MARQUES, 2010, p. 193). Isabel Marques explicita que cada resposta feita a essas perguntas conduzirá os caminhos desse docente em sua aula, “em seu processo metodológico”. (Idem)

E como último elemento desta proposta metodológica, “o *conceito de educação* que também gera diretrizes para uma escolha metodológica”. (Idem). Uma das questões norteadoras para Marques (2010, p.193) é: “O que o professor pretende ao ensinar dança? Formar “bons bailarinos”, educar pessoas, promover bem-estar, prevenir contra o stress?” (MARQUES, 2010, p. 193). As respostas a essas indagações, de certo modo, também definem que caminhos o educador escolhe para lecionar dança.

A dança incita a uma reinvenção do corpo, no sentido de que para criar/lecionar algo neste lugar proposto há a necessidade implícita de um aprofundamento das potencialidades do corpo – que é também objeto de estudo da dança. Na subjetividade e nas relações estabelece-se essa criação.

Se pensarmos que a dança não expressa nada, pois ela é a própria expressão e, mais especificamente, a dança na contemporaneidade denuncia que

não é uma modalidade, percebemos uma impermanência e uma indeterminação no seu fazer. Talvez por isso, há uma metodologia ainda muito homogênea nesse tipo de aula nos espaços formativos dessa linguagem artística. Entretanto,

[...] se desejamos algo mais, se aspiramos parafraseando novamente Paulo Freire, a um mundo “menos feio, menos malvado e menos desumano”, as vivências da dança circunscritas somente a personalidades não bastam para que experiências de dança se conectem significativa e criticamente os dançantes ao mundo. A Arte como linguagem tem o potencial de trazer para si múltiplos pontos de encontro entre pessoas que coabitam, produz diálogos com as dinâmicas sociais por meio de seus interlocutores. (MARQUES, 2010, 146).

Diante desse panorama, faz-se necessária uma crítica às concepções de arte voltadas somente para o que “vem de dentro”: emoções, sentimentos, sensações, elaborações pessoais. Sendo assim, o que envolve o ensino de Arte?

Ana Mae Barbosa, arte-educadora e pesquisadora, traz um novo olhar para a epistemologia do ensino de Arte no Brasil, na década de 1980, investigando esta área de conhecimento, na tentativa de excluir o pensamento que reduz a arte somente à técnica ou à expressão. Ana Mae Barbosa defende que a leitura do trabalho artístico “é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica” (BARBOSA, 1998, p. 40).

Na perspectiva de uma aula de dança, tentemos possibilitar novas estratégias de estarmos nos ambientes formais e não formais de ensino e no mundo, utilizando a dança como ferramenta e subsídio no desenvolvimento de um indivíduo crítico. Como ser social, expressamos o que conhecemos, vivemos em cognição daquilo que validamos como real. E como estamos ressaltando a dança, mudanças que afetam o real afetarão o corpo.

Possivelmente esse axioma esteja atrelado às concepções de arte historicamente construídas no ensino brasileiro, uma vez que a dança é uma linguagem artística. Essa compreensão tecnicista/produtivista a que o ensino de arte

vem se configurando nos ambientes formativos advém da sua constituição ou não como área de conhecimento nesses espaços de formação.

Historicamente, a relação do corpo com a educação é de enquadramento às regras que essa instituição impõe. Segundo Foucault (1987, p. 18), o corpo é “onde chegam todas as interdições, influências e prisões. Mas, é também um lugar de liberdade”. A própria disposição espacial quase exclusiva das salas de aulas, onde as carteiras são enfileiradas e há um birô do “mestre”, configura a liberdade que é tolhida no ambiente escolar. Isso já impõe a esses locais uma disciplina física, que limita, às vezes, outras possibilidades de aprendizagem, que são necessárias nesse processo.

Destarte, há no cotidiano mandatos instaurados no corpo da sociedade contemporânea que o tornam reverenciado por uma espécie de dança da morte, ou seja, que o afasta da crença na sua potencialidade corpórea de saber mais.

Esse corpo fábrica – fundado em mandatos que reafirmam uma impossibilidade de ser expressivo e por isso vivo – é alimento dos preceitos de uma sociedade capitalista ancorada em valores materiais. Uma vez que o corpo é o lugar de devires e ele se instaura como um campo de potencialidades que se constroem ao longo das experiências vividas nele. Parafraseando Spinoza (2013), a potência desse corpo aumenta ou diminui à medida dos bons ou maus encontros com essas experiências.

As discussões sobre o corpo marcam os debates contemporâneos. O fato pode decorrer de o tema estar ligado a áreas do conhecimento: educação, artes, antropologia, filosofia, sociologia, psicologia, medicina, engenharia genética, comunicação, dentre outras.

Por ser uma linguagem que investiga a dimensão do corpo e do movimento, a dança, pode tornar-se um subsídio de busca de identidade do educando. Pensamos que aprofundar os estudos do corpo como um procedimento no ensino dessa linguagem artística poderia incitar aos educandos um leque de possibilidades para desenvolver a sua relação consigo, com o mundo e com o outro. Além disso, o

pensamento em relação à dança como algo da feminilidade, circunscrito no corpo “dócil” da mulher, traveste códigos que reduzem a essa linguagem artística uma limitação no seu saber enquanto área de conhecimento.

Enfatizamos a relevância em propor a dança como intervenção pedagógica por ser uma prática corporal que possibilita a reeducação dos sentidos e propicia uma ressignificação do ser humano na relação consigo, com o outro e com o meio, portanto, equaliza uma nova visão de mundo. A ideia de mundo que se carrega adequa-se à nossa vida, a nossa própria história, única e intransferível da realidade. “O corpo tece sentido como mundo, em sentido agido pelo movimento” (GIL, 2004, 71).

5 TECENDO SENTIDOS: O SIGNIFICADO DA EDANSESI NA FORMAÇÃO DOS SEUS PARTICÍPES

Para facilitar o intento desta pesquisa, organizei os sujeitos em narradores/personagens na função de contadores da história da EDANSESI na tentativa de não dispersar a discussão sobre o objeto de nosso estudo. Metaforicamente a Escola de Dança do SESI seria um sonho que eles vivenciaram como personagens que por lá passaram. Além disso, pedagogicamente me coloco como narradora/pesquisadora, na realização da construção reflexiva/analítica das falas dos partícipes no intuito de organizar textualmente uma forma em que o leitor conheça a história dessa escola o mais próximo do que realmente ela foi. Embora saibamos que “a verdadeira imagem do passado perpassa veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido” (BENJAMIN, 1987, p.224). Portanto, essa proposta nos desafia em apreender o passado em uma relação dialética com as questões do presente. Tratamos a seguir de parte da constituição dessa história.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Foi uma experiência única porque a gente respirava aquilo o dia inteiro. Eh...Quando lá no Rio me chamam pra ir pra Faculdade de Dança dar aula, eu tenho essa experiência (do SESI); é essa experiência que eu levo. É uma experiência que começa no SESI, já se traz isso no SESI, da memória, de ler, de saber as palavras em francês, o quê que elas queriam dizer. Tudo isso me foi ensinado lá e isso não era comum nas escolas de balé. Era uma escola onde eu chegava de manhã, 9h da manhã e só saía à noite.

Narradora/personagem Francisca Timbó

Eu passava o dia todo no SESI. Eu fugia da escola pra ir pro SESI... eu estudava de manhã e o balé era à tarde. Tinha um professor de Química que num podia dar aula de manhã e a praga dava aula de tarde! E eu não ia à aula dele nunca! E eu tinha tanto zero daquela criatura que só queria saber do balé! E na hora da aula dele eu tava no balé.

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Nós éramos assim... Tantos e tão juntos! Era um lugar impressionante! Eu não vou lá porque num dá (Flávio chora ao lembrar da sala de dança e do lugar que era o SESI). Não sei se eu tenho coragem de voltar lá não. A minha história com o curso do SESI é assim, num sei... Eu acho que tenho vergonha de voltar lá. (chora) Como eu vou explicar isso? Sabe quando você tem um grupo de pessoas onde você passou a tua adolescência e todos tinham um mesmo sonho? E de repente você galgou um caminho que você sabe que os outros queriam e não foram? Eu não sei se eu tenho coragem de ir lá, sabe? Num sei, num sei. Tu entende o que é?

Narradora/pesquisadora

A formação é um mecanismo de ação no mundo. “Existir, humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”(FREIRE, 1982, p. 92). Essa fala corrobora com a experiência narrada por Flávio Sampaio na EDANSESI. Para Sampaio, a escola está nele, na sua condução enquanto professor e gestor. Há, na fala de Flávio Sampaio, uma concepção de aprendizagem que articula os desafios da vida e não objeta o sujeito aprendente. “Assim, a

aprendizagem é um *processo criativo* de auto-organização por meio do qual a pessoa amplia seus recursos, podendo enfrentar melhor os desafios e obstáculos com que se depara” (WARSCHAUER, 2001, p. 133). Para este sujeito, a EDANSESI modificou sua construção de si. Intensificou, dilatou a formação, visto que “a experiência nunca termina, [e] é constantemente retrabalhada” (THOMSON, A. 1997, p.63). O que foi aprendido na referida escola foi ressignificado, utilizado nas vidas, o que configura essa experiência como formadora.

A experiência formadora, como denomina Josso (2004), deve implicar em uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. “A experiência é o que nos passa, ou nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca”. (LARROSA, 2002, p.154). Ou seja, a experiência é um lugar de travessia, de transformação do sujeito na sua relação com o mundo; implica uma subjetivação.

A experiência dessa escola injetou uma formação que conduziu a um processo que instigou nos alunos a capacidade de refletir sobre seus atos e exprimir suas ideais. A primeira fala de Flávio Sampaio dialoga com esse pensamento. Nas palavras de Marques (2012, p. 35-36):

[...] o ensino de Arte pode sim propor, abrir outras janelas e portas, discutir, problematizar e fazer viver relações sociopolítico-culturais significativas atravessadas pelas linguagens artísticas e esperar que cada cidadão se comprometa responsabilmente com a construção de um mundo mais justo, digno e habitável.

Essa janela que a arte abre nas nossas vidas está ausente muitas vezes no ensino regular. A situação que Francisca Timbó expõe em sua fala sobre faltar aula na escola para ir à EDANSESI corrobora com o pensamento acima. Diante disso, fazemos uma reflexão sobre os conteúdos abordados na escola e sua distância com a vida, enquanto a arte aproxima-se da mesma. Que vozes silenciam a dimensão do corpo na escola? Embora na contemporaneidade muito se tenha feito, ainda há

aulas desinteressantes que propiciam pouca reflexão e um distanciamento do cotidiano, fragilizando o corpo enquanto ser constituinte no mundo. A arte é uma polarização da vida no cotidiano e nas formas de estabelecer uma relação consigo e com o outro. Francisca percebia na Escola do SESI essa relação, o que não acontecia na escola regular.

Percebemos na última fala de Flávio o quanto a escola do SESI uniu os seus estudantes pelo sonho em se tornarem profissionais da dança. O sonho é um caminho a ser percorrido, segundo Gadotti (2003). É uma produção de sentido. É uma (re) invenção de si. E a arte propicia isso na medida em que nos encaminha à dimensão da percepção e da sensorialidade. Ela alarga a dimensão do belo e da sensibilidade. Nas palavras de Flávio Sampaio, a beleza de sua fala está na sua capacidade de enxergar o outro.

E a arte nos possibilita isso, modifica-nos, faz-nos olhar o outro em sua inteireza. Quando ele diz que não consegue ir ao SESI porque sabe que deixou lá pessoas que não conseguiram o mesmo sonho que ele, demonstra a generosidade do grande artista que é. Flávio se torna belo em possuir um querer bem pelo outro. “A beleza existe em todo lugar, depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar” (GADOTTI, 2003, p.11).

Narrador/personagem Flávio Sampaio

A gente era muito apaixonado por aquilo (chora). Porque a arte ela modifica. Assim, ela (escola do SESI) tanto cumpriu um trabalho social, que naquela época nem se sabia disso, quanto ela cumpriu um trabalho de formação profissional. Ela foi uma escola que cumpriu esses dois pilares. Tenho certeza que todos nós, pelo menos com quem eu convivi adiante, foram extremamente modificados! Na maneira de pensar, na maneira de se comportar, na visão do mundo. Foi impressionante! Porque nós tínhamos uma vida medíocre, dentro do nosso mundinho... Se hoje a escola com todo o aparato tecnológico que tem, não consegue suprir isso, você imagina há quarenta anos atrás, não existia.

Narradora/personagem Francisca Timbó

Hoje eu vejo que ela (Escola do SESI) tinha uma proposta de formação profissional. É tanto que ele (Dennis) nunca deixou a gente competir. As escolas vivem disso pra trazer mais alunos. E a criança vive de competição e aí enjoa e deixa de dançar. O Dennis só deixava a gente abrir ou fechar os festivais. Eu acho que a escola foi uma luz na vida de muita gente, né? Tanto na música, quanto na dança, quanto nos saltos. Mas, naquela época! Porque hoje tá fraquinho... é pra não gastar dinheiro pra não investir nisso. Naquela época era do bom e do melhor, era de qualidade... Era um investimento, né? Hoje em dia nós temos grandes maestros lá em Varsóvia num sei aonde... músico em tudo quanto é canto do Brasil, primeiros bailarinos. Eu acho que tudo do SESI, né? De escola particular daqui não tem. Então, ela (Escola do SESI) foi fundamental. Eu devo tudo à minha base com Dennis Gray.

A primeira fala de Flávio indica a arte como um movimento de modificação, de transformação. Notamos que os alunos do SESI foram dinamizados nesse sentido. A arte é um dispositivo da construção da nossa subjetividade (processo que acontece na dimensão pessoal e do mundo). Ela ampara a nossa relação com o outro e conosco em uma troca modificativa com o ambiente. A arte/dança propicia uma construção dialógica no mundo, na medida em que ela faz o educando elaborar seus saberes e sentidos, resignificando a sua própria vida e do seu entorno. A formação nessa área conduz esse movimento transgressor.

A formação é um dos rios que perpassa o córrego de nossa vida. Ela é uma forma de nos inventarmos e (re) inventarmos à medida que ela nos afeta e nos modifica, “visto que a formação se dá pela experiência” (WARSCHAUER, 2001, p. 134). “Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação”. (JOSSO, 2004, p. 41).

Comprovamos na fala de Francisca Timbó que a formação da EDANSESI tinha um cunho profissional. Notamos que embora Dennis tivesse sua referência básica na dança clássica, no que concerne a um corpo ideal para bailar nesse tipo de dança, Gray era avesso às competições na EDANSESI e nos festivais dos quais participava.

Ainda em sua fala, Francisca Timbó enfoca a dança clássica como fator primordial para a sua formação, focalizando o quanto essa escola foi fundamental para sua formação: “eu devo tudo à minha base com Dennis Gray”. Essa base que Chica se refere “é a base técnica do bailarino”. Há quem relativize essa ideia, dizendo que “vários profissionais ainda acreditam que quem tem formação no balé clássico é capaz de dançar vários estilos de dança” (GADELHA, 2006, p. 219)

Narrador/personagem Flávio Sampaio

Tudo que eu aprendi, começou naquela escola. Tudo o que me chamou a atenção do mundo começou ali. Viagens: Rio, Brasília, Campina Grande, Teresina. E sempre assim: se sentir artista. O Dennis, ele era muito artista, ele não tinha o meio termo. Não era uma escola de fazer dança, era uma escola de dançar mesmo. De como se comportar em cena, de como ser artista, ele não ensinava passos de dança, ele ensinava você a dançar. Ele era um artista. Então assim, isso é extremamente raro. A gente tem muita sorte na vida de encontrar esta pessoa!

E aí eu fico pensando, meu Deus se não tivesse sido a dança na minha vida?! O que seria eu, hoje? E graças a essa escola porque eu não teria tido outra oportunidade, até porque não tinha outra oportunidade, não existia. É tanto assim que hoje quando eu me encontro nesse lugar, eu faço de tudo pra que as pessoas tenham acesso. Não só acesso à escola, mas que também possa ter um mercado. Que possam seguir que possam ir além do que aprendem! Porque eu acho que a função da gente é essa.

Narrador/personagem Raimundo Lima

O Ceará... tem dois Ceará, duas Fortalezas. A Fortaleza antes do Dennis, e a Fortaleza depois do Dennis Gray e Jane Blaut. Quer queira, quer não queira, você não vai encontrar mais nenhum miserável que passou pela escola do Dennis! Quer queira, quer não queira, a gente perpassa por um altruísmo, por uma congruência, por um processo de auto aceitação, de auto reforma, nem que tenha sido posta não sei de que jeito... assim, essa coisa entrou, e depois saiu de outro jeito.

Narradora/personagem HelenaCoelis

A escola de dança do SESI em uma palavra: amor. Amor e perseverança. O que ele (Denis) fez ali, o que ele dava, era amor. Então, eu considero o SESI amor. Porque o que o Dr. Tomaz Pompeu e o Dennis fizeram só com muito amor.

Narradora/pesquisadora

Flávio, em sua fala, traz uma “recordação-referência”, que “pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientação de uma vida” (JOSSO, 2004, p. 40).

Isso é evidenciado quando Flávio relata que os seus primeiros aprendizados em dança foram na EDANSESI, enfatizando a seriedade a que Dennis conduzia o trabalho nessa instituição, fortificando uma proposta formativa que claramente conduzia ao profissional artista com todas as premissas necessárias para tal função. Além disso, Flávio frisa o encontro com esta figura, Dennis, considerado por Flávio Sampaio, em nossas conversas, como elemento fundamental no seu saber sobre dança. *“Com ele eu aprendi a dar aula, a como organizar uma aula, como estabelecer a relação dança e música. Eu devo isso a ele”*.

Flávio ainda frisa a oportunidade que essa escola possibilitou a ele em ser profissional da dança. E ressalta que faz o mesmo quando tem a chance de estar no lugar de gestor. Atualmente, ele é coordenador da área de dança no Porto das Iracemas do Dragão do Mar. Ele obteve a partir da EDANSESI um conhecimento em dança que foi partilhado e que ele compartilha de uma forma resignificada, claro, mas que encontra sua gestação nessa referida escola. Afinal,

os nossos conhecimentos são fruto das nossas experiências, então, as dialéticas entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora. (JOSSO, 2004, p. 49)

Flávio ainda traz em sua fala o que Josso (2004, p. 49) chama de “aprendizagens e conhecimentos instrumentais e pragmáticos”. Ou seja, é a capacidade que o aprendiz tem de interagir com “as coisas, a natureza e o homem”. Sua aprendizagem transborda o que aprendeu e ressignifica em seu fazer.

Na fala de Lima percebemos que essa escola foi um marco no que concerne à profissionalização em dança. Ela transpõe uma barreira social: a de possibilitar, por meio da dança, a vivência do mundo como leitura e reflexão sobre o mesmo (FREIRE, 1996), pois essa arte desloca seus estudantes, filhos de operários, para filhos da dança, um salto triunfante! Essa linguagem artística diferencia e os possibilitam criticar e ampliar sua visão de mundo. Era uma dança para além da dança. Era a dança como representação da vida.

A fala de Lima comprova que, diferente do que acontece na maioria dos projetos sociais, a EDANSESI potencializou a dança em primeiro plano. Ela protagonizou muitas histórias que se constituíram na formação de profissionais e seres humanos mais atuantes e conscientes do seu papel no mundo, sejam como artistas ou professores de dança. Ela foi, como pontua Helena Coelis, um ato de amor de Thomaz Pompeu e Dennis Gray.

6 NOTAS CONCLUSIVAS: PAS-DE-DEUX (DANÇA A DOIS)

Pesquisar. Palavra que se move no trânsito entre o conhecimento e os aprendizados *inteligível* e *sensível*. Lugar de composições, inquietações e sensações. Possibilidade do novo, do caminhar e do alinhar. (Des) caminhos, percursos e movimentos. Conversações em fluxos. Diálogos com a dança, com o seu fazer, saber e ser dançante. Premissas: analisar, estudar, observar, investigar,

buscar.

Apesar das adversidades as quais a escrita nos impele, tentamos cumprir nossa tarefa de acordo com as possibilidades de escuta e diálogo neste estudo, uma vez que a tarefa de pesquisar transita por esses dois lugares. Nosso objetivo geral acercado pela compreensão da finalidade da EDANSESI na formação dos seus partícipes avigorou nossa capacidade de entender os fluxos dessa escola e sua contribuição na constituição da dança na cidade de Fortaleza.

Foram muitos os momentos de alegria e de potência pelas trilhas da descoberta que o ato de pesquisar nos incita. Este estudo me possibilitou entender para além dos meus sujeitos. Ele me propiciou rever lastros de minha história de vida, das minhas memórias. Ele me fez compreender um pouco sobre a dança da minha cidade e os laços que ela proporcionou em nosso objeto de estudo, ancorados em narrativas de vida.

Observar as trajetórias dos sujeitos aqui investigados possibilitou-me realizar um *pas de deux* (dança a dois) entre mim e a pesquisa. Foram momentos de muita dança, de movimentos ritmados pelas palavras e pelas narrativas dos sujeitos que me faziam dançar em suas histórias comoventes e instigantes.

Estive com os sujeitos em suas saudades e suas lembranças referentes à EDANSESI, mas também em minhas reminiscências pessoais e profissionais, uma vez que o pesquisador, quando realiza uma investigação em que a memória atravessa seu objeto de estudo, aciona nele uma memória afetiva de sua formação também.

Com relação aos achados dessa pesquisa, o estudo mostra que a Escola de Dança do Sesi foi um marco relevante como a primeira proposta de formação profissional em dança na cidade de Fortaleza. Além disso, essa instituição foi em nível de Brasil, pioneira como um Projeto Social que agregou tantos alunos do gênero masculino. Observamos que a participação do artista/educador Dennis Gray no cenário da dança cearense delineia-se em um modo próprio de pensar e de fazer formação nesta linguagem artística.

Evidenciamos uma disseminação do seu fazer pedagógico na área de Dança que possuía características advindas do tradicionalismo. Porém, evidencia-se que essa escola deslocava uma proposta formativa voltada para além da dança, mas, ancorada em uma potencialização artística e formação humana.

O pioneirismo das ações da Escola de Dança do Sesi e o seu papel na formação do meio artístico da dança em Fortaleza colocam essa escola num lugar de destaque, tornando-a um modelo a ser seguido por toda uma geração. Notamos que existia uma preocupação com a formação do bailarino voltada para as técnicas de dança clássica e dança moderna, métodos bastante difundidos na década de 1970 em nível de Brasil.

Destarte, a análise crítica que se buscou nesta abordagem pretende, sobretudo, reconhecer a sua contribuição na qual estão presentes erros, acertos e avanços, dentro de um contexto histórico e cultural no período de 1974 a 1977.

Essa reflexão evidencia a necessidade de discussão acerca da formação artística e docente em dança em Fortaleza, para que se possa compreender, numa perspectiva histórica, que ensino de dança tem sido adotado. Ressalvamos que as formações da atualidade não apenas reforçam o modelo histórico aqui implantado por Dennis Graymas, os quais já caminham em outras direções. Nossa função como historiadores da educação e professores de arte é fornecer elementos para que se estabeleçam novas discussões, bem como que estas possam lançar luz sobre os processos de ensino e produção de arte e, no caso específico deste estudo, sobre o ensino e produção em dança.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Bassanezy Carla, et al. **Fontes Históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, p 155-202 .

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: _____ **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.222 -232 , (Obras escolhidas; v. 1)

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: _____ **Vigiar e punir.** Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis:Vozes, 1987. p. 117-142.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

_____. **A pedagogia da autonomia:**saberes necessários à prática educativa. 37ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura).

GADELHA, Rosa Primo. **A Dança possível:** as ligações do corpo na cena. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2006.

GADOTTI. Moacir. **A boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GIL, José. **Movimento total:** O corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JORNAL O POVO. Fortaleza, 02 fev. 1974.

_____. Fortaleza, 17 dez. 1977.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** nº.19. Rio de Janeiro. jan./abr . 2002, p. 20-28.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.) **Usos e abusos da história oral.**7ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 15-25

MARQUES, Isabel. **O Balé e a favela.** Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=6413. 2003. Acesso em: 26 set. 2013.

_____. **Linguagem da dança:** Arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões.** São Paulo: Digitexto, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral:** para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

PORTINARI, Maribel. **Dennis Gray:** eterno em cena. Rio de Janeiro: FUNARTE, Fundação Teatro Municipal do Rio de Janeiro, 2001.

ROCHA, Thereza. **Dança e Pensamento.** Comunicação pessoal, 2007.



RUMMEL, F. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação.** Trad. de Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 2002.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta e PERELMUTTER, Daisy (Orgs.). **Projeto História: ética e história oral.** São Paulo: PUC/SP, abr.1997, v.15, p. 51-84.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede:** oportunidades formativas fora e dentro da escola. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

**Recebido em 14 de agosto de 2017.
Aprovado em 26 de março de 2018.**



REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS E INVESTIGAÇÕES SOBRE AS EXPOSIÇÕES DE ARTE ESCOLAR

REPRESENTACIONES HISTÓRICAS E INVESTIGACIONES SOBRE LAS EXPOSICIONES DE ARTE ESCOLAR

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018210>

Emanuele Cristina Siebert

Universidade do Porto / Instituto Federal Catarinense – IFC

emanuele.siebert@ifc.edu.br

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo que, a partir de uma perspectiva histórica e de levantamento bibliográfico e de pesquisas já realizadas, teve, como objetivo, investigar o surgimento, dentro e fora do contexto escolar formal, das exposições escolares resultantes do ensino da arte. Para tanto, identificou aspectos históricos que influenciaram a adoção da exposição da arte escolar como prática pedagógica e mapeou pesquisas já realizadas. A relevância deste estudo reside na possibilidade de suscitar reflexões acerca das estratégias de aprendizagem que permeiam o ensino de arte e das contribuições tanto dessas reflexões quanto das investigações disponibilizadas nas bases de dados consultadas. Entre os resultados, estão: a) nas práticas dessas exposições, há alguns resquícios advindos de teorias psicopedagógicas que nomearam os trabalhos produzidos pelas crianças como arte infantil e defendem veementemente que tais produções deveriam receber a menor interferência adulta possível; b) os estudantes relacionam as exposições de arte ao sentimento de satisfação e criam laços afetivos com os trabalhos que produzem; e c) tais exposições, no ambiente escolar, apresentam potencialidade como mecanismo de estratégia para a aprendizagem. A pesquisa ora apresentada permitiu olhar o presente de uma forma crítica, além de que trouxe contribuições para a área de educação em artes.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Exposições escolares; História da arte-educação;

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio que, desde una perspectiva histórica y de levantamiento bibliográfico y de investigaciones ya realizadas, tuvo como objetivo investigar el surgimiento, dentro y fuera del contexto escolar formal, de las exposiciones escolares resultantes de la enseñanza del arte. Para ello, identificó aspectos históricos que influenciaron la adopción de la exposición del arte escolar como práctica pedagógica y mapeó investigaciones ya realizadas. La relevancia de este estudio reside en la posibilidad de suscitar reflexiones acerca de las estrategias de aprendizaje que permean la enseñanza de arte y las contribuciones tanto de esas reflexiones y de las investigaciones disponibles en las bases de datos consultadas. Entre los resultados, están: a) en las prácticas de esas exposiciones, hay algunos resquicios provenientes de teorías psicopedagógicas que nombraron los trabajos producidos por los niños como arte infantil y defienden vehemente que tales producciones deberían recibir la menor interferencia adulta posible; b) los estudiantes relacionan las exposiciones de arte al sentimiento de satisfacción y crean lazos afectivos con los trabajos que producen; y c) tales exposiciones, en el ambiente escolar, presentan potencialidad como mecanismo de estrategia para el aprendizaje. La investigación ya presentada permitió mirar el presente de una forma crítica, además de que aportó contribuciones al área de educación en artes.

Palabras clave: Enseñanza del arte. Exposiciones escolares. Historia de la arte educación.



1 INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, há práticas realizadas no ambiente escolar, entre elas, as exposições de trabalhos de artes dos alunos, que parecem ser naturais a esse espaço. Entretanto, o tema, aparentemente simples, é complexo. Efland (1979), ao discutir a existência desses trabalhos, menciona a “arte escolar”, uma categoria que circula a escala internacional e que seria semelhante entre países e sistemas educativos diferentes. O autor refere-se à “arte escolar” como uma categoria única, totalmente diferente do que os estudantes realizam fora da sala de aula, em seu tempo livre, e elucida que suas características são encontradas apenas no interior da escola, tendo como principal característica a sua natureza obrigatória. Para Efland (1979), a arte da criança fora da escola é uma arte espontânea e difere da “arte escolar”, haja vista que não é realizada sob supervisão de um professor e é uma resposta a sua própria satisfação ou a uma necessidade.

Siebert (2010), a exemplo do autor mencionado, discutiu a realização de exposições escolares na área das expressões artísticas e constatou, em pesquisa realizada com alunos do Ensino Fundamental, em Santa Catarina, Brasil, que, nessas exposições, há conceitos estéticos, padrões, temas e agendas que incorporam as práticas dessas comunidades sem serem questionados. Especificamente, também averiguou que as referidas exposições são realizadas, de um modo geral, após a aprovação do professor e que esse olhar é informado por uma ideia de gosto, sendo que o bom e o mau trabalho correspondem a critérios estéticos relacionados com o belo na arte e que circulam como uma espécie de senso comum. Da mesma forma, Siebert (2010) constatou que as exposições de arte escolar integram o cotidiano escolar e são intensificadas em datas festivas, na decoração dos espaços escolares, procurando tornar o ambiente mais alegre e conferindo visibilidade às práticas educativas da escola.

O exposto conduziu o nosso olhar para a exposição escolar sob uma perspectiva histórica, levando-nos a questionar: quais aspectos históricos influenciaram a adoção da exposição escolar na área das expressões artísticas



como prática pedagógica?

Desse contexto, adveio o estudo ora apresentado que, realizado por meio de levantamento bibliográfico, teve, como objetivo geral, investigar o surgimento, dentro e fora do contexto escolar formal, das exposições escolares resultantes do ensino da arte e, como objetivos específicos, identificar aspectos históricos que influenciaram a adoção da exposição escolar como prática pedagógica e mapear pesquisas já realizadas com o tema exposições escolares.

Para tanto, na secção 2, adentramos, com o auxílio de Stankiewicz (2011), Viola (1944), Almeida (1965-66), Bredariolli (2013), Barbosa (1991), entre outros, o contexto histórico, dos séculos XIX e XX, não de forma linear, mas como possibilidade de olhar de forma crítica essas práticas e conceitos hoje naturalizados a partir das suas configurações históricas. Na secção 3, por sua vez, migramos para o século XXI, e apresentamos, tendo como principal ferramenta a Internet, sobretudo bases de dados de Portugal e do Brasil, algumas pesquisas com o intento de fornecer ao leitor, por meio dos dados obtidos, uma perspectiva alargada sobre o estado da arte relativo à ideia de exposição escolar e sua utilização como prática pedagógica.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de suscitar reflexões acerca das estratégias de aprendizagem que permeiam o ensino de Arte nas escolas e das contribuições tanto dessas reflexões quanto das investigações disponibilizadas nas bases de dados consultadas.

2 UM MISTO DE TEORIAS INCORPORADAS AO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta secção, fazemos uma revisitação histórica a autores que consideramos fundamentais para a compreensão do ensino da arte na modernidade, do conceito de arte infantil e da sua apropriação no campo educativo e, conseqüentemente, para o entendimento da articulação entre os trabalhos expressivos realizados pelos alunos e a sua mostra no ambiente escolar e fora dele. Nessa direcção, há dois movimentos que sobressaem: os trabalhos das crianças que, vistos como “arte

infantil”, são utilizados para decorar o espaço escolar, ao mesmo tempo em que são deslocados do ambiente escolar para exposições em galerias no âmbito das Organizações Não Governamentais (ONG’s).

No que se refere aos trabalhos das crianças vistos como “arte infantil”, Siebert (2010) constatou, em sua pesquisa, que, com a proximidade de datas comemorativas ou eventos escolares, os corredores e as atividades nas aulas de artes são tomados por exposições temáticas, servindo de decoração da escola. A esse respeito, encontramos em Stankiewicz (2011), professora universitária americana, que os feriados adicionam cor e excitação em nossas vidas e que esses momentos são transportados para dentro das escolas, pois nos ligam à história, à identidade nacional e aos valores comunitários. Assim, essas ocasiões festivas dão subsídios para decorar as salas e os ambientes escolares, dar presentes para quem gostamos e preparar comidas alusivas àquela data festiva. Porém, esses “enfeites” e “lembrancinhas” constituem uma problemática na educação, quando atribuída essa função à disciplina das áreas artísticas, pois ressaltam os estereótipos e o ensino das artes manuais.

Stankiewicz (2011) esclarece que, no início do século XIX, na América do Norte, inicialmente as crianças iam à escola seguindo calendários sazonais, quando não poderiam auxiliar as famílias nas atividades rurais, principalmente no inverno. Com o início da era industrial, esses períodos foram alargados e regularizados, de modo a não manter as crianças ociosas. Com o interesse das crianças pelos trabalhos dos pais, foram incluídos, no ensino, valores relacionados ao trabalho. Assim como para os trabalhadores os períodos de lazer e das datas festivas eram necessários para o seu bem-estar, na escola também eram destinados momentos para tal. Outros fatores, tal como organizações comunitárias, envolvidas na Revolução Americana, ocorrida de 1775 a 1783, incentivaram as escolas a instalarem o patriotismo cívico; da mesma forma, a popularização de manuais escolares para o ensino do desenho aplicado, com fins para o trabalho, e a concepção de que escolas brancas e estéreis não formariam cidadãos gentis levaram as instituições a unir conteúdos de ensino às artes utilitárias, proporcionando, ao mesmo tempo, momentos de lazer e bem-estar, tão necessários

nos períodos de labuta. (STANKIEWICZ, 2011)

No início de século XX, foi lançado, nos Estados Unidos da América (EUA), o movimento de embelezamento das escolas com conselhos a serem seguidos, o que fez com que as escolas fossem concebidas para exibir visualmente alguns valores. Em 1912, a *School Arts* – revista conceituada no meio acadêmico americano e inglês que “ditava” tendências para o ensino da arte – publicou uma série de artigos sobre edifícios escolares considerados esteticamente atraentes para a época e que exibiam reproduções artísticas em seu interior, o que reforçou ainda mais alguns padrões estéticos desejados no interior das escolas. (STANKIEWICZ, 2011)

A concepção do ensino da arte para preencher os espaços de ócio e tendo por objetivos proporcionar bem-estar, “alimentar o espírito” e conduzir à felicidade, ainda no início do século XX, foi reforçada ao ser defendida pelo inglês Herbert Spencer. A educação foi classificada pelo autor em cinco importantes grupos, sendo que o último era “Educação Literária e Artística”. Segundo Spencer (1886, p.11), que era filósofo, biólogo e antropologista, por ser a cultura estética um objeto de luxo, “não se lhe deve sacrificar” a aquisição dos conhecimentos mais imediatamente úteis, além de que o estudo das ciências prepara para melhor compreender as artes. O autor classificou o gosto literário e artístico como a última das cinco grandes divisões da educação e da atividade humana. A “Educação Literária e Artística” seria destinada aos recreios e às distrações para as “horas vagas”.

Outra grande influência, entre os séculos XIX e XX, foi a teoria do austríaco Cizek (VIOLA, 1944) que defendia que todas as imagens das escolas deveriam ser excluídas e substituídas por imagens desenhadas pelas crianças durante as aulas. Para o autor, a exposição de trabalhos dos estudantes seria utilizada como meio para que os professores mostrassem aos pais o trabalho de seus filhos, o que seria uma forma de “educar” os pais, discutir com eles sobre o ensino e mostrar as boas influências das aulas, pois, muitas vezes, os pais esperam que seus filhos desenvolvam grandes habilidades ou façam cópias.

A teoria de Cizek, de acordo com Viola (1944), que trabalhou como seu assistente e foi um dos maiores divulgadores do seu trabalho, surgiu no século XIX,



no caso, em 1897, quando este obteve licença para abrir sua primeira classe de arte juvenil na Áustria, onde permaneceu até 1938. A proposta não foi aceita pelo Estado austríaco para inclusão na educação formal, o que, de certa forma, permitiu que sua proposta se desenvolvesse sem interferências. As crianças que frequentavam suas aulas, em sua maioria, tinham entre 04 e 14 anos. Para alguns estudiosos, Cizek descobriu o potencial da arte infantil, pois deveria deixar que os alunos se expressassem livremente, sem interferência adulta, visto que, naturalmente, as crianças tendem a melhorar suas técnicas e evoluir no desenho. O Estado subsidiava o funcionamento das salas de Cizek, e, quando estas estavam sem recursos e prontas para serem fechadas, Francesca Wilson e Bertram Hawker, da *Save the Children Fund* – uma Organização Não Governamental que surgiu em 1919, em Londres, em defesa dos direitos das crianças e, atualmente, com sede em diversos países – organizavam exposições de Cizek na Grã-Bretanha, que tiveram grande sucesso, moral e financeiramente. Para Cizek, “A arte da criança é uma arte que somente a criança possa produzir” (CIZEK APUD VIOLA, 1944, p.37). O restante, para o autor, produzido sob orientação dos adultos ou para agradar a eles seria algo artificial, uma imitação, e não poderia ser chamada de arte. Sob essa ótica, a escola nada tem a ver com a educação ou formação de artistas, indo além de suas possibilidades. Para Cizek, o que escola pode e deve fazer é não sufocar a capacidade criadora inata das crianças. (VIOLA, 1944)

A inglesa Roberts (2009) também dá um contributo para o debate, defendendo que as exposições de crianças, chamadas de *artwork*, são fontes valiosas para explorar o surgimento de “voz” da criança por meio da arte. Roberts (2009), no artigo *Exhibiting children at risk: child art, international exhibitions and Save the Children Fund in Vienna*, menciona que uma exposição de arte infantil realizada pelos alunos de Franz Cizek, em novembro de 1920, em Londres, organizada pela *Save the Children Fund*, que, posteriormente, excursionou internacionalmente, foi apoiada por uma rede de educadores influentes, por artistas, arquitetos, políticos e ativistas humanitários, e que a exposição deu início a uma prática recorrente no século XX: as exposições de arte de crianças que sofriam os efeitos da guerra, como um mecanismo para a sensibilização do público e apoio

financeiro para ONGs que tratavam de questões de proteção à criança. Segundo a autora, essa exposição acabou por influenciar o ensino de arte na Grã-Bretanha e nos EUA.

A publicação *Children's Coloured Paper Work*, em 1927, com desenhos de alunos de Cizek entre 0 e 15 anos, fez sucesso entre os professores e foi amplamente reproduzida nas escolas, servindo de enfeites das paredes de escolas e creches. Cizek¹ acreditava que as crianças deveriam viver em um ambiente criado por elas: “Eu faço as crianças criarem a sua própria decoração - essa é a minha contribuição”, “A arte de sua classe era essencialmente decorativa, e é evidente, a partir das reproduções no Natal, a criança como artista, e crianças em seus verdadeiros papéis”. (CIZEK APUD MACDONALD, 1970, p. 346. Tradução nossa)

Nos Estados Unidos, nas décadas de 1930 e 1940, um contemporâneo de Cizek, Arthur Wesley Dow, professor da Universidade de Colúmbia, uma das maiores formadoras de professores de artes nos EUA, propagou a ideia de liberdade artística, contra os métodos técnicos do desenho, enfatizando a prática e a apreciação estética como ensino da arte. (MACDONALD, 1970)

Com a popularização das teorias de Cizek, em 1930, o método também passou a ser alvo de críticas de educadores americanos, especialmente de John Dewey e Thomas Munro. “Tanto Munro como Dewey notaram que, segundo o método de Cizek, as crianças começavam alegres e espontâneas, mas gradualmente se iam tornando indiferentes e, finalmente, <<trabalhadas>>”. (ALMEIDA, 1965-66, p. 57). Segundo estudos do português Betâmio de Almeida, Munro tecia grandes críticas, pois, para ele, “O desejo de manter a imaginação da criança num estado de absoluta pureza e liberdade é coisa impossível”. (ALMEIDA, 1965-66, p.57)

Porém, entre o período de criação da primeira classe de Cizek e sua popularização, na década de 1930, popularizaram-se as teorias psicopedagógicas, que defendiam a liberdade de expressar das crianças e a análise dos grafismos

¹ Cf.o trecho original: “I make children do their own decorating — that is my contribution.” “The art of his class was essentially decorative, and it is evident from the reproductions in Christmas, The Child as Artist, and Children's Colored Paper Work”. (MACDONALD, 1970, p. 346)



infantis. Cabe ressaltar que, antes de Cizek, ainda em 1887, Corrado Ricci, arqueólogo e historiador da arte italiana, realizou, a partir do grafismo, os primeiros estudos sobre o desenvolvimento das crianças, publicados na obra *L'arte del Bambini*. (VIOLA, 1944) Foi, entretanto, em 1908, no III Congresso Internacional do Ensino de Desenho, em Londres, que a questão ganhou importância, especificamente, a partir de estudos de psicólogos sobre a expressão gráfica infantil os quais comparavam diferenças entre a arte dos povos primitivos e a das crianças ou entre a das crianças e a dos adultos. Iniciou-se a transposição de teorias psicológicas para a educação em formato de métodos, surgindo, então, o “desenho livre”, chamado de arte infantil. (ALMEIDA, 1965-66)

Na Inglaterra, as teorias da livre expressão infantil, segundo Almeida (1965-66, p.158), “encontrou o defensor [...] Herbert Read, criador duma pedagogia estética inspirada em Platão e que ambiciona ser a Arte a base de toda a educação”. Era uma tese um tanto quanto utópica, pois partia do pressuposto de “que toda a criança é um artista ou procede como tal”, voz essa que encontrava respaldo nos estudos de Viktor Lowenfeld. (ALMEIDA, 1965-66, p.58)

Viktor Lowenfeld, formado em história da arte e psicologia, frequentou a Universidade em Viena, com Cizek, e contrapunha-se às ideias de que a arte infantil seria um fim em si própria. Lowenfeld publicou, em 1947, no livro *Creative and Mental Growth*, características do grafismo infantil em estágios de desenvolvimento da criança, prescrevendo atividades a serem aplicadas em cada idade. O texto de Lowenfeld foi adotado como um manual na formação inicial de professores nos Estados Unidos da América. O próprio Lowenfeld admitia que os estágios de desenvolvimento que defendeu surgiram a partir de estudos da psicanálise aos quais teve acesso. (ALMEIDA, 1965-66). Ainda para o mesmo autor, “As idéias (*sic*) de Munro situam-se na linha das de Lowenfeld”, embora pareçam “ser mais significativas na educação pela arte no período da adolescência, isto é, no aproveitamento do esteticismo juvenil”. (ALMEIDA, 1965-66, p.58)

Outras teorias da livre expressão infantil floresceram em outros países, com destaque na França, para Arno Stern, que criou, em Paris, um Centro de Arte



Infantil, defendendo a menor influência possível do adulto: “enquanto a criança está na fase do expressionismo nada de visitas a museus, nem assuntos propostos, nem pinturas colectivas.” (STERN APUD ALMEIDA, 1965-66, p.59)

No Brasil, ocorreu um movimento semelhante ao panorama mundial, de exaltação às expressões infantis, que encontrou amparo nas teorias psicopedagógicas, decorrente, principalmente, do “[...] interesse de artistas, críticos e educadores pela considerada expressão espontânea ou livre, da produção gráfica e plástica infantil, associada àquela identificada a dois outros grupos, os ‘primitivos’ e os ‘loucos’”. (BREDARIOLLI, 2013, p.01)

A Escola Normal de São Paulo, em 1914, que formava professores para as séries iniciais, recebeu o médico italiano Ugo Pizolli, especialista em estudos psicopedagógicos, numa tentativa de aproximar a instituição e o estado de São Paulo aos modelos estrangeiros, que ressaltavam as expressões infantis e as teorias psicopedagógicas. A partir daí, foram desenvolvidos diversos estudos e artigos sobre grafismo infantil, com a instalação do laboratório na referida instituição. (BREDARIOLLI, 2013)

Ao passo que, nas instituições de formação de professores, as teorias psicopedagógicas floresciam, nos espaços expositivos do circuito artístico, dois artistas de renome da arte modernista brasileira, Flávio Carvalho e Anita Malfatti, que haviam retornado de estudos na Europa e tiveram, provavelmente, contato com as teorias da livre expressão, organizaram exposições de trabalhos resultantes da “livre expressão”. Em uma das suas exposições, em 1917, Malfatti expôs trabalhos realizados por crianças, lado a lado de suas obras, ou seja, conferindo aos trabalhos das crianças o mesmo *status* de artista.

Já Carvalho, juntamente com o psiquiatra Osório César, em 1933, organizou uma exposição de desenhos de crianças e de internos do hospital psiquiátrico de Juqueri, situado em Franco da Rocha, antigo município de Juqueri, em São Paulo. Os discursos elogiavam o trabalho artístico espontâneo em detrimento de expressões artísticas acadêmicas, o que reforçava a ideia de que os adultos não deveriam interferir no desenvolvimento artístico das crianças. (BREDARIOLLI, 2013)

Osinski, uma das investigadoras brasileiras de destaque no que se refere às exposições de arte infantil, especialmente no estado do Paraná, ressalta que, no Brasil, entre 1940 e 1960,

a arte infantil passou a despertar o interesse da Unesco por representar a possibilidade de integração e fraternidade entre os povos e o desejo da construção de um novo homem. Estas exposições atuaram como vitrines para os diversos discursos que justificaram a importância da arte infantil, envolvendo, no contexto brasileiro, desde órgãos governamentais até jornais de circulação nacional e empresas privadas. Ao mesmo tempo em que pretendiam a inculcação de uma conduta educacional baseada na liberdade irrestrita do espírito criador infantil, estes discursos censuravam temas considerados impróprios, como a violência e as guerras, assim como qualquer orientação que seguisse um padrão estético pré-definido (*sic*). (OSINSKI, 2010a, p. 269)

Continuando com os contributos de Osinski (2010a) acerca das exposições infantis no Brasil, a autora menciona que, no sul do Brasil, a passagem por Curitiba, Paraná, em 1942, da exposição de desenhos de crianças inglesas organizada por Herbert Read, serviu de estratégia de afirmação da importância da arte na educação e no desenvolvimento da personalidade da criança. Ainda conforme Osinski (2010a), para os organizadores, o confronto entre os espectadores e os desenhos e pinturas de crianças promovia a arte como uma atividade de poder transformador, capaz de contribuir para a formação de um ser humano melhor. Dando continuidade a essa influência, foi montada, em 1943, a primeira exposição de Desenho Infantil e Juvenil, em Curitiba, cujo projeto era justificado por carácter científico, baseado em pesquisas sobre o desenho infantil, realizadas na área da psicologia por Luquet, Rouma e Rabello, assim como nas conclusões do Congresso de Ensino de Desenho de Paris, de 1937. No entanto, a instituição de concursos e os métodos seletivos adotados, inevitavelmente entravam em contradição com as ideias professadas, fazendo crer que, muitas vezes, os parâmetros que prevaleciam expressavam menos a liberdade infantil e mais a maneira de ver dos adultos a respeito dessa liberdade. (OSINSKY, 2010b e 2014)

Em 1948, dando continuidade às ideias da livre expressão para a criança e



sob influência das ideias propagadas nos EUA e na Europa, surgiram, no Brasil, as Escolinhas de Arte, idealizadas por Augusto Rodrigues. O “objetivo mais difundido da Arte/Educação passou a ser [...] o desenvolvimento da capacidade criadora” (BARBOSA, 1979, p. 46). O movimento das Escolinhas de Arte propagava um ensino da livre expressão, no qual eram ensinadas técnicas artísticas e permitido que as crianças se expressassem livremente. O movimento, apesar de acontecer em espaços de ensino informais e de não modificar a estrutura curricular das escolas formais, acabou por influenciar professores que atuavam no ensino formal. Esclarecemos que, até então, não havia cursos para formação de professores nessa área e que muitos eram formados ou instruídos pelas Escolinhas de Arte.

De acordo com Barbosa (1979), alguns professores de artes, dominados pela teoria da Arte como emoção, enfatizaram a espontaneidade da expressão das crianças como único meio de formar o observador de Arte, tentando protegê-las da contaminação da Arte adulta, assim preservando a inocência estética e artística das crianças. A concepção da livre expressão na educação “levou à idéia (sic) de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a idéia (sic) de que a Arte não é ensinada, mas expressada”. (BARBOSA, 1979, p.46).

A influência exercida pela livre expressão e pelas Escolinhas de Arte persistiu, no Brasil, até a década de 1980, conforme relato de Barbosa (1991), que iniciava suas palestras que anunciavam a Proposta Triangular, segundo a qual as aulas de educação artística deveriam ser baseadas na Leitura de Imagem, História da Arte e Produção. Conforme Barbosa (1991, p. 22), “A reação contra a palestra foi violenta [...], principalmente no repúdio à idéia (sic) de permitir que crianças desenhassem a partir de obras de arte que haviam observado. A maioria recusou até a idéia (sic) de mostrar obras de arte a crianças”.

Em síntese, a exposição de trabalhos realizados pelas crianças no ambiente escolar é uma prática adotada já no século XIX. Ganhou notoriedade com a divulgação do método de Cizek e das teorias psicopedagógicas, teve seu auge na década de 1930, com a popularização da livre expressão como método de ensino do



desenho, no contexto educativo em diferentes países, e ganhou notoriedade no meio acadêmico e em exposições itinerantes de arte infantil pelas Organizações Não Governamentais.

3 EXPOSIÇÕES ESCOLARES DE ARTE: ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS POR OUTROS PESQUISADORES

Nesta seção, apresentamos algumas pesquisas relacionadas com a exposição escolar, sejam elas em contextos escolares ou em espaços legitimadores da arte. Para tanto, lançamos mão do Estado da Arte. Metodologia em constante construção, o Estado da Arte

tem sido entendido como modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas. Algumas vezes utilizando diferentes denominações – Estado da Arte, Estado do Conhecimento, mapeamento, tendências, panorama entre outras – os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central – a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico. (PILLÃO, 2009, p.45).

Para buscarmos o conhecimento acumulado sobre a exposição escolar de arte, utilizamos, como principal ferramenta, a Internet, especificamente as bases de dados disponibilizadas pela Universidade do Porto e pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (www.capes.gov.br); o Banco de Teses do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (www.cnpq.br); o Google Acadêmico (scholar.google.com.br); e Scientific Electronic Library Online (SciELO) (www.scielo.br).

Das pesquisas sobre o tema enfocado às quais tivemos acesso, selecionamos aquelas que apresentavam algumas semelhanças em relação aos resultados obtidos pelos pesquisadores. Sob essa ótica, denominamos essas semelhanças de categorias e agrupamos as pesquisas.

As categorias definidas foram: relações familiares e afetividade; exposições escolares como estratégia pedagógica; currículo oculto-visual; e exposições escolares em ambiente legitimador da arte.

I. Relações familiares e afetividade

Kuhnert (2014) realizou uma pesquisa de ação, divulgada na publicação *Running Head: Displaying Children's Artwork*, em uma classe de 40 crianças, com idade entre 3 e 5 anos, buscando analisar como as exposições de arte infantil e exibições visuais deveriam ser usadas em uma sala de aula Montessori para se beneficiar do aprendizado infantil. Na pesquisa, as exibições eram mudadas semanalmente e, por 7 semanas, os pais responderam a questionários e as crianças foram entrevistadas. O resultado denotou que os pais “adoram” ver fotos de seus filhos pintando e dos trabalhos sendo exibidos; e que as exibições podem afetar o comportamento das crianças, a autoestima, o senso de propriedade e o desenvolvimento cognitivo. Kuhnert (2014) afirma que exibições de arte infantil são comuns nas salas de aula da primeira infância que seguem o Método Montessori, não havendo, no entanto, no método, menções sobre as exibições visuais e que, ao exibir os trabalhos produzidos pelas crianças, os pensamentos das crianças, as ideias e a imaginação se comunicam com os outros, ao mesmo tempo em que os trabalhos documentam o que as crianças aprendem, além de “embelezar” o ambiente.

Kim, Park and Lee (2001), em seu artigo *All done! Take it home*, afirmam que os trabalhos que as crianças produzem na escola servem de ponte para mostrarem em casa o que aprenderam na escola. Para as autoras, trata-se de um caminho duplo para esses trabalhos, que merecem consideração, pois são carregados de afetividade. Como exemplo, as autoras citam duas situações que frequentemente ocorrem com as crianças da Educação Infantil ao levarem suas pinturas para casa. Na primeira situação, os pais expõem o desenho da criança na porta da geladeira, preso por um ímã, enquanto que, na outra situação, o desenho vai direto para a lata do lixo. Para Kim, Park and Lee (2001), na Educação Infantil, o processo sempre é

mais importante que o resultado final; no entanto, o desenho, nessa etapa, é um importante documento para registro do desenvolvimento da criança, o que merece maior cuidado.

Fuser (2001), em sua dissertação intitulada *Os sentidos das atividades realizadas pelos alunos nas aulas de arte: um estudo fenomenológico em uma escola da periferia de São Paulo*, apresenta um estudo que parte de um conceito fenomenológico. Desenvolvida na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, Brasil, com uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental, com a média de 12 anos, analisou todas as etapas da produção artística e constatou que a maioria dos trabalhos desenvolvidos nas aulas de artes tem como depositária as famílias.

Boone (2008), em sua tese intitulada *From the Refrigeration Door To The Art Gallery Floor: Young Children's Experiences With The Display Of Their Own Visual Artwork*, partiu da premissa de que é na primeira infância que a arte produzida pelas crianças é exibida com maior frequência, seja em salas de aula ou em centros de cuidados. Essa mesma prática é reforçada por estudos de desenvolvimento das crianças e de abordagens das expressões artísticas, intensificando o entendimento da criança como um artista. Partindo desse contexto, o autor investigou, sob uma abordagem fenomenológica, as experiências despertadas nas crianças com a exibição de seus trabalhos na escola. Participaram 13 crianças, com idades entre 4 e 6 anos, que frequentavam uma escola particular nos arredores de Detroit, Estado de Michigan, Estados Unidos da América. Dividido em três fases – observação de aulas, entrevistas introdutórias e entrevistas semiestruturadas – o estudo apontou, como resultado, que a prática artística para as crianças é uma experiência social agradável, importante e memorável; que elas se envolvem emocionalmente com o que produzem, bem como produzem diferentes tipos de arte para uma variedade de propósitos, tanto na escola como em casa; e que, por vezes, se decepcionam com o próprio trabalho, mas acreditam que suas habilidades artísticas melhoram com a idade.

Greenwood (2011) realizou uma pesquisa com enfoque fenomenológico na Nova Zelândia, intitulada *What Makes Art Good? A Case Study of Children's*

Aesthetic Responses to Art Works. Dela participaram 16 crianças de 10 a 12 anos, de 3 escolas diferentes, que foram convidadas a dizer o que mais lhes chamava a atenção nas imagens e a razão de suas escolhas. A pesquisa foi dividida em três momentos: no primeiro, os estudantes escolhiam uma obra de arte entre as pré-selecionadas pelo pesquisador; no segundo, deveriam levar, de casa para a escola, uma obra de que gostavam; e, por último, deveriam construir seu próprio trabalho visual numa oficina com materiais disponibilizados pelo pesquisador. Como resultado, o pesquisador obteve que as escolhas realizadas pelas crianças, tanto por imagens produzidas por elas ou por outros, eram focadas em questões técnicas, procedimentais ou narrativas, a partir de gostos pessoais, relações afetivas e familiares.

II. Como estratégia pedagógica

Bugmann (2006), em seu artigo *O espaço da arte na escola: a exposição dos trabalhos artísticos dos alunos*, relata uma experiência de ensino de arte na Educação Infantil, realizado no estágio do curso de licenciatura, sendo que, ao fim, os trabalhos dos estudantes foram expostos em varais no pátio. Os resultados obtidos indicaram que a exposição dos trabalhos artísticos dos estudantes, além de proporcionar maior visibilidade da disciplina artes, pode, na escola, ser utilizada no desenvolvimento da leitura de imagem e no incentivo a um fazer artístico mais empenhado e motivado.

A exemplo de Bugmann (2006), Kim, Park and Lee (2001), em seu estudo *All done! Take it home*, mencionado na categoria anterior, sugerem que, na Educação Infantil, os trabalhos dos estudantes façam parte das brincadeiras e que sejam expostos em diferentes suportes, para que as crianças possam ver suas criações sob uma nova perspectiva.

Para a americana Boone (2008), também citada na categoria anterior, as crianças mostraram-se conscientes dos procedimentos adotados na escola para produção e criação dos seus trabalhos, bem como demonstraram que gostam de ver seu próprio trabalho e dos outros sendo expostos na escola; que fazem julgamentos

sobre a sua própria arte e sobre a dos outros; que estão conscientes de que as pessoas que visualizam sua arte também fazem julgamentos com base em sua capacidade artística; e que, acima de tudo, elas gostam de participar das escolhas de como seu trabalho será exposto. Boone (2008) concluiu que a experiência vivida pelas crianças com a exibição de sua própria obra de arte visual é apenas um aspecto da vida artística das crianças. Não importa se o trabalho que produzem é exibido na porta da geladeira ou na parede de uma galeria de arte: todos são experiências válidas e que permitem ampliar e moldar as experiências de arte e de si mesmas. Para a investigadora americana, seu estudo permite oferecer às crianças uma oportunidade de partilhar as suas opiniões, bem como informar os profissionais da educação, pais e outras partes interessadas sobre questões relacionadas com a exposição de obras de arte para crianças.

Saura (2017), com uma pesquisa em andamento, chama os espaços expositivos da escola de ARTEspacios. A pesquisadora contextualiza a pesquisa explanando que, com as sucessivas reformas educativas, cada vez menos a educação artística tem seu espaço na escola, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Saura (2017) criou uma página virtual – <http://proyectoartespacios.blogspot.pt/> – na qual recebe, de qualquer parte do mundo, imagens ou vídeos desses espaços expositivos na escola, tendo como foco uma exposição real e outra virtual dos trabalhos enviados, além de estudos posteriores desse material.

Oliveira (2013), em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *O espaço expositivo das produções artísticas dos alunos nas escolas do município de Maracajá*, apresenta uma pesquisa que realizou com o objetivo de compreender qual a importância de expor as produções de arte na escola e de que forma isso influencia e valoriza o ensino dessa disciplina. Para tal, aplicou um questionário a 16 estudantes do 8º ano, a 2 professoras de artes e a 16 (dezesesseis) professores que lecionam outras disciplinas em uma escola da cidade de Maracajá, Santa Catarina, Brasil. A pesquisa apontou “que as escolas não têm um lugar específico para as produções feitas na sala de aula, mas os professores acreditam que esses lugares seriam fundamentais para uma maior valorização da arte na escola” e concluiu “que

os espaços para expor as produções artísticas dos alunos são importantes para uma maior valorização da disciplina de Artes na escola”. (OLIVEIRA, 2013, p.08)

Braga e Kriek (2012), em seu artigo *A contribuição do programa institucional arte na escola, polo Furb², nas ações que envolvem arte e educação na rede pública Municipal de Indaial*, relatam a experiência de um espaço expositivo permanente na Prefeitura de Indaial, Santa Catarina, Brasil, que expõe, durante todo o ano, trabalhos realizados pelos alunos da referida cidade, da Educação Infantil ao 9º ano. Em defesa do espaço, as autoras recolheram depoimentos de estudantes que tiveram seus trabalhos expostos, de professores, de diretores e da comunidade em geral. “A circulação de arte dentro da Prefeitura criou uma nova rede de experiências, enriquecendo as ligações entre escola e comunidade, que passaram a partilhar de vivências estéticas através das exposições que ali circulam”. (Braga e Kriek, 2012, p. 299)

III. Currículo oculto-visual

Acaso e Nuere (2009), em *El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*, apresentam a pesquisa que realizaram sobre o currículo oculto-visual. Mencionam que não somente as imagens, mas também a forma como é exposto o mobiliário, os materiais didáticos e os trabalhos dos alunos, geralmente por meio de uma seleção, independente de ser de modo inconsciente, transmitem um “padrão” esperado. Esses conceitos também podem ser transportados para a exposição escolar, visto que é uma estratégia pedagógica e uma ferramenta de representação do que ocorre no processo educativo. Os estudos relacionados ao currículo oculto-visual ainda são limitados, e a temática pode ser ampliada para o campo educacional, com autores que abordam o currículo oculto na área educacional. O tema aqui é trazido de modo a refletirmos sobre como as exposições escolares trazem escolhas estéticas, por vezes ocultas, e que acabam por passar uma determinada mensagem.

² Universidade Regional de Blumenau, situada em Blumenau, Santa Catarina, Brasil.

IV. Exposições escolares em ambiente legitimador da arte

Rebouças (2013) acompanhou a edição 2012-2013 do “Projeto anual com as Escolas”, realizado desde 2002 pela Fundação de Serralves, localizada no Porto, Região Norte de Portugal, em parceria com as escolas, e cita, no artigo *Museu de Arte Contemporânea de Serralves: Projectos com Escolas*, que a exposição teve a duração de, aproximadamente, 4 meses e que, além da presença do público habitual do museu, os estudantes acabaram por levar suas famílias ao museu e ao ambiente expositivo onde seus trabalhos estavam expostos. Rebouças (2014) explica que o projeto encerra com uma exposição pública, dentro do Museu de Arte Contemporânea de Serralves, de trabalhos realizados no ambiente escolar, durante o desenvolvimento do projeto, sob orientação do Gabinete Educativo da instituição e com o acompanhamento dos respectivos professores das turmas participantes. Ressalta que

A exposição que ali se apresenta possui uma concepção de montagem e de produção comparável as que estão expostas nas demais dependências de Serralves. Está incluído aí um folheto que, tal qual um catálogo, em suas oito páginas, informa a data da exposição, assim como, em seu interior, explica o funcionamento do Projeto, as ações que o envolvem, apresenta cada uma das escolas e/ou associações educativas participantes, bem como os respectivos professores e finaliza, na contracapa, com as informações dos artistas, monitores, estagiários envolvidos, assim como as equipes responsáveis pela concepção, montagem e produção. (REBOUÇAS, 2013, p.32)

Pinto (2015), em sua tese *Reflexões sobre o meio: O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea*, analisou os livros de visitas das edições do “Projeto anual com as Escolas”, desenvolvido em Serralves, conforme anteriormente mencionado, no quais são tecidos comentários, de senso comum, que vão desde que a exposição dos alunos tem qualidade superior a muita obra “de artistas” exposta na Fundação. Da mesma forma esclarece que o setor educativo expõe todos os trabalhos enviados pelas Escolas e que algumas acabam até mesmo por

não enviar, quando o resultado final não fica de seu agrado. Destacamos, do relato de Pinto (2015), que as instituições que participam do “Projeto anual com as Escolas” não expõem os trabalhos de todos os alunos.

Iladi (2015), em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Colônia de férias cultural em Criciúma/SC como espaço não formal de educação em arte*, relata uma exposição de trabalhos dos estudantes realizada no mês de julho de 2015, com 25 participantes entre 6 e 12 anos, na Helen Rampinelli Galeria Ateliê, em Criciúma, Santa Catarina, Brasil. Os trabalhos foram produzidos ao longo de uma semana, durante a Colônia de Férias, ou seja, fora do contexto escolar, e exibidos na galeria tendo direito a convite e *vernissage*. Iladi (2015, p.27) expõe que, no horário marcado no convite para a exposição,

Começaram a chegar os pais e alguns convidados da família, que se mostraram orgulhosos ao verem como seus filhos se sentiam artistas tendo suas produções expostas em uma galeria de arte. Crianças gostam de compartilhar o que produzem, se sentem valorizados quando veem a importância que o mediador dá aos seus trabalhos, quando ele se preocupa em organizá-los.

Oliveira (2010), também em Criciúma, Santa Catarina, Brasil, realizou uma pesquisa que, apresentada em seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Arte no cotidiano escolar: um estudo sobre as exposições das produções dos estudantes da Rede Pública Municipal de Criciúma – SC*, investigou como as escolas da cidade expõem os trabalhos realizados pelos alunos nas aulas de artes e concluiu que, a partir dos dados coletados, que todas as escolas investigadas expõem as produções dos estudantes, não existindo, porém, lugares/espacos específicos para esse fim.

Nesta seção, apresentamos, juntamente com os seus resultados, as pesquisas sobre exposições escolares de arte que categorizamos. Verificamos que a prática, no contexto educacional, é carregada de significado, integrando o currículo de forma por vezes oculta, o que dá margem para repensar as práticas e novas pesquisas, a fim de preencher algumas lacunas detectadas.

Pelas pesquisas analisadas, concluímos que, a partir das exposições, também são criados laços afetivos e familiares e que alguns estudos também indicam que o deslocamento do desenho infantil para o espaço expositivo continua vigente nos dias atuais, porém, sob mediação dos museus, em trabalhos de parceria, mediante projetos educativos entre ambas as instituições: Escola e Museu.

Além disso, a exposição dos trabalhos, como estratégia de aprendizagem, permite visualizar os trabalhos sob uma nova perspectiva, com a possibilidade de serem explorados outros conceitos, mesmo após sua produção, pertinentes ao mundo artístico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Exploramos, no estudo ora apresentado, algumas problemáticas que permeiam a exposição de trabalhos de arte dos estudantes no contexto escolar. Abordamos, por meio de uma revisão histórica, a decoração do ambiente escolar em datas festivas, o surgimento da Arte Infantil; e por último, por meio de consulta a bancos de dados disponibilizados na Internet, pesquisas já realizadas acerca do tema.

Verificamos que, entre as práticas da exposição, há resquícios advindos das teorias de Cizek, que nomeou os trabalhos produzidos pelos estudantes como arte infantil, defendendo veementemente que o ambiente escolar somente deveria ser decorado por imagens produzidas pelas crianças, de modo a evitar que essas tivessem seu desenvolvimento influenciado por imagens adultas.

Somado a isso, constatamos que, desde o início do século XX, surgiram estudos sobre o desenho infantil que acabaram por classificar o desenvolvimento das crianças em níveis/fases que, por sua vez, poderiam ser visualizados por grafismos. Entre essas teorias, está a de Luquet e Lowenfeld, com os respectivos níveis classificatórios de desenvolvimento da criança, o que fez florescer, ainda mais, a preocupação da psicologia com a área educacional, levando-a a procurar identificar os estágios de desenvolvimento em que os estudantes se encontravam,



se estavam ou não em defasagem em relação à idade esperada.

Outra constatação foi que o padrão renascentista ainda se configura como padrão norteador estético no ambiente escolar, influenciando diretamente a seleção dos trabalhos a serem expostos.

Por sua vez, os estudos de outros pesquisadores sobre exposição escolar de arte permitiram constatar que os estudantes relacionam as exposições ao sentimento de satisfação e criam laços afetivos com os trabalhos que produzem; e que essas exposições, no ambiente escolar, apresentam potencialidade como mecanismo de estratégia para a aprendizagem do ensino da arte na escola, seja em relação aos padrões estéticos, seja quanto aos seus próprios códigos.

Também averiguamos que a prática da “livre expressão” no contexto escolar, tão presente na Educação Infantil e nas séries iniciais em discursos e práticas cotidianas, advém de teorias psicológicas que foram transportadas para o contexto escolar num discurso carregado de “modos de fazer”, com métodos educativos e sugestões de atividades.

A exposição escolar de arte no contexto pedagógico é parte de um processo avaliativo, seja do professor em relação ao aluno ou de autoavaliação dos envolvidos, mas também uma forma de avaliação da atuação docente pela gestão escolar e comunidade (pais e outros que tenham acesso aos locais em que os trabalhos estão expostos), o que, certamente, influencia as escolhas dos trabalhos a serem expostos, ou seja, as exposições nem sempre condizem com a realidade vivenciada no interior da escola, sendo, por vezes, a manipulação de um processo.

Os padrões estéticos estão enraizados nas escolas e vemos, na Arte contemporânea, uma possibilidade de ruptura, tratando-se, porém, de um processo moroso. O que vivenciamos, na contemporaneidade, no ensino, nada mais é que uma mistura de fatos e teorias não lineares que acabaram por influenciar as práticas no interior das escolas e que, geralmente, são reproduzidas sem sabermos sua origem e as razões pelas quais foram adotadas. A partir dessa base reflexiva, aqui histórica, poderão ser desenvolvidas pesquisas relacionadas à temática, de modo que a prática das exposições escolares de arte seja vista como parte importante do



processo educativo, e não somente como uma finalização das atividades.

REFERÊNCIAS

ACASO, M; NUERE, S. **El currículum oculto visual**: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*. 2005, vol. 17. p. 205-218. Disponível em: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6657>. Acesso em 10/10/2017

ALMEIDA, A. B. **Notas para uma didáctica do desenho livre**. In: Palestra: Revista de Pedagogia e Cultura do Liceu Normal de Pedro Nunes. Lisboa. Ano lectivo 1965-66. Dez. V.26.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 115p. (color.). 1979.

BRAGA, M. L. A.; KRIECK, S. L. R. **A contribuição do programa institucional arte na escola, polo Furb, nas ações que envolvem arte e educação na rede pública Municipal de Indaial**. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau: FURB, v.6, n.3, p. 294-301, set./dez.2012. Disponível em: <file:///C:/Users/artem/Downloads/3975-13064-3-PB.pdf>. Acesso em 10/10/2017.

BREDARIOLLI, R. L. B. **Dos estudos psicopedagógicos à livre-expressão**, histórias das relações entre arte e educação no Brasil em quatro atos. Apresentação de trabalho na Universidade do Porto. 2013. Texto cedido pela autora.

BUGMANN, S. R. C. **O espaço da arte na escola**: a exposição dos trabalhos artísticos dos alunos. São Leopoldo: UNIrevista, v. 1, n. 2, abr. 2006.

EFLAND, A. **The School Art Style**: A Functional Analysis Author(s). Arthur Efland Reviewed work(s):Source: *Studies in Art Education*, Vol. 17, No. 2 (1976), pp. 37-44.Published by: National Art Education Association Stable. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1319979> . Acesso em 29/12/2011.

FUSER, Carlos. **Os sentidos das atividades realizadas pelos alunos nas aulas de arte**: um estudo fenomenológico em uma escola da periferia de São Paulo. São Paulo, 2001. 182p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ILADI, Aline. **Colônia de férias cultural em Criciúma/SC como espaço não formal de educação em arte**. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciada no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Criciúma, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3718/1/Aline%20Iladi.pdf>. Acesso em 10/10/2017.

KIM, H.; PARK, E.; LEE, J. **Arts and Young Children**. "All done! Take it home." Then into a Trashcan?: Displaying and Using Children's Art Projects. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 29, No. 1, [41-50]. 2001. Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.



Disponível em: <https://doi.org/10.1023/A:1011308906808>.

KUHNERT, Michelle. **Running Head: Displaying Children's Artwork**. A Master's Paper Submitted in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Master of Science in Education – Montessori. University of Wisconsin. 2014.

MACDONALD, S. **Primitive Art and Child Art** in: The History and Philosophy of Art Education. Cambridge: The Lutterworth Press (1ª edição: 1970) [331-354] .2004.

OLIVEIRA, Cláudia Mara de Souza. **Arte no cotidiano escolar**: um estudo sobre as exposições das produções dos estudantes da Rede Pública Municipal de Criciúma – SC. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de licenciada do curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. 2010. Disponível em: <http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00004B/00004B2F.pdf>. Acesso em 10/10/2017.

OLIVEIRA, Daniele Rocha de. **O espaço expositivo das produções artísticas dos alunos nas escolas do município de Maracajá**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do grau de licenciada no curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, 2013.

OSINSKI, D. R. B.; ANTONIO, R. C. **Criança Livre ou Artista Mirim?** Exposições de Arte Infantil no Paraná (1940-1960). *Impulso*, 20(50), [49-61]. 2010a.

_____. **Exposições de arte infantil**: bandeiras modernas pela construção do novo homem. *Maringá: Acta Scientiarum. Education*. v. 32, n. 2, [269-285]. 2010b.

_____. **Primeira Exposição de Desenho Infantil e Juvenil do Paraná**: uma renovação no conceito das exposições escolares (1943). *Rev. Bras. Educ.*[online]. 2014, vol.19, n.57, pp.375-398. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782014000200006. Acesso em 26/05/2016.

PILLÃO, Delma. **A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música**: Estado da Arte. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINTO, Júlia Rocha. **Reflexões sobre o meio**: O espaço entre a Escola e o Museu de Arte Contemporânea. Tese, Programa Doutoral em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal. 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/80772>. Acesso em 12/06/2016.

REBOUÇAS, M. M. **Museu de Arte Contemporânea de Serralves**: Projectos com Escolas. *Revista Palíndromo*, n. 10, jul.-dez. 2013. 15-38. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/4217/2981>. Acesso em 24/08/2017.

ROBERTS, S. **Exhibiting children at risk**: child art, international exhibitions and Save the Children Fund in Vienna, 1919-1923. *Paedagogica Historica*, 45(1/2), 171-190. 2009.

SAURA, A. **Projectos ARTespacios** (participación internacional). Disponível em <http://proyectoartespacios.blogspot.pt/>. Acesso em 22/08/2017.



SIEBERT, Emanuele Cristina. “**Quando eles terminam, eu recolho, exponho e nunca escolho**”: encaminhamentos pedagógicos nas aulas de artes. 2010. 191 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2010/341718_1_1.PDF>. Acesso em 30/04/2010.

SPENCER, H. **Da educação intelectual, moral e physica**. Lisboa: Empresa Literária Fluminense. Collecção Sciencias e Artes- XII. (1886)

STANKIEWICZ, M. A. **Roots of Art Education Practice**. Worcester: Davis Publications, 2011.

VIOLA, W. **Child art**. London: University of London Press, 1944.

Recebido em 02 de dezembro de 2017
Aprovado em 02 de abril de 2018



ENSINO DE ARTE E OS PROCESSOS CRIATIVOS NA ADOLESCÊNCIA

TEACHING OF ART AND CREATIVE PROCESSES IN ADOLESCENCE

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018234>

Suzana Rocha de Souza

Secretaria Municipal de Educação - SEMED - Ji-Paraná/Rondônia

suzanamusica@gmail.com

Elizabeth Antonia Leonel Moraes Martines

Fundação Universidade Federal de Rondônia

bethmartines@gmail.com

Sonia Mari Shima Barroco

Universidade Estadual de Maringá

contato@soniashima.com.br

RESUMO

O Ensino da Arte e os Processos Criativos na Adolescência é resultado de um estudo bibliográfico que tem como objetivo refletir sobre o Ensino da Arte no contexto escolar e como os processos criativos impactam no desenvolvimento humano na adolescência, momento em que acontece a formação de conceitos. À luz do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo o conceito de Atividade Criadora desenvolvido por Vigotski em sua obra *Imaginação e criação na infância*, os dispositivos legais do Brasil que embasam o ensino da arte, bem como a busca na plataforma tecnológica Scientific Electronic Library Online (SciELO). Ressalta-se a importância da Arte na escola e da potencialização dos processos criativos à formação estética, crítica e social do indivíduo, na busca de transformações sociais coletivas refletidas nas relações humanas. Por meio da educação o indivíduo se apropria do conhecimento adquirido que a humanidade produziu, socializando para as novas gerações. Nos processos de criação artística, o ser humano é capaz de criar, recriar, significar e ressignificar sua realidade de vida e seus contextos, bem como sua visão de mundo.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Atividade criadora; Adolescência.

ABSTRACT

The Teaching of Art and Creative Processes in Adolescence is the result of a bibliographic study that aims to reflect on the Teaching of Art in school context and how creative processes impact on human development in adolescence, at which time the formation of concepts. In the light of the theoretical reference of Historical-Cultural Psychology, especially the concept of Creative Activity developed by Vigotski in his work *Imagination and creation in childhood*, Brazilian legal devices that support the teaching of art, as well as the search in the technological platform Scientific Electronic Library Online (SciELO). Stands out the importance of art in school and the potentialization of creative processes to the aesthetic, critical and social formation of the individual, in the search for collective social transformations reflected in human relations. Through education the individual appropriates the acquired knowledge that humanity has produced, socializing for the new generations. In the processes of artistic creation, the human being is able to create, recreate, signify and resignify his reality of life and its contexts, as well as his vision of the world.

Keywords: Teaching of Art; Creative activity; Adolescence.

1 INTRODUÇÃO

A revisão de periódicos foi um processo importante e necessário para se entender como o conhecimento científico vem ao longo dos anos articulando as temáticas propostas nesse estudo. Foi utilizada a plataforma tecnológica, o canal aberto SciELO - Scientific Electronic Library Online – que há anos indexa e publica periódicos científicos, promovendo o controle de qualidade e produção no Brasil e em outros 15 países, em junho de 2014.

Ao iniciar a busca com as palavras chaves “processos criativos” o resultado foi de 18 trabalhos, porém nenhum de acordo com nossa proposta de pesquisa. Passamos então para as palavras chaves: “Ensino da Arte”, encontramos 98 periódicos, dos quais 2 contemplavam nossa temática: “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras” de Ana Mae Barbosa (1989) e “Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil” de Marcelo Gruman (2012).

Com as palavras-chaves: “Psicologia da Arte”, encontramos 2 artigos que interessavam a nossa temática: “Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano” de Sonia Mari Shima Barroco e Tatiane Superti (2014); e “Arte e vida em Vigotski e o Modernismo Russo de Andrea Vieira Zanella e Luana Maribele Wedekin (2013).

Ao realizar a busca com as palavras-chaves: “Funções Psicológicas Superiores”, o resultado foi de 9 artigos, dos quais 2 cruzavam-se com os objetivos de nosso estudo: “Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural” de Maria Eliza Mattosinho Bernardes (2011); e “Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural” de Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Carolina Picchetti Nascimento (2013).

Por fim realizamos a busca com as palavras-chaves: “Atividade Criadora” e o resultado foram 9 artigos, sendo que somente 3 correspondiam aos interesses desse estudo: “Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões” de Andréa Vieira Zanella (2004); “Movimento de

objetivação e subjetivação mediado pela criação artística” de Andréa Vieira Zanella, Alice Casanova dos Reis, Denise de Camargo, Kátia, Maheirie, Kelly Bedin França e Silvia Zanatta Da Ros (2005); e “Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as)” de Andréa Vieira Zanella, Marcelo Grimm Cabral, Kátia Maheirie, Sílvia Zanatta Da Ros, Lílian Caroline Urnau, Andréa Piana Titon, Francyne Wolf Werner e Lucilene Sander. (2006).

Nesse estudo, resultado da revisão de periódicos junto ao canal aberto Scielo, bem como o referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, e os dispositivos legais do país, serão os pressupostos para a reflexão sobre o Ensino da Arte e os processos criativos na adolescência.

Ainda, será abordado o conceito de Atividade Criadora desenvolvido por Vigotski, devido a sua importância para potencializar processos criativos, sobretudo em adolescentes, sendo esse momento do desenvolvimento humano primordial, pois segundo o autor “só na adolescência a criança chega ao pensamento por conceitos.” (VIGOTSKI, 2001, p. 228).

A educação nesta perspectiva apresenta-se como um espaço de apropriação da cultura, em que as mediações escolares possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em um movimento que o biológico vai sendo superado e o homem vai se constituindo ontogenicamente. “Abordar a constituição do homem criativo e criador ajuda-nos a pensar alternativas numa época em que ele tende a se apresentar como reproduzidor de situações que expressam e aprofundam processos de alienação, de negação de si mesmo.” (BARROCO; TULESKI, 2007, p. 15).

2 ENSINO DA ARTE

O Ensino da Arte tem passado por inúmeras mudanças ao longo da história do país. Atualmente o dispositivo em vigor é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 em que a

arte-educação passa a ser incluída na estrutura curricular como área de Arte, com conteúdos próprios e não mais apenas como atividade de Educação Artística.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, art.26 § 2º estabelece que: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), a Arte tem uma função tão importante quanto às outras áreas do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Quando se trata de área curricular grafa-se Arte nas quatro linguagens: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais e nos demais casos, arte.

O trabalho de (BARBOSA, 1989) apresenta a trajetória da Arte-educação no país nas décadas de 70 e 80, a obrigatoriedade da arte na escola, não como uma conquista de arte-educadores e sim para atender a ideologia de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692/71, denominada "Diretrizes e Bases da Educação".

A referida lei estabeleceu uma educação tecnológica a fim de profissionalizar mão de obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983. A filosofia e história foram extintas do currículo, então as artes eram a matéria no currículo com abertura para o trabalho criativo e às humanidades. Nesse período da história não existiam cursos superiores de arte-educação, e sim cursos preparatórios de desenho, sobretudo desenho geométrico para professores. (BARBOSA, 1989).

A autora relata uma pesquisa realizada em 1983, com 2.500 professores de artes de São Paulo, em que esses professores responderam que o objetivo do ensino de arte era o desenvolvimento da criatividade, baseado na espontaneidade, autoliberação e originalidade, principalmente para os que trabalhavam com artes visuais – desenho e canto-coral.

Para um melhor entendimento (BARBOSA, 1989, p. 171) destaca que:



A identificação da criatividade como espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum da criatividade. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo. [...] A mais corrente identificação da criatividade com autoliberação pode ser explicada como uma resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do País. Em 1983 nós estávamos sendo libertados de 19 anos de ditadura militar que reprimira a expressão individual através de uma severa censura. Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os conceitos ligados a eles.

Percebe-se que a concepção de que o Ensino da Arte não tem propósitos educacionais definidos, e que ensinar Arte exige menos intelectualmente do que as outras áreas do conhecimento é fruto de políticas públicas criadas para atender um modelo econômico, uma determinada classe social, hegemônica, que hierarquiza e localiza os indivíduos socialmente.

Esses ranços históricos acompanham o ensino da Arte em toda sua trajetória, consolidando a ideia de que a Arte tem um caráter utilitário, meramente instrumental, com práticas pedagógicas calcadas em uma concepção modelar e padronizada de ensino, totalmente centrada em processos reprodutores.

A Arte na escola tem sido um suporte para outras áreas do conhecimento, tais como: aquisição de conteúdos, hábitos de higiene, boas maneiras, comemoração de datas festivas e cívicas, a fim de atender o calendário escolar sem ser considerada como uma área com suas especificidades e que deveria estar no mesmo patamar que as outras áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de processos criativos dos estudantes.

A reflexão sobre o potencial pedagógico da Arte muitas vezes vem desvinculada de uma aprendizagem significativa, destinando a Arte um lugar voltado simplesmente para ações de entretenimento, diversão, recreação, terapia ou liberação emocional. A autora faz uma crítica à ênfase da emoção no ensino de Arte,



considerando que: “Se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar”. (BARBOSA, 2003, p.23).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, p. 24):

Atualmente professores de todos os cantos do mundo se preocupam em responder perguntas básicas que fundamentam sua atividade pedagógica: “Que tipo de conhecimento caracteriza a arte?”, “Qual a função da arte na sociedade?”, “Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano”? , “Como as contribuições de arte podem ser significativas e vivas dentro da escola?” e “Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo?”

Nesse percurso histórico do Ensino da Arte, surgiram discussões e inquietações, bem como a reivindicação da inclusão na estrutura curricular de Arte como área, com conteúdos próprios, focalizando a especificidade de cada linguagem: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais; definindo seus contornos com base nas características inerentes ao fenômeno artístico ligados à cultura artística e não apenas como atividades.

Essas concepções e novas metodologias foram contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, p. 44):

Situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros) quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto com objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais.



É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico; que suas experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar não são atividades que visam distraí-los da “seriedade” das outras disciplinas. Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo.

No Brasil, a Professora Ana Mae Barbosa, foi quem elaborou como consultora do Ministério da Educação e Cultura - MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais área de Arte, adaptando a Teoria inglesa e norte-americana *Discipline Based Art Education* – DBAE ao contexto do país e foi para o documento do PCNs como Proposta Triangular para o ensino da Arte, por envolver três vertentes: o fazer artístico (produção), apreciação (fruição) e reflexão (contextualização histórica da arte). (BRASIL, 1997; BARBOSA, 2003; NARDIN & FERRARO, 2001).

Um planejamento na área de Arte: Dança Música, Teatro e Artes Visuais em que os conteúdos propostos sejam desenvolvidos dentro de cada eixo norteador, exige profissionais habilitados na área comprometidos numa contínua reflexão crítica sobre sua prática e, sobretudo com um compromisso social e político.

Mesmo a LDB 9.394/96 garantindo a obrigatoriedade do ensino das artes nas escolas e dos PCNs – Arte (1997) observa-se que a presença do educador licenciado em artes (teatro, dança, música e artes visuais) ainda é bastante restrita em algumas regiões do país, ficando aos pedagogos e a profissionais não habilitados, o ensino desta área curricular tão pouco estudada nos cursos de graduação e formação continuada. Por esta razão, este campo de saber e fazer humano são oferecidos insuficientemente no âmbito da formação inicial e continuada de professores.

A organização do currículo e a prática pedagógica tendem a reproduzir os mesmos modelos aprendidos na formação inicial do educador. Sem uma vivência participativa em Arte torna-se difícil estimular a prática artística e desenvolver

processos criativos nos estudantes no cotidiano escolar. Se o educador é expropriado do processo artístico como ele vai ensinar Arte?

Outro trabalho encontrado nessa mesma perspectiva de ensino da Arte foi de Gruman (2012) que à luz dos novos dispositivos legais, defende o ensino da arte nas escolas brasileiras a partir dos conceitos de multiculturalismo, diversidade cultural e cidadania cultural que são os norteadores atuais do Ministério da Cultura, advertindo para a necessidade de um diálogo constante entre Ministério da Cultura e o Ministério da Educação na busca de garantir o objetivo do direito humano à educação e à participação na cultura, contemplados na Constituição Brasileira de 1988, e na Convenção sobre a Promoção e Proteção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, ratificada pelo Brasil em 2006.

A escola é um espaço situado na dinâmica cultural, lugar onde as transformações sociais se estabelecem nas relações humanas presentes nas práticas pedagógicas, relações essas carregadas de poder; desse modo busca-se a formação integral do ser humano, em suas dimensões físicas, sensoriais, afetivas e cognitivas dentro de um determinado contexto histórico-cultural e social.

Neste sentido, (DAYRELL, 2006, p.136), corrobora que:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leve em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui.

Desta maneira compreende-se que a experiência artística vivenciada nas escolas não tem ganhado o destaque merecido diante do trabalho formativo que envolve o cognitivo, corporal, afetivo, histórico e social, e que o ensino da Arte é subjugado a patamares inferiores de importância no cotidiano escolar. Para



(VIGOTSKI, 1999, p. 315): “[...] a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”.

Reconhecer a arte como técnica social do sentimento traduz a proposta de Vigotski de formação do novo homem, de um homem que se constrói coletivamente, que expressa artisticamente o conjunto das representações da cultura em que vive, suas crenças, valores, situação econômica, classe social, religiosidade, enfim a realidade que vive cotidianamente.

É salutar ressaltar a importância de mediadores para que os processos criativos sejam fecundados, para essa reflexão, eis as contribuições de (BARROCO & SUPERTI, 2014, p. 23):

[...] a arte pode ser entendida como produto cultural, mediador entre o indivíduo e o gênero humano. Ou seja, quem a produz nela cristaliza complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos. No entanto, tal apropriação não é mecânica ou passiva. É necessário que se dê a mediação das relações sociais junto ao fruidor, de modo que nele sejam projetados os movimentos que a arte suscita. Tais relações sociais podem ser planejadas e executadas por diferentes mediadores, como o professor, que ensinaria o complexo sistema teórico e histórico dos signos estéticos; pelo psicólogo, o qual poderia usar a arte como ferramenta para promover desenvolvimento de diferentes funções psicológicas e da própria personalidade.

Assim, o conhecimento e a apropriação do que foi produzido no passado é um elemento essencial na construção da identidade, na percepção de si mesmo e do outro com o qual me relaciono para compreender e transformar o mundo. “As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos”. (ALMEIDA, 2003, p.15).

A arte faz parte do patrimônio cultural da humanidade, daquilo que foi produzido ao longo da história, e a partir do momento em que é oferecida a



oportunidade de desenvolvimento dos processos criativos, das funções psicológicas superiores, o homem vai se apropriando do que já foi criado, e vai se humanizando. “A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando ao 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.” (VYGOTSKY, 1999, p. 320).

A sociedade capitalista se apropriou da ideia da criatividade de forma competitiva e até exagerada, buscando indivíduos criativos a qualquer custo, polivalentes, com iniciativa e que saibam trabalhar em equipe a fim de aumentar a produção. Precisamos de sujeitos criativos sim, mas que lutem por condições sociais e políticas, que acolham as diferenças, que digam não à violência, que caminhem na contramão desse projeto de sociedade excludente, rumo a um estabelecimento de relações pautadas na ética de bons encontros, ou seja, na estética da existência que permita a humanização. (ZANELLA, 2004).

2.1 ATIVIDADE CRIADORA

A Atividade criadora é um dom ou pode ser provocada, estimulada e desenvolvida? Dependendo da concepção de desenvolvimento humano, assim serão as implicações no campo da aprendizagem. Pode-se então provocar, incitar, desafiar processos criativos ou desencorajar e aniquilar a possibilidade do ato de criar.

A ideia de que a atividade criadora é privilégio somente de alguns felizardos que possuem o "dom" ou um talento especial é injusta, resultado de uma concepção inatista de aprendizagem que limita e aliena o ser humano.

Segundo (REGO, 1999) a concepção inatista com suas raízes na filosofia racionalista e idealista é ancorada na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano tais como: comportamentos, potencial, formas de pensar, valores etc. são inatas, já se encontram determinadas desde o nascimento ou na dependência de amadurecer para se manifestar, excluindo assim o contexto histórico-cultural. Nessa concepção o aspecto pedagógico fica comprometido pelo

fato de entender que há pouco ou quase nada a se fazer, pois o desempenho do estudante é fruto de suas capacidades inatas.

Dentro deste contexto para (BERNARDES, 2011) as concepções ambientalistas e biologizantes que consideram o sujeito refém de sua herança ambiental ou biológica e que serão capazes de realizar o que é próprio da condição humana pelo processo de maturação, necessitam ser superadas a fim de caminhar na promoção de condições universais para os sujeitos individuais, e que esses se apropriem da produção cultural humana nesse processo de humanização.

Partindo dessa compreensão sobre a constituição do humano no homem, não se considera que o ambiente e a base biológica sejam determinantes para a existência humana, mas que seja a *dimensão social* o que de fato define as condições de existência dos sujeitos. A dimensão social é aqui entendida como a dimensão que abarca as relações históricas de constituição do humano e as relações de apropriação e de produção cultural elaborada historicamente. As dimensões anteriores fazem parte das condições de existência e não podem ser excluídas, porém não são determinantes, pelo contrário, na psicologia histórico-cultural, entende-se que estas podem ser alteradas a partir da mediação do conhecimento e da produção humana em diferentes atividades de que os sujeitos participem. (p. 324-5).

Em “Criança não é Manga, não amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural”, (ASBAHR & NASCIMENTO, 2013) defendem que a teoria histórico-cultural não é uma metodologia nova, ou um conjunto de técnicas para subsidiar a prática pedagógica, mas sim uma maneira de compreender o homem, a partir de questões psicológicas sobre o que se desenvolve no homem e como se desenvolve, embasada em uma concepção de homem e de mundo histórica. A finalidade de suas investigações são as questões educacionais, entendendo que o desenvolvimento humano não acontece sem o ensino, seja ele intencional ou não.

As pesquisadoras (BARROCO & SUPERTI, 2014, p. 27) apontam que:



Considerando o legado filogenético, que dota o homem de aparelho sensor, Vigotski não desconsiderava o aspecto biológico e orgânico, mas ao mesmo tempo, não o tomava como único determinante para o desenvolvimento das emoções; levou em conta o desenvolvimento histórico e cultural também para a formação e a transformação das emoções, assim as explicou e descreveu, dentro dos limites do livro *Teoria das Emoções*, como função psicológica superior, em interação dialética com as demais, compondo a unidade do ser.

Na antropologia contemporânea e na neurociência essa teoria vem se confirmando, pois, as emoções possuem um componente biológico de base, mas são modeladas pela cultura, constituindo-se em uma função psicológica superior dialeticamente relacionada com conhecimento técnico, linguagem, entre outras. (BRUNER, 2001).

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o conceito de Atividade Criadora foi desenvolvido por Vigotski em sua obra “Imaginação e criação na infância”, um ensaio psicológico para professores, resultado de uma série de palestras para pais e professores. A obra foi publicada pela primeira vez em russo no ano de 1930, e a primeira tradução em espanhol em 1986. No Brasil, a primeira edição 2009, foi traduzida para o português por Zoia Prestes, com comentários de Ana Luiza Smolka.

Na referida obra, Vigotski apresenta as características da Atividade Criadora, de forma detalhada e profunda, ressaltando que não se cria do nada e que a criação individual é sempre um modo de apropriação da cultura, da história e do social. Para o autor, a análise psicológica da atividade criadora revela-se de forma complexa, porque ela não aparece de repente e sim gradualmente, compreendendo formas mais simples até mais elaboradas, e nesse percurso vai adquirindo sua própria expressão e seu próprio processo de criação.

É importante considerar a tradução do termo “imaginação”, uma vez que na tradução da obra para o português, Zoia Prestes apresenta uma nota de rodapé (p. 11) explicitando que “em algumas traduções (espanhol e inglês), a palavra *tvortchestvo* foi traduzida como criatividade. No entanto *tvortchestvo* significa



criação, uma atividade ou um processo.” Por esse motivo existe uma diversidade de termos relacionados: atividade criadora, processo criador, processos criativos, ato criativo. Por isso, utilizamos nesse estudo, os dois termos: atividade criadora e processos criativos.

Segundo (VIGOTSKI, 2009) é errônea a ideia de que existe fronteira impenetrável entre fantasia e realidade, não há separação entre elas, então para melhor entendimento o autor aponta quatro maneiras, quatro leis ou formas de relação entre a atividade imaginativa e a realidade, constituindo assim a atividade criadora, são elas:

1 – Elucubração: Termo utilizado por (BARROCO, 2007, p. 46) em sua obra: “Psicologia Educacional e Arte: uma leitura histórico-cultural da figura humana.” O verbo “elucubrar” segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 272) significa: “criar (algo) com esforço, muita meditação; especular, pensar muito (sobre)”. Essa é a primeira forma de vinculação entre fantasia e realidade, e sua composição se dá por meio de elementos extraídos da realidade e da experiência anterior do ser humano. A imaginação do homem não pode criar algo do nada. A fantasia se constrói com elementos advindos da realidade, então a imaginação constrói novas combinações com esses elementos do mundo real e com imagens da fantasia que são impressões da realidade.

Para melhor compreensão:

[...] a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Ressaltamos aqui a importância do indivíduo ter acesso a uma diversidade de experiências que provoquem seus processos criativos, e que esse processo se constitui a partir da apropriação da riqueza da cultura que é patrimônio da



humanidade, porque quanto mais contato e acesso tiverem, quanto mais momentos de fruição, maior será o acúmulo de materiais disponíveis para a imaginação. Como o autor mesmo aponta nessa primeira forma, a respeito de que as grandes descobertas e invenções da história, são frutos de uma vasta experiência anterior acumulada.

2 – Decantação ou Incubação: em biologia, incubação é um período em que alguns animais chocam seus ovos, em outros acontece o desenvolvimento de um embrião dentro de um ovo. Nesse caso específico do processo criativo, Vigotski faz uma analogia aos grandes descobrimentos, em que os inventores demoraram um período de tempo (incubação) desde a vivência das experiências que serviram de base para a “descoberta” de suas invenções, bem como um período de incubação até que elas fossem de fato compreendidas.

A respeito desse segundo período da atividade criadora, (BARROCO, 2007, p.47) afirma: "Após a acumulação de experiências, vem o período que o autor chama de decantação e que entendo como o de elaboração. Isto é, as pessoas não produzem novas elaborações imediatamente após as mediações vivenciadas." Essa segunda forma está relacionada diretamente com a primeira, porque os elementos da imaginação que foram extraídos da experiência e registrados na memória se integram aos elementos elaborados e modificados pela realidade social do sujeito e é por isso que (VIGOTSKI 2009, p.23) defende que:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou. Quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.



A imaginação é preponderante no desenvolvimento humano. Vigotski chama a atenção para o fato de que por meio da narração ou descrição de outra pessoa, é possível conhecer determinado lugar sem nunca ter ido até lá. A imaginação contribui para elaborar essa experiência, e ampliar sua própria experiência, assimilando a experiência social e histórica dos outros, contribuindo assim para que as funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, vontade, pensamento) sejam desenvolvidas.

3 – Enlace Emocional: é a terceira forma de vinculação entre a função imaginativa e a realidade. Nesta perspectiva (VIGOTSKI, 2009, p. 27-28) ressalta que:

Por um lado, qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que vemos as coisas com olhares diferentes conforme estejamos na desgraça ou na alegria. Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna, que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões.

É notável a presença das emoções, dos elementos afetivos internos nos processos criativos, não tem como negar essa influência. Desde a infância o indivíduo aprende a demonstrar sentimentos interiores por meio de expressões externas ou a reprimi-las, e assim o faz conforme as formas permitidas pela cultura.

Deste modo, as imagens da fantasia servem de expressões internas para os sentimentos, como afirma (BARROCO, 2007, p. 49): "[...] a fantasia auxilia o próprio indivíduo a lidar internamente com seus sentimentos." A arte é uma forma permitida na cultura de externalizar fantasias, impressões, pensamentos e imagens geradas interiormente.

Deste modo, as imagens da fantasia servem de expressões internas para os sentimentos, "[...] a fantasia auxilia o próprio indivíduo a lidar internamente com seus sentimentos." como afirma (BARROCO, 2007, p. 49). A arte é uma forma permitida



na cultura de externalizar fantasias, impressões, pensamentos e imagens geradas interiormente.

Existe uma reciprocidade entre imaginação e emoção, não tem como separar o ato criativo dos elementos afetivos do ser humano. Somos contagiados pelas imagens artísticas de um livro, uma cena de teatro, uma dança e por meio da imaginação, fantasia e emoções provocados interiormente, vivenciamos de fato aquela situação; bem como a audição de uma obra musical, pode desencadear um mundo de sentimentos e vivências complexas e profundas. (VIGOTSKI 2009).

4 – Cristalização: a última forma de relação entre a realidade e fantasia, consiste na materialização da imaginação que se faz objeto, é quando o ato criativo começa de fato a existir e se torna realidade. Essa criação passa a existir a partir de elementos que se vêem, se ouvem, se tocam em novas experimentações. A imaginação se concretiza em uma palavra, ou uma obra, um som, ou seja, uma forma que passou pelo percurso das etapas anteriores.

Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produtos da imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já com uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p.30).

Vale ressaltar que em todo esse processo criativo, acontece também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como defende (MAHEIRIE *et al.* 2007, p. 151):

[...] a criação requer complexos processos psicológicos que, culturalmente constituídos, permitem ao sujeito transcender o vivido e atuar na realidade para além do que está apresentado. Criar envolve, assim, pensamento, vontade, atenção voluntária, raciocínio lógico e outros processos psicológicos superiores amalgamados com a emoção.



Convém recapitular todo o círculo da atividade criadora: após os elementos serem abstraídos da realidade que o homem vivencia, de suas experiências anteriores e de outros homens, são elaborados em seu pensamento, e isso não acontece logo após as mediações vivenciadas, esses elementos são reelaborados entrando em cena as emoções, elementos afetivos, transformando-se em produto da imaginação e, por último transforma-se em realidade, materializada em objeto ou ação, ou seja, a imaginação se materializa em imagem externa.

Para emergir a atividade criadora, o homem deve estar diante de desafios, se ele estiver plenamente adaptado ao mundo que lhe cerca, nada ele vai desejar, logo nada poderá criar. É uma inadaptação da qual emergem necessidades, é uma fonte de anseios e desejos que servem de impulso à criação. A função imaginativa depende da experiência, dos interesses, do surgimento espontâneo de imagens, do desenvolvimento histórico da ciência e da técnica, a fim de materializar os frutos da imaginação. (VIGOTSKI, 2009).

Na obra “Criatividade e Processos de Criação”, (OSTROWER, 2014, p.166) ressalta que:

[...] a criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido. Criar é tão difícil ou tão fácil como viver. E é do mesmo modo necessário.

Todo inventor ou artista, por mais incrível que seja é sempre resultado de sua época, de um contexto social, do local em que vive, de sua classe social e sua nova criação se apoiará nas anteriores. “As classes privilegiadas detém um percentual incomensuravelmente maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 42).



É urgente a necessidade de políticas públicas que assumam um compromisso ético e político com a educação pública brasileira. Mesmo diante de um sistema hegemônico, alienante e reprodutivista, não devemos cruzar os braços, é necessário fomentar processos criativos. “Desenvolver o *homem cultural* envolve dar ênfase à capacidade do homem de perceber, analisar, sintetizar e generalizar informações que o mundo oferece, e sobre esse arcabouço elaborar novos conhecimentos que retornem à prática social, modificando-a.” (BARROCO & TULESKI, 2007, p. 27).

2.2 A IMAGINAÇÃO E O ADOLESCENTE

A ação da imaginação criadora é complexa, depende de vários fatores e não é igual nas crianças e nos adultos. Em cada período do desenvolvimento humano essa imaginação atua de um modo particular, de acordo com as experiências, com os interesses de cada indivíduo, bem como das relações que são estabelecidas cotidianamente, do acesso ou restrição da apropriação social e histórica construídas anteriormente; pois, toda essa complexidade orientará o desenvolvimento do processo criador. Na adolescência, acontece um aprofundamento da função imaginativa, em que os interesses infantis vão desaparecendo e, gradativamente, outros interesses vão emergindo.

[...] na idade de transição – nos adolescentes, coincide com a puberdade -, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se. Além disso, os autores que escreveram sobre a imaginação indicaram a íntima relação entre o amadurecimento sexual e o desenvolvimento da imaginação. Pode-se entender essa relação levando-se em conta que, nessa época, amadurece e conclui-se a grande experiência do adolescente; amadurecem os chamados interesses permanentes; os interesses infantis rapidamente retraem-se e, com o amadurecimento geral, a atividade de imaginação dele obtém uma forma final. (VIGOTSKI, 2009, p. 45).

Vale ressaltar que a adolescência para o autor é a idade da transição, por ser um período de profundas mudanças no corpo e na imaginação, em que ela passa de subjetiva para imaginação objetiva, de razão instável para razão estável. Existe uma



facilidade nesse período de cair na contemplação, uma fuga ao mundo dos sonhos se desligando do mundo real.

Sabemos que a idade de transição caracteriza-se por uma série de relações antitéticas, contraditórias e polarizadas, próprias de seus momentos. É exatamente isso que define essa idade como crítica ou de transição: é a idade da transgressão do equilíbrio do organismo infantil e do equilíbrio ainda não encontrado do organismo maduro. Por isso nesse período, a imaginação caracteriza-se pela ruptura, transgressão e busca de um novo equilíbrio. (VIGOTSKY, 2009, p. 48).

Alguns autores, tais como: (ROUSSEAU, 1992; ABERASTURY, 1980; KNOBEL, 1981; ERICKSON, 1976; PERALVA, 1997; CALIGARIS, 2000), compreendem a adolescência como uma fase natural do processo vital do ser humano, enfatizando o desenvolvimento biológico e a transição entre a fase infantil e adulta; um período confuso, contraditório, doloroso, de mudanças comportamentais em relação à família; crise de identidade; desvio de padrão, instabilidade, resistência à socialização, inseguro. Entre estes autores, estão também alguns profissionais da psicologia que naturalizaram a adolescência como uma fase difícil, cheia de conflitos, atribuindo características comuns a todos os adolescentes.

A concepção de adolescência para os teóricos supracitados é dotada de uma natureza previamente determinada, inata, em que suas especificidades são tomadas como algo natural, universal, descontextualizada da realidade social em que o adolescente está inserido, ignorando seu desenvolvimento histórico-social, econômico e responsabilizando-o por estas atitudes.

Segundo (LEAL, 2010), nessa perspectiva naturalizante consolidada pela psicologia, a adolescência tem sido compreendida como uma fase de crises desencadeadas pelas transformações do corpo, pela revolução hormonal, mudanças físicas e interno-afetivas e emocionais que causam toda essa turbulência. Um período negativo, que todos esperam que passe logo, como se fosse algo patológico, anormal, uma doença que "aborrece" aos adultos, com isso surgiu o



termo comum na sociedade de período da "aborrescência". Esse estigma amplamente veiculado pela mídia faz com que os/as adolescentes se unam em seus grupos de iguais e incorporem esses padrões de comportamento estereotipados tidos como naturais.

Outra concepção da adolescência é desenvolvida por autores/as como: (VIGOTSKY, 2001; OZELLA 2003; BOCK, 2007), a antropóloga (MEAD, 1951) e o sociólogo (BORDIEU, 1983), que compreendem a adolescência como uma fase em que as divisões entre idade são arbitrárias e diretamente ligadas a funções sociais e desempenho de papéis que atendem a interesses característicos de cada cultura, fruto da relação do indivíduo com o seu contexto num desenvolvimento que não apresenta um processo linear, mas que é possível diversas adolescências e não apenas uma natural e universal.

Assim, para (VIGOTSKI, 2001, p. 229):

A adolescência não é um período de conclusão, mas de crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos. Esse caráter transitório do pensamento do adolescente torna-se sobretudo nítido quando não tomamos o seu conceito em forma acabada mas em ação e [...] quando estudamos o conceito em ação descobrimos uma lei psicológica de suma importância que dá fundamento à nova forma de pensamento e lança luz sobre o caráter do conjunto da atividade intelectual do adolescente e sobre o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo desse adolescente.

E nesta mesma perspectiva a Psicologia Histórico-Cultural compreende que o desenvolvimento da criança acontece dentro de um período de evolução que é chamado de "periodização do desenvolvimento" (ELKONIN, 1987), marcado por crises que podem ser intensas ou sutis dependendo do contexto histórico-cultural e ao tipo de educação que o indivíduo está exposto. Essas crises dão a base para a estruturação da personalidade, chamadas de idades e estão sempre associadas a uma mudança de estágio movida por uma necessidade interior própria.



Em cada período existe uma atividade principal, cujo desenvolvimento orienta e sinaliza as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança em certo estágio do desenvolvimento. Nesse desenvolvimento, a questão biológica é considerada, mas não é preponderante. Cada periodização é marcada por um momento de crise em que, nas viragens, ou seja, na passagem da primeira infância para a idade pré-escolar e na passagem da idade escolar para a idade adolescente, os motivos e necessidades vão sendo transformados em outros, e novos motivos surgem e outros patamares e novas possibilidades vão sendo alcançadas. (ELKONIN, 1987).

A idade que nos interessa neste estudo é da adolescência, a qual apresenta como atividade principal, conforme Elkonin a comunicação íntima pessoal entre os adolescentes e a atividade profissional de estudo.

Sendo assim, o autor compreende que:

Em todas as formas de atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial 'código de companheirismo'. Com relação à comunicação pessoal, as relações podem estabelecer-se e são definidas não só com base no respeito, mas também de uma completa confiança e comunidade da vida interior. Esta esfera da vida comum com o companheiro ocupa no período da adolescência um lugar muito importante. (ELKONIN, 1987, p. 120).

Em toda a periodização, o desenvolvimento psíquico vai acontecendo em forma de um espiral ascendente e não de forma linear (ELKONIN, 1987). E a escola tem o importante papel social de fornecer elementos essenciais para que o indivíduo vá se desenvolvendo, aproveitando as possibilidades de avanço de cada uma dessas etapas a fim de contribuir para a construção de sua identidade.

No Tomo IV das Obras Escolhidas, (VIGOTSKI, 1996) desmistifica a concepção naturalizante da adolescência partindo para a concepção da adolescência como um fenômeno histórico-cultural e um período de surgimento do pensamento abstrato, da formação de conceitos, de amadurecimento da



imaginação, ou seja, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção, vontade e pensamento entre outras).

E no que diz respeito aos processos criativos do adolescente, a grande novidade no desenvolvimento da fantasia, que é uma das manifestações da atividade criadora, é justamente o fato da imaginação do adolescente ter estreita relação com o pensamento em conceitos, de estar integrado ao sistema de atividade intelectual, de se pensar abstratamente desempenhando uma função totalmente nova na estrutura da personalidade do adolescente. Por meio da fantasia o adolescente amplia o conhecimento e a compreensão de si mesmo. (VIGOTSKI, 1996).

Ao se apropriar culturalmente das diversas linguagens artísticas (dança, música, teatro, artes visuais) a fantasia se torna um recurso fantástico no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e dos processos criativos, possibilitando ao adolescente a compreensão de si mesmo, da realidade em que vive e a ampliação de sua concepção de mundo, porque “é precisamente a atividade criadora do homem que o torna um ser projetado para o futuro, um ser que contribui na criação e que modifica seu presente.” (VIGOTSKI 2003, p. 9).

É com esse adolescente que a escola se depara em seu cotidiano, por esse motivo que a escola deveria ser o espaço privilegiado para oportunizar experiências que estimulem, provoquem e desenvolvam a atividade criadora, bem como sua socialização. E qual tem sido a função da escola nesse processo de socialização?

No que diz respeito ao processo de socialização da escola, as exigências são contraditórias. A função da escola tem sido de reprodutora social e cultural cumprindo o papel de manter a sobrevivência da sociedade moderna, impondo a ideologia dominante por meio de transmissão de ideias selecionadas e organizadas em conteúdos de aprendizagem; de valores implícitos vivenciados nas relações escolares; de procedimentos e rotinas estabelecidas pelas instituições escolares. À medida que os indivíduos internalizam esses conteúdos do currículo escolar (explícito e implícito), conforme as exigências do *status quo*, vai se configurando



uma aceitação da situação como natural, conveniente e instalando-se o conformismo. (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Os valores implícitos nessa ideologia da socialização da escola são baseados no individualismo, competitividade, falta de solidariedade, onde a desigualdade é vista como resultado de capacidades individuais, enfatizando a meritocracia, perpetuando a ideia de que a escola oferece igualdade de oportunidade para todos; e que cada um pode conseguir mediante a concorrência e esforço próprio o máximo de possibilidades, justificando assim a divisão de trabalho e a hierarquia das relações sociais, bem como excluindo gradativamente as minorias desde o início da vida escolar. (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Diante desta veracidade do caráter reprodutor da instituição escolar, a função educativa deve ultrapassar essa função, assim como, afirma (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.22):

A função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público (a ciência, a filosofia, a cultura, a arte...) para provocar o desenvolvimento do conhecimento privado de cada um de seus alunos/as. A utilização do conhecimento público, da experiência e da reflexão da comunidade social ao longo da história introduz um instrumento que quebra ou pode quebrar o processo reprodutor. [...] A função educativa da escola, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complicada, mas específica: utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como ferramenta de análise para compreender para além das aparências superficiais do status quo real – assumido como natural pela ideologia dominante – o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações.

Neste sentido, a escola como instituição social não tem como compensar as diferenças de uma sociedade dividida em classes, mas pode sim amenizar seus efeitos ao se propor na direção de uma política compensatória das consequências individuais na desigualdade social, substituindo a lógica da homogeneidade pela



lógica da diversidade, por meio de um currículo que atenda às diferenças dos que se encontram em desvantagem devido a desigualdade e injustiça de sua origem social. (PEREZ GOMEZ, 2000).

Assim:

É preciso transformar a vida da aula e da escola, de modo que se possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experiência compartilhada, assim como a outro tipo de relações com o conhecimento e a cultura que estimulem a busca, a comparação, a crítica, a iniciativa e a criação. (PÉREZ GOMEZ, 2000, p. 26).

Neste aspecto, a arte é um caminho possível para fomentar a coletividade, na busca de transcender esse homem parcial, unilateral e buscar a formação universal do homem. “O homem cria não apenas porque quer, porque gosta, e sim porque precisa: ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. (OSTROWER, 2014, p. 10). E a adolescência é um momento privilegiado para provocar, desenvolver e potencializar esta capacidade tipicamente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino da Arte no currículo escolar tem uma função tão importante quanto a dos outros conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, pois apresenta especificidades em cada linguagem: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, expressões vivas da diversidade cultural da humanidade; visando a formação estética, crítica e social do indivíduo, na busca de transformações sociais refletidas nas relações humanas.

A escola é um espaço vivo e pulsante para a inclusão da Arte, constituindo-se como recurso para promover a experiência estética, de fruição, fazer artístico, reflexão e contextualização das produções artísticas, a fim de contribuir na



redescoberta do indivíduo, bem como do adolescente com suas potencialidades, conhecendo suas formas de ser, pensar e agir, suas histórias de vida e suas vulnerabilidades que são construídas e vivenciadas de forma diversa dependendo da classe social, cor, raça, enfim do contexto social em que ele vive.

Para o homem se fazer gênero humano ele precisa reproduzir a vida, e isso é parte da atividade criadora, pois quanto mais contato se tem com a arte, quanto mais os processos criativos são provocados e desenvolvidos, mais mediações se têm para compreender e viver nesse mundo tão diverso.

Sendo assim, a adolescência é o momento oportuno de vivenciar processos criativos desafiadores, a fim de que o/a adolescente invista a tensão máxima de toda sua força psíquica, forjando como num parto, o ato de criação, considerando que é um período do desenvolvimento humano em que sua atividade principal é a “comunicação íntima com outros adolescentes – código do companheirismo” (ELKONIN, 1987, p.120), ao lado da atividade profissional do estudo. Nesse aspecto, a arte é um caminho para fomentar a coletividade, na busca de transcender esse homem parcial, unilateral e buscar a formação universal do homem.

Uma pedagogia e psicologia que não se concentra no “defeito” que o indivíduo apresenta e sim no que ele tem de bom, em um exercício de vivência e percepção do cotidiano escolar, onde a discriminação e preconceitos se manifestam em atitudes, palavras, gestos e silêncios, se faz necessária nesse tempo.

É fundamental uma pauta que busque condições compensatórias para que o estudante, sobretudo o adolescente, desenvolva suas funções psicológicas superiores, bem como seus processos criativos. A escola é um espaço propício para o desenvolvimento humano, local em que as transformações sociais são refletidas nas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva o Ensino da Arte tem que superar o “grito da alma” e se movimentar no sentido de fomentar processos criativos nos/as adolescentes emergentes da necessidade, que têm uma demanda histórica, cultural, determinada pela classe social. Processos que são gerados dolorosamente, mas que

transcendem a dor na alegria de contemplar sua criação, e se apropriar do que já foi vivido, construído e conquistado pela humanidade.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes: Construindo caminhos**. 2. ed. p. 11-38. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ASBAHR, Flávia Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 33(2), p. 414-427. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932013000200012&lng=en&lng=pt. 10.1590/S1414-98932013000200012. Acesso em: 10 out. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, 3(7), p. 170-182. 1989. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&lng=pt. 10.1590/S0103-40141989000300010. Acesso em: 08 out. 2014.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez. 2003.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **Psicologia Educacional e Arte - uma leitura histórico-cultural da figura humana**. Maringá: Eduem, 2007.

_____. Sonia Mari Shima; Superti, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, 26(1), p. 22-31. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/04.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

_____. Sonia Mari Shima; TULESKI, Silvana Calvo. Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos. **Psicologia da Educação**, (24), p. 15-33. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752007000100003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 15 out. 2014.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, 15(2), p. 323-332. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000200014&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-85572011000200014. Acesso em: 09 out. 2014.

BOCK. Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. II, n. 1, p. 63-76, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n1/v11n1a07>. Acesso em: 07 out. 2014.

BOURDIEU, Pierre. "A 'Juventude' é apenas uma palavra", in idem, **Questões de sociologia**, Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 112-121. 1983.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRUNER, Jerome Seymour. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. Coleção Folha Explica. São Paulo: Publifolha, 2000.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 2006.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). p. 104-125. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ERICKSON, Erik Homburger. **Identidade: Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
GRUMAN, Marcelo. Caminhos da cidadania cultural: o ensino de artes no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 199-211, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n45/14.pdf. Acesso em: 13 out. 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Objetiva/Moderna, 2009.

KNOBEL, Maurício. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal: Um enfoque psicanalítico**. p. 24-59. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

LEAL, Zaira de Fatima de Rezende Gonzalez. **Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural**. São Paulo, SP, 2010. 371f. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAHEIRIE, Kátia et al. Processos de criação em educadoras: uma experiência e suas implicações. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF, 19(1), p. 145-154. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010480232007000100011&lng=en&lng=pt. 10.1590/S0104-80232007000100011. Acesso em: 08 out. 2014.

MEAD, Margaret. **Adolescência y cultura en Samoa**. Buenos Aires: Paidós. 1951.
NARDIN, Heliana Ometto; FERRARO, Mara Rosângela. Artes visuais na contemporaneidade marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). (Ed) **O ensino das artes: construindo caminhos**. (Coleção Ágere). p 181-222. Campinas, SP: Papyrus. 2001.



REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação**. RJ: Bertrand Brasil, 1992.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

OZELLA, Sérgio. (org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERALVA, Angelita Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n 5/6, 1997.

PÉREZ GOMEZ, Ángelo Ignácio. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTAN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Ángelo Ignácio (Eds) **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. p. 13-26. Porto Alegre: Artmed. 2000.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid-Espanha: Akal, [1930], 1986.

_____. Liev Semiónovich. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes [1925], 1999.

_____. Liev Semiónovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática. 2009.

_____. Liev Semiónovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones S. A., 1996.

_____. Liev Semiónovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1934], 2001.

ZANELLA, Andrea Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicologia & Sociedade**, 16(1), p. 135-145. 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822004000100011&lng=en&lng=pt. Acesso em: 07 out. 2014.

_____. Andrea Vieira et al. Movimento de objetivação e subjetivação mediado pela criação artística. **Psico-USF**, v. 10, n. 2, p. 191-199, jul./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712005000200011. Acesso em 07 out. 2014.

_____. Andréa Vieira et al. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores (as). **Cadernos de psicopedagogia**, São Paulo. v. 6, n. 10, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 out. 2014.



_____. Andrea Vieira; WEDEKIN, Luana Maribele. Arte e vida em Vigotski e o Modernismo Russo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 689-699, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n4/11.pdf>. Acesso em 07 de out. 2014.

Recebido em 15 de dezembro de 2017
Aprovado em 11 de abril de 2018



CRIANDO E APRENDENDO COM O MUSICAL OS SALTIMBANCOS COM JOVENS DA COMUNIDADE COLÔNIA ANTÔNIO ALEIXO EM MANAUS

CREATING AND LEARNING WITH OS SALTIMBANCOS THE MUSICAL WITH YOUNG OF THE COMMUNITY COLÔNIA ANTÔNIO ALEIXO IN MANAUS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018263>

Mateus Silva dos Santos

Universidade do Estado do Amazonas

mateus.sds@outlook.com

RESUMO

Neste trabalho em forma de relato de experiência, procuro detalhar como ocorreu a experiência no processo de criação do musical Os Saltimbancos com jovens da Comunidade Colônia Antônio Aleixo, situada em zona considerada popularmente como periférica na cidade de Manaus-AM, em parceria com acadêmicos do curso de graduação em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Durante o processo de criação do espetáculo, o grupo se propôs a realizar uma livre adaptação do musical na versão adaptada por Chico Buarque, de maneira que pudesse se aproximar da realidade local dos estudantes da comunidade. Desta forma, foram incluídos elementos que representam as indústrias do Distrito Industrial (Zona Franca de Manaus) que fica próximo à comunidade e ganha destaque em meio a floresta amazônica. Os objetivos se constituíram em construir conhecimentos da área teatral à medida que provocava reflexões nos jovens da Comunidade acerca de seu contexto social. Neste artigo, especificamente, irei aprofundar o trabalho que foi realizado no núcleo de sonoplastia, que devido a importância da música, teve uma atenção especial para que pudesse ser realizada com êxito.

Palavras-chave: Teatro Musical; Processo de Aprendizagem; Educação Musical; Teatro.

ABSTRACT

In this work as an experience report, I try to detail how was the experience in the process of creating in Os Saltimbancos the musical with youngs of the Community Colônia Antônio Aleixo, located in area considered for peoples peripheral in the city of Manaus – AM. During the process of creation of the musical, the group proposed to make a free adaptation of the musical adapted by Chico Buarque, to approach the local reality of the students of the Community. In this way, elements were included that represent the industries of the Distrito Industrial (Zona Franca de Manaus) that is close to the Community and is highlighted in the middle of the Amazon forest. The objectives were to build the knowledge of the theatrical area and to promote reflections among the Young people of the Community about their social context. In this article, specifically, I will deepen the work that was carried out in the core of the sound designer, which due to the importance of music, had a special attention so that it could be carried out successfully.

Keywords: Musical Theater; Learning Process; Musical Education; Theater

1 INTRODUÇÃO

O espetáculo Os Saltimbancos possui diversas montagens encenadas por todo o Brasil, sendo uma das obras (neste caso, adaptada) de maior destaque do escritor e compositor Chico Buarque. Ela aborda questões políticas e sociais de um ponto de vista lúdico que agrada ao mesmo tempo o público infantil e o adulto.

Neste trabalho, em específico, busco detalhar a realização do processo de criação Os Saltimbancos, em livre adaptação construída em conjunto entre os acadêmicos do curso de graduação em Teatro da Universidade do Estado do Amazonas – UEA e os jovens da Comunidade Colônia Antônio Aleixo, bairro situado em zona considerada periférica da cidade de Manaus – Amazonas, no ano de 2014.

É preciso ressaltar que o enfoque deste trabalho será dado para as atividades que compuseram o núcleo de sonoplastia do espetáculo. Entretanto, para auxiliar em uma visão geral sobre o trabalho, farei uma breve síntese dos outros núcleos que contribuíram para a construção do musical.

1.1 INÍCIO DOS PROCESSOS: DE APRENDIZAGEM E DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA

Resolvi utilizar o subtítulo “início dos processos: de aprendizagem e de criação artística” para destacar esta relação híbrida que se deu a partir da concepção da montagem. Iniciou-se simultaneamente dois processos, um processo de aprendizagem, onde jovens tiveram a oportunidade de aprender mais sobre o teatro e outras artes, como a música e o desenho, por exemplo, por meio da experiência da realização do espetáculo, ao mesmo tempo que se iniciou o processo de criação artística.

As atividades tiveram início no primeiro semestre de 2014, no qual a turma do 4º período do curso de Teatro (vigente no semestre 01/2014, a qual fiz parte) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), encontrou com os jovens da Colônia Antônio Aleixo, bairro situado em Manaus, por meio de uma parceria entre a UEA e

o Instituto Ler para Crescer¹. A participação da UEA aconteceu por meio do projeto de extensão intitulado *Teatro e Comunidade: teoria e prática no contexto da contemporaneidade*.

Para fins de esclarecimento, identifica-se neste trabalho como jovens-artistas os estudantes oriundos da Colônia Antônio Aleixo, com faixa etária entre 12 e 15 anos de idade, e mestre-encenadores² os acadêmicos do curso de Teatro da UEA.

Segundo Marcos Bulhões Martins (2002) o objetivo do mestre-encenador é o exercício de uma didática não depositária, partindo do respeito ao universo do grupo, estimulando a apreensão de novos sentidos e práxis. Esta concepção possivelmente foi inspirada nos postulados de Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*, obra em que disserta sobre o conceito de educação bancária, assim explicado pelo referido autor:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 33)

Considerando isto, um dos objetivos propostos foi proporcionar aos estudantes da comunidade, a experiência de conceberem com suas próprias mãos os materiais cênicos que seriam utilizados na dramaturgia, como fantoches, instrumentos de percussão e cenografia, além de atuarem como personagens da história.

Ressalto, porém, que o conceito de mestre-encenador possui um grande valor atribuído por Bulhões, e não pretendo aqui utilizar o termo referindo-se aos

¹ O Instituto Ler para Crescer, fundado em 2011 em Manaus, é uma organização não governamental que procura incentivar crianças e jovens em situações de risco social para atividades de leitura e práticas artísticas. O instituto atua especial em bairros considerados com alto risco de vulnerabilidade social.

² O conceito de mestre-encenador aplica-se ao indivíduo disposto a realizar práticas artísticas a partir de um caminho em que criar e proporcionar aquisição do conhecimento estão em simbiose.

acadêmicos como exímios executantes desses valores, mas sim, sujeitos formadores dispostos a experimentarem a vivência desse processo enriquecedor.

Outro objetivo desde o início foi articular os saberes trazidos pelos jovens da comunidade com a prática artística e pedagógica dos acadêmicos, proporcionando uma significativa experiência estética e educativa.

Desta forma, consideramos essencial a construção de conhecimentos teatrais e a possibilidade de provocar reflexões acerca do contexto social ao qual os jovens-artistas estão inseridos. Sendo estes, os principais objetivos da realização da montagem.

1.2 APRESENTANDO O PROJETO OS SALTIMBANCOS E A DIVISÃO DA ENCENAÇÃO EM NÚCLEOS

No primeiro encontro com os jovens-artistas, conforme havia sido planejado, o projeto de encenação foi apresentado de forma bem detalhada e didática pelos mestre-encenadores do curso de Teatro, o que felizmente provocou muita empolgação e ansiedade nos jovens-artistas para iniciar o trabalho.

A apresentação do projeto consistiu em expor o espetáculo que seria montado, por meio de maquete, imagens projetadas e impressas, além de explanações verbais, descrevendo a dramaturgia e os elementos que compõem o espetáculo: cenografia, sonoplastia, iluminação, maquiagem, figurino, interpretação, direção, produção e formas animadas.

A partir disso, a organização para a realização da montagem consistiu em direcionar os jovens-artistas para aqueles núcleos em que eles expressaram maior interesse em participar, sendo divididos da seguinte forma: Interpretação, Sonoplastia e Teatro de Formas Animadas, estes três tiveram a participação direta dos jovens-artistas que foram orientados pelos mestre-encenadores durante todo o processo. Enquanto os núcleos: Dramaturgia, Cenografia, Maquiagem, e Iluminação, ficaram sob responsabilidade apenas dos mestre-encenadores (houve apenas participações pontuais dos jovens-artistas).

A participação ou não-participação em algum núcleo ficou a cargo inteiramente dos próprios jovens-artistas, todos os núcleos foram oferecidos como opções. Entretanto, houve manifestação em participar somente nos núcleos de Interpretação, Sonoplastia e Teatro de Formas Animadas.

Dito isto, na sequência farei uma breve apresentação do papel de cada núcleo no espetáculo, para expor com maior clareza de que forma a sonoplastia dialoga com os outros elementos do espetáculo.

1.2.1 DRAMATURGIA DOS SALTIMBANCOS. POR UMA REALIDADE SEM OPRESSÃO

O texto escolhido para montagem foi *Os Saltimbancos*, adaptado por Chico Buarque. Em síntese, a obra se trata da história de quatro animais: Burro, Cachorro, Gato e Galinha, representando a classe operária, e o Barão, representando os “detentores do poder”, opressor dos animais.

Os acadêmicos de Teatro, no entanto, realizaram uma nova adaptação propondo uma reflexão sobre questões ambientais, colocando os quatro animais num sistema opressivo de trabalho operário em uma fábrica, de forma alusiva aos danos causados ao meio ambiente pelas grandes indústrias localizadas no meio da floresta amazônica.

É importante destacar também que a Colônia Antônio Aleixo, bairro onde residem os jovens-artistas, se localiza próximo ao Distrito Industrial de Manaus, o que colabora ainda mais para uma reflexão aos próprios jovens participantes da criação.

Um dos destaques da adaptação consistiu no teor da mensagem em que a libertação da opressão, não significa tornar o oprimido um opressor, mas sim que a libertação deve ser aplicada tanto ao oprimido quanto ao opressor, restaurando a humanidade entre ambos, assim como ressalta Paulo Freire (1987, p. 16-17) ao afirmar que, “está aí a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-



se a si e aos opressores. [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. ”

Partindo desse princípio, construiu-se a dramaturgia que nos pareceu mais significativa para trabalhar com estes jovens, uma vez que estavam inseridos num contexto social onde os mesmos relatavam situações de experiências vividas com forte poder de opressão.

Nesse sentido, a preocupação na construção da dramaturgia não se limitou apenas ao ambiente cujo os jovens-artistas estavam inseridos, mas sim, contemplar todos os aspectos envolvidos, desde o local quanto aos próprios sujeitos (jovens-artistas), de forma a integrá-los ao trabalho e fazer a construção artística de uma forma mais significativa.

1.2.2 CENOGRAFIA: A CIDADE IDEAL

A proposta cenográfica do musical valorizou consideravelmente as cores numa visão simbólica que distinguia mundo real do mundo ideal. Sendo assim, no mundo real, onde havia forte presença da opressão, utilizou-se um cenário representado por cores neutras que transitaram por tons de preto e branco, e finalmente, chegando ao cinza com a mistura dos dois, resultado que passou a simbolizar também as cores metálicas das fábricas e indústrias.

Ao longo do espetáculo, a mudança das cores desse cenário ocorreu com a chegada do mundo ideal, representado pelas múltiplas cores, substituindo aquilo que estava neutro, sem vida. A mudança foi visível através dos objetos cênicos e recursos de iluminação que surgiram em diversos tons.

As cores utilizadas para pesquisa dos elementos visuais foram sugeridas pelo mestre-encenador responsável pela cenografia, a partir de suas pesquisas realizadas para o trabalho.



Figura 1 –Abaixo temos a paleta de cores que norteou as pesquisas dos elementos visuais (figurino, maquiagem, cenografia).

Fonte: Frank Kitzinger³, 2014.

Durante o processo de criação, o núcleo de cenografia não teve participação regular dos jovens-artistas em sua concepção, porém, ainda assim houve colaboração na construção desse elemento pelos jovens-artistas, em aulas específicas que eram direcionadas para a participação deles, de forma que pudessem colaborar na construção da cenografia a partir de provocações sobre como eles imaginavam o espetáculo, através de desenhos e pinturas.

Logo, a composição da cenografia partiu dos desenhos que os jovens-artistas realizaram, concebendo as suas diferentes composições de cidade ideal, a partir da reflexão provocada pelos mestre-encenadores: Como seria a sua cidade ideal?

A partir dos resultados apresentados, foram selecionados elementos que levaram a uma cenografia composta por algumas caixas de madeira, que foram enfileiradas para recriar uma imagem de esteira como acontece nas grandes indústrias. Os jovens-artistas, durante a encenação, utilizavam a esteira para obter os sons que compuseram as músicas do espetáculo por meio da percussão provocada pela batida das latas de refrigerante na madeira.

³ Acadêmico de Teatro da UEA, mestre-encenador coordenador do núcleo Cenografia na montagem *Os Saltimbancos*.



1.2.2 MAQUIAGEM: BURRO, CACHORRO, GALINHA E GATA. AFINAL, QUEM SOMOS?

O núcleo de maquiagem, assim como o da cenografia, não teve acompanhamento regular dos jovens-artistas, mas, a participação pontual dos jovens foi essencial para o processo de construção deste elemento.

A pesquisa para a concepção da maquiagem consistiu em analisar os traços de cada jovem-ator, e buscar imagens de animais com os traços mais semelhantes aos dos jovens, numa tentativa de mesclar os traços humanos com os dos animais, de forma que não perdesse totalmente seus traços reais humanos.

Tudo isso a partir do pressuposto que cada animal possui traços individuais, assim como cada humano também o possui. O que pode lembrar o sentimento de ser único ou especial perante uma sociedade que exige muitas vezes a iniciativa individual para promover mudanças necessárias em seu meio.

1.2.3 ILUMINAÇÃO: ILUMINANDO A CENA E A REALIDADE

O núcleo de iluminação também ficou sem acompanhamento dos jovens-artistas, o que não os impediu de conhecerem a função deste elemento e de que forma ele seria inserido na montagem, uma vez que a proposta foi apresentada a todos os jovens participantes.

Considerando que a estética da montagem possuía um teor provocativo de reflexão às questões ambientais, a proposta da iluminação agregou a reutilização de materiais para sua concepção, tais como garrafas pets e outros recicláveis.

A iluminação teve uma contribuição significativa dentro do espetáculo, principalmente no momento de mudança do mundo real para o mundo ideal. Pois nesse momento, em que houve as mudanças de objetos cênicos neutros e figurinos para elementos mais coloridos, a iluminação com múltiplas cores surgiu para ressaltar esta mudança.

Para exemplificar a proposta, apresento em seguida duas fotografias das garrafas pets que foram pintadas para compor a cenografia. Ressalto ainda que ao pintar as garrafas na tentativa de projetar cores à iluminação cênica, o objeto iluminador se integra à cenografia do espetáculo.



Figura 2 – Garrafas utilizadas no espetáculo como recurso de iluminação e cenografia, simultaneamente.
Fonte: Elaborada pelo autor, 2014.



Figura 3 – Além das garrafas pequenas, foram utilizadas luzes pequenas e coloridas para ampliar a perspectiva das cores em cena. Fonte: elaborada pelo autor, 2014.

1.2.4 INTERPRETAÇÃO: INTERPRETANDO OS ANIMAIS OU O MUNDO?

O núcleo de interpretação cênica foi formado por cinco jovens-artistas que representaram os quatro animais do musical. Por meio de relatos com a responsável do Instituto ao qual os jovens-artistas estavam vinculados, ficamos ciente do ambiente excludente que estes jovens lidavam em casa e na comunidade, por conta disto, buscamos evitar ao máximo qualquer possibilidade que promovesse mais uma perspectiva de exclusão.

Desta forma, a partir do momento que abrimos para os jovens-artistas escolherem qual núcleo que gostariam de participar e cinco jovens escolheram participar da interpretação, mesmo tendo apenas quatro personagens-animais, todos foram inseridos, sendo que um mesmo personagem-animal foi representado por dois jovens-atores.

A partir de então eles foram desenvolvendo um trabalho coletivo de interpretação dos animais, entendendo o contexto que cada um estava inserido no



espetáculo, representando mais do que simples animais, e sim, toda uma classe operária habituada num sistema opressivo de trabalho.

1.2.5 TEATRO DE FORMAS ANIMADAS: ANIMANDO O “INANIMADO”

O núcleo de Teatro de Formas Animadas contou com a participação dos jovens-artistas durante todo o processo criativo do espetáculo. A participação deste núcleo no espetáculo consistia na inserção do personagem Barão, representante da classe opressora, por meio de um fantoche confeccionado pelos próprios jovens-artistas.

A manipulação do Barão em cena foi realizada por um jovem-artista fora do núcleo da Interpretação, portanto foi essencial a participação do jovem responsável pela manipulação desde a concepção do fantoche.

A participação dos jovens neste núcleo desde sua concepção, partiu da ideia apontada por Ana Maria Amaral (2004, p.91), ao afirmar que “é importante que os atores conheçam a estrutura técnica dos bonecos que vão manipular. Para isso, a melhor maneira é através da prática, [...] construindo-os ou ajudando a construí-los.”

Considerando isto, a construção do boneco contou com a participação direta de um jovem-artista que foi, posteriormente, o responsável pela manipulação do personagem durante o espetáculo. Ainda trabalhando na perspectiva do Teatro de Animação. O grupo de acadêmicos da UEA utilizou o próprio boneco para fazer projeções de Teatro de Sombras e assim enriquecer ainda mais o espetáculo.



Figura 4 – Abaixo é possível ver parte do cenário usado, ainda em construção. O telão ligado estava sendo testado. Nele foi projetada a sombra do personagem Barão.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2014.

2 A MÚSICA EM CENA

A partir deste momento, irei relatar como ocorreu o trabalho realizado na sonoplastia do espetáculo, pois, uma vez que se trata de um musical e, considerando todo o contexto da composição da sonoplastia (integração com cenário, utilização de materiais recicláveis, por exemplo), o som em cena ganha atenção especial, não num sentido hierárquico entre as linguagens, mas sim numa aceção estética de construção criativa sob um olhar sonoplasta. Assim como ressalta Camargo (1986, p. 66):

Os elementos tornam-se prioritários, no espetáculo, à medida em que expressam algo significativo; relevante, e à medida em que estão ligados direta ou indiretamente com o contexto da peça, justificando, nisso, sua razão de ser e estar ali.



2.1 SONOPLASTIA: UMA PROPOSTA DE MUSICALIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Sendo assim, neste tópico apresento a proposta da sonoplastia e destaco o processo de aprendizado pelos mestre-encenadores e os jovens-artistas, detalhando momentos de dificuldades e superação que foram necessários para chegar a um resultado positivo.

A princípio, eu, enquanto coordenador do núcleo de Sonoplastia, em conjunto com os demais mestre-encenadores membros do mesmo núcleo, desenvolvemos uma pesquisa significativa para a comunicação total do espetáculo por meio da sonoplastia, utilizando como recursos para a composição do som: instrumentos de percussão alternativos com colaboração de banda ao vivo, de forma que esses elementos fossem integrados a cena formando uma unidade.

A partir disso, o processo de construção se iniciaria partindo da ideia de que os atores teriam em cena objetos cênicos, que em dado momento se tornariam os próprios instrumentos musicais, iniciando a partir daí uma das músicas que compõem o espetáculo. “Dessa forma os instrumentos-adereços podem ser manipulados por atores [...] e seu design, criado em parceria com o cenógrafo de forma a integrá-lo plasticamente como objeto cênico ao conjunto visual da encenação.” (TRAGTENBERG, 1999, p. 148)

Os instrumentos alternativos mencionados, referem-se às latinhas recicláveis de refrigerante, que foram confeccionadas para se integrarem à estética do espetáculo. Ou seja, as próprias latinhas representavam materiais sendo fabricados dentro das indústrias durante a cena, assim, iniciaram no primeiro momento de cor cinza, de acordo com a proposta estética da cena onde deveriam ser utilizadas cores neutras, e em seguida, conforme o prosseguimento do musical, os instrumentos se tornaram coloridos à medida que seguia o espetáculo. Isto é, as latinhas cinzas foram substituídas pelas coloridas.



Figura 5 – Na imagem abaixo é possível ver as latinhas utilizadas no espetáculo. A confecção se deu entre os jovens-artistas e mestre-encenadores.
Fonte: Elaborada pelo autor, 2014.

A escolha de utilizar instrumentos alternativos se deu principalmente para provocar a reflexão crítica do espectador. Pois o material reciclável sendo utilizado em cena, colabora significativamente para um distanciamento, devido ao contexto político-cênico.

Esse efeito de distanciamento parte do princípio Brechtiano “ao argumentar que o teatro precisava ser questionado pelo espectador, ou seja, que precisava considerar um espectador capaz de estranhar a obra teatral”. (OLIVEIRA, 2011, p. 28)

O distanciamento tornou-se necessário a partir do olhar sensível dos mestre-encenadores sobre o espetáculo, que utiliza como ambiente ficcional uma fábrica e coloca em cena materiais recicláveis, como um estímulo crítico-reflexivo em relação ao meio ambiente.



2.2 OS JOVENS-ARTISTAS E A MÚSICA

Desde quando o projeto foi apresentado no primeiro dia, o núcleo da sonoplastia foi o que despertou o interesse da maioria dos jovens-artistas. Possivelmente por ficarem cientes que estariam em contato com a música, e instrumentos musicais, pois, foi dito desde o início que as músicas seriam realizadas ao vivo com uso de instrumentos alternativos.

Ao apresentarmos a proposta de produzir sons com as latinhas de refrigerante. Todos ficaram bastante empolgados em aprender a realizar os sons que iriam acompanhar o ritmo das músicas do espetáculo.

Durante os encontros de ensaio, um dos estudantes costumava levar instrumentos construídos por seu avô. Desde latas de leite que viravam pequenos tambores até chocalhos construídos com pequenas barras de alumínio e tampas de garrafas pregadas.

No entanto, infelizmente, não podiam ser aproveitados devido ao tempo de preparação estar dedicado ao trabalho com as latinhas para que fossem realizados com a melhor qualidade possível.

Foram meses de ensaio com os estudantes realizando as batidas com as latinhas que pareciam até coreografadas de tão harmonioso que era o movimento ritmado dos instrumentos nas mãos dos jovens-artistas. Havia batidas específicas para acompanhar os sons das seguintes músicas: A cidade ideal, Um dia de cão, a Galinha, Bicharada e a História de uma gata.

Houve alguns problemas relacionados ao comportamento disciplinar, pois, alguns dos jovens-artistas tinham intrigas entre si que chegaram ao ápice levando a agressões físicas. O que paralisava os ensaios e custava alguns minutos para conversar com os envolvidos até que os ânimos se acalmassem e pudéssemos retornar às atividades. Estas situações chegaram a ocorrer duas vezes.

Apesar disso, o resultado dos ensaios foi absolutamente satisfatório pois garantiu a segurança aos jovens-artistas e um belo desempenho durante a



apresentação. Quanto aos conflitos, aparentemente foram solucionados ao longo do processo com base nos constantes diálogos que fazíamos no final de cada aula-ensaio.

2.3 UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM PENSANDO NA MÚSICA EM CENA

Durante o processo de montagem do espetáculo, que enquanto durou foi também um processo de pesquisa, “ao abordar a música para a cena, encontramos a escassez de referências bibliográficas” (LIGNELLI, 2007, p. 32). Além disso, como qualquer trabalho, alcançaram-se êxitos como também enfrentamos obstáculos no caminho, e conforme a citação anterior, a falta de referencial teórico foi um deles.

Além disso, o núcleo de Sonoplastia, em especial, teve muitas dificuldades após o início do processo, não apenas em relação aos jovens, mas também com aspectos ligados ao espetáculo em geral. Necessitava-se de uma definição de como seria a Sonoplastia de fato no espetáculo, quais recursos seriam utilizados, instrumentos, materiais, etc.

Dentre várias problemáticas encontradas durante o processo, destaco o conflito com a banda ao vivo, a falta de assiduidade dos jovens-artistas, a dispersão dos estudantes e conflitos internos entre os jovens-artistas. No entanto, a partir dessas questões, desenvolveu-se estratégias de soluções gerando aprendizado para todos os envolvidos, aos mestre-encenadores e, principalmente, aos jovens-artistas.

O conflito com a banda ao vivo foi solucionado agregando os mestre-encenadores de outros núcleos: iluminação, dramaturgia, maquiagem e formas animadas, ao núcleo da sonoplastia. Onde formou-se um coro com acompanhamento de dois instrumentos musicais tocados pelos mestre-encenadores dos núcleos de iluminação e de dramaturgia.

A confecção das latinhas utilizadas como instrumento-adereço, foi um trabalho realizado entre mestres-encenadores em conjunto com os próprios jovens-



artistas, para que eles entendessem ainda mais a importância do processo, e compreendessem que o processo criativo passa por várias etapas.

Dentre essas etapas, durante a experimentação de materiais, eles vivenciaram uma tentativa falha na confecção, quando tentaram em conjunto com mestres-encenadores, confeccionar a lata a partir do lixamento do material, e que deu um resultado pouco efetivo, partindo então, para uma solução mais efetiva, a pintura, que também foi realizada com os jovens-artistas, sob supervisão dos mestres-encenadores.

Após o término da confecção dos materiais, foi possível realizar o ensaio com as latinhas utilizadas como instrumentos de percussão. Um exercício híbrido de teatro e música pois, ao mesmo tempo que era vista como percussão, era também considerada objeto cênico. Dessa forma, a escolha da utilização dos recursos musicais da percussão como base para a sonoplastia da criação, foi um sucesso. Pois, conforme Camargo (1986, p.11):

Hoje, com todos os recursos que existem, a sonoplastia ao vivo ainda é a forma ideal, a mais perfeita, por se ajustar plenamente à natureza do teatro, que é uma arte que se realiza ao vivo, na presença do espectador. A percussão ao vivo se integra plenamente na constituição material do espetáculo, ao contrário da gravação, que soa sempre como um recurso artificial, ainda que possa ter seus méritos.

Todo o trabalho artístico realizado pelos jovens-artistas e mestre-encenadores foi muito enriquecedor, por proporcionar o acesso à prática teatral aos jovens, além de promover uma experiência de sensibilização política-estética, e como consequência, pode-se perceber ao longo do processo, o amadurecimento no comportamento dos jovens-artistas no meio social e de trabalho acadêmico.

Digo isso em função das frequentes reclamações que chegavam oriundas de professores e estudantes dos outros cursos que compartilham o mesmo prédio da universidade. Os estudantes faziam “barulho” demais, ou “corriam” muito nos



corredores, eram algumas das reclamações. Isso acontecia nos momentos de intervalo dos trabalhos. O intervalo era necessário pois ficávamos por quase cinco horas em ensaio e precisávamos fazer uma pausa para o lanche e outras necessidades.

Apesar disso, como já foi dito, por conversamos sempre com os jovens-artistas solicitando que compreendessem que se tratava de um ambiente universitário era esperado que se comportassem com um pouco mais de cuidado para não esbarrar nas pessoas ou incomodar os que estivessem em aula em salas próximas.

Os pedidos foram insistentes suficientemente para que em algumas semanas eles agissem como o esperado durante os intervalos, se comportando de maneira que não gerasse mais reclamações dos outros membros que compartilhavam o mesmo prédio. Mais um sinal de amadurecimento e uma indicação de que estavam se aperfeiçoando em “saber ouvir”. Algo que era bastante difícil no início dos trabalhos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenha sido um trabalho acadêmico onde a experiência da realização, a priori para os mestre-encenadores consistia apenas em creditar notas e conhecimentos para si, conforme foi discutido em sala muitas vezes no início do trabalho, logo mostrou-se um trabalho enriquecedor não só para os mestre-encenadores, como também para os jovens participantes do processo criativo, principalmente por fazê-los entender o papel essencial de cada um no trabalho, o que provavelmente motivou-os ainda mais a se dedicar na atividade.

Esta afirmação pouco generosa sobre creditar notas e conhecimento apenas para si é um reconhecimento de imaturidade que predominava na turma durante o meio do curso de graduação.



No entanto, fico feliz em dizer que bastou chegar ao final do trabalho para se dar conta desta situação e admitir que houve um amadurecimento geral, que proporcionou refletir sobre a importância do outro no trabalho e do quanto o conhecimento pode e deve ser compartilhado para poder promover de fato a transformação social que se deseja.

Por fim, acredito que o trabalho tenha nos enriquecido muito mais do que esperávamos. A todos, jovens-artistas e acadêmicos de Teatro, sem dúvidas, foi uma experiência que ajudou a enfrentar o que veio em seguida, a prática na sala de aula por meio dos estágios supervisionados. Por conta disto, experiências como essas são absolutamente bem-vindas, não apenas para servir de preparação para o futuro dos acadêmicos, mas para construir conhecimentos com aqueles que nem sempre tem oportunidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. **O ator e seus duplos: mascaras, bonecos, objetos**. 2ª ed. São Paulo, 2004

CAMARGO, R. G. **A sonoplastia no teatro**. Instituto Nacional de Artes Cênicas: Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIGNELLI, C. **A Produção de Sentido a partir da Dimensão Acústica da Cena: uma cartografia dos processos de composição de Santa Croce e de O Naufrágio**. Brasília, DF, 2007. Dissertação (Mestrado em Arte e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, UnB, 2007.

MARTINS, M. B. **O mestre-encenador e o ator como dramaturgo**. Sala Preta, São Paulo, v. 2, p. 240-246, nov. 2002.

OLIVEIRA, J. A. P. **Módulo: Pedagogia do teatro 2**. Artecór Gráfica e Editora Ltda.: Brasília, 2011.

TRAGTENBERG, L. **Música de cena: dramaturgia sonora**. Perspectiva: São Paulo, 1999.

*Recebido em 31 de junho de 2017
Aprovado em 24 de março de 2018*



**Entrevista com Cláudia Silvana Saldanha Palheta:
Reflexões sobre o ensino de Arte na Educação Especial**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018282>

Cláudia Silvana Saldanha Palheta é discente do curso de Mestrado em Artes Visuais, na linha de Ensino do programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduada em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Semiótica e Artes Visuais pelo Instituto de Ciências das Artes (ICA/UFPA). Especialista em Educação Especial pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (ISEAC). Professora de Artes Visuais da rede pública de ensino do Estado do Pará e da Educação Especial (APAE) desde 2009. Foi colaboradora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Ambiental (GEIA) do Instituto de Ciências Biológicas da UFPA, pesquisando arte como ferramenta transdisciplinar na educação de deficientes intelectuais e desenvolvendo atividades em colaboração com os estagiários do grupo. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão, da UDESC, desde 2017.

1. Qual sua formação e o que habilita você para ensinar arte na APAE?

Atualmente, sou aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-graduação da UDESC, onde investigo a relevância do ensino de arte para pessoas com deficiência intelectual a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Minha graduação foi em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com especialização em Semiótica e Artes Visuais. Eu me considero uma professora em constante formação. Acho que sempre vamos nos deparar com situações que teremos que aprender a lidar, mas é sobretudo a minha postura diante dos meus alunos com deficiência em relação ao mundo que me habilita ou não a ensinar arte para eles. Comecei a atuar como professora de arte na

Educação Especial por acaso, quando me foi oferecida uma vaga na APAE, há 9 anos. Por meio da APAE fiz cursos e workshops de capacitação profissional. Alguns anos após o meu ingresso na instituição, fiz uma especialização em Educação Especial, o que me ajudou a compreender melhor a deficiência dos meus alunos, a conhecer algumas metodologias de ensino, etc. Mas não posso perder de vista que antes de ser uma professora “especialista”, sou antes professora de arte. Se um dia acreditei que era primordial que eu tivesse uma formação específica voltada para a questão da deficiência, para que eu pudesse dar aulas de arte para meus alunos com deficiência, hoje penso que o habilita qualquer professor, seja de arte ou de qualquer outra área, seja para alunos com deficiência ou ausentes de deficiência, é a vontade de proporcionar experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Hoje penso que, embora todo conhecimento especializado acrescente na minha prática como professora de arte, de nada ele me valeria se não eu não tivesse uma prática refletida e crítica.

2. Como é desenvolvido o trabalho na APAE de sua cidade no tocante ao ensino de artes?

O Documento Norteador de 2017 é subsidiário das ações educativas nas unidades educacionais Apaeanas e orienta o projeto educacional e as ações pedagógicas das APAES em todo o Brasil. Foi criado sob mediação da Coordenação Nacional de Educação da Fenapaes em colaboração com as Coordenações de Educação das Feapaes dos Estados e reuniu os objetivos da instituição, reorganizando as propostas e práticas pedagógicas das unidades de todo o território nacional a fim de unificar os princípios pedagógicos da instituição em alinhamento com as diretrizes educacionais mundiais. Assim, no que concerne às artes, determina que os princípios estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão) sejam respeitados e considerados em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil. Da mesma forma, orienta que a arte e as atividades culturais estejam contempladas no currículo de todas as unidades “apaeanas”. Percebe-se que o foco principal da instituição no que concerne o ensino das Artes, é, principalmente, a produção dos alunos, que é

estimulada e valorizada por meio de eventos internos (locais e nacionais). A instituição procura respeitar a especificidade de cada linguagem artística. A unidade de Belém, por exemplo, conta com professor de dança, música e artes visuais e busca cada vez mais compartilhar as produções dos alunos da APAE fora da instituição, em outros espaços culturais da cidade. Pedagogicamente, há que se avaliar o risco que se corre quando desviamos o foco do processo de aprendizagem para depositar grandes expectativas nos resultados produzidos pelos alunos. Particularmente, no meu trabalho com os alunos da instituição, sempre busquei equilibrar essas duas questões para não prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos.

O Programa de Artes Visuais da APAE de Belém ocorre no atelier de artes, mas não é um programa obrigatório. As inscrições são opcionais, podendo os alunos optar por outras linguagens artísticas que a instituição oferecer, no caso teatro, música ou dança quando ofertadas.

3. No seu contexto qual a relação da APAE com as escolas públicas?

A APAE orienta e encaminha às famílias no processo de inclusão dos alunos e também presta apoio jurídico em casos específicos da inclusão escolar quando necessário. A APAE de Belém realiza hoje o Atendimento Educacional Especializado - AEE no contraturno escolar dos alunos que estão matriculados na escola regular. O AEE, é um serviço oferecido no contexto da educação inclusiva que “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”, segundo o texto da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008). Além disso, a instituição também tem o “Programa de Apoio à Inclusão”, por meio do qual designa um técnico para visitas nas escolas, para o acompanhamento de alunos que estão matriculados na rede regular de ensino público e que cumprem o AEE no contraturno, na APAE. O objetivo é avaliar o desenvolvimento e as principais dificuldades dos alunos, para que essas questões possam ser trabalhadas pelos profissionais da APAE no AEE.



4. Com qual perspectiva você desenvolve o seu trabalho em relação ao ensino de arte com seus alunos com deficiência intelectual?

Busco trabalhar com a perspectiva de que meus alunos são sujeitos como qualquer um de nós, e que minha interação com eles pode contribuir na construção social e cultural deles. Então, trabalho acreditando que a grande maioria é capaz de construir opinião, compreender conceitos, interagir, aprender diferentes técnicas, apreender obra de arte. No atelier, trabalho com experimentação de diversos materiais; com leitura de imagens de obras de arte fazendo-os refletir determinadas situações ou realidade; etc. Também os levo para visitas à exposições de arte contemporânea, fotografia, museus históricos e outros espaços culturais da cidade. Acredito que todas essas experiências são absorvidas de modo a ir, aos poucos, acrescentando repertório e visão de mundo a eles.

No início, quando comecei a trabalhar na instituição especializada, eu achava que tinha que me preocupar muito mais com a deficiência de cada um dos meus alunos do que com o que realmente eu poderia ensinar e compartilhar em artes com eles. Ao longo do tempo, fui percebendo o quanto eles gostavam, tinham vontade de aprender e interagir com arte. Era questão de encontrar meios de oferecer oportunidades e desafios para que os alunos superassem suas limitações de aprendizagem. Era no processo de interação com eles que o processo pedagógico fluía. Vigotski (2011) já dizia no artigo sobre a defectologia que é na busca de soluções para seus problemas no meio social que a pessoa com deficiência descobre habilidades e se desenvolve, superando as próprias limitações. Aos poucos, fui me tornando menos apreensiva em relação à deficiência dos meus alunos e fui adotando uma postura mais de interação, voltada para as potencialidades que eles próprios me apresentavam.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2010, p.26) define que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em

igualdades de condições com as demais pessoas.” Ou seja, entende que o que incapacita o sujeito não é a deficiência em si, mas a relação que se estabelece entre um atributo funcional limitante do corpo humano com as barreiras existentes no ambiente social no qual ele está inserido. Compreendido isso, abandonei o cuidado excessivo e a superproteção, comuns na nossa prática quando ainda somos inexperientes, que por sua vez é uma postura limitante e excludente, e passei a falar com eles e a tratá-los menos como deficientes e mais como sujeitos iguais e capazes, observando, claro, o tratamento adequado a cada faixa etária. Disso dependia toda uma mudança de postura e de olhar sobre a educação dessas pessoas e uma tomada de posição dentro da instituição, não para defender interesses próprios, mas para defender o que eu acreditava ser mais significativo para o aprendizado dos alunos. Eu me recusava, por exemplo, a trabalhar dentro de uma perspectiva terapêutica do ensino da arte, mesmo porque minha formação não era em arteterapia. Com o tempo, fui conquistando a confiança dos gestores da instituição e das famílias e mostrando que um trabalho mais voltado para a aprendizagem era possível dentro da instituição.



Figura 1 - Registro de processo de ensino da entrevista.

Trabalhar com a perspectiva de que pessoas com deficiência intelectual são sujeitos constituídos social e culturalmente; que se constroem e se desenvolvem



muito melhor quando são tratados dignamente como tais, mais do que como sujeitos doentes, foi o que deu sentido a minha prática. Percebi que meu papel era importante, mas que o contexto social ao qual pertenciam era tão determinante das condições de apreensão de conhecimento por parte dos alunos, quanto a minha prática. Mas essa percepção não foi uma coisa que aconteceu da noite para o dia. Na verdade, acredito que estou em constante processo. Creio que é o meu posicionamento em relação a minha prática em confronto com a realidade dos meus alunos que determina a perspectiva com que ensino arte para eles. Compreender que parte daquilo que entendemos e tratamos como deficiência é produzido no âmbito das relações sociais, obriga-nos a refletir dialeticamente o modelo educacional pautado em diagnósticos em relação a um modelo pedagógico, focado prioritariamente, no processo de aprendizagem do sujeito com deficiência. Acredito que o que torna um professor produtor na sua área de atuação é o alinhamento de práticas reflexivas e a adequação metodológica em coerência com as bases teóricas que sustentam um pensamento crítico e político acerca do contexto em que se está inserido.

5. Com qual perspectiva pedagógica você acredita que a instituição vê, na atualidade, a educação de pessoas com deficiência?

O Documento Norteador de 2017, citado anteriormente, representa uma importante iniciativa no sentido de aproximar a instituição dos novos paradigmas da educação de pessoas consideradas com deficiência. Entretanto, instituições especializadas, como a APAE, são alvos de muitas críticas. Isso se explica porque, historicamente, desde o final do século XIX e início do século XX, a deficiência sempre foi vista sob o paradigma médico/clínico, ou seja, a deficiência era tida como doença, de causas e natureza individual e orgânicas, sem que se considerassem as influências sociais e culturais no desenvolvimento do sujeito. Segundo Beyer (2006), o paradigma médico influenciou a construção de um sistema educacional voltado exclusivamente para atender pessoas consideradas com deficiência, que se edificou paralelamente às escolas comuns, o que, por sua vez, acentuou as diferenças e ajudou a projetar uma ideia preconceituosa e

estereotipada de deficiência. As instituições especializadas surgiram nesse contexto, e se constituíram como pioneiras no atendimento terapêutico e educativo de pessoas com deficiência.

Embora se reconheça que as instituições especializadas tenham sido por muito anos a única alternativa de acolhimento para as pessoas com algum tipo de deficiência e suas famílias e que a convivência nesses espaços possa acrescentar às experiências de vida dessas pessoas, elas acabaram por segregá-las socialmente e restringir suas experiências a grupos homogêneos. Nesse sentido, Vigotski (apud Beyer, 2006), nos diz que a qualidade das interações sociais nos grupos aos quais pertence, é condição determinante do desenvolvimento e transformação da criança em suas estruturas fundamentais, como o pensamento e a linguagem. Ele criticava o projeto pedagógico de instituições especializadas cuja orientação era de natureza terapêutica, baseada no modelo clínico, porque afastava a criança do ensino regular e do convívio com grupos heterogêneos.

Ao longo das últimas décadas, a concepção clínica foi sendo superada pelo modelo social da deficiência. A partir da Declaração de Salamanca (documento elaborado durante a Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, em 1994), novas diretrizes começaram a ser desenhadas para a educação de pessoas com deficiência. No Brasil, o documento das Políticas Públicas na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) enfatiza que “O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.” Nesse sentido, embora conviva ainda com o estigma do modelo médico, atualmente, a APAE passa por ajustes. Reconhece que precisa se adequar aos novos tempos e paradigmas educacionais e tenta encontrar meios de minimizar a distância entre seus alunos e a sociedade. A arte, o esporte, o acompanhamento do aluno no próprio processo de inclusão na escola regular e o próprio AEE no contraturno escolar tem sido alguns dos caminhos seguidos nessa tentativa de transição e de aproximação e interação social. A instituição também tem buscado desenvolver um



núcleo de pesquisa voltado para pesquisas em educação. Mas é preciso reconhecer que para se livrar do estigma do paradigma médico e para se tornar verdadeiramente inclusiva, ainda há um longo caminho a ser percorrido na ampliação das aprendizagens e que para isso, será necessário acatar a diversidade, repensar e ressignificar o projeto pedagógico e a estrutura institucional como um todo.

6. Quais são as principais dificuldades do professor de arte no trabalho com crianças com deficiência?

Creio que as maiores dificuldades sejam tanto como ensinar, quanto avaliar o aluno com deficiência. Essas dificuldades são normalmente resultantes da falta de conhecimento, de preparo e amadurecimento para lidar com essa realidade. Muitos esperam por uma “fórmula” ou um manual para trabalhar com pessoas com deficiência. A falta de pensamento crítico sobre a realidade produz uma visão estereotipada e preconceituosa sobre a deficiência que limita o professor a pensar na dificuldade do aluno antes mesmo de fazer proposições pedagógicas positivas. Da mesma forma, tem dificuldade de avaliar esse aluno, porque normalmente o faz em comparação com outros alunos, sem considerar o processo individual de crescimento no percurso percorrido.

Como já se disse antes, a herança histórica equivocada acerca da educação especial ajuda a produzir no professor uma ideia errada de como e por que ensinar arte para pessoas com deficiência. Parte dessa lacuna e visão vem de uma graduação deficitária. É comum que encontremos professores frustrados e desorientados, sem saber como agir diante de alunos com deficiência, por acreditarem que não tem qualificação para trabalhar com esse público, quando na verdade o que precisam é construir um outro olhar para o ensino de arte voltado para as pessoas com deficiência. É só no enfrentamento da realidade em confronto com o conhecimento teórico adquirido que aprendemos a ser críticos, crescemos e nos tornamos capazes de promover qualquer transformação da realidade e de quebrar com padrões hegemônicos.

7. Qual a expectativa das famílias em relação à formação artística dos filhos com deficiência?

A grande maioria das famílias cujos filhos são atendidos na instituição vem de uma classe social e economicamente desprivilegiada e com um capital cultural empobrecido, que não valoriza a arte por não compreendê-la como conhecimento. Esse é um fator complicador no caso do Programa de Artes Visuais da APAE de Belém, que é optativo. Mas hoje, a maioria das famílias já reconhece que a atividade de arte é tão importante para o desenvolvimento de seus filhos quanto qualquer outra atividade que eles realizam no ambiente escolar. Principalmente se esse processo é acompanhado e demonstrado em processos avaliativos regulares, em que eles possam acompanhar os avanços e a contribuição do ensino da arte no desenvolvimento mais amplo dos seus filhos. Em muitas situações, os avanços podem ser percebidos em diferentes instâncias do desenvolvimento, não apenas nos aspectos emocionais (melhoria de autoestima, por exemplo); no desenvolvimento psicomotor etc., mas também na esfera social; na melhoria comunicacional e, principalmente, na apreensão de conhecimento. Mas não foi sempre assim. A arte, na perspectiva pedagógica com que eu me propunha a trabalhar na instituição, para a maioria das famílias não tinha nenhuma serventia e muitos não levavam os filhos para as aulas.



Figura 2 - Registro de processo de ensino da Entrevistada.



É notável perceber aqui que grande parte das famílias no contexto da realidade social apaeana construiu uma visão negativa acerca da deficiência dos próprios filhos e que viam com frequência o Programa de Artes como uma espécie de terapia ocupacional para os filhos. Essa ideia é advinda de práticas pedagógicas anteriores na própria instituição e também na história recente do ensino de arte no Brasil, em que as atividades ditas artísticas voltadas para os alunos estavam relacionadas à atividades manuais, como o artesanato. Sobre o assunto Reily (apud Anversa, 2011, p. 159) reforça que “(...) é possível afirmar que muitos dos programas de arte desenvolvidos em contextos institucionais sofrem de um viés terapêutico. (...) Muitas vezes, a arte trabalha como um braço da terapia ocupacional ou da pedagogia, dando suporte ao treinamento em artesanato ou no desenvolvimento gráfico, tendo em vista a escrita na sua dimensão motora. Anversa (2011) por sua vez, ressalta que “(...) o ensino da arte proporciona ações potencialmente maiores do que somente o desenvolvimento motor e gráfico, podendo inclusive, aliar o entrosamento social com a aprendizagem cognitiva.”

Em função dessas questões, busquei apresentar o Programa de Artes às famílias, explicar o processo de trabalho, mostrar objetivos etc, e até mesmo explicar para elas o que é arte e porque era importante para o desenvolvimento dos seus filhos e assim, tentar diminuir a evasão dos alunos no Programa de Artes Visuais. Houve momentos em que também as famílias, e não apenas os alunos, nos acompanharam nas visitas aos museus de arte de Belém. Era necessário possibilitar também às famílias essa experiência, para que pudessem fazer suas próprias relações e compreender a importância das aulas de arte para os seus filhos. Certa vez, eu os levei para ver uma exposição do Hélio Oiticica que passou por Belém. Outra vez, consegui que um grupo de músicos (um violoncelista, uma pianista e um flautista) fosse até a instituição dar uma “aula-concerto” para os alunos. Foram experiências inesquecíveis, que ficaram reverberando por algum tempo entre as conversas pelos corredores da instituição. Na realidade, ninguém espera que o filho seja um gênio, um virtuoso nas artes, mas de um modo geral, hoje, os pais



compreendem que a arte os ajuda a interagir de outra forma com o mundo e ficam satisfeitos em vê-los participativos em projetos pedagógicos em que lhe são oferecidas oportunidades de igualdade.

8. Qual o papel das políticas públicas na atualidade no apoio às pessoas com deficiência?

A grande discussão em torno das políticas públicas na atualidade se refere a quem elas atendem de fato: se às reais necessidades das pessoas com deficiência, ou ao estado, na intenção de se eximir de suas responsabilidades sociais. Pesquisadores da área da educação ressaltam que tais políticas podem ser compreendidas como reprodutoras de discursos hegemônicos que reforçam padrões sociais, políticos e econômicos que atendem aos interesses do mercado na perspectiva neoliberal. Para Garcia (2017, p. 23) as ideias difundidas nas atuais políticas públicas direcionadas à educação inclusiva expressam “em grande medida uma realidade de privatização, responsabilização docente e precarização das condições de trabalho e ensino escolar”. Nesse sentido, embora o texto da Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva tenha representado algum esforço e intenção de minimizar a exclusão de pessoas com deficiência, os mecanismos e proposições contidos no documento se apresentam como insuficientes para a formação escolar das pessoas com deficiência. Embora o documento proponha a democratização da educação, percebe-se que o conceito de “inclusão” busca uma significação de adequação e não necessariamente, de transformação da realidade social da pessoa com deficiência o que, em sentido contraditório, segue no contrafluxo e mantém a ordem anterior: da exclusão.

9. Como os cursos de licenciatura podem ampliar a formação de professores de arte na interface com a Educação Especial?

Em uma entrevista publicada em 2005, Mantoan afirmou que um professor que não era especialista em deficiência poderia ensinar alunos com deficiência. Segundo ela, “o papel do professor é ser regente de classe, e não especialista em deficiência.



Essa responsabilidade é da equipe de atendimento especializado”. Concordo com a autora, pois, não é viável que todos os cursos de licenciatura de diversas áreas do conhecimento dêem conta de formar especialistas, considerando a diversidade infinita de deficiências. Penso que, fundamentalmente, os cursos de licenciatura devem focar em currículos que contribuam para a construção de uma identidade docente de atitude transformadora e para a compreensão de concepções teóricas pautadas em uma pedagogia crítica, que conduzam o futuro professor a uma prática refletida acerca dos contextos sociais, políticos e econômicos que circundam a prática escolar. Por isso a inclusão deve permear toda a sua formação e não apenas se constituir de um tópico dentro da grade curricular do docente.

Os cursos podem ainda fomentar pesquisas, incentivar o desenvolvimento de materiais pedagógicos, promover estágios com foco na inclusão, elaborar programas de extensão e projetos pedagógicos com foco na apreensão de conhecimento, buscando, dessa forma, articular conhecimento, tecnologia e ciência e em benefício da pessoa com deficiência.

Entrevista concedida à Equipe Editorial da Revista Educação, Artes e Inclusão em Junho/2018.

Referências

ANVERSA, Priscila. **O que pensam as famílias sobre a formação artística dos filhos com deficiência.** Com a palavra, as mães. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Artes Visuais. Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In: **Inclusão** - Revista da Educação Especial. Ano 2. Nº. 02. Brasília: Secretaria de Educação Especial (MEC). Julho, 2006. p. 8-12.

BRASIL. República Federativa do. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.



_____. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.) **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Revista Nova Escola**, 1 de maio de 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.