

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TALITA MILANI CORDEIRO DA CRUZ

**O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE ARTE EM CONTEXTO
ESCOLAR INCLUSIVO PARA ALUNOS SURDOS**

São Carlos

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TALITA MILANI CORDEIRO DA CRUZ

O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE ARTE EM CONTEXTO
ESCOLAR INCLUSIVO PARA ALUNOS SURDOS

Trabalho apresentado como requisito parcial para a Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.
Coorientadora: Beatriz Aparecida dos Reis Turetta.

São Carlos

2015

“Tenho duas armas para lutar contra o desespero, a tristeza e até a morte:

o riso a cavalo e o galope do sonho. É com isso que enfrento essa dura e fascinante tarefa de viver.”

Ariano Suassuna

Agradecimentos

Muitas pessoas participaram desse processo fundamental para meu amadurecimento pessoal e profissional.

Primeiramente agradeço a Deus, que me deu fé para continuar em todos os momentos, mesmo com diversos percalços.

À minha filha Yandara Cristina pelo amor incondicional, pela paciência e companheirismo ímpares à uma criança, entendendo que sua mãe ama o que faz, mas para isso há necessidade de se ausentar em muitos momentos.

Ao meu marido e companheiro de todas as horas, Jorzino, pelas palavras de incentivo e compreensão dessa etapa tão importante em minha vida.

Aos meus pais, Celeni e Joaquim, pela torcida, apoio e incentivo, porque sem eles nada seria possível.

À minha orientadora, Cristina Lacerda, por me nortear e me ancorar em diversos momentos, sendo um presente nesse processo da minha vida.

À minha coorientadora, Beatriz Turetta cuja troca de conhecimento e experiência me ajudaram a crescer em demasiado ao longo desse percurso e também por nunca desistir de mim, mesmo nos momentos de cansaço.

Aos professores e alunos da sala bilíngue, por abrir esse espaço de aprendizado valioso, sem o qual esse projeto não poderia acontecer.

A todos os professores e funcionários do curso de Licenciatura em Educação Especial, por trabalharem para que pudéssemos nos formar.

RESUMO

O interesse desse trabalho é contribuir com as discussões a respeito do ensino de artes para crianças surdas. A partir do referencial da abordagem histórico-cultural o presente estudo tem como objetivo caracterizar as condições em que as aulas de artes acontecem no contexto de salas multisseriadas para surdos, conforme preconiza o Decreto 5626/2005 (BRASIL 2005a), e analisar o modo pelo qual professores e alunos interagem durante as atividades considerando as especificidades do campo da arte e da surdez. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental, do interior do Estado de São Paulo, na qual está em desenvolvimento um projeto de educação bilíngue para crianças surdas. A classe é multisseriada, atende alunos nos anos iniciais (ciclos I e II) do ensino fundamental, sendo regida por duas professoras bilíngues responsáveis por todas as disciplinas exceto educação física e artes. Os professores dessas disciplinas estão em fase de aquisição de Libras. Os procedimentos metodológicos abrangeram uma entrevista com o professor responsável pela disciplina de artes para caracterização do seu perfil, observações e registros, através de diário de campo e videogravação, das aulas de artes, que posteriormente foram tratadas e selecionadas para então serem analisadas. Os dados coletados foram separados em duas categorias de análise: Possibilidades de interação entre professores e alunos nas atividades de artes; Possibilidades de ampliação de processos imaginativos a partir das atividades de artes. Os resultados indicam que o professor de artes apresentou mudanças significativas com relação às possibilidades de interação em sala de aula, no entanto as análises sugerem que mudanças são necessárias para que o ensino de artes possa ser considerado bilíngue e para que as atividades proporcionadas sejam realmente facilitadoras de processos imaginativos de modo específico e do desenvolvimento de modo geral. Considerando a escassez de estudos na área, o presente estudo teve como propósito mais amplo contribuir com a área na tentativa de ampliar a visibilidade dessa temática.

Palavras chave: Arte, Surdez, Educação Bilíngue.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1: Desenho feito por Daniel do tema “o que fez no dia dos pais?” 38

Figura 2: Momento em que Jonas brinca de pular corda com Bernardo e Marcos, enquanto Lorena “conta” para iniciar a brincadeira de esconde-esconde 39

Figura 3: Momento em que Daniel acaricia a imagem de Iara 42

Figura 4: Desenho de lança feito pelo aluno Bernardo 44

Sumário

1	Apresentação	8
2	Arte e Educação.....	9
3	Arte e Educação Inclusiva	14
4	Desenvolvimento Humano, Imaginação e Linguagem.....	19
5	Educação de surdos e o ensino de Arte.....	23
6	A pesquisa em foco – objetivo e Justificativa	27
7	Metodologia.....	29
7.1	Contextualização do local da pesquisa.....	29
7.2	Descrição dos participantes.....	31
7.2.1	Os professores.....	31
7.2.2	Os alunos	32
7.3	Etapas da pesquisa.....	34
7.3.1	Etapa 1 – Entrevista com o professor de Artes.....	34
7.3.2	Etapa 2 – Acompanhamento das atividades em sala de aula – coleta de dados....	34
7.3.3	Etapa 3 – Tratamento e seleção de episódios de análise.....	35
7.3.4	Etapa 4 – Categorias de Análise dos dados coletados.....	36
8	Resultados e Discussão.....	37
8.1	Possibilidades de interação entre professores e alunos nas atividades de artes.	37
8.2	Possibilidades de ampliação de processos imaginativos a partir das atividades de artes	41
9	Considerações Finais.....	47
10	Referências.....	50
11	Apêndice	
	Questionário semiestruturado feito com o professor de artes	53

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho surgiu da minha inquietação a respeito das contribuições que as aulas de artes¹ podem trazer para o desenvolvimento dos alunos surdos. Como aluna do curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, me aproximei da área da surdez devido ao contato com a orientadora do presente projeto, Professora Doutora Cristina Broglia de Lacerda e com surdos que fazem parte da comunidade surda do Município de São Carlos.

Esse contato com surdos foi fundamental para verificar que o processo de desenvolvimento da linguagem desses sujeitos e o aprendizado da Língua de Sinais são de extrema importância para seu desenvolvimento.

No que tange a arte, tive a oportunidade de trabalhá-la no âmbito cultural, pois participei de grupos de teatro, cujo trabalho era desenvolvido em comunidades, a fim de empoderá-las socialmente. Desde então a temática arte e surdez tem feito parte dos meus questionamentos e inquietações no âmbito acadêmico.

O projeto que será apresentado a seguir articula as discussões do campo das artes relacionando-as com as especificidades do desenvolvimento de crianças surdas e pretende contribuir com a área na tentativa de ampliar a visibilidade dessa temática.

¹ Optou-se neste trabalho nomear e padronizar a palavra “arte” com letra minúscula, por interpretá-la como um vasto campo cultural, sendo respeitadas as citações em letra maiúscula.

2 ARTE E EDUCAÇÃO

O conceito de artes, tal qual como compreendemos hoje, teve grande influência pelos movimentos da escola nova, na década de 20. Antes desse período a disciplina de artes (Desenho) era tida somente como aulas para formação profissional, onde os alunos aprendiam desenho geométrico, desenho natural e desenho pedagógico, visando exclusivamente sua qualificação para o trabalho.

A partir dos movimentos escola-novistas o ensino de artes volta-se para a expressão artística, considerando o desenvolvimento da criança de forma mais natural, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

Os movimentos em prol da educação de modo geral, e do ensino de artes de modo mais específico, resultam em algumas medidas e proposições legais que visam oferecer aos professores subsídios para sua prática pedagógica. Busca-se nesse novo período que as aulas diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, sejam redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) surgem como uma tentativa governamental de fornecer os subsídios necessários para que os professores repensem suas abordagens e metodologias nas diferentes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira (BRASIL, 1997a).

A partir desse documento pretende-se que os professores compreendam que

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997a, p. 19).

Encontramos no volume de Arte do PCN (BRASIL, 1997b), uma valiosa contribuição para que os professores possam repensar suas práticas, seus conceitos e suas abordagens. Nele podemos compreender que o processo imaginativo se dá através da Arte e que a mesma envolve a experiência de apropriação de produtos e movimentos artísticos (que incluem as obras originais e as produções relativas à Arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, dança, teatro entre outros). A Arte nesse sentido é compreendida como a materialização de diferentes culturas marcadas pelo tempo histórico em que foram produzidas.

Espera-se a que a partir desse documento o ensino de Artes proporcione aos alunos: ampliação dos modos de comunicar-se pessoal e/ou coletivamente; experimentação de diversos materiais, instrumentos e procedimentos variados (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro); reconhecimento que o processo de criação abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções; reflexão sobre as diferentes possibilidades estéticas; autoconfiança para produzir e sensibilidade para respeitar a produção de seus colegas.

Destaca-se ainda como objetivo desse referencial que o aluno seja capaz de conhecer e respeitar as produções presentes em seu entorno, assim como as demais obras do patrimônio cultural; identificar a existência de diferenças nos padrões artísticos, observando as relações entre o homem e a realidade; compreender a Arte como sendo um meio de exercitar discussões, indagações e argumentos; saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho artístico, reconhecendo, em sua experiência de aprendizagem, aspectos do processo percorrido por si próprio; buscar e organizar informações sobre a Arte em documentos e acervos nos espaços da escola/comunidade (livros, revistas, jornais, ilustrações, dispositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, videotecas, cinematecas); reconhecer e compreender a variedade dos produtos artísticos e das concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias.

Nessa perspectiva a Arte deixa de ser apenas uma disciplina no currículo escolar, é entendida como espaço favorecedor para a apropriação dos procedimentos e modos culturais de conduta especificamente humanas - pensamento, linguagem,

percepção, atenção, memória, vontade, imaginação, emoção. Segundo Vygostky (1999) a Arte é o instrumento capaz de suscitar em nós alegria, tristeza, trazendo, em si, a significação de tais emoções.

(...) a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento. E, embora todos os campos do psiquismo tenham como subjacentes as mesmas causas que os geram, (...) acabam dando vida a diversas formas ideológicas (VYGOTSKY, 1999, p.12).

As pessoas não se apropriam da Arte, tal qual como foi produzida, mas das significações que as mesmas tiveram para elas. Ao tomar contato com as expressões humanas contidas nos trabalhos artísticos (relações humanas, problemas sociais e políticos, fatos históricos, manifestações culturais), os alunos tem a possibilidade de resignificar na esfera privada as posições sociais que estão na esfera pública.

Segundo Simó (2010) são as diferentes possibilidades de interpretação, reflexão, significação e produção das obras de Arte que permitem ao estudante dar continuidade à história e a cultura.

Com base nesses princípios, é grande o desafio colocado para a escola que precisa possibilitar aos alunos a compreensão das questões que constituem o saber artístico, a fim de que seus conhecimentos e produções possam evoluir em cada nível de desenvolvimento (SIMÓ,2010) e para os professores que segundo Silva (2006) são os responsáveis pela garantia de espaços de mediação favorecedores ou não de manifestações criativas.

Nessa perspectiva, não é qualquer profissional capaz de favorecer o desenvolvimento artístico de seus alunos. O professor precisa ter conhecimento da área e dos recursos didáticos adequados para propiciar o desenvolvimento artístico de seus alunos. Para além da atualização, necessária a qualquer profissional, o professor de Artes precisa ser capaz de sensibilizar-se para sensibilizar o outro.

Alguns autores têm reivindicado que os professores atribuam lugar de destaque a imaginação e emoção nas práticas de ensino que pretendem a formação de sujeitos criativos. Silva (2006) afirma que a Arte instiga a imaginação que deveria ser

valorizada independente de seu produto final. Segundo ela, as escolas, por vezes, arraigada em práticas conservadoras, coíbe as expressões artísticas que quebram os parâmetros e rompem com o planejado e/ou esperado. Moraes (2007) salienta que o professor de Artes deve contribuir para o desenvolvimento afetivo da criança, abrindo espaço para esta expressar seus desejos, sentimentos e também expor a sua personalidade (MORAES, 2007). Caldas (2006) acrescenta ainda a necessidade que o processo de criação esteja sempre presente nas mediações escolares, pois possibilitam novas maneiras de refletir sobre o pensamento, novas maneiras de estar em relação com os outros e com a Arte.

Considerando que é a qualidade das experiências criadas pelo grupo social que irá configurar as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos, ao trabalhar com a imaginação e a emoção, o professor atua tanto na constituição dessas funções psíquicas em particular como na formação do psiquismo de modo geral.

Nesse sentido a Arte contribui para a inserção do jovem na vida adulta de modo diferenciado que as demais disciplinas do currículo escolar. Possibilita ao aluno um modo próprio de percepção de si e do outro, permitindo a apreciação das diferentes formas de materialização da produção humana. Ao desenvolver outros modos de significação pela observação e realização das mais variadas formas artísticas, ou seja, ao experimentar variadas possibilidades de expressão, não somente por desenhos, mas também por produtos, percebe-se ampliação das possibilidades de desenvolvimento. Esse novo modo de conceber a Arte aproxima os indivíduos de culturas distintas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças através dessas expressões artísticas (CALDAS, 2006).

As atividades artísticas assumem importante espaço, pois se configuram como sistema de ampliação e potencialização de possibilidades que vão se transformando em autoconhecimento, aprofundando a experiência da vida. Aquilo a que se chama criação artística resulta de processos nos quais o sujeito compreende e articula a realidade de sua experiência de vida. (BATISTA, 2015, pág. 45).

Ainda nessa direção, consideramos que a experiência artística pode contribuir com transformações fundamentais no desenvolvimento psíquico das crianças e possibilitar padrões de desenvolvimento mais elaborados, já que a

A arte-educação possibilita efetuar uma “re-construção” do que entendemos sobre a nossa cultura podendo extrair princípios de significação socioeconômica e cultural. A inclusão sócio cultural encontra na arte, e mais ainda, na arte-educação um meio facilitador, pois, o estudante percebe que sua experiência é de grande importância, com inúmeros significados os quais dão sentido ao mundo e que podem ser expressados no objeto artístico (SIMÓ, 2010, p.27).

E se o ensino de Artes é considerado como espaço propício ao desenvolvimento de qualquer criança, também o é para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEEs). As crianças que apresentam características não típicas do desenvolvimento podem se beneficiar do ensino de Artes tanto quanto as demais, pois a formação das funções psíquicas superiores (percepção, imaginação, memória, emoção) estão diretamente vinculadas as possibilidades encontradas na vida social e não às características orgânicas.

3 ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Assim como o ensino de Artes, a educação das pessoas com deficiência esteve, por muito tempo, ancorada em práticas que desconsideravam as potencialidades dos sujeitos. Se para o ensino de Artes os avanços começaram a aparecer, mesmo que timidamente, a partir dos PCNs, na área da educação das pessoas com deficiência, o marco foi a Declaração de Salamanca.

A “Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre NEEs” (UNESCO, 1994) outorgada na presença de 88 governos e 25 organizações internacionais marca a mudança do modelo de integração para o modelo de educação inclusiva. Essa declaração defende que os portadores de NEEs têm o direito de frequentar a escola regular e esta tem o dever de criar condições e oportunidades para que os mesmos se desenvolvam de maneira satisfatória. É citado neste documento que:

- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com NEEs devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Por tais condições essa Declaração tornou-se um marco na perspectiva da inclusão e por ela evidencia-se a necessidade de criação de condições adequadas

para o desenvolvimento de todos os alunos independente de suas condições sócio-econômicas-culturais e/ou características orgânicas. Segundo Pitombo (2007), a prática educacional inclusiva prevê a celebração da diversidade e procura assegurar a todas as pessoas com deficiência o acesso a toda a gama de direitos humanos, civis, políticos, sociais, econômicos e culturais disponibilizados as pessoas com desenvolvimento típico.

A articulação entre os documentos legais muitas vezes acontece de modo pouco claro e nem sempre são abordados de modo diretivo. No entanto no que diz respeito a temática desse trabalho, algumas tentativas tem sido mais produtivas do que em outras áreas do conhecimento. O documento criado pelo Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Especial em dezembro de 2002, intitulado “Estratégias e orientações sobre Artes: Respondendo com Arte às necessidades especiais”, é uma dessas iniciativas de articulação entre as demandas da Educação Especial e o Ensino de Artes. Nesse documento a Arte é entendida como espaço de mudança e possibilidades:

Na sociedade atual, muitos limites têm sido superados por intermédio das múltiplas possibilidades que a Arte oferece. A Arte é um campo rico de experimentações, aberto às novas composições e elaborações, por isso propõe olhares diferenciados sobre a realidade. Olhares que eliminam barreiras arquitetônicas, comportamentais (segregação, estigma e preconceito) e comunicação, por não participarem de modelos pré-estabelecidos. Por essa razão, a Arte representa, um vetor de inclusão social (BRASIL, 2005b, p. 14-15)

Embora esses documentos indiquem avanços nas diretrizes legais a respeito da importância do ensino de Artes nas escolas, a distância entre a legislação e a realidade continua a caracterizar o cotidiano das escolas.

Segundo Lacerda, Albres e Drago (2013), a atual política nacional de inclusão escolar tem recebido severas críticas por não aprofundar as ações relativas às especificidades de seu alunado-alvo, dissolvendo a diferença na igualdade abstrata de indivíduos em salas regulares. Em apoio a esta ideia, Pitombo (2007) ressalta que as mudanças de atitudes, assim como as políticas públicas, não são suficientes diante das resistências, que ao nosso ver, tem em sua maioria origem cultural, e por estarem vinculadas à sobrevivência dentro de modelos econômicos competitivos e pouco

abertos aos desafios da diversidade.

A concepção do Estado ante o nascimento de uma criança especial, é que a responsabilidade era dos pais ou, pior, da própria criança e, como tal, devia a mesma 'pagar a sua culpa'. Essa afirmação evidentemente nunca ficou explícita em qualquer contexto constitucional, mas ainda que não registrado, simbolizava o pensamento dos gestores públicos e da legislação (BATISTA, 2015, p.30).

No entanto, alguns passos foram possíveis de serem trilhados. Algumas iniciativas demonstram que a Arte começa a ser considerada como espaço favorecedor da construção de uma sociedade mais democrática, que valoriza o subjetivo e as diferentes interpretações.

Reily (2010) afirma que o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de Arte que não tiveram na sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino de Arte no contexto da diversidade. Segundo ela deve-se ter um olhar atento às possibilidades de ensino e aprendizagem no âmbito artístico na vertente da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, principalmente por parte dos professores, uma vez que estes lidam diretamente com os alunos, havendo, assim, a necessidade de redefinir a formação dos professores de Arte

Os profissionais que atuam no campo da arte com grupos muito heterogêneos, seja dentro da escola ou em outros contextos culturais e de lazer, necessitam de subsídios para trabalhar os conteúdos da arte numa dimensão cultural, de linguagem e de representação visual. Os conhecimentos sobre ensino de arte na escola inclusiva estão em construção, já que grande parte dos conhecimentos específicos sobre recursos e metodologias de trabalho em arte com alunos com deficiência foi constituída nos contextos da educação especial com populações homogêneas, geralmente em instituições beneficentes e escolas especiais. Não é possível, simplesmente, transpor os saberes constituídos num espaço institucional para outro espaço de inclusão. (REILY, 2010, p.98).

Enquanto a formação inicial dos professores de Artes não contemplam a demanda da diversidade e a formação continuada não busca atender essa lacuna, os alunos continuam sofrendo as consequências de práticas pedagógicas inadequadas que desconsideram suas reais potencialidades de expressão e desenvolvimento.

A arte como forma de representação cultural, apresenta uma combinação de significados ligados a signos construídos por um povo a fim de facilitar a

comunicação entre as pessoas. Mesmo os grupos caracterizados como “minorias” também trazem culturas, com isso arte, desenvolvendo esta arte em sua comunidade. É importante que todos reconheçam a multiculturalidade existente em uma sociedade para que assim todos se sintam incluídos e que se percebam construtores da cultura em que estão inseridos (SIMÓ, 2010, p. 27).

Ao trazer essas contribuições, Simó (2010) salienta que o ensino de Artes bem estruturado, com conteúdos e metas claras, pode favorecer a expressão artística dos alunos nas mais diversas modalidades.

Dependendo da forma que é apresentado o conteúdo, o professor pode favorecer a expressão através da linguagem artística, assim como possibilita a aprendizagem do conhecimento em Arte beneficiando a diversidade cultural e a interação com seu contexto sociocultural, o que possibilita a esse público meios de se apoderar desses conhecimentos de modo dinâmico e inovador, uma vez que a sala de aula deve ser um lugar de colocar a vivência que o aluno traz de fora do contexto escolar, pois a sala de aula pode ser um local que permite ao aluno estabelecer essas ligações, já os conteúdos a serem trabalhados podem apresentar um contexto social, de modo a fazer com que o alunado passe a ter interesse pelo conteúdo apresentado (LACERDA, CAETANO e SANTOS, 2014).

É compreensível que essas mudanças não tenham ocorrido nem na formação dos profissionais e nem em decorrência direta das medidas legais, pois como ressaltava Vygotsky trata-se da necessidade de uma mudança de mentalidade do grupo social, não apenas de algumas pessoas. Historicamente a clientela que apresenta desenvolvimento atípico é subestimada tanto nas práticas escolares quanto no cotidiano de modo mais abrangente.

A mudança da mentalidade no que diz respeito a educação dessas pessoas é uma tarefa social e pedagógica que precisa ser assumida com seriedade para que esses sujeitos possam se libertar das percepções concretas.

Todo investimento da vida coletiva, do grupo social, das pessoas, dos educadores deve estar voltado para a libertação da criança das impressões perceptuais concretas, num processo educativo de qualidade, que explore as possibilidades e talentos existentes na criança, coloque desafios para seu desenvolvimento e priorize sua participação na vida coletiva. A meta para a educação de crianças com deficiências deve ser a mesma estabelecida para a criança normal. Em outras palavras, também a formação educativa deve ter um caráter prospectivo, de investimento nas potencialidades e estabelecimento de

desafios e estar voltada para a construção das funções psíquicas superiores. (TURETTA, 2013.p.38).

Feitas essas considerações e tendo em vista que o interesse do presente trabalho está na discussão sobre a qualidade das experiências educacionais proporcionadas ao aluno surdo em aulas de Artes passamos a abordar as concepções teóricas que embasam esse trabalho a respeito de desenvolvimento humano, linguagem, surdez. Em seguida abordamos as possibilidades de articulação Arte/educação de surdos.

4 DESENVOLVIMENTO HUMANO, IMAGINAÇÃO E LINGUAGEM

O desenvolvimento humano é entendido neste trabalho à luz do referencial da abordagem histórico-cultural. Nessa perspectiva o ser humano se desenvolve a partir das relações sociais que estabelece com o meio em que vive. Nessa perspectiva, nos tornamos humanos a partir das experiências sociais proporcionadas pelo meio em que vivemos.

Segundo Moraes (2007) a corrente histórico-cultural defende que o psiquismo é o resultado de uma construção social, a partir da qual o indivíduo se apropria das produções culturais da sociedade. A formação do homem é mediada pelo outro, pelos signos, pelos instrumentos, pelas produções culturais. É na relação com os membros mais experientes da cultura que as crianças tem oportunidades de significar-se e singularizar-se enquanto indivíduos.

As crianças não internalizam a relação em si, mas o significado que as mesmas têm para elas a partir de um processo de resignificação do que está no plano intersubjetivo para o intrassubjetivo. Nessa perspectiva a linguagem ocupa lugar de destaque na formação humana. É através da linguagem e da significação que os indivíduos tem condições de se apropriar das funções tipicamente humanas. Vygotsky afirma que todas as funções psíquicas superiores (percepção, atenção, memória, raciocínio, imaginação) antes de existirem internamente foram relações sociais. Para este trabalho nos interessa os estudos a respeito da percepção, imaginação e linguagem, bem como os modos como essas funções se inter-relacionam na constituição do psiquismo humano.

Tratemos primeiramente da percepção. Segundo Vygotsky (2007), a criança com dois anos de idade está na fase do desenvolvimento da percepção de "objetos" isolados, sendo assim a percepção é vista como uma característica das habilidades perceptuais, por conseguinte, a percepção nada mais é do que um produto das limitações do desenvolvimento de sua linguagem ou, em outras palavras, um aspecto do desenvolvimento que favorece o reconhecimento do entorno (VYGOTSKY, 2007). Neste sentido, o desenvolvimento, o mais precocemente possível, da percepção sensorial, emocional e cognitiva da criança poderá trazer-lhe benefícios de curto e

longo prazo, já que a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento e se transforma qualitativamente no decorrer do desenvolvimento, na medida em que transforma e é transformada pelos signos.

Outra função que merece destaque nesse trabalho é a imaginação entendida por Vygotsky (2007) como um processo psicológico consciente capaz de combinar fatos a partir do que já fora experienciado pelo sujeito.

Cada acontecimento criativo aponta uma dimensão revolucionária, inquietante, da experiência subjetiva. Desde criança, o universo imaginativo povoa as criações cotidianas dos pequenos. Desenhar, contar histórias, brincar são situações demonstrativas das maneiras das crianças se expressarem e interpretarem o real, o vivido e(m) suas dinâmicas culturais (SILVA, 2006, p.62).

A imaginação é um fator indispensável para a constituição humana. O fator psicológico do desenvolvimento da imaginação vem da necessidade que experimenta o homem de adaptar-se ao meio que o rodeia (SILVA, 2006). Nesta perspectiva, Silva (2006) percebe, dentro do processo de desenvolvimento, que a função criadora não aparece de forma repentina, isto é, trata-se de um processo gradual que se estabelece de acordo com o processo psicológico associado às suas condições de vida, suas necessidades e desejos.

A linguagem ocupa papel fundante tanto no desenvolvimento da percepção e da imaginação, quanto no desenvolvimento de modo geral. Embora constitua uma função psíquica em particular, é ela que propicia avanços significativos nas demais funções. Vygotsky (2007) ressalta que o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança, conseqüentemente, o fluxo de experiências pessoais, experiências de vida são necessárias para expressar-se em condições literárias, ela deve ser capaz de analisar as relações humanas em diferentes maneiras de expressá-la em palavras pessoais incorporando e combinando fatos da vida real (VYGOTSKY, 1999).

Ocorre que a linguagem possibilita significar o contexto em que o sujeito está inserido, isto é, a contextualização, alcançada pela percepção no meio, permite a assimilação do que é real e do que é imaginário, permitindo o amadurecimento

cognitivo desse sujeito, dessa forma as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais; essas se originam das formas de vida coletiva, no qual o desenvolvimento é visto como cultural, como um curso de transformações que ocorrem orientadas, antes, para o outro e, então, para si (GÓES, 2000). Na abordagem histórico-cultural há a analogia entre o desenvolvimento da percepção, inserida neste trabalho através da linguagem e a Arte. Segundo Vygotsky (1999):

Em arte a reação apenas começa pelo fato da percepção sensorial, mas, evidentemente, não se conclui, e por isto se faz necessário não iniciar a psicologia da arte pelo campo que costuma operar com as emoções estéticas elementares, mas partindo de dois outros problemas: do sentimento e da imaginação (p.249).

Vygotsky (2007) faz uma imersão dessa abordagem para o ato de brincar, pois o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo, mas, por exemplo, um cartão postal não pode ser um cavalo para uma criança, isto porque a criança pode separar o pensamento dos objetos, mas numa tenra idade ela precisa de algum elemento de vínculo que em geral, no campo do brincar é o gesto. Assim, ela busca objetos que permitam realizar ações que 'seriam realizadas' com os objetos de verdade para que seu brincar avance. A criança significa o ato de brincar, ela vai crescendo e tem cada vez mais condições de observar e interagir com os outros, nas relações sociais, de tal modo que o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de "fala" através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, significado para a criança na relação com o outro (VYGOTSKY, 2007).

Nesse sentido, o brincar, o desenhar e outras atividades simbólicas são fundamentais para os processos de internalização das funções mentais superiores e as crianças precisam de oportunidade para desenvolver estas funções.

Diante disso desenvolvimento da percepção torna-se essencial, de modo geral, utilizando-se a mediação através da linguagem, já que esta possibilita a compreensão adequada desse sistema, pois possibilita o processo intrapessoal além

do seu uso interpessoal, ou seja, no momento em que os alunos desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmos - o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa -, e quando organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmos uma atitude social (VYGOTSKY, 2007), possibilitando, como visto anteriormente, a junção do desenvolvimento linguístico com as diferentes nuances sócio-culturais e reflexões a cerca dessas diferenças.

Silva (2006) reforça esse pensamento ao citar que desde de muito cedo aparecem processos criativos nas brincadeiras das crianças, nos desenhos e em suas narrativas, neste caso o que de fato destaca-se é a questão de que os primeiros pontos de apoio para a futura criação estão naquilo que eles vivenciam, isto é, as experiências diárias dão aporte necessário para o processo criativo que compõe o cenário das situações imaginárias.

Torna-se evidente a necessidade de diferentes metodologias para auxiliar o desenvolvimento perceptivo, já que cada indivíduo possui uma especificidade, isto é, cada sujeito é único, sendo assim o professor deve buscar diferentes representações comunicativas, de modo que o aluno seja instigado a interpretar a própria cultura; no ato de interpretar a realidade, sendo ela uma necessidade humana, o indivíduo constrói significados do mundo que o rodeia (SIMÓ, 2010).

Aliado a isso, a Arte “dá às crianças a oportunidade de aprender a sentir como os outros e pelos outros, o que é um ingrediente importante para o desenvolvimento social” (ALMEIDA, 2003, p.20 apud MORAES, 2007).

Nesses termos, instrumentos e signos promoveram uma alteração no comportamento humano. (...) O signo (a linguagem), por sua vez, ao orientar-se internamente, para o próprio sujeito, regulou ações e estruturou o campo simbólico, constituindo-se no princípio explicativo da atividade consciente, a base do funcionamento psíquico de ordem superior (SILVA, 2006, p.28).

5 EDUCAÇÃO DE SURDOS E O ENSINO DE ARTE

Conforme abordado anteriormente as crianças se desenvolvem a partir das relações sociais concretas e que se constituem a partir da reconstrução interna do significado dessas relações. Por ser constitutiva da atividade mental humana, a linguagem ocupa lugar de destaque no desenvolvimento humano, pois ela participa da organização, planejamento, regulação e avaliação do próprio comportamento. Esses princípios valem igualmente para a criança com deficiência. É a qualidade das experiências criadas pelo grupo social que irá configurar suas possibilidades de desenvolvimento.

No caso das crianças com surdez, em que a aquisição da língua oral fica impossibilitada ou prejudicada em decorrência do déficit na audição é necessária a busca de caminhos alternativos para que a criança tenha acesso à vida social de maneira satisfatória. Os estudos têm apontado que a aquisição precoce da língua de sinais tem proporcionado desenvolvimento de qualidade às crianças que dela se apropriam. No entanto a percepção que a vida social está organizada em outra língua, no caso do Brasil, o português, nos faz ampliar a certeza de que essas crianças precisam se tornar bilíngues para terem acesso a produção do grupo social mais amplo a que estão inseridas.

A educação bilíngue preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (LACERDA, 2000, p. 53).

Lacerda, Albres e Drago (2013), apontam que a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o desenvolvimento dos alunos surdos é enorme, já que todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Segundo os autores, dentro da ação

pedagógica, há necessidade de considerar a condição linguística e oferecer a Libras como forma de acesso. Dessa forma, os autores enfatizam, em sua pesquisa de educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo, que uma proposta de atuação nas escolas de novos profissionais, responsáveis pelo atendimento de alunos surdos (um professor especialista no ensino de português para surdos e um professor de Libras), seguramente corrobora para o aprendizado e conseqüentemente para o desenvolvimento cognitivo do surdo, sendo assim a Libras passa a ser privilegiada como única capaz de garantir a participação educacional/social dos surdos em todas as esferas de atividade (LODI, 2013).

Algumas medidas legais tem assegurado, ao menos nos documentos oficiais, uma educação bilíngue para os alunos surdos. Legalmente as crianças surdas têm direito de aprender em Libras (BRASIL, 2005b) por meio de práticas de ensino que lhe assegurem uma educação bilíngue (BRASIL, 2005a). Conforme o Art.22 e o Art. 23 § 2º do referido Decreto, a inclusão de alunos surdos no ensino público e privado deve ser assegurada por meio da organização de escola:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005b).

Batista (2015) afirma que a legislação é a garantia do entendimento de que a escola se configura em um espaço no qual as línguas se encontram e se entrecruzam, segundo ela diferença passa a ser percebida não somente como linguística, mas como política, uma vez que o discurso da igualdade e da adaptação

dos sujeitos diferentes centra-se no contato entre as línguas (BATISTA, 2015). No entanto, entendemos que a legislação é somente o ponto de partida para práticas bilíngues, embora carregue consigo as premissas fundamentais para que a educação bilíngue aconteça, o modo como as práticas cotidianas vão se estabelecer no cotidiano das escolas vai depender em grande medida da interpretação que os dirigentes fazem das mesmas e dos recursos materiais e humanos que tem a disposição para a implantação e implementação dessas propostas.

Não é uma tarefa simples transformar a escola tradicionalmente monolíngue em escola bilíngue, torna-se necessária a capacitação constante de todos os profissionais envolvidos e planejamento em todas as áreas do conhecimento. Para este trabalho nos interessa especificamente como tem se materializado o ensino de Artes na educação das crianças surdas.

Compreendemos que o ensino de Artes deve acompanhar as mudanças e exigências da política educacional, ou seja, deve ser repensado para atender as especificidades da surdez, assim como as demais disciplinas. Considerando a importância que o conhecimento dos bens culturais possui na formação de cada sujeito, entendemos que as crianças surdas devem ter garantidos o acesso a esse patrimônio da forma mais adequada possível.

As adequações podem trazer benefícios tanto para alunos surdos como ouvintes, pois a partir de diferentes interpretações e de maneira prazerosa, os objetos pedagógicos, trazidos por tais adaptações, proporcionam um estudo reflexivo das artes visuais para todos os estudantes de uma mesma sala de aula, proporcionando assim que se dê continuidade à história e à cultura (SIMÓ, 2010).

Para que histórias como a de Caldas (2006) não continuem a existir nos ambientes educacionais é urgente que as práticas educativas sejam repensadas.

“desde minha infância, nos tempos onde estudava em escola para ouvintes, a educação artística sempre foi algo sem muito significado, pois não tinha acesso às informações completas, era obrigada a fazer tudo que me mandavam, sem poder dizer o que eu gostava. A professora não sabia se comunicar comigo com a Língua de Sinais (LS)”(p. 12)

A autora destaca a necessidade de explorar a Arte em prol das significações de alunos surdos, pois a vivência de experiências estéticas, vinculadas a um processo de diálogo em que as narrativas aconteçam, pode proporcionar novas compreensões sobre a Arte, mais rica, mais apurada, sendo acompanhada de novas criações, de novos pensares. Nesse sentido, se faz necessário que as escolas assumam este papel de promotoras de experiências estéticas e que trabalhem no sentido de construir junto com as crianças novos significados nas relações e novos filosofares na aula de Artes. A autora ressalta ainda a necessidade de fluidez no processo de aprendizagem das crianças surdas, bem como do diálogo entre as crianças e os professores (CALDAS, 2006).

Em linhas gerais, espera-se que o ensino de Artes para crianças surdas seja oferecido em Língua de Sinais de modo que as mesmas possam significar e significar-se a partir das experiências artísticas. Mais do que ensinar em Língua de Sinais, trata-se de oferecer experiências significativas para que as crianças possam se beneficiar do que a Arte como materialização das produções humanas podem lhe propiciar.

Sobre o uso da língua de sinais Lacerda (1998) afirma que apesar de não ser esperado o domínio da língua de sinais pelo professor regente, tarefa esta que seria reservada ao intérprete, não se pode negar que um aprofundamento em Libras é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos (LACERDA, CAETANO e SANTOS, 2014).

6 A PESQUISA EM FOCO – OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Frente ao desafio que tem sido oferecer educação de qualidade para as crianças surdas, as pesquisas têm privilegiado algumas temáticas como a aquisição precoce da língua de sinais, a aquisição do português como segunda língua, adequações metodológicas, formação profissional dos profissionais envolvidos, entre outras. No entanto são poucas as pesquisas encontradas que abordam a problemática do ensino de Artes para crianças surdas, foco deste trabalho. A ausência desses estudos tem comprometido de modo substancial os avanços nessa área do conhecimento.

A pesquisadora Reily (2010) realizou levantamento bibliográfico, que tornou-se posteriormente livro, no qual, como o próprio título do estudo sugere, buscou estudos tratando da temática Artes visuais e Inclusão em escolas regulares. Como resultado os estudos apontaram que professores de Arte não entendiam de deficiência auditiva (DA), enquanto os especializados em DA desconheciam os fundamentos da Arte e do ensino da Arte no contexto escolar, mesmo sendo parte das áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física), cujo ensino é obrigatório nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997a). Para estes, a Arte era um mero complemento do trabalho pedagógico, utilizado como recurso para facilitar a aprendizagem, como veículo de preparo para o trabalho. A autora destaca a necessidade de profissionais que compreenda das nuances dos fundamentos da Arte, bem como das complexidades da surdez.

Caldas (2006) traz em sua dissertação pesquisa feita com crianças surdas e como estas compreendem as pinturas dos artistas Da Vinci, Picasso, Portinari e Baird (este pintor utiliza a língua de sinais em suas obras), para verificar se ocorrem mediações sociais e se, conseqüente a isso, há uma compreensão filosófica, isto é, se eles compreendem o significado dessas pinturas. Como resultado Caldas (2006) traz que os sujeitos da pesquisa narram seus próprios processos de construção da re-leitura e como criam uma nova forma de uso de sua língua, criando expressões poéticas, estéticas e sensíveis em Língua de Sinais a partir de sua experiência individual e coletiva (CALDAS, 2006). Neste contexto descreve que Baird (pintor norte-americano,

surdo) formou sua identidade surda, um privilégio que poucos surdos tem devido ao fato de, normalmente, serem os únicos surdos rodeados por uma família de ouvintes, quase sempre sem ter a fluência em Língua de Sinais.

Moraes (2007) investigou a mediação pedagógica de docentes a partir do Projeto Espaço, de inclusão através da Arte, e trouxe contribuições da Arte para o desenvolvimento linguístico-social dos sujeitos surdos, uma vez que a contribuição da Arte é favorecer o processo de simbolização, isto é, a capacidade que o homem tem de abstrair e transformar uma coisa em outra.

Os poucos estudos encontrados na área revelam a necessidade de um esforço investigativo maior na tentativa de análises mais profundas das condições educacionais a que estão submetidas essas crianças surdas no que diz respeito ao ensino de Artes.

Diante desse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo caracterizar as condições em que as aulas de Artes acontecem no contexto das salas multisseriadas para surdos e analisar o modo pelo qual professores e alunos interagem durante as atividades.

7 METODOLOGIA

A teoria histórico-cultural colabora com nossa visão a respeito das indagações que permeiam esse campo vasto de estudo, trazido pelas aulas de Arte, bem como com a língua de sinais apresentada pelos alunos surdos, conforme já defendido anteriormente. Deste modo, trazemos nas estratégias metodológicas meios de analisar as aulas de Arte em contexto bilíngue, sendo a Libras a primeira língua apresentada nesse ambiente, de modo a dialogar a prática com a teoria, buscando alcançar os objetivos definidos neste trabalho.

A presente pesquisa consiste na observação das aulas de Artes que se desenvolve na sala multisseriada bilíngue, como parte do Programa Bilíngue de Educação de Surdos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de município do interior de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Este Programa recebe apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Escola Pública, sob o Processo 2012/17730-9 (LACERDA, 2014).

7.1 Contextualização do local da pesquisa

A sala em questão localiza-se em escola-polo municipal de ensino fundamental, que desenvolve um programa de inclusão bilíngue de alunos surdos, cuja configuração é recente, pois teve início no final de 2012 (LACERDA, 2014). O foco do nosso estudo é na sala língua de instrução Libras nos anos iniciais (ciclos I e II) do ensino fundamental, na qual atuam duas professoras bilíngues². O sucesso da sala bilíngue dentro de uma escola-polo se dá por meio da significação trazida pela língua de sinais, pois possibilita, nessa proposta, que o professor faça mediações e incentive a construção do conhecimento por meio da interação com os alunos, no caso, surdos (LACERDA, 2014).

² O professor bilíngue se configura como o docente que atua nas escolas e classes bilíngues da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2005b). Sua especificidade de atuação é brevemente contemplada no artigo 15 do Decreto 5626, sendo contemplado que, para complementar o currículo da base nacional comum – posteriormente disposto que deverá ser lecionado em língua de instrução Libras –, o ensino de Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2 deve ser ministrado em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como atividades ou complementação curricular específica.

A sala é multisseriada, dirigida por duas professoras bilíngues, e conta com dois alunos no 1º ano, um no 2º, dois no 3º e quatro no 5º ano. O espaço físico é amplo, uma vez que – conforme figura apresentada abaixo – as aulas dos ciclos I e II acontecem simultaneamente, sendo as aulas lecionadas em período matutino. Esta configuração é existente desde 2012, e foi projetada por meio de uma parceria entre pesquisadores e a secretaria de ensino do município. Conta com computador, data-show, internet, câmeras de vídeo, DVDs e jogos diversos, tudo que possibilite estratégias pedagógicas voltadas para práticas visuogestuais e seguindo a estratégia das salas regulares, sendo parte de didática pedagógica. Há ainda produções dos alunos expostas nas paredes.

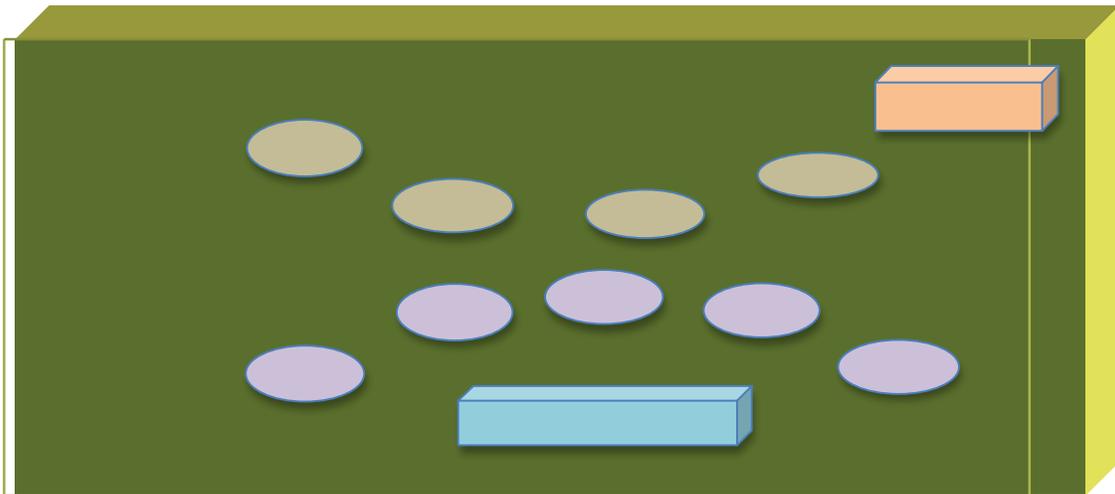


Figura XX: **Layout da sala multisseriada bilíngue**

LEGENDA:

Mesa da professora bilíngue regente do 1º, 2º e 3º ano.
Mesa da professora bilíngue regente do 4º e 5º ano.
Localização dos alunos do 1º, 2º e 3º ano.
Localização dos alunos do 4º e 5º ano.

7.2 Descrição dos participantes

Participaram da pesquisa nove alunos surdos da sala mutisseriada bilíngue e um professor de Artes. Em dado momento, também houve a participação das duas professoras bilíngues, sendo assim, estas também serão descritas. Para o presente trabalho selecionamos os dados que pudessem contribuir com as reflexões a que nos propomos, nesse sentido somente 9 alunos se caracterizaram participantes de pesquisa de fato.

7.2.1 Os professores

Jessica³ tem 26 anos, e é a professora responsável pelo ciclo II (4º e 5º ano). Atua na escola como professora bilíngue desde o início do projeto, em 2013. É licenciada em pedagogia e trabalha como intérprete desde 2008. Possui certificação do ProLibras. Na sala atua como principal interlocutora dos alunos nas atividades coletivas, contando histórias, resolvendo exercícios na lousa e outras atividades.

Laura tem 49 anos, é formada em Habilitação Plena do Magistério, Licenciatura Plena em História, Pedagogia possui Mestrado em Educação Especial. Seu conhecimento em Libras tem se aperfeiçoado neste espaço, uma vez que ambas professoras elaboram e planejam juntas as atividades, as provas, enfim todo planejamento pedagógico curricular. É responsável pelo ciclo I (1º, 2º e 3º ano), e atua mais individualmente com os alunos nos exercícios, auxiliando na leitura e escrita.

³ Todos os nomes desta pesquisa foram substituídos por nomes fictícios, por questões éticas, a fim de preservar sua identidade.

Jonas⁴ tem 32 anos, tem formação em Licenciatura Plena em Música, é docente na rede há sete anos, sendo esta sua primeira experiência em uma sala exclusivamente de surdos, em que a primeira língua é a Libras. Já trabalhou com alunos surdos em sala regular, tendo como apoio um intérprete, que o acompanhava em sala de aula. Segundo o professor, os docentes da escola recebem orientação quase semanalmente, desde 2013, pelo fato de escola ser considerada uma escola-polo em educação de alunos surdos, relata ainda não ter fluência em Libras, mas ocorre um esforço para seu aprendizado nesta língua. Sua comunicação com os alunos se dá por meio de alguns sinais que ele aprende, quando isto não é suficiente, essa comunicação passa a ser por mimica, escrita ou desenhos.

7.2.2 Os alunos

Flavio - 7 anos, tem surdez moderada e frequenta o 1º ano. Iniciou no projeto bilíngue no primeiro semestre do ano de 2015. Sua família não tem conhecimento de Libras. Em vários momentos o aluno utiliza de linguagem oral, uma vez que possui resquício auditivo, no entanto nota-se um acentuado desenvolvimento cognitivo a partir de sua compreensão na Libras.

Daniel - 8 anos, tem surdez profunda e frequenta o 2º ano. Iniciou no projeto bilíngue no primeiro semestre do ano de 2014. Seu avanço em relação a aquisição de vocabulário, em decorrência da Libras, é significativo. Mora com os pais, no entanto estes não tem conhecimento de Libras.

Lorena – 8 anos, tem surdez profunda bilateral e frequenta o 2º ano. Iniciou no projeto bilíngue no primeiro semestre do ano de 2014. Além da surdez possui problemas cardíacos, o que implica em cuidados diferenciados, principalmente em atividade físicas. Seus pais têm grande assiduidade no grupo de famílias e verifica-se que procuram aprender Libras para se comunicar com Lorena.

⁴ Desde o início do projeto, em 2012, as professoras regentes bilíngues lecionavam as aulas de artes, no entanto optou-se por trazer um professor específico para essa disciplina, na tentativa de trazer novas experiências de desenvolvimento aos alunos.

Catarina - 8 anos, tem surdez moderada e frequenta o 2º ano. Iniciou no projeto bilíngue no primeiro semestre do ano de 2013. Sua família não tem conhecimento de Libras e não demonstra interesse em aprender, eles acreditam que não é necessário, pois se comunicam bem com a filha.

Ester - 9 anos, tem surdez moderada bilateral e frequenta o 3º ano. Iniciou no projeto bilíngue no primeiro semestre do ano de 2013. A aluna tem boa desenvoltura no conhecimento da Libras, mas é possível observar que ela tem certa dificuldade em executar os sinais, atrapalhando-se na colocação destes, talvez pelo fato de sua família não ter conhecimento de Libras, sendo a sala bilíngue o único local onde ela utiliza essa língua.

Marcos - 11 anos, tem surdez bilateral profunda e frequenta o 5º ano. É aluno do projeto desde 2012. Apresenta encefalopatia não progressiva como sequela de meningite, dificuldade de aprendizagem. Fica aos cuidados da avó, que participa assiduamente do grupo de famílias da escola e se esforça para dominar a Libras.

Murilo - 11 anos, tem surdez profunda e frequenta o 5º ano. É aluno do projeto desde 2012. Mora com a avó que participa ativamente do grupo de famílias e das oficinas de Libras, o que propicia um excelente desenvolvimento do aluno nesta língua.

Bernardo - 12 anos, tem surdez moderada e frequenta o 5º ano. É aluno do projeto desde 2012. Apresenta dificuldades de aprendizagem. Mora com a família, mas somente um dos irmãos demonstra interesse na Libras, participando sempre que possível da oficina de Libras.

Fernando - 14 anos, tem surdez moderada e frequenta o 5º ano. Participa do projeto desde 2012. O aluno não utilizava Língua de Sinais até chegar à escola. Avançou bastante, adquirindo um bom vocabulário, mas ainda apoia-se bastante na

oralidade, realizando, muitas vezes um Português Sinalizado. Apoia-se bastante na oralidade tanto para ler, quanto para escrever. Os erros que apresenta na escrita são característicos da pronúncia incorreta que faz das palavras. Lê e interpreta autonomamente pequenos textos. Sua família é pouco presente.

7.3 Etapas da pesquisa

7.3.1 Etapa 1 – Entrevista com o professor de Artes

No que permeia as questões metodológicas, inicialmente foi realizada uma entrevista com o professor responsável pela disciplina de Artes para caracterização do seu perfil.

A entrevista foi feita utilizando-se roteiro semiestruturado, uma vez que, segundo Batista (2015) na entrevista semiestruturada o roteiro norteador auxilia o pesquisador na condução da entrevista, garantindo assim, a coleta de todas as informações necessárias para contemplar o objetivo da presente pesquisa, dando a oportunidade do entrevistado constituir sua resposta de modo dinâmico.

7.3.2 Etapa 2 – Acompanhamento das atividades em sala de aula – coleta de dados

Para atender aos objetivos do trabalho foram realizadas observações, registradas por diário de campo e videogravação das aulas de Artes que posteriormente foram transcritas e analisadas.

O presente projeto utilizou como metodologia a filmagem das aulas de Artes, a fim de realizar posterior transcrição, para acompanhar a evolução das aulas de Artes neste contexto bilíngue.

Neste sentido nos apoiamos no trabalho intitulado Surdez, Mediação e Linguagem na Escola, de Bomfim e Souza (2010). As pesquisadoras realizaram um estudo qualitativo que foi efetivado pela filmagem das interações das professoras (uma

ouvinte e uma surda) com seus alunos durante um ano letivo, reforçando, assim, a tenacidade da importância das filmagens.

Em nosso estudo, a pesquisadora também teve participação nas aulas, uma vez que contribuiu para a comunicação do professor com os alunos, em dados momentos. Como a coleta de dados foi realizada desde o início do ano letivo e essa seria a primeira turma regida pelo professor de Artes exclusivamente composta por alunos surdos, a pesquisadora fez as mediações necessárias para possibilitar aos alunos compreender o objetivo da atividade.

Os dados foram coletados durante as aulas de Artes, uma vez por semana, com cerca de quarenta minutos cada aula. Foram feitas filmagens a partir do mês de março, gerando um banco de aproximadamente 9 horas e 19 minutos. Além da filmagem, foi feito o registro por meio de diário de campo, como dados complementares, em forma de descrição e explicação das atividades. Estes serviram de modo a esclarecer situações que não são captadas por câmera, como sensações, comentários e percepções sobre os acontecimentos.

7.3.3 Etapa 3 – Tratamento e seleção de episódios de análise

Santos (2014) recomenda o tratamento e análise dos dados em seu formato real, vídeo. Isto para resguardar a precisão dos episódios com todos seus aspectos característicos da imagem em movimento, como entonação, cadência, som ambiente, postura, características físicas, gestos, detalhes do ambiente.

As gravações das aulas foram integralmente assistidas, sendo descartadas tomadas consideradas desnecessárias ou de má-qualidade. Em sequência, fez-se recortes dos trechos dos discursos considerados relevantes e separados em episódios – registrados por meio de anotações pessoais da pesquisadora, para melhor organização das análises – de modo a identificarem o processo de atuação dos sujeitos.

Para auxiliar na escrita dos episódios filmados, utilizou-se os diários de campo, a fim de realizar marcações significativas à discussão dos dados.

Os episódios recortados foram escritos usando de estratégia dialógica, isto é, não houve transcrição literal, mas sim o estabelecimento de uma escrita que “converse” com a teoria. Além disso, como as interações se deram por meio da Libras seria necessária a transcrição com a participação de intérpretes, o que não foi possível ser realizado neste estudo.

7.3.4 Etapa 4 – Categorias de Análise dos dados coletados

Desde o início nosso intuito foi contribuir com as discussões a respeito das condições em que as aulas de Artes acontecem no contexto das salas multisseriadas para alunos surdos. Com esse objetivo elencamos duas categorias de análise: Possibilidades de interação entre professores e alunos nas atividades de artes; Possibilidades de ampliação de processos imaginativos a partir das atividades de artes.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo procurou dialogar com a teoria histórico-cultural a fim de trazer, através das análises dos dados coletados, discussões que contemplassem a temática de Artes e surdez, sendo contemplados, neste trabalho, episódios que possibilitassem verificar os processos de interação entre o professor de Artes e os alunos surdos na execução de atividades realizadas no decorrer do ano letivo.

8.1 Possibilidades de interação entre professores e alunos nas atividades de artes

O desenvolvimento da linguagem trata-se de uma constituição social, e como tal, apresenta-se em diversas circunstâncias. No contexto das aulas de Artes pode constituir-se através do desenho ou outras formas de expressão onde ocorre a manifestação das compreensões intrapessoais internalizadas por cada indivíduo.

Episódio 1

Data: 11/08/15 – *Em um dia típico, o professor organiza a sala de modo a deixar os alunos em semicírculo voltados para a lousa utilizada pela professora bilíngue regente do 4° e 5° ano (vide diagrama da sala).*

A proposta da atividade era fazer um desenho com o tema “o que fez no dia dos pais?” Cada aluno fez o desenho de acordo com a proposta. Nesse momento, Bernardo fala para Murilo /BONITO/, sobre o seu desenho, e após uma breve observação aponta para o desenho e pergunta /OUVINTE?/, fazendo sinais que não entendeu, pois pelo diálogo estabelecido entre os dois, no desenho de Murilo a pessoa demonstra susto, mas se ele levou susto é pelo fato de ser ouvinte.

Esse episódio nos remete a duas formas de expressão. A expressão pelo desenho e as possibilidades de interação a partir do mesmo. Bernardo demonstra sua capacidade de reprodução pela expressão corporal e imagética, apresentando que as expressões não se dão por um único meio, mas sim pelo potencial imaginário do

indivíduo, colocando ações às aulas de Artes que possibilitem a fruição do pensamento desses alunos como afirma Caldas (2006).

O desenho de Murilo é indicativo de possibilidades que chamam Bernardo para o diálogo. Fica claro nesse trecho que para Bernardo a pessoa que leva o susto no desenho de seu amigo é ouvinte, concebendo o desenho como meio colaborador de significação dessa constituição social, isto é, Bernardo tem algumas concepções baseadas em pressupostos de que a pessoa que leva o susto é ouvinte e que levou um susto devido a algum som.

Esses alunos têm trazido para as aulas de arte, os acontecimentos e as significações que tem construído a partir de suas práticas cotidianas, suas vivências no grupo social. Nesse sentido, as aulas de artes têm contribuído para as possibilidades de interação tanto no que diz respeito ao desenho, como nas trocas enunciativas a entre os alunos a partir dos mesmos.

Figura 1: Desenho feito por Daniel do tema “o que fez no dia dos pais?”



Fonte: Acervo da autora.

Episódio 2

Dia 22/04/15 - O professor Jonas propõe uma atividade em que os alunos deveriam desenhar coisas de seu dia-a-dia a partir das seguintes temáticas: *Você tem animal de estimação? Qual animal de estimação? Mora em casa ou apartamento? O que você gosta de fazer fora de casa?* Para explicar essa última questão Jonas convida os alunos a imaginar brincadeiras que gostam.

Bernardo e Marcos levantam-se e fazem de conta que jogam futebol, em seguida Marcos passa a fazer de conta que está dirigindo um carro. Bernardo encosta-se no quadro para iniciar a contagem para a brincadeira esconde-esconde, o professor Jonas começa a pular balançando as mãos como se estivesse pulando corda. Marcos e Bernardo o imitam, e Lorena, que até então estava sentada, levanta-se, encosta sua cabeça no armário e começa a contar com os dedos da mão direita, “convidando” seus amigos à brincadeira de esconde-esconde (que consiste em uma pessoa contar, com olhos fechados, enquanto os demais se escondem, em seguida a pessoa que estava contando passa a procurar seus amigos, se conseguir acha-los deve bater com a mão no local onde estava contando). Bernardo e Marcos rapidamente tentaram se esconder na sala, dando vasão a questões do imaginário como o fato de Lorena fingir que não viu onde seus amigos se esconderam, fazendo expressões corporais e faciais que dão a entender que está preocupada e procurando seus amigos dentro daquele espaço.

Figura 2: Momento em que Jonas brinca de pular corda com Bernardo e Marcos, enquanto Lorena “conta” para iniciar a brincadeira de esconde-esconde



Fonte: Acervo da autora.

Nesta observação verificamos que quando o professor se disponibiliza ao diálogo, mesmo que as interações não aconteçam em Libras, surgem iniciativas que permitem a significação pela linguagem. O professor se mostra capaz de expressar-se e possibilitar modos de expressão possíveis de compreensão entre todos os envolvidos, na medida em que permite que os alunos usem modos de expressão menos convencionais. Nesse dia o desenho das atividades preferidas dos alunos não chegou a ser realizado, mas certamente o professor possibilitou outro modo de expressão desejável também nas aulas de artes.

Nas últimas observações pode-se perceber maior uso de sinais por parte do professor, o que contribuiu significativamente para a melhoria do entendimento das atividades por parte dos alunos e conseqüentemente proporcionou produções mais refinadas. No entanto, precisamos ressaltar que a falta de uma língua comum entre o professor e seus alunos, compromete em grande medida as possibilidades de trocas enunciativas capazes de gerar novas significações a partir das produções artísticas. Infelizmente as trocas enunciativas continuaram acontecendo com mais frequência entre os alunos do que entre professores e alunos.

As interações entre o professor e os alunos se davam com maior frequência nos momentos de orientação das atividades, e por vezes, se restringiam a elas. Em algumas situações nem mesmo as propostas de atividades podiam ser compreendidas sem a participação de uma terceira pessoa fluente em Libras.

Episódio 3

Dia 04/08/15 – O professor Jonas pede que os alunos realizem um desenho sobre o tema eletricidade. Essa atividade acontece após os alunos terem pintado em aulas anteriores desenhos sobre o perigo da eletricidade. Contudo, o professor não consegue explicar a atividade para Murilo, e pede ajuda para Jessica, professora da sala, que faz a explicação em Libras para o mesmo.

Neste caso houve a participação da professora regente bilíngue na mediação da atividade, o que favoreceu a compreensão do aluno e conseqüentemente que o objetivo da atividade fosse alcançado.

Assim, analisamos que embora o professor esteja se esforçando para

aprender Libras, e que possa recorrer a parcerias com as docentes responsáveis pela sala, as possibilidades de interação nas aulas de artes têm sido prejudicadas pela ausência de uma língua em comum entre o professor e os alunos. Nesse sentido, faz-se urgente que medidas sejam tomadas para assegurar aos alunos a compreensão das propostas das atividades, e mais do que isso, garantir os recursos linguísticos fundamentais aos processos criativos e de significação a partir das produções artísticas.

8.2 Possibilidades de ampliação de processos imaginativos a partir das atividades de artes

Quando falamos em imaginação, de imediato ocorrem indagações a cerca de propriedades puramente biológicas, mentais, que envolvem esse tema, no entanto, admitimos através do prisma da teoria histórico-cultural, que imaginação, de modo simplificado, pode ser entendida como:

(...) A liberdade da esfera perceptual inaugurou de forma singular a intervenção humana na natureza na medida em que esta se torna planejada (orientada para o futuro). (...) para Vigotski, a relação homem-mundo já não é mais direta, porem mediada. Os instrumentos (como a lança para pescar e as armadilhas para caçar) e signos (linguagem) transformam as condições biológicas do humano em competências emergentes da/na produção cultural. (...) o campo semiótico fia a história e a cultura dos sujeitos em seus encontros e desencontros, constituindo especificamente modos humanos de sentir, imaginar, conhecer e agir no mundo. (SILVA, 2006, p.27-28).

Coloca-se, assim, que a imaginação não é determinante por si só, mas sim no conjunto dos fatores que a influenciam, sendo esses fatores mediados por interlocutores externos, organizando as funções internas. Entendemos que faz parte do processo imaginário a externalização do processo mental, que assimila-se pelas mediações, que, na fluidez desse sistema, permite a criança, por exemplo, cantar enquanto desenha, teatralizar, contar histórias imaginárias (DERDYK, n/d) propícios ao desenvolvimento humano deste sujeito.

Episódio 4

Dia 18/08/15 – Como os alunos iriam realizar apresentação na feira de Ciências do tema “folclore”, o professor Jonas e as professoras regulares combinaram de passar esse tema em aulas distintas, sendo assim, na data em questão, na aula de artes houve apresentação de slides, feita pelo professor Jonas, para apresentar personagens do folclore. Os alunos são orientados a desenhar o personagem apresentado pela imagem do slide no caderno de desenho. Murilo aponta para a imagem da personagem lara (sereia de águas doces) e fala que ela namora com Daniel, que, imediatamente, dirige-se a lousa e começa a acariciar a imagem, confirmando que aceita a sugestão de Murilo.

Figura 3: Momento em que Daniel acaricia a imagem de lara



Fonte: Acervo da autora.

Nesse episódio, Murilo faz associações entre a sereia, personagem gênero feminino e com um padrão de beleza reconhecido, com a figura masculina do amigo, que possivelmente já lhe deu indicação de interesse por meninas. Já Daniel envolve-se com possibilidades de teatralização, dirige-se a lousa, acaricia a imagem, adequa suas ações as práticas sociais internalizadas de que namorados fazem carinho.

Ao brincar e fazer teatro esses meninos estão aprimorado suas possibilidades imaginativas na medida em que criam novas constituições, baseadas em experiências anteriores que ao serem manifestadas por ações praticas estabelecem conexão com as experiências já estabelecidas e produzem novas significações.

Caldas (2006) contribui com esta discussão ao citar que a arte não se limita apenas a um conjunto de objetos bonitos, mas que através dela damos uma forma perceptível à nossa vida interior, ou seja, quando externamos nossas opiniões acerca de alguma pintura ou algo que nos remete a arte, esta fala está relacionada a tudo que nós vivenciamos, deste modo, verifica-se que o sentido de humanidade chega ao ponto em que as percepções, mediadas por outro sujeito, se complementam com as vivências individuais.

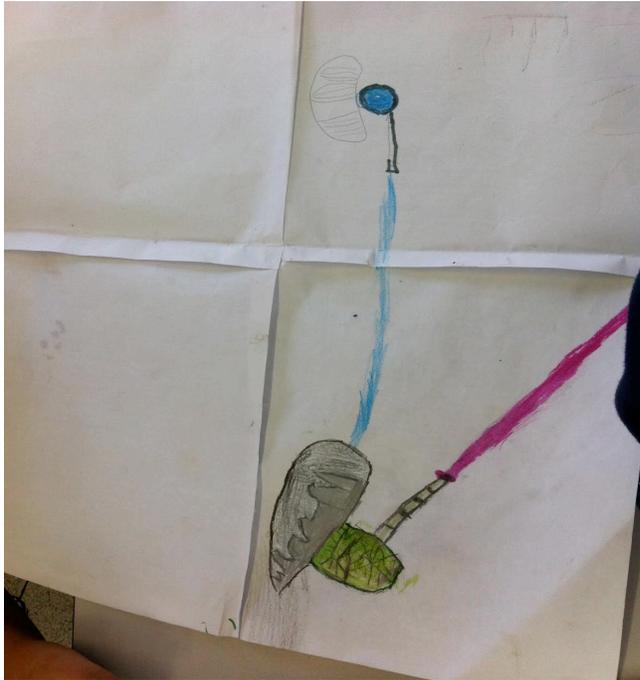
Assim, o trabalho com a interdisciplinaridade faz todo sentido nesse processo. Lacerda et. al. (2012) destacam que há alguns princípios importantes para que a aprendizagem nesse alunado aconteça naturalmente. Os autores destacam a parceria interdisciplinar como forma de trabalho coletivo, feita entre a disciplina de arte e as demais disciplinas lecionadas pelas professoras regentes da sala bem como a criação de estratégias que facilitem o desenvolvimento de práticas discursivas coletivas sobre os temas estudados são de grande valia no estabelecimento de formas comunicativas.

O episódio a seguir é demonstrativo dos benefícios que um trabalho interdisciplinar entre as professoras da sala regular e o professor de artes poderia proporcionar aos alunos.

Episódio 5

Dia 22/04/15 - O professor Jonas pede para os alunos desenharem uma história em quadrinhos, baseados nas aulas anteriores, nas quais o professor ensinou a fazer “balões” de conversa, “caretas” para dar significação ao diálogo e desenhos simbolizando entonação de fala. Na data em questão, a pesquisadora fez o papel de intérprete. Bernardo fez um desenho de uma lança, pois havia aprendido na aula anterior, com a professora regular, sobre objetos utilizados na idade pré-histórica para caçar.

Figura 4: Desenho de lança feito pelo aluno Bernardo.



Fonte: Acervo da autora

Embora essa aula de artes não tenha tido o intuito de dialogar com o conteúdo que vinha sendo trabalhado em sala de aula, já que a proposta do professor era outra, Bernardo faz uso da possibilidade de expressar-se para retratar em seu desenho seus processos de criação e ressignificação dos conteúdos que vinham lhe inquietando cognitivamente. O desenho da lança surge em resposta ao trabalho que vinha sendo desenvolvido nas aulas de história, onde as professoras haviam apresentado o conteúdo do homem pré-histórico de diversas maneiras, através de imagens e explicação em Libras.

(...) Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos pela criança de sua experiência anterior, pois, do contrário, ela nem poderia criá-la. No entanto a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (SMOLKA, 2009, p.15).

Imaginação, memória e linguagem encontram-se intrinsecamente articuladas nessa atividade. Ao mesmo tempo em que o processo criativo favorece o desenvolvimento da imaginação de modo específico, contribui para o desenvolvimento de modo geral.

Episódio 6

Dia 08/04/15 – O professor orienta os alunos a desenharem elementos de histórias em quadrinhos. Murilo coloca duas régua na cabeça e mostra para seus amigos, dando a entender que parece um inseto e Daniel desenha com elementos ainda não trabalhados em sala como extraterrestre, naves espaciais, raios sobre uma figura humana.

Nesta observação, dentre esses elementos, podemos verificar que as crianças parecem reproduzir suas experiências, externalizando imagens imaginárias que sugerem um aporte na realidade, mesmo que de filmes assistidos, como se a reproduzisse, porém colocando novos elementos, pois operam nos processos simbólicos, uma vez que ocorre uso de um objeto para significar outro (SILVA, 2006) como é o caso da régua compor antenas ou um disco voador que sobrevoa uma paisagem.

Vygotsky (1999) colabora com essa ideia ao atribuir à arte um modo de pensamento que permite a significação de novas ideias, ou seja, a arte permite expressar experiências vividas, resignificando-as tanto no processo de criação como no processo de percepção.

A atividade imaginativa humana depende necessariamente de fatores socioculturais, pois o acúmulo de conhecimento, dados pelas experiências vivenciadas no cotidiano, potencializa as formas e condições de criação humana. Essa afirmação é ratificada nos ensaios comentados por Smolka (2009, p. 41), na qual Vygotsky afirma:

(...) imaginação costuma ser retratada como uma atividade exclusivamente interna, que depende das condições externas ou, no melhor, dos casos, que depende delas apenas na medida em que elas determinam o material com o qual a imaginação opera. (...) Na verdade, não é assim. Há tempos, a psicologia estabeleceu a lei segundo a qual o ímpeto para a criação é sempre inversamente proporcional à simplicidade do ambiente.

Os dados da pesquisa demonstram que as crianças estão tendo oportunidades de adentrar no campo do imaginário para nele se capacitarem e ampliarem suas possibilidades de desenvolvimento. No entanto uma questão merece destaque, sem o incentivo do professor para transpor seus próprios recursos, as crianças ficam com possibilidades muito restritas de elevar seus níveis de elaboração imaginativa. As propostas convidativas feitas pelo professor permitiram a ampliação do campo imaginário desses alunos, permitindo que suas vivências fosse significadas e resinificadas pelas mediações sociais que tiveram com seus pares. A postura do professor e as atividades que apresenta aos alunos têm favorecido o desenvolvimento dos alunos, no entanto os ganhos que as aulas de artes podem proporcionar ao refinamento da imaginação e ao desenvolvimento de modo geral ainda precisam ser mais explorados.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da estética⁵, começa afirmar-se, de modo cada vez mais intenso, a consciência de que é necessária uma base sociológica e histórica para a construção de qualquer teoria estética. Vai-se tomando consciência cada vez mais clara da ideia segundo a qual a arte só poderá ser objeto de estudo científico quando for considerada uma das funções vitais da sociedade em relação permanente com todos os outros campos da vida social e no seu condicionamento histórico concreto (VYGOTSKY, 1999, p.8-9).

Neste trecho, Vygotsky ressalta a importância da constituição da arte na sociedade, já que a arte estabelece as relações sociais, pois faz mediações entre os sujeitos, isto é, o artista e o espectador estabelecem um “diálogo” que é consolidado através do desenvolvimento humano por meio da história, ou seja, a arte é intrinsecamente estabelecida pela psique humana, uma vez que o psiquismo do homem social é visto como a base comum de todas as ideologias de cada época, inclusive a arte. Com isto se está reconhecendo que a arte, no mais aproximado sentido, é determinada e condicionada pelo psiquismo do homem social (VYGOTSKY, 1999).

O ser humano se constitui a partir das relações sociais e constitui a imaginação a partir de elementos reais e presentes em experiências anteriores, sendo assim a atividade criadora da imaginação depende inteiramente da diversidade de experiências anteriormente significadas pelo indivíduo, ancorando-se nas diversas possibilidades de reproduzir tais experiências (VYGOTSKY, 1999, 2007; SMOLKA, 2009).

O período de acompanhamento das aulas de artes nos permite afirmar que o professor Jonas tem se esforçado para a melhoria da qualidade do ensino que proporciona aos alunos surdos. Nas observações no início do ano o professor Jonas falava voltado para a lousa, não realizava explicações a cerca das atividades a serem desenvolvidas, passava as atividades na sala bilíngue da mesma maneira que passava para os alunos ouvintes desconsiderando a necessidade de adequações, como por exemplo, apresentar mais recursos visuais que auditivos. Houve um período de adaptação, em que o professor passou a conhecer aspectos específicos da surdez e do

⁵ Estudo das condições e dos efeitos da criação artística.

modo como as crianças surdas se apropriam do conhecimento.

Pode se perceber uma modificação das aulas no decorrer das observações. Com o passar dos meses o professor passou a posicionar-se de maneira diferente, ampliou suas possibilidades de expressão, utilizou de diferentes estratégias linguísticas e didáticas para atingir seus alunos. Outro fator decisivo para sua prática foi a percepção que precisava usar a Libras ou quando não fosse possível pedir ajuda de pessoas mais fluentes.

No entanto, embora o professor tenha apresentado disposição para enfrentar os desafios, alguns problemas ainda precisam ser enfrentados, alguns relacionados as práticas do ensino de artes e outras que dependem em grande medida de instâncias superiores da administração do sistema escolar⁶.

Desde o início desse trabalho nossa intenção foi contribuir com as discussões sobre o modo como as aulas de artes acontecem no contexto das salas multisseriadas para surdos tendo em vista que são poucos os estudos na área que abordam essa temática. Com o objetivo de aprofundar essa temática elegemos como foco de estudo a análise das possibilidades de interação entre professores e alunos nas atividades de artes e as possibilidades de ampliação de processos imaginativos a partir das atividades de artes.

Com relação as possibilidades de interação, embora as crianças estejam em processos mais significativos do que estavam no início do ano, os dados demonstram que as trocas enunciativas ainda são insuficientes para garantir um fluxo de diálogo. O episódio 1 em que Bernardo e Murilo conversam a respeito do desenho de Murilo, é demonstrativo dessa condição. O professor poderia ter ampliado as possibilidades de significação dos alunos se tivesse uma condição linguística que lhe permitisse um diálogo em Libras a partir das interpretações que as crianças fazem do contexto em que vivem, do que é ser surdo e do que é ser ouvinte. As limitações impostas pela ausência de uma língua compartilhada não tem permitido que a arte seja

⁶ Sabe-se da necessidade urgente de interpretes na escola para todos os ciclos do ensino fundamental; no entanto a prefeitura do município teve impasses, por questões de política interna, quanto a contratação de novos profissionais desde meados do mês de julho, prejudicando alunos e professores que tem a necessidade desse profissional em sala de aula.

trabalhada em sua completude e que os significados possam ser compartilhados.

A solução para este problema pode estar na contratação de intérprete ou a reorganização dos horários dos intérpretes que já compõem o quadro de funcionários da instituição para que os mesmos possam atender também as aulas de artes dos alunos surdos, ou ainda a contratação de professor bilíngue, que contemple os critérios curriculares dessa disciplina.

No que diz respeito às possibilidades de criação dos alunos, ao trazer para a aula de artes os conteúdos trabalhados em sala de aula Bernardo nos indica uma direção a seguir: o da interdisciplinaridade. Esse modo de conceber o ensino tende a ser mais produtivo tanto para os processos imaginativos, em específico, quanto para o desenvolvimento de modo geral.

Esses dados nos alertam para a necessidade do surgimento de novas e variadas práticas de ensino de artes para que sejam assegurados aos alunos surdos o contato com as diferentes linguagens (teatro, artes visuais, dança) que compõe esse campo de estudo. Trata-se da valorização do campo da arte como forma de produção humana e do direito de acesso das crianças surdas a esses bens.

10 REFERÊNCIAS

BATISTA, F. M. R. C. **Concepções do professor de arte sobre aspectos de sua formação para atuar com alunos surdos**. Marília: 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

BOMFIM, R. O.; SOUZA, A. P. R. Surdez, mediação e linguagem na escola. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 417-437, Jun. 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997a. 126p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997b. 130p.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005a.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. de 2005b.

CALDAS, A. L. P. **O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. Editora Scipione, ano: n/d. 239p.

GÓES, M. C. R. A formação de indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, 71, 2000.

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, Mar. 2013.

LACERDA, C. B. F.; CAETANO, J. F.; SANTOS, L. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 185-200.

LACERDA, C. B. F. et. al. . Fazendo Arte: experiências de uma escola inclusiva bilíngue para surdos e ouvintes. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2012, São Carlos. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. Marilai: ABPEE, 2012.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 254 p.
VERIFICAR A CITAÇÃO NO TRABALHO

LACERDA, C. B. L. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno do CEDES**, Campinas , v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

_____. O Intérprete de Língua de Sinais no contexto da uma sala de aula de alunos ouvintes: Problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (orgs). **Surdez: Processos Educacionais e Subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 51-84.

_____. Educação Inclusiva Bilingue: acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos no Ensino Fundamental (Relatório Parcial). São Carlos. **Projeto em Parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).Processo 2012/17730-9**. 2014. 102 p.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v. 39, n. 1, Mar. 2013.

MORAES, M. C. de. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007

PITOMBO, P. **Pratica artística para todos: as artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo**. Campinas: 2007. 145f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

REILY, L. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Caderno do Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010.

SANTOS, L. F. **O fazer do interprete educacional : praticas, estratégias e criações** São Carlos: 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos.

SILVA, D. N. H. **Imaginação, criança e escola: processos criativos na sala de aula**. Campinas: 2006. 140f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SIMÓ, C. H. **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão. um recorte de 1998 a 2008 no Brasil.** Florianópolis: 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós - Graduação em Artes Visuais, CEART/Universidade do Estado de Santa Catarina.

SMOLKA, A. L. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológicos de VYGOTSKY, L. S. São Paulo: Ática, 2009. 135p.

TURETTA, B. A. R. **Crianças com necessidades educativas especiais em atividades de brincadeira no contexto da Educação Infantil.** 131 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca - Espanha. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Visualizado em: 04 de ago. De 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** Tradução: Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377 p.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.182 p.

11 APÊNDICE

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO FEITO COM O PROFESSOR DE ARTES

Data: 02/04/2015

Dados Pessoais:

Nome: Marcelo Haack de Marcos

Idade: 32 anos

Sexo: masculino

Formação: Licenciatura em Música

Tempo de profissão: 7 anos

As questões estão divididas em dois blocos: O primeiro bloco aborda questões mais gerais e o segundo questões específicas da disciplina de arte oferecida aos alunos surdos.

1. Inicialmente poderia contar um pouquinho sobre o que é arte para você? Gosta de ser professor de arte?
2. Você já trabalhou com crianças com necessidades educativas especiais? Quais?
3. Como foi para você saber que seria professor de alunos surdos? Quais foram os sentimentos envolvidos? Já havia trabalhado com essa especificidade?
4. Você recebeu alguma orientação para trabalhar com os alunos surdos ou sobre as possíveis adaptações que teriam que ser realizadas em virtude de suas especificidades? Se sim, estas orientações vieram de quem? Ajudaram em seu trabalho?
5. Você acredita nessa forma de inclusão educacional? Comente.
6. Você é fluente em Libras? Se não, comente a respeito do modo como tem feito para se comunicar com seus alunos.
7. Qual a forma que seus alunos costumam se comunicar com você?

A partir de agora as questões são um pouco mais direcionadas as aulas de artes.

8. Atualmente é professor da sala multisseriada – língua de instrução Libras. Como tem sido essa experiência? Tem enfrentado dificuldades? Quais seriam?
9. Precisou realizar alguma adaptação curricular ou didática em suas aulas para atender as especificidades da surdez?
10. Seu planejamento é o mesmo das aulas que prepara para as crianças ouvintes? Por favor comente a respeito.
11. Quais são as atividades que costuma proporcionar aos alunos?
12. Como tem sido o trabalho realizado com eles?
13. Existem algumas experiências que sempre nos chamam a atenção. Você teria algum fato ou consideração a respeito de acontecimentos de sala de aula que gostaria de me contar?
14. Tem mais alguma coisa que gostaria de contar a respeito do trabalho que vem desenvolvendo com as crianças surdas?

Desde já agradeço sua participação na pesquisa

Talita Milani Cordeiro da Cruz

RESPOSTAS

1. Arte para mim é uma representação simbólica dos sentimentos e pensamentos humanos. Gosto de ser professor de arte, mas não incondicionalmente. Quando a estrutura e as condições de trabalho são adequadas a atividade é bem mais gratificante.
2. Sim, com síndrome de down, paralisia cerebral, autismo e dificuldade de locomoção.
3. Pensar em ficar em uma sala exclusivamente com alunos surdos me deixou um pouco incomodado, mas logo na primeira aula, percebi que não seria impossível. Sempre há alguma frustração, porém os problemas não diferem muito de uma sala regular. Já havia trabalhado com dois, ou no máximo quatro alunos, alunos surdos em uma sala de vinte e cinco alunos, além de contar com o auxílio de um interprete.
4. Sim, por tratar-se de uma escola bilíngue, desde pelo menos 2013, recebemos semanalmente orientações sobre a inclusão de alunos surdos, introdução à libras e formação sobre técnicas e métodos a serem utilizados nas aulas. Tais orientações vieram principalmente da fonoaudióloga da escola e foram essenciais ao meu trabalho.

5. Sim, acredito que o processo é árduo, principalmente devido a falta de recursos e investimentos, mas é necessário e possível permitir que todos tenham acesso à educação.
6. Não, mas estou me esforçando para aprender um pouco a cada semana, além de contar com o auxílio das professoras, das estagiárias e de alguns alunos.
7. Primeiramente utilizando LIBRAS, se não for suficiente por mímica e finalmente escrevendo ou desenhando.
8. As dificuldades são muito semelhantes as de uma sala regular. Diria que o fato de ser multisseriada complica muito mais o andamento das aulas que o fato de os alunos serem surdos. O convívio de alunos alfabetizados e não alfabetizados é bem complicado e as atividades tem que ser corrigidas levando em conta essa especialidade. De qualquer maneira por tratar-se de uma turma com o número de alunos reduzido facilita o trabalho.
9. As aulas contém mais exemplos visuais, vídeos, imagens e técnicas que facilitam a compreensão dos alunos surdos.
10. Os conteúdos são os mesmos, o que é modificado é a utilização de recursos imagéticos.
11. As atividades variam entre apreciação de imagens, reprodução/recriação das mesmas e criação de novas obras inspiradas naquelas apreciadas e recriadas.
12. Creio que cada aluno tem se desenvolvido de acordo com sua faixa-etária e a capacidade de cada um tem evoluído proporcionalmente.
13. Nós, professores, temos o costume de dizer que além de ensinarmos também aprendemos com os estudantes – e isso é verdade – mas sem ser fluente em libras em uma sala com alunos surdos isso é muito mais intenso.
14. Como a última aula foi apenas o quinto encontro com a turma é difícil fazer uma análise mais aprofundada da evolução dos alunos. De qualquer maneira acredito que até agora as coisas tem transcorrido relativamente bem e tanto eu quanto as crianças temos nos aproximado bastante nossas reuniões.