

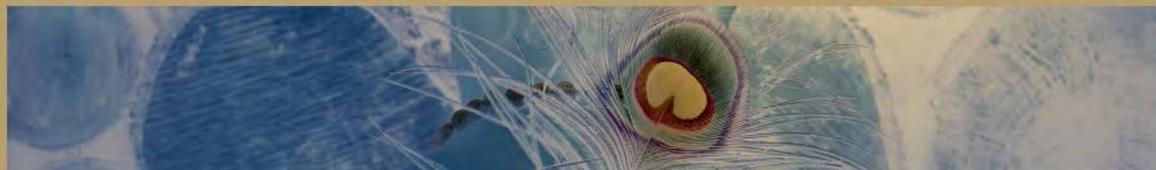
REVISTA

EDUCAÇÃO, ARTES E INCLUSÃO

VOLUME 15, Nº 3, Jul./Ago. 2019

ISSN 1984-3178





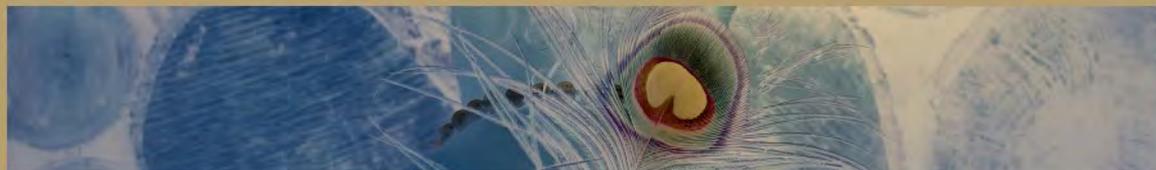
EDITORIAL

Mantendo o nosso compromisso de trimestralidade, a equipe da Revista Educação, Artes e Inclusão tem a honra de lançar **o terceiro número da 15ª Edição de 2019**. Agradecemos a toda a equipe editorial, nosso conselho científico e editorial e às autoras e autores que escolheram a revista para veiculação de suas produções, tornando possível a conclusão de cada um dos números deste periódico desde 2008.

Para esta edição foram selecionados **cinco artigos científicos e um relato de experiência**. Uma edição enxuta que representa as dificuldades da gestão de periódicos no Brasil - espaço muito pontuado nos currículos, mas pouco estimulado no sentido da criação e gestão editorial. Consideramos ainda que, em alguma medida, essa edição reduzida pode ser o simbólico de um período da política nacional em que as universidades públicas estão no centro dos ataques e cortes do governo federal e vemos exacerbarem-se as dificuldades em defender as nossas estruturas sejam elas físicas, pedagógicas, de recursos humanos etc.

Assim como preconiza o foco e escopo desse periódico, os artigos publicados perpassam os campos da educação, arte e inclusão. Continuamente reiteramos a compreensão do termo “inclusão” para além do espectro da Educação Especial/Inclusiva, ampliando-se para questões étnico-raciais, de gênero e diversidade, entre outras, conforme bem exemplificado pela multiplicidade temática dos textos desta edição. Para este número, especialmente, optamos por entremear os artigos de diferentes temáticas, para ressaltar essa diversidade; essa costura de diferentes materiais, uma colcha de retalhos, que compõem a tessitura da Revista Educação, Artes e Inclusão.

O primeiro tecido que compõe essa tessitura versa sobre questões que perpassam educação, artes e inclusão na perspectiva da Educação Inclusiva, o primeiro artigo desta edição intitula-se **“Sinestesia, Arte e Deficiência visual: aplicação de um método didático-pedagógico para apreciação de pinturas**



por alunos não visuais na educação básica”, dos autores Luís Müller Posca, João Henrique Lodi Agreli, e propõe demonstrar como o ensino das Artes Visuais pode ser adaptado ao aluno deficiente visual da Educação Básica. Os autores defendem que, por intermédio do uso de pranchas táteis, trabalhadas numa perspectiva sinestésica, é possível que o aluno não visual possa apreciar pinturas nas aulas de arte. O trabalho está centrado num relato de experiência sobre a criação e a aplicação de um método didático-pedagógico de ensino-aprendizagem de Artes Visuais unindo as pranchas táteis à uma atmosfera sinestésica para alunos não visuais da Educação Básica.

Alinhavando perspectivas inclusivas, o segundo artigo deste volume é daqueles que referimos como uma ampliação da perspectiva da inclusão que preconizamos em nosso periódico, abordando sobre as **“Aproximações entre ciência e histórias africanas na contação de histórias”**, das autoras Valéria da Silva Lima, Neide Andrade Almeida, Maylta Brandão dos Anjos. O artigo traz relata uma experiência que aproxima as histórias africanas, afro-brasileiras e ciência com práticas de Contação de Histórias, nunca perspectiva interdisciplinar. Questões de africanidade foram o foco das ações destacadas pelas autoras, reiterando a luta por uma educação laica, democrática, inclusiva e de qualidade. O trabalho apoia-se nas leis 10.639/03 e 11.645/08 e nas abordagens dos autores Celso Sisto, Fanny Abramovick, Ilan Bremanm e Attico Chasot. As autoras trazem como perspectiva norteadora a reflexão sobre uma metodologia participativa contando com a efetivação de uma prática contextual de sala de aula que integre saberes, rompa preconceitos e desmistifique os fenômenos naturais e o sentido da ciência.

O terceiro retalho que incluímos em nossa colcha, retoma o âmbito das artes visuais mas com foco nas perspectivas midiáticas e intitula-se **“Artesanatos” midiáticos: estudo de artes visuais difusas em TV e redes midiáticas**, com autoria de Aparecida Santos Scarpioni e Marcos Scarpioni. A autora e autor demonstram que entre as múltiplas formas e frentes das artes visuais está o artesanato, vigorando em meio às artes manuais e das artes populares e analisam a abordagem implícita das artes visuais e suas



metodologias de ensino utilizadas na confecção de objetos decorativos e/ou utensílios domiciliares que são apresentados em programas televisivos e redes midiáticas. A questão central do presente artigo é: Existiria ênfase de fato nas artes visuais nos ditos “artesanatos midiáticos”? Tendo como intenção compreender em que medida a arte visual pode estar implícita na confecção de objetos e serviços, contribuindo na melhoria da qualidade de vida daqueles que desenvolvem tais práticas “artesanais”.

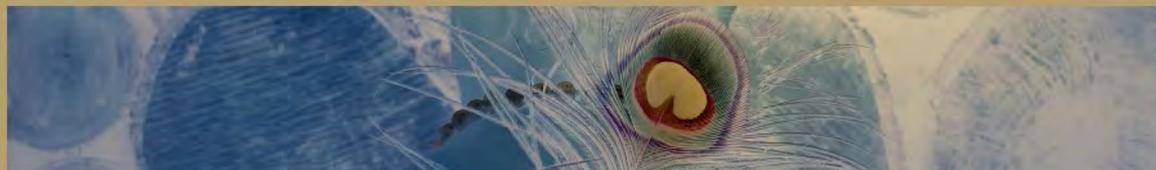
O quarto material da nossa tessitura está centrado na educação inclusiva no ensino da matemática, reforçando a perspectiva interdisciplinar que nosso periódico congrega ao abrir-se à temática da educação e inclusão. O artigo tem como título **“Revisão sistemática sobre educação inclusiva de surdos no ensino da matemática”**, das autoras Cíntia Moralles Camillo e Liziany Muller Medeiros. O trabalho tem como enfoque analisar os sinais em Libras como possibilidade no ensino da matemática, relacionando as dificuldades dos educandos surdos com a linguagem matemática e com o raciocínio lógico. As autoras realizaram uma revisão de literatura, no período de 2010 a 2017, entre artigos, teses e dissertações com base nos descritores “libras e matemática”, “educação especial e matemática”, “inclusão e matemática”, “surdos e matemática”. O artigo demonstra que em todos os estudos foram relatados que os estudantes surdos conheciam a língua de sinais, mais não conheciam nenhum símbolo matemático, expressão, figura geométrica e a construção de números, conseqüentemente apresentaram dificuldades e déficit no raciocínio lógico.

Por fim, complementando a costura dos nossos artigos, temos o texto **“Homens que dançam: sexualidades e envelhecimento na cena e na docência contemporânea”**, do autor Gustavo de Oliveira Duarte, que é uma linda junção de diferentes tecidos por si só, tendo em vista que toca em diversos temas que pouco vemos combinados: dança, masculinidade, sexualidade e envelhecimento. O trabalho trata de uma pesquisa realizada em Salvador/BA, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Dança, que investigou homens que dançam e suas interfaces com a vivência da sexualidade e com o processo



do envelhecer. A pesquisa de campo se deu em três contextos: cena, docência e artistas independentes. Os primeiros eixos contemplaram bailarinos do Balé do Teatro Castro Alves (BTCA) e da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os artistas e algumas aulas e ensaios foram observadas e registradas em um diário de campo. O autor destaca que alguns dos achados mais significativos foram temas como: o preconceito da família, o privilégio e a autonomia de ser homem, a ressignificação do corpo e da dramaturgia da dança, além de projetos para o futuro.

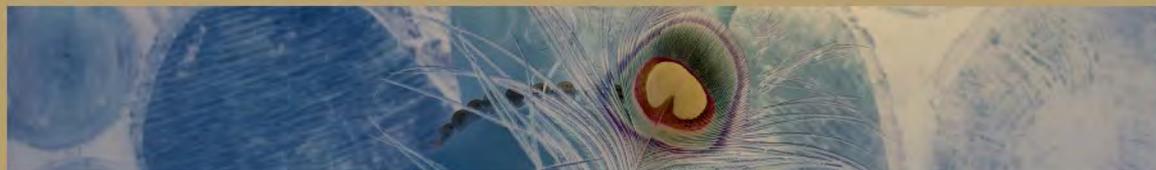
Por fim, alinhavando e concluindo nossa costura deste volume, temos o caso excepcional do relato de experiência intitulado **“Biodiversidade e horta comunitária: relato de experiência envolvendo alunos com necessidades especiais”**. A primeira vista, este poderia ser um texto comum, como qualquer outro que foi apresentado acima, não fosse pelo número de autoras/es, a saber: Rafaella Rodrigues Santos, Ana Clara Monte Teixeira, Andreza Cristina Stuchi, Alexandre Junio Borges Araújo, Daniela Araújo Vilela, Débora Queiroz Messias, Felipe Ferreira Naves, Julia Hass, Lara Nascimento Zanato, Lara Parreira de Souza, Letícia Clemente Olmos Hernandez, Lorraine Mendes Barrada, Mayara Yukiko Yamada, Rafael Galisa de Oliveira, Tamires do Carmo Dias do Carmo Dias, Yasmin de Araújo Ribeiro, Neusa Elisa Carignato Sposito, Carla Patrícia Bejo Wolkers, todas/os da Universidade Federal de Uberlândia. Sabemos que esta quantidade de autoras/es não está dentro do esperado - tampouco dentro do recomendado - pelas boas práticas editoriais dos periódicos acadêmicos, no entanto, o coletivo de autoras/es defendeu a perspectiva de manutenção de cada um/a, argumentando que o trabalho trata de um projeto desenvolvido no âmbito do Programa de Educação Tutorial (PET), o qual visa o desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino e extensão por meio do trabalho coletivo e integrador. Neste contexto, todos os projetos são planejados e executados pelo grupo, de maneira conjunta e articulada, e selecionar apenas três autores para compor a autoria deste relato de caso seria injusto com os demais membros do grupo que trabalharam incansavelmente para que o



projeto fosse desenvolvido de maneira satisfatória. Nós, como periódico científico mas, sobremaneira, pedagógico, compreendemos e abrimos esta excepcionalidade, o que torna este relato de experiência a síntese da metáfora da colcha de retalhos que escolhemos para exemplificar este número: uma conjugação grandiosa de diferentes tecidos humanos que se reuniram de forma articulada e integrada para produzir um trabalho único, centrado na práxis e no coletivismo.

Como apontado, o referido trabalho trata de um relato de experiência sobre um projeto desenvolvido pelos integrantes do Programa de Educação Tutorial do curso de Ciências Biológicas (PET BIO PONTAL), juntamente com estudantes voluntários do mesmo curso da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal. O projeto envolveu os estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de educação especial do município de Ituiutaba-MG e teve como objetivo abordar conteúdos sobre a biodiversidade de organismos vivos no ambiente de hortaliças, de maneira lúdica e inclusiva. Para isso, foram realizadas uma “dinâmica sensorial” para que os estudantes tivessem contato com as hortaliças, a implantação da horta na escola e a visita dos estudantes à universidade para análise das hortaliças e do solo, bem como dos organismos associados à elas. O coletivo de autoras/es revela que a realização deste projeto permitiu aos graduandos participantes uma experiência didática vivenciada fora da sala de aula convencional, junto a estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais (deficiências cognitivas), sendo enriquecedor para sua formação acadêmica e profissional e ressaltam que as dificuldades apresentadas durante a execução do projeto permitiram aos graduandos a reflexão acerca da educação inclusiva e o desenvolvimento de metodologias de trabalho que permitem aperfeiçoar o ensino para este público.

Finalizada mais uma edição, desejamos que estes trabalhos possam ser contribuições relevantes para as leitoras e leitores deste periódico, bem como para outros pesquisadores e pesquisadoras que desejem utilizá-los em suas pesquisas. Assim, aspiramos que este periódico possa seguir cumprindo seu



papel de divulgação e promoção dos campos da Educação, Artes e Inclusão e reforçando nosso compromisso com o acesso aberto ao conhecimento e com a Educação pública e de qualidade.

Equipe Editorial

Revista Educação, Artes e Inclusão



EXPEDIENTE

DOI DA REVISTA: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815032019>

CONSELHO EDITORIAL

EDITORA GERAL DA REVISTA

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

EDITORA ASSOCIADA DA REVISTA

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

COMISSÃO EDITORIAL

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

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

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

Me. Lucas Prestes da Silva, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

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

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

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Alexandra Ayach Anache, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Dra. Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho Lopes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Dra. Denize Piccolotto Carvalho, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Dr. João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa, Portugal

Dra. Maricel Gomez de La Errechea Cohas, Universidad de Playa Ancha, Chile

Dra. Mirela Ribeiro Meira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Nicolas Bermudez, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Arte, Argentina

Dr. Robson Xavier da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

EQUIPE DE PRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

Me. Vinicius Luge, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil



SINESTESIA, ARTE E DEFICIÊNCIA VISUAL
Aplicação de um método didático-pedagógico para apreciação
de pinturas por alunos não visuais na Educação Básica

SYNESTHESIA, ART AND VISUAL IMPAIRMENT
Application of a didactic-pedagogical method for appreciation of
paintings by non-visual students in Basic Education

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815032019008>

Luís Müller Posca

Universidade Federal de Roraima

luis.mp@msn.com

João Henrique Lodi Agreli

Universidade Federal de Uberlândia

agreli@hotmail.com

RESUMO

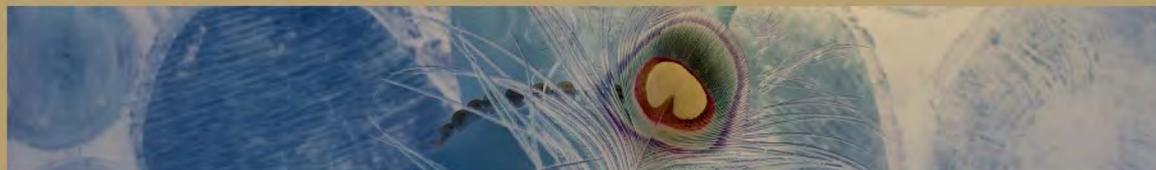
Este estudo propõe demonstrar como o ensino das Artes Visuais pode ser adaptado ao aluno deficiente visual da Educação Básica. Considerando-se o princípio de que a Arte está ligada aos sentimentos humanos, muitos acreditam que, por não enxergar, esse aluno está excluído daquilo que se refere à poética visual. Diante das dificuldades encontradas no processo de inclusão de alunos deficientes visuais no ensino de Artes Visuais e da ausência de materiais de apoio ao docente adaptados a esse público, defendemos que, por intermédio do uso de pranchas táteis, trabalhadas levando-se em consideração a sinestesia (fenômeno que provoca reações multissensoriais, misturando mais de um sentido diante de um objeto de análise), é possível que o aluno não visual possa apreciar pinturas nas aulas de arte. Aqui, apresentamos um relato de experiência sobre a criação e a aplicação de um método didático-pedagógico de ensino-aprendizagem de Artes Visuais unindo essas pranchas táteis a uma atmosfera sinestésica para alunos não visuais da Educação Básica, com a finalidade de pensar uma aula de Arte significativa e inclusiva aos alunos deficientes visuais

Palavras-chave: Artes visuais. Deficientes visuais. Sinestesia. Método didático-pedagógico, Pranchas táteis.

ABSTRACT

This study proposes to demonstrate how the teaching of the Visual Arts can be adapted to the visual impairment student of Basic Education. Considering the basis that Art is linked to human feelings, many people believe that a student who cannot see is excluded from what refers to visual poetics. In view of the difficulties find in the process of inclusion of visually impaired students in the teaching of visual arts and the absence of teaching materials adapted to this public, we argue that, through the use of tactile planks, which are worked out with regard to synesthesia (a phenomenon that provokes multisensory reactions, mixing more than one sense before an object of analysis), it is possible that the non-visual student can appreciate paintings in art classes. Here, we present an experience report on the creation and application of a didactic-pedagogical method of teaching-learning of Visual Arts joining these tactile planks to a synaesthetic atmosphere for non-visual students of Basic Education, with the purpose of thinking a meaningful and inclusive Art class to the visually impaired students.

Keywords: Visual arts. Visually impaired. Synesthesia. Didactic-pedagogical method, Tactile planks.



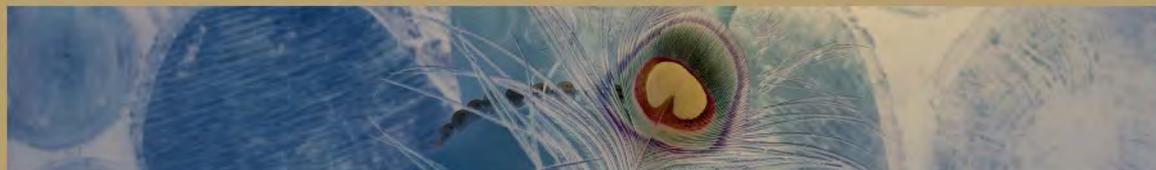
1 INTRODUÇÃO

Durante os anos de docência na disciplina Arte (2008 – 2016), convivi com diversas realidades escolares em escolas públicas no interior do Estado de São Paulo. Nesses anos, como professor na Educação Básica, lecionei para uma grande quantidade de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, os alunos da famosa “inclusão escolar”. A proposta da inclusão é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), no seu art. 58, cap. V, que institui a Educação Especial como “modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

Diante dessa legislação, avanços foram feitos, como por exemplo o surgimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Porém, falhas ainda persistem nesse processo da educação inclusiva, especialmente sobre as possibilidades abertas sobre como desenvolver as adaptações curriculares citadas nas legislações de ensino e como isso tem sido desenvolvido nas redes de ensino públicas do País.

Será que os avanços feitos com a regulamentação da inclusão escolar foram de fato significativos? Ou garantir a inclusão dos discentes apenas para estatísticas é o que vem acontecendo? Trago essa discussão a princípio, a fim de que possamos pensar no ensino de Arte para alunos deficientes visuais. Incluir o discente não visual em uma aula de Artes Visuais, sem maiores recursos que possam, de fato, fazê-lo compreender e fruir sobre as obras de arte apresentadas em sala de aula não seria reproduzir uma exclusão social? Qual função a aula de Arte vai exercer na educação desse aluno?

Portanto, neste artigo, abordamos o recorte do ensino de Artes Visuais aos alunos não visuais de escolas públicas na Educação Básica, mais especificamente, o tema: apreciação e fruição de pinturas por esse público dentro das aulas de Arte.



Nesse sentido, este estudo apresenta aspectos norteadores para a possibilidade de criação de um material adaptado e de um método didático-pedagógico que propicie uma experiência artística dentro do ambiente escolar para alunos não visuais.

Apresentamos primeiramente, o conceito de sinestesia, com um enfoque para a possibilidade de esse fenômeno ressignificar a ausência da visão na contemplação da arte por intermédio de outros canais sensoriais. Na sequência, trataremos da criação do material didático adaptado à fruição de obras de arte para esse público, suas possíveis aplicações em contextos da Educação Básica e a validação desse material, juntamente com um método didático-pedagógico de ensino e aprendizagem, por alunos deficientes visuais participantes, desse nível de ensino. Finalmente, serão apresentadas a conclusão deste artigo e as referências utilizadas.

2 SINESTESIA E ARTE

Para fundamentarmos-nos acerca da ideia de um ensino voltado para a “multissensorialidade”, é importante que discorramos sobre o fenômeno da sinestesia aplicado às Artes Visuais, uma vez que consideramos esse fenômeno como principal mediador para a fruição estética de obras de arte para as pessoas não visuais.

A palavra “sinestesia” deriva do grego, *syn*, que significa “união”, e de *aisthesis*, que significa “sensação”. Logo, é a “união de sensações”. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2009, n.p.), “sinestesia” pode ser definida da seguinte maneira:

Associação de palavras ou expressões que combinam várias e diferentes sensações humanas, numa só representação; mistura de sensações, dos sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato): dia com gosto de chuva fria.
[Psicologia] Associação espontânea de essência psicológica que se define pela mistura de duas sensações ou de duas imagens distintas: cheiro de verde.



Neste artigo, interessou-nos a estreita relação desse fenômeno com aquilo que estamos nos propondo a analisar, ou seja, a apreciação de obras de arte na ausência da visão.

Para iniciarmos uma reflexão sobre os sentidos relacionados à Arte, iniciamos este tópico com um pensamento de Viktor Chklovski acerca da essência da Arte: “E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que se chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento” (CHKLOVSKI, 1978, p. 45).

Nessa fala de Chklovski (1978), podemos fazer uma relação entre Arte e Vida: em sua escrita, fica evidente o caráter vital da Arte para as pessoas; traz à tona o fato de que o objetivo maior da Arte é dar a sensação do objeto como *visão*. E, quando o autor apresenta a visão, podemos nos questionar sobre a *ausência* dela e pensarmos nas *sensações* e como a captação do objeto artístico pode acontecer por meio destas. Será que a visão é tão importante assim para que a arte seja arte?

A literatura vai nos mostrar que nem sempre é assim. De acordo com Heyrman¹ (2005 *apud* PRESA, 2008), como as obras de arte são carregadas de significados, a sinestesia se apresenta como a melhor maneira para que se faça uma interpretação e fruição artísticas. Vejamos algumas relações apresentadas pelo autor entre Arte e sinestesia:

A arte e a sinestesia são ambas resultantes da união de sensações;
A arte oferece formas multissensoriais de comunicar;
Uma aproximação sinestésica à realidade é uma das fontes primárias da arte;
A sinestesia aparece em todas as formas de arte (HEYRMAN, 2005 *apud* PRESA, 2008, p. 56).

¹ HEYRMAN, Hugo. 1. First International Conference on Art and Synesthesia, Espanha. **Art and Synesthesia**: in search of the synesthetic experience. Espanha: Universidad de Almería, 2005. n.p. Disponível em: <<http://www.doctorhugo.org/synaesthesia/art/index.html>>. Acesso em: 19 abr. 2016.



Deve-se levar em conta que o fenômeno sinestésico acontece em primeira pessoa, algo como uma voz de sua consciência, invisível para as outras pessoas e imperceptível até que esse sujeito externalize seus pensamentos e percepções. “Através da arte, a experiência sinestésica pode ser visível aos outros. Ela torna-se comunicável e mistura-se ainda com uma visão pessoal de cada um que a compartilha” (HEYRMAN, 2005 *apud* PRESA, 2008, p. 56). Logo, as obras de arte podem fazer emergir sensações sinestésicas e, com isso, traz-se à tona, também, a intenção do artista, pois veremos que alguns artistas podem provocar em suas obras sensações sensoriais de forma intencional.

Em seu livro *Do espiritual na arte*, o artista Wassily Kandinsky cita várias metáforas sinestésicas que vão além da associação de formas, cores e sons, típicas das análises de suas pinturas. Descreve sensações sinestésicas como meios de se atingir o espiritual e a alma. Na abertura do capítulo sobre pintura, em a “Ação da cor”, Kandinsky (2000, p. 65) faz uso da sinestesia para descrever a sensação do espectador diante da apreciação de uma cor como degustação de uma fina iguaria.

Do ponto de vista estritamente físico, o olho sente a cor. Experimenta suas propriedades, é fascinado por sua beleza. A alegria penetra na alma do espectador, que a saboreia como um gourmet, uma iguaria. O olho recebe uma excitação semelhante à ação que tem sobre o paladar uma comida picante. Mas também pode ser acalmado ou refrescado como um dedo quando toca uma pedra de gelo.

Apesar de Kandinsky (2000) ser considerado como um possuidor da “sinestesia desenvolvimental²”, nos estudos de Presa (2008, p. 62) verificamos que esse artista deve ser considerado, na verdade, como um “pseudosinestesista”, uma vez que a sinestesia verificada em suas obras foi aprendida por treino ou pelo hábito e uso cultural. Podemos inferir que a sua

² Aquela que acompanha o sujeito desde o início de sua vida, sem que outro fenômeno a tenha desencadeado, diferente da sinestesia “adquirida” que tem o seu início devido ao uso de substâncias alucinógenas (PRESA, 2008, p.62).



intenção artística sempre esteve ligada a incutir em suas obras uma relação multissensorial por intermédio da cor para que conseguisse, assim, alcançar a alma do espectador.

Kandinsky teve como objectivo superior criar a chamada “*gesamtkunstwerk*”³ (trabalho artístico total). A sua lógica para essa criação era simples: quantos mais sentidos fossem despertados ao olhar para a sua obra, maior probabilidade existia em chegar à espiritualidade mais profunda de cada um (PRESA, 2008, p. 64).

Contudo, verificamos que Kandinsky (2000), em suas obras, não pretendia demonstrar ser um possuidor da sinestesia. Mas suas intenções artísticas objetivavam que seus espectadores experimentassem sensações que evocassem essa dimensão sinestésica ao apreciar seus trabalhos, aproximando-o de uma experiência espiritual por intermédio das sensações vivenciadas com as obras. Além desse exemplo, historicamente verifica-se que diversas obras de arte são carregadas de sinestésias e que a relação entre a intenção artística e a experiência do espectador é que vão criar uma real significação dessas sensações.

É comum ouvirmos que a pessoa com uma deficiência supre a ausência de um sentido aguçando seus outros sentidos. E isso faz muito sentido quando tratamos da pessoa com deficiência visual. Na ausência da visão, tato, audição e olfato são colocados em maior evidência. Mas isso não acontece apenas em situações concretas do cotidiano: toda a questão afetiva/emotiva do deficiente visual é construída também com base nesses sentidos. Sobre essas vivências passadas, ressaltando a questão afetiva das lembranças, alguns autores endossam que as percepções diferem qualitativamente das características físicas do estímulo, porque o cérebro dele extrai uma informação e a interpreta em função de experiências anteriores com as quais ela se associe. Estudos de

³ Em português, *Obra de arte total*, que é um conceito estético oriundo do romantismo alemão do século XIX. Geralmente associado ao compositor alemão Richard Wagner, o termo refere-se à conjugação de música, teatro, canto, dança e artes plásticas, em uma única obra de arte (PRESA, 2008, p.64).



Sacks⁴ (2007), Cytowic⁵ (1995) e Reily⁶ (2008) ainda mostram que as crianças cegas tendem a se aproximar do universo da música com muito mais facilidade do que as crianças videntes, inclusive, em muitos casos, possuindo o ouvido absoluto⁷ com facilidade dez vezes maior do que videntes na mesma situação (*apud* MARQUES, 2016).

Essa estreita relação entre a sinestesia e a cegueira, como atestadas no exemplo acima, corroboram com a ideia de que diante da ausência da visão os demais sentidos se tornam aguçados.

Mas a única causa significativa de sinestesia adquirida permanente é a cegueira. A perda da visão, especialmente no começo da vida, pode, paradoxalmente, levar a imagens mentais visuais intensificadas e a todo tipo de conexões inter-sensoriais e sinestésias. A rapidez com que a sinestesia pode surgir em seguida à cegueira dificilmente permitiria a formação de novas conexões anatômicas no cérebro. Isso sugere que, em vez de novas conexões, o que ocorre é um fenômeno de liberação: a remoção de uma inibição normalmente imposta pelo sistema visual quando este funciona plenamente. Desse modo, a sinestesia decorrente da cegueira seria análoga às alucinações visuais (síndrome de Charles Bonnet⁸), freqüentemente associadas ao aumento de deficiência visual, ou às alucinações musicais às vezes associadas à surdez progressiva (SACKS, 2007 *apud* MARQUES, 2016, p. 45).

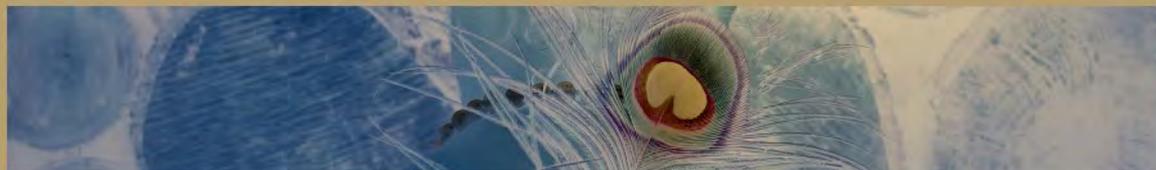
⁴ SACKS, Oliver. **Alucinações musicais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

⁵ CYTOWIC, Richard E. Synesthesia: phenomenology and neuropsychology – a review of current knowledge. **Psyche: an Interdisciplinary Journal of Research on Consciousness**, v.2, n. 10, 1995.

⁶ REILY, Lucia. Músicos Cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na História da Arte. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 fev. 2016.

⁷ É a capacidade que uma pessoa tem de formar uma imagem auditiva interna de qualquer tom musical marcado por um símbolo apropriado (nota, letra), de modo que se possa naturalmente identificar qualquer tom acusticamente apresentado (ouvido absoluto passivo) e, mais raramente, cantar qualquer tom de memória, sem referências externas (ouvido absoluto ativo) (CONHECIMENTO GERAL, 2016).

⁸ A síndrome de Charles Bonnet é uma doença que faz com que pacientes com pouca visão tenham alucinações visuais. Essa doença foi descrita por Charles Bonnet em 1769. Essas visões podem durar minutos ou até horas. Geralmente são nítidas, coloridas, silenciosas e complexas, desaparecendo abruptamente, e foi introduzida na Psiquiatria de língua Inglesa em 1982 (ARAGUAIA, 2017).



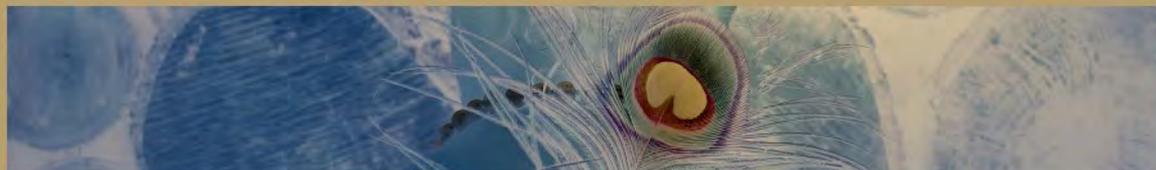
Uma vez apresentada à base teórica acerca da sinestesia e da relação desta com a cegueira, trabalhamos com a possibilidade de apreciação do mundo por meio das sensações advindas de outros canais sensoriais para pessoas não visuais. Essa “sinestesia adquirida” por pessoas cegas, descrita por Sacks (2007 *apud* MARQUES, 2016), é exatamente a ideia na qual nos apoiamos nesta pesquisa.

Para que uma pessoa possa estimular o aprendizado por intermédio de um estímulo tátil, o bom desenvolvimento biológico e afetivo desse sentido precisa ser permanente e constante desde a primeira infância. Assim, o lado cognitivo se desenvolverá em consonância com a qualidade e a quantidade de estímulos oferecidos à criança deficiente visual.

Para que se produza um adequado desenvolvimento do tato no invidente dentro de sua realidade, não será necessário apenas deixar tocar e explorar, **deve-se ensinar a tocar**, para o que é imprescindível a educação desse sentido. Isso é importante para todas as crianças, porém adquire maior relevância nos casos de invidentes dada a grande função que o tato assume para eles (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003, p. 52, **grifo nosso**).

Essa estimulação tátil desde tenra idade proporciona uma construção cerebral diferente no que concerne à obtenção e organização das informações de objetos, lugares e sensações. Logo, “a ausência de visão fará com que, para pessoas cegas, o ambiente ao redor consista numa recombinação de elementos sensoriais distinta daquela apreendida pelas pessoas com visão” (MARQUES, 2016, p. 50). A ausência da visão deverá ser substituída pelas memórias criadas a partir das experiências sensoriais das pessoas não visuais.

A preocupação com esse *imaginário visual* das pessoas não visuais ainda é um mistério para a maioria da população vidente. Em muitos casos, a explicação de algo simples (como uma cor a uma pessoa deficiente visual) se torna um grande quebra-cabeça para o vidente, pois este utiliza recursos próprios de sua percepção de mundo para tentar se fazer entender; porém, tais



recursos, ditos dessa forma, nem sempre farão sentido ao deficiente visual. Nesse sentido, Fróis⁹ (2002 *apud* BUSTOS; FEDRIZZI; GUIMARÃES, 2004) salienta que a quantidade de informações que o indivíduo possui influencia a associação que a pessoa cega faz: cor-espaco – se ela apreendeu que vermelho é quente, naturalmente ela vai associar o conceito dessa cor a ambientes e superfícies quentes. Em uma pesquisa qualitativa com pessoas deficientes visuais, as mesmas autoras observaram que a percepção deles com relação a estímulos sensoriais se deu da seguinte maneira:

[...] os cegos percebem uma diferença tonal nas cores, como, por exemplo, um usuário com cegueira congênita se referiu à incidência do sol nas flores como sendo "*amarelo claro*". [...] e a associação de cores à temperatura, ou seja, a cor amarela como sendo quente e a azul, fria.

Os usuários mencionaram que, das tonalidades salientadas, as cores de que eles mais gostaram foram o amarelo, por associarem a superfícies lisas, ao sol e à luz; o azul, por associarem a superfícies acetinadas, ao céu e à água; o verde, por associarem à natureza; o rosa, pela associação direta com superfícies macias e flores; o branco, por associarem a superfícies macias como tecidos e o algodão, e o laranja, por associarem diretamente à fruta. As cores de que eles não gostaram são o preto e o marrom, por estarem associadas a superfícies pontiagudas, à dor, à escuridão (BUSTOS; FEDRIZZI; GUIMARÃES, 2004, p. 8).

Vamos nos situar agora no âmbito da escola, ao levarmos em conta as classes inclusivas, onde podemos encontrar alunos visuais e não visuais. Nesse espaço, fatores verbais devem ser levados em consideração mais do que de costume, em contraposição com o que ocorre com a gesticulação e a não verbalização dos nomes; deve-se, assim, realizar-se descrições bem detalhadas de tudo o que está acontecendo na aula. Isso evitará a formação de lacunas ao aluno não visual, sobretudo nas aulas de Arte. Ballestero-Álvarez (2003) explica que promover atividades comuns que explorem a multissensorialidade entre todos os discentes pode contribuir com o

⁹ FRÓIS, Katja Plotz. **Arquitetura Além do Olho ou O Que Temos a Aprender com a Cegueira**. Projeto Do Lugar, Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo, Del Rio et al (2002), PROARQ, Rio de Janeiro, p.313-316.



conhecimento e com a descoberta das aptidões uns dos outros. Realça a importância das descrições verbais em situações que envolvam a projeção ou a presença de obras de arte:

Em algumas ocasiões a descrição verbal pode ser a única maneira que o aluno invidente possa perceber algo, como por exemplo, a imagem de uma obra de Arte por ele desconhecida, em uma exposição pública não preparada para esse público, ou numa visita ao planetário, ou na projeção de um filme etc.; o ideal é que posteriormente sejam oferecidos relevos que ilustrem o tema (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003, p. 45).

O autor acrescenta, ainda, que eventos como a temperatura do local, cheiros, sonoridade do ambiente e até o gosto devem ser explorados pelo aluno não visual, além das descrições verbais e o trabalho de relevo.

3 IMPLANTAÇÃO E ANÁLISE DO MÉTODO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PARA APRECIÇÃO DE PINTURAS POR ALUNOS NÃO VISUAIS NAS AULAS DE ARTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste tópico, abordamos os resultados da pesquisa de Mestrado em Artes do autor, intitulada “Criação de material de apoio para o ensino básico de artes visuais para alunos deficientes visuais”. Inicialmente, detalharemos o processo de produção de uma prancha tátil, justificando, ainda, a escolha pela reprodução da obra “Girassóis”, de Vincent Van Gogh. Na sequência, apresentamos nossa proposta para o uso efetivo de um método didático-pedagógico que utiliza a prancha em ambiente multissensorial, mostrando nossas hipóteses iniciais antes da aplicação prática da pesquisa. Finalmente, descrevemos como ocorreu a experiência tátil-sinestésica com os sujeitos do estudo. Com isso, serão demonstrados e analisados, qualitativamente, os dados obtidos por meio desses alunos participantes.

O trabalho artístico do escultor José Alfonso Ballestero-Álvarez é pioneiro no Brasil. Seu trabalho de transposição escultórica do conteúdo de



pinturas é raro no país. Em virtude disso, o artista é constantemente convidado por diversos museus e galerias para reproduzir pinturas em formas táteis.

A prancha utilizada criada especificamente para servir de objeto para a pesquisa foi planejada com o objetivo de realizar uma experiência artística com alguns alunos deficientes visuais da Educação Básica, validando o método didático-pedagógico proposto para que esses alunos não visuais tenham acesso a obras de artes na disciplina de Arte nesse nível de ensino de maneira autônoma, bem como que tenham garantido o seu direito à fruição estética de pinturas artísticas adaptadas as suas condições.

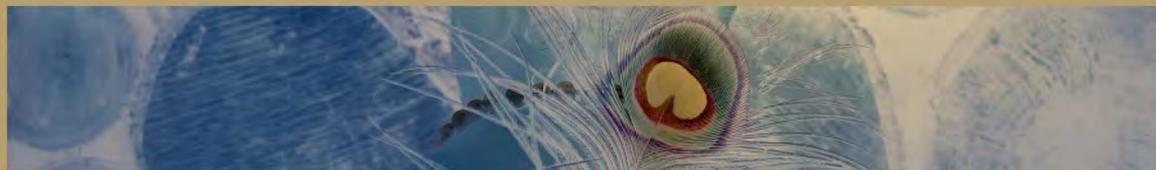
Ballestero-Álvarez, em seu processo de criação, utiliza o procedimento artístico escultórico no início de seu trabalho. Assim, ele primeiro delimita o “tamanho” da prancha a ser produzida, bem como o “volume” que ela ganhará após esse primeiro passo escultórico. O material utilizado na construção da estrutura básica inicial da prancha tátil desta pesquisa foi a massa de modelar *oil clay*. Com o uso de estecas¹⁰, artesanalmente, foi reproduzida a imagem da obra “Girassóis”, de Vincent Van Gogh.

Figura 1 Processo de confecção da matriz e prancha tátil utilizada nesta pesquisa.



Fonte: acervo do autor.

¹⁰ “Estecas” são ferramentas usadas no trabalho de esculpir; são, geralmente, feitas em metal, na forma de; cortadores. São sobretudo ideais para escultura e modelagem em argila. Entre as suas principais funções estão retirar massa, cortar e criar sulcos (CARNEIRO, 2017).



Após esse trabalho de reprodução, o artista cria um molde preenchendo toda a extensão da obra com silicone. É esse molde que serviu de base para a criação da prancha final. Uma vez criada essa matriz de silicone, esta é preenchida com resina plástica. Depois da secagem, tem-se a prancha tátil de fato, que é finalizada com um acabamento nas laterais. Em seu verso, é fixado um fundo em material E.V.A. para que a prancha não deslize no momento da apreciação.

É importante que expliquemos aqui o porquê de ter sido escolhida, para esta pesquisa, a reprodução da obra “Girassóis”, de Van Gogh. Fizemos isso, em primeiro lugar, porque uma de nossas ideias centrais é que, além da apreciação de obras de forma sinestésica, sejam apresentadas aos alunos diferentes concepções acerca das cores. Nesse caso, por exemplo, há a evidente predominância da cor amarela. Além disso, a flor de girassol, retratada na pintura de Van Gogh, existe concretamente no mundo real, o que poderia “facilitar”, em um primeiro momento, a sua identificação, sobretudo pelo fato de nossos alunos participantes cursarem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Finalmente, o fator determinante para a escolha dessa obra foi o fato de que, mesmo em pesquisas científicas, o uso de obras de arte deve respeitar direitos autorais. Assim, convenientemente, selecionamos uma obra de Domínio Público, ou seja, que não requer nem autorização, nem pagamento para sua veiculação.

Após identificada a ausência de materiais didáticos adaptados ao público alvo dessa investigação, verificamos que através da prancha tátil, o aluno deficiente visual tem perfeitas condições de participar com maior autonomia das aulas de Arte. Queremos dizer com isso que, no momento de exposição e apreciação de conteúdos voltados às artes visuais, sobretudo as pinturas, esses alunos podem (e devem) ser incluídos, a fim de que seus direitos à educação e à arte sejam garantidos.

Contudo, verificamos que não basta apenas indicar materiais que podem ser utilizados nas aulas de Arte com alunos deficientes visuais. Pensando,



também, no preparo do professor, vimos à necessidade de pensar um método de ensino¹¹ para nortear os docentes na utilização do material sugerido, entendemos que a metodologia é a construção de cada professor em sala de aula, então optamos por utilizar a palavra método para demonstrar os caminhos que escolhemos em nossa proposta, ou seja, uma proposição que demonstra como essa prancha tátil pode ser inserida no contexto da Educação Básica.

Nesse sentido, seguindo as orientações de Ballestero-Álvarez (2003), é imprescindível que o professor, para o uso pedagógico das pranchas como instrumento didático, crie um “ambiente de multissensorialidade” com seus alunos cegos; isso resulta em uma aprendizagem artística mais significativa para esse público.

Propomos, então, com esse método didático-pedagógico de ensino-aprendizagem, unir o uso das pranchas táteis à criação de uma atmosfera sinestésica em sala de aula. Tomando como exemplo a prancha tátil desta pesquisa, sugerimos alguns passos a serem levados em consideração ao se trabalhar com esse material na escola de Educação Básica:

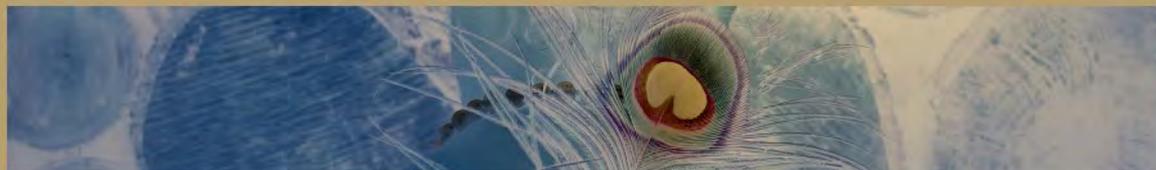
- Ao apresentar a obra esculpida na prancha tátil aos alunos, deve-se levar em conta alguns fatores que possam aguçar a experiência sinestésica, os quais servirão como “facilitadores” para a percepção artística do discente não visual. Então, em um primeiro momento, faz-se a contextualização sobre a obra e o tema retratado pelo artista, que podem ser explorados pelo arte-educador de maneira expositiva. No caso da obra “Girassóis”, de Vincent Van Gogh, podem ser dadas informações sobre a predominância da cor amarela na pintura.

¹¹ Na verdade, método, em ciência, não se reduz a uma apresentação dos passos de uma pesquisa. Não é, portanto, apenas a descrição dos procedimentos, dos caminhos traçados pelo pesquisador para a obtenção de determinados resultados. Quando se fala em método, busca-se explicitar quais são os motivos pelos quais o pesquisador escolheu determinados caminhos e não outros. São estes motivos que determinam a escolha de certa forma de fazer ciência (CERVO; BERVIAN, 2002).



- Depois, esses alunos podem conhecer, concretamente, a flor girassol, que pode, inclusive, ser levada para a sala de aula. Nesse momento, o professor proporciona ao aluno sentir o cheiro e a textura dessa flor. É possível, ainda, relacionar a flor à produção de mel das abelhas, remetendo-o, nesse sentido, a uma memória gustativa.
- No momento da apreciação da prancha com a obra de Van Gogh ao aluno não visual, além da estimulação tátil, propomos que seja colocada, como música de fundo, a sinfonia “Arabesque”, de Debussy, por se tratar de uma melodia que espelha as celebrações de formas na natureza. Com isso, começa-se a colocar em ação dois sentidos - tato e audição. Uma essência com aroma da flor girassol pode ser espirrada no ambiente e, para uma experiência mais completa, uma bala de mel pode ser oferecida à criança, para que, assim, a experiência sensorial seja completa: ao mesmo tempo, quatro sentidos sendo ativados ao mesmo tempo (tato, audição, olfato e paladar). Com isso, provoca-se a atmosfera sinestésica com a estimulação dos sentidos, indo além do tato, para o momento de apreciação estética da prancha.
- Finalmente, após a experiência tátil-sinestésica, um debate entre o discente não visual e os demais alunos pode ser realizado, a fim de que a experiência desse aluno seja compartilhada com os colegas de classe.

Vale ressaltar que o intuito disso é demonstrar que, dentro do ambiente escolar, também é possível que recursos adaptados possam auxiliar o discente e o docente nas aulas de Arte. Por essa razão, realizamos, na prática, essa experiência com alunos deficientes visuais que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, foi possível validar, de fato, esse método pelos alunos não visuais, comprovando a nossa hipótese de que é possível uma



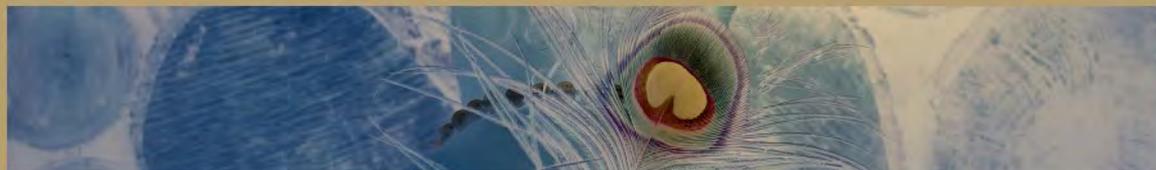
apreciação de obras visuais com esse estímulo multissensorial. Ressaltamos que esse é apenas um dos muitos processos que podem ser trabalhados com esse público. Logo, seja por meio de um processo artesanal, como o que ocorre com a construção de pranchas similares à desta pesquisa, seja por meios tecnológicos, como produtos criados com a impressora 3D, outros métodos de ensino podem ser elaborados com a finalidade de incluir o aluno deficiente visual.

A aplicação prática do método que descrevemos acima foi realizada com dois alunos da Educação Básica (Ensino Fundamental - anos iniciais); um deles apresenta o quadro de cegueira congênita (nascido cego) e a outra é diagnosticada com baixa-visão, conseguindo através de recursos ópticos (óculos) e ampliações de tipos realizar suas atividades sem a utilização de instrução em Braille.

Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20°, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200 (CONDE, 2017, p.1).

Nesse contexto, caracteriza-se como tendo visão subnormal ou baixa-visão aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20° e 50°. Pedagogicamente, define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille e como possuidor de baixa-visão aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos. Já a cegueira total ou simplesmente amaurose, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão “visão zero” (CONDE, 2017).

Neste texto, esses alunos colaboradores serão chamados de sujeitos da pesquisa e apresentados por codinomes, a fim de que sejam respeitadas as



suas identidades. Uma vez que são menores de idade, os responsáveis foram consultados, com antecedência, pelo pesquisador e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados sobre o teor da pesquisa e sobre o intuito da investigação dessa experiência artística, no sentido de repensar as maneiras de ensino-aprendizagem de alunos não visuais da Educação Básica.

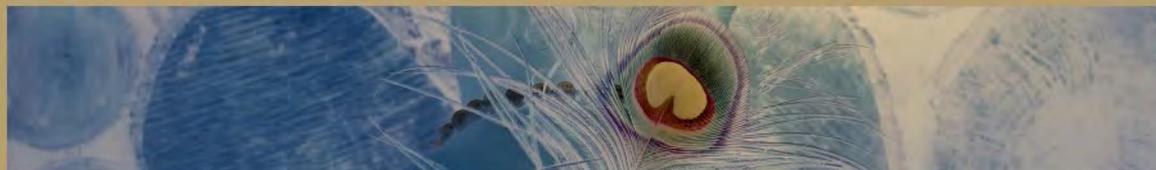
Para que fosse realizada na prática essa experiência artística com os alunos, dividimos o processo em três etapas, a saber: 1ª etapa: inicialmente, o pesquisador e o discente têm uma conversa inicial sobre alguns tópicos norteadores (cada aluno experienciou o processo individualmente). Com isso, é realizada uma triagem sobre as percepções do discente acerca das aulas de Arte que frequenta, bem como sobre seu conhecimento com relação a cores, pinturas e materiais artísticos.

2ª etapa: na sequência, o pesquisador apresenta ao aluno “O livro negro das cores¹² de Cottin e Faria (2006)”. A história do livro é contada aos sujeitos da pesquisa, sendo coletadas suas percepções acerca das sinestésias nele narradas, a fim de aguçar a ideia sobre a possibilidade de se criar relações sensoriais por meio de estímulos não visuais.

3ª etapa: por fim, é criada uma atmosfera sinestésica com som, cheiro e paladar para apresentar a prancha tátil, conforme relatamos no método acima. Assim, toda a percepção desses sujeitos acerca dessa apreciação tátil-sinestésica foi coletada.

O roteiro de investigação trabalhado com esses alunos visou avaliar a percepção dos sujeitos da pesquisa em algumas situações. Dessa forma, as cinco primeiras questões buscavam a sua compreensão sobre suas aulas de Arte: 1. Na sua escola, há aulas de Arte? O que você acha dessas aulas? 2. O

¹² É uma obra literária de 2006 das autoras Venezuelanas Menena Cottin e Rosana Faría, que narra a percepção do personagem Tomás (deficiente visual) com relação aos cheiros, gostos e formas das cores. Em páginas negras, utilizam-se os códigos braile e verbal simultaneamente, com um método de impressão em verniz localizado, o que permite que as ilustrações fujam do colorido tradicional e possam ser sentidas pelo tato. Isso faz com que seus leitores (deficientes visuais ou não) tenham uma experiência sinestésica com relação às cores, instigando-os a pensar no cheiro, no som e no sabor que a cor pode representar (COTTIN; FÁRIA, 2006).



que você faz quando seu professor de Artes chega à classe? 3. Seu professor já falou sobre pinturas e cores alguma vez? 4. Conte para mim como você consegue fazer desenhos ou pinturas. 5. Quais materiais você usa para fazer Arte?

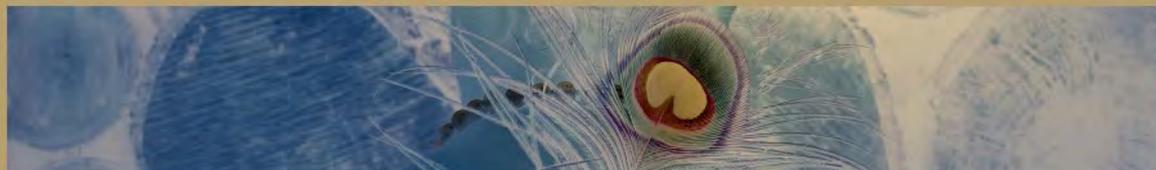
A pergunta seguinte, de número 6, busca o entendimento desse aluno sobre artistas ou obras que, porventura, possam ter mantido contato: 6. O que você sabe sobre pinturas e artistas? Você já tocou ou alguém já falou pra você sobre algum quadro?

As últimas perguntas investigam a percepção que esse aluno tem sobre as cores e pretendem trazer à tona a relação da cor com seus sentimentos: 7. Você conhece as cores? Fale para mim um pouquinho sobre elas. 8. Qual é a sua cor favorita? Explica para mim como é essa cor. 9. Você sente ou se lembra de alguma coisa quando pensa nessa cor? 10. E se eu te disser que as cores têm gostos, cheiros e sons, o que você acha?

Essa experiência tátil-sinestésica aconteceu em uma sala de aula, estando presentes o pesquisador e os sujeitos da pesquisa (com atendimento individual). Todo o processo foi captado com gravador de som.

O sujeito de pesquisa “A” (ou Aluna A) é uma menina de 6 anos de idade, com baixa-visão, que frequenta o 1º ano do Ensino Fundamental; o sujeito de pesquisa “B” (ou Aluno B), por sua vez, é um menino, com cegueira congênita, de 7 anos, que cursa o 2º ano do Ensino Fundamental. Esses alunos foram escolhidos por se encaixarem dentro do nível de ensino em que atuamos durante a realização da pesquisa. Além disso, uma vez que escolhemos a obra de Van Gogh, cujo elemento focal são os girassóis, elemento concreto que existe no mundo real (em contraposição a criações mais abstratas), escolhemos esse público pelo fato de os alunos estarem em uma fase de ensino e aprendizagem mais voltada à percepção do mundo que está à sua volta e, também, à identificação de elementos mais concretos.

Os dois alunos têm aulas de Arte com professor específico, além das pedagogas que trabalham com as outras disciplinas curriculares e que



permanecem o tempo todo em suas respectivas classes, mesmo nas aulas de Arte. Ambos são atendidos, também, na Sala de Recursos da escola que estudam com uma professora que realiza um trabalho mais voltado às necessidades especiais deles e à alfabetização.

Inicialmente, direcionamos nossos questionamentos, às experiências que esses alunos tinham com as aulas de Arte na Escola de Educação Básica. Suas percepções sobre essas aulas apresentaram algumas divergências, as quais creditamos ao fato de a Aluna A ter baixa-visão e de o Aluno B apresentar cegueira total. Nesse sentido, a primeira demonstrou pleno conhecimento de que a aula de Arte tem conteúdos específicos e mostrou interesse pelos assuntos da disciplina:

Aluna A: [A aula de Arte] É muito diferente da aula da minha professora [pedagoga] porque tem um livro diferente. O livro que eu estudo com a minha professora é azul, e o de artes é colorido.

Ela relatou, ainda, como acontecem suas aulas: “Ela [a professora] pede para abrir o livro e ela diz as coisas que têm no livro, que são os desenhos que não precisam mais ser desenhados”. A Aluna A sinalizou, ainda, com relação às imagens da lousa ou desenhos, que apresenta dificuldades para compreender as figuras:

Aluna A: É porque aquele quadro que está na minha sala não serve para as pessoas de baixa-visão. [...] É só a professora escrever de pincel preto para eu ver melhor; se escrever de azul, fica meio invisível.

O Aluno B, por sua vez, apresentou dificuldades para identificar a aula de Arte dentro de sua rotina escolar. Depois de alguns estímulos feitos pelo pesquisador, ele se lembrou de que, em uma aula dessa disciplina, construiu um boneco (que chamou de *Max Steel*) e fez algumas associações com a cor desse personagem. Quando questionado sobre como acontecem essas aulas, o aluno, que é mais reservado, apresentou a seguinte fala: “Assim, pinta”. É interessante nesse caso perceber que, mesmo não tendo acesso visual às



imagens, o aluno relaciona as aulas de Arte, sobretudo, ao ato de pintar e colorir. Afirmou, ainda, que utiliza “papel mesmo e tem um livro normal”. Foi questionado, então, sobre como ele usa o papel e esses outros materiais na aula de Arte, o aluno então se lembrou de uma situação ocorrida em sala de aula. Eis sua resposta:

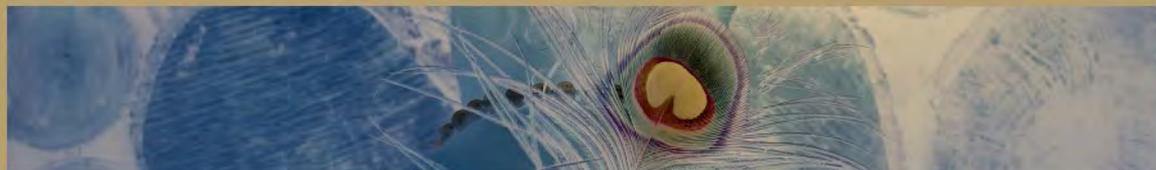
Aluno B: Acontece assim: desenha um *max steel* e os super-heróis, e a professora me fala o que tem no livro [...] Lápis de cor, não. Eu desenho o Max Steel e os super-heróis e, pra pintar, eu pinte as pedrinhas com a tinta guache.

Com a informação cedida pelo aluno sobre a pintura em pedras, o pesquisador pergunta como ele realizou tal atividade e de que forma escolheu as cores para essa pintura: “**Aluno B:** Precisa de pincel. A professora que me deu. Aí, a pedrinha eu fiz amarela e foi azul”.

O aluno disse que a escolha da cor azul se deu em virtude de uma associação afetiva: “Tava lá, o azul ele é um boneco”. Quando questionado novamente sobre a escolha da cor amarela, afirma: “Eu descobri amarela, azul e amarela”. Depois de ser questionado sobre o auxílio de sua professora, acrescenta: “Sim, a professora sempre me ajuda a escolher a cor”.

Podemos perceber, então, que a Aluna A tem uma melhor compreensão sobre o que é a aula de Arte, além de ser mais independente, precisando menos da intervenção pedagógica e apresentando a consciência de que, devido à baixa-visão, o método expositivo pode atrapalhar seu entendimento de tudo o que é proposto, especialmente quando está longe do seu alcance visual. Já o aluno B faz associações entre a aula de Arte com materiais artísticos e precisa de intervenções mais constantes de sua professora. Nesse caso, a aula de Arte permanece na explicação oral do que está apresentado no livro e nas adaptações realizadas por sua professora no fazer artístico.

No segundo momento da entrevista, voltamos nossos questionamentos à percepção que os sujeitos de pesquisa têm com relação às cores. Nesse aspecto, a Aluna A afirma conhecer todas as cores e traz referências associativas quando perguntada sobre sua cor favorita: “**Aluna A:** Vermelho,



que é uma cor bonita e é dá de pintar coisas vermelhas, como coração, maçã, morango”.

Ao ser questionada sobre o que ela sente quando pensa na cor vermelha, responde: “Eu sinto pensando no meu coração; ele bate todo dia”. Quando é informada sobre a possibilidade de pensar as cores de maneira sinestésica, obtivemos as seguintes respostas:

Pesquisador: E se eu te disser que as cores têm gostos, cheiros e sons, o que você acha?

Aluna A: Legal, é tipo um morango e a maçã.

Pesquisador: E você imaginou alguma vez que ela (a cor) podia ter algum barulho ou som?

Aluna A: É, tipo um brinquedo. Um animalzinho de brinquedo que parece um tambor vermelho que tem as baquetas que um homem e uma mulher toca.

Pesquisador: E o cheiro da cor vermelha?

Aluna A: O cheiro do morango e da maçã. Tem o mesmo gosto de quando a gente come.

O Aluno B ressalta que sua cor favorita é o azul e permanece realizando a associação com o personagem de desenho animado: “[Minhas cores] Favoritas são a azul e a amarela, porque é um desenho”.

O aluno ainda nos corrige quando perguntamos se ele “assistia sempre a esse desenho”; ele disse que, na verdade, sempre o “escutava”.

Quando questionado sobre outras cores, ele faz uma associação com sua bicicleta: “**Aluno B:** Eu conheço o branco, mas a minha bicicleta é branca e teve uma vez que eu comprei outra bicicleta [...] e eu saio daqui e eu ando no cavalo”.

Ele faz essa referência ao cavalo pelo fato de fazer equoterapia. Motivados por isso, questionamos também a cor do animal: “É, pintado de duas cores”; porém, não quis dizer quais eram essas cores, tampouco trouxe maiores referências sobre a cor branca.

O pesquisador ainda o estimulou no sentido de verificar se conseguia realizar associações das cores com coisas de seu cotidiano. Quando questionado sobre o sol, o céu e, mesmo, sobre o cavalo, por exemplo, o aluno



respondeu: “**Aluno B:** Sei, é quente. Já me falaram que [o sol] é amarelo. Meu pai me contou. [...] Azul eu pinte, azul do céu. [...] O cavalo passa, a grama é o verde”.

Com relação às sinestésias, ele faz uma associação do cheiro da grama com a cor verde - “A grama tem cheiro” -, e nos afirmou que acredita que as cores podem, sim, ter gostos, cheiros e sons.

Destacamos, no Aluno B, a sua reação negativa ao ser apresentado ao “Livro Negro das Cores”, de Cottin e Faria (2006) especificamente com relação ao momento em que é tratada a cor preta. Mesmo que no livro ela seja destacada positivamente, como uma cor “macia dos cabelos da mamãe”, o aluno prontamente respondeu:

Pesquisador: Essa página está mostrando a cor preta? Você gosta de preto?

Aluno B: Eu gosto não, porque o preto é muito ruim, tudo faz...

Pesquisador: Como assim tudo faz?

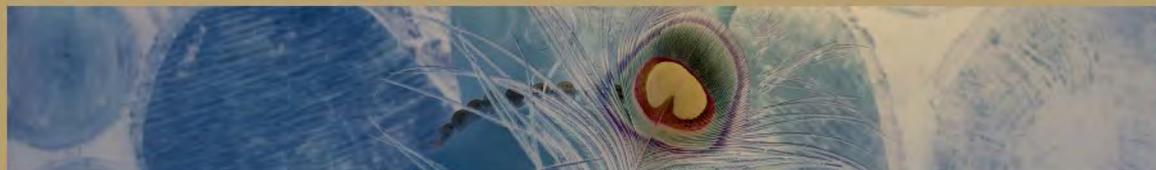
Aluno B: O preto eu não gosto.

Pesquisador: Por quê?

Aluno B: Porque não.

É provável que essa relação que o Aluno B tem com a cor preta seja correspondente ao afirmado por Bustos, Fedrizzi e Guimarães (2004). As autoras, como apresentamos anteriormente, citam a cor preta entre aquelas que os participantes cegos de suas pesquisas não gostavam, juntamente com a cor marrom, uma vez que são associadas por eles a superfícies pontiagudas, à dor e à escuridão. Assim, pode ser que seja essa a percepção que o sujeito de pesquisa B tenha com relação a essa cor, associando-a a esses sentimentos; contudo, ele não quis dar maiores detalhes sobre isso.

Uma vez realizados os dois momentos anteriores, partimos, finalmente, para a experiência com os dois discentes, fazendo uso da prancha tátil. Assim, em momentos diferentes, contextualizamos os alunos sobre o quadro “Girassóis”, de Van Gogh e, na sequência, fizemos algumas perguntas para averiguar o conhecimento de cada um sobre a cor amarela e a flor de girassol.



O Aluno B afirma já ter ouvido falar da flor do girassol e, quando perguntado sobre a sua cor, diz: “Já lembrei, é amarelo” e a Aluna A afirma: “Eu já vi muitas flores amarelas, eu já também vi o girassol”.

Além desse questionamento, trouxemos à tona uma associação gustativa sobre o que estava sendo comentado e, ao mencionar a produção de mel das abelhas vinda do pólen dessas flores, oferecemos uma balinha de mel a esses alunos, tendo, ainda, como pano de fundo, a melodia da música “Arabesque”, de Debussy. O Aluno B mostrou uma reação maior quando a música foi inserida. **Aluno B:** Eu acho isso legal. Eu gosto de música de girassol”.

Após esse procedimento, entregamos a prancha aos alunos e propusemos a apreciação tátil. Mal tocou a prancha, o Aluno B, que tem cegueira total, exclamou: “Olha, é girassol!”. A Aluna A disse: “Ele tem uma flor que é o girassol [...] Estou sentindo a bolinha do girassol. Ai, acho que tem um aqui também”.

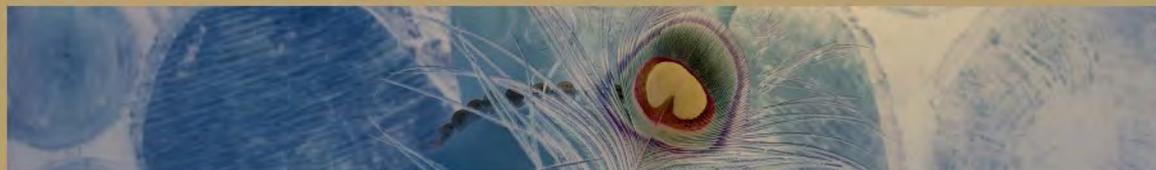
Enquanto tocavam a prancha, a essência de girassol foi espirrada no ambiente e coletamos as seguintes percepções:

Aluno B: Olha, que bom. [...] Sim, tem cheiro de flor.

Aluna A: Acho que tem mais de um [girassol] e estou sentindo um cheiro, parece cheiro de pessoa que já tomou banho. É cheiroso.

No momento da apreciação, averiguamos, ainda, a percepção dos discentes sobre o lugar em que tais girassóis estão na representação tátil. Na percepção de ambos, houve a associação ao vaso: **Aluna A:** Vaso ou pote. É um vaso mesmo”, **Aluno B:** Estão em um vaso”.

A conclusão a que os sujeitos chegaram após a experiência, no caso da Aluna A, foi uma associação sinestésica ao final do momento de apreciação tátil: “Acho que eu tô pensando que as flores são cheirosas. Acho que a cor amarela é cheirosa”.



Quando o Aluno B foi questionado sobre a possibilidade de ter outras pinturas que pudessem ser tocadas na escola, afirmou que seria melhor: “Sim, porque ela [a professora] conta tudo e eu não pego na mão; só fica na lousa e eu gosto de sentir as coisas na mão”.

Assim, foi encerrada a experiência tátil-sinestésica de apreciação de uma obra de arte adaptada no contexto escolar.

4 CONCLUSÃO

Após essa checagem do método, atestamos as hipóteses levantadas nesta pesquisa sobre a condução de uma aula de Arte que não conta com recursos adaptados aos alunos deficientes visuais. Mesmo em discentes tão pequenos, o uso desse material didático, aliado ao método proposto, leva os alunos a se perceberem como sujeitos participantes do contexto escolar.

A prancha é, portanto, muito eficaz, especialmente quando apresentada em ambiente sinestésico. Isso porque as associações a gostos, cheiros e sons familiares desses alunos facilitam a apresentação do que é novo (a pintura adaptada), levando-se em consideração as condições desses alunos. Assim, as referências exteriores de gostos e cheiros que esses alunos trazem em suas memórias podem ser facilmente alcançadas para auxiliar a ideia de cores e, também, a ideia artística de trazer para uma pintura algo concreto e facilmente encontrado pela criança em seu cotidiano.

A apreciação, podemos atestar, aconteceu como se fosse à descoberta de um mistério; esses alunos foram apresentados a algo novo e se dispuseram a explorá-lo de maneira curiosa e interessada. Isso não é tão diferente do que acontece quando pessoas videntes se veem diante de uma obra de arte. Com a visão, exploramos todos os aspectos de uma obra de Arte. Nesse caso, contudo, por intermédio da multissensorialidade, esses sujeitos exploraram e conseguiram acessar memórias sensitivas; chegaram até mesmo a conclusões brilhantes, como o fato de “a cor amarela ser cheirosa”, além de se orgulharem



por poderem ter à mão obras que eles pudessem, de maneira autônoma, explorar sem intervenções.

Assim, é importante que resgatemos, neste momento, a ideia de que a garantia da inclusão nas escolas de ensino regular foi uma grande conquista para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Todavia, de nada adianta incluir essas crianças em um sistema de ensino sem que haja uma preparação, adequação profissional e material que as acolha de forma adequada. Foi nesse sentido que nos lançamos ao desafio de realizar esta pesquisa, a fim de que fossem sugeridas ações concretas que pudessem ser utilizadas no espaço escolar com o objetivo de mostrar aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (em nosso caso, os alunos deficientes visuais) que eles também são sujeitos que fazem parte do contexto escolar, sem prioridades ou ficar à margem: todos são, nas suas diferenças, sujeitos iguais.

Buscamos, com o estudo da sinestesia, relacionar a ideia de que a Arte está ligada essencialmente aos sentidos humanos, pois, mesmo com a ausência da visão, outros estímulos podem ser desencadeados, o que remonta a ideia de uma multissensorialidade nas artes visuais para as pessoas cegas. É importante que deixemos claro que jamais tivemos a intenção de induzir que pessoas cegas tivessem noções visuais sobre cores ou sobre obras de artes. O que tentamos propor foi que esses sujeitos, mesmo não contando com o sentido da visão, tivessem total direito ao acesso e à fruição estética da Arte em seu sentido *lato*. Se a Arte é universal e está intrínseca aos seres humanos, as pessoas deficientes visuais não podem ser colocadas à margem dessa maravilha e é nosso dever, como professores e pesquisadores da área de Artes Visuais, pensar em maneiras de mediar e de permitir o acesso desses sujeitos.

Então, nesse contexto, combinamos o uso de pranchas táteis com outros sentidos, de modo sinestésico, para pensar um método didático e pedagógico que pudesse ser aplicado em alunos não visuais da Educação Básica. O método demonstrou eficácia quando aplicado aos sujeitos de



pesquisa. Verificamos, por exemplo, que as aulas de Arte dos alunos colaboradores deste estudo acontecem, sobretudo, de maneira expositiva, com algumas intervenções pedagógicas e com os mesmos materiais usados pelos outros alunos da turma (videntes). A ausência de material adaptado foi verificada na investigação. Com relação à apreciação de imagens, no caso do Aluno B, cego congênito, sua professora acaba descrevendo as imagens que são fornecidas pelo livro e desenhadas na lousa. O próprio aluno relata que gostaria de sentir, em suas mãos, o que está sendo ensinado pela professora. Nesse caso, inferimos que a ausência da adaptação vai promover uma aprendizagem impessoal. Assim, consideramos que a proposta desse método tátil-sinestésico para as aulas de Arte dos alunos não visuais poderia suprir essa lacuna.

Demonstramos, portanto, que existe a possibilidade de se levar essa iniciativa inclusiva para a escola de Educação Básica e que, por meio dela, podemos pensar uma aula de Artes Visuais que vai exercer a sua função também com os discentes não visuais, promovendo momentos de fruição e emoção autônomas, para que eles possam ser “tocados” pela Arte por meio do *olhar de seus sentimentos*.

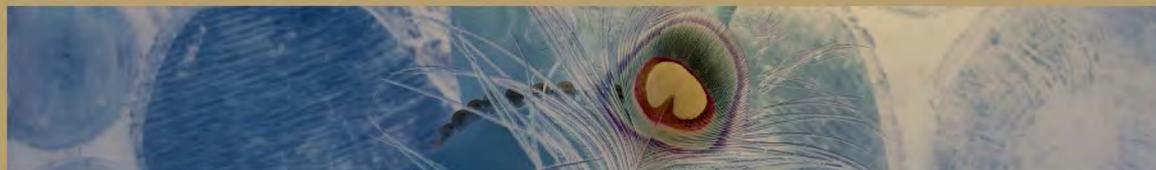
REFERÊNCIAS

ARAGUAIA, Mariana. **Síndrome de Charles Bonnet**. 2017. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/doencas/sindrome-charles-bonnet.htm>>. Acesso em 19 mar. de 2017.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, Jose Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2003.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 abr. 2016.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 set. 2017.



BUSTOS, Carolina; FEDRIZZI, Beatriz; GUIMARÃES, Lia Buarque de Macedo. **PERCEÇÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS CORES X TEXTURAS**. In: I Conferência Latino-Americana de construção sustentável; X Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído. 2004, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANTAC, 2004.

CARNEIRO, Ivane Angélica. **Artes Visuais**: Práticas tridimensionais. Curitiba: Intersaberes, 2017.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHKLOVSKI, Viktor. A Arte como Procedimento. In TOLEDO, Dionísio de Oliveira (Org). **Teoria da Literatura, Formalistas Russos**. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

CONDE, Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão**. 2017. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CONHECIMENTO GERAL. **Ouvido absoluto**. 2016. Disponível em: <https://www.conhecimentogeral.inf.br/ouvido_absoluto/>. Acesso em: 19 mar. 2017.

COTTIN, Menena; FARIA, Rosana. **O livro negro das cores**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

DEBUSSY, CLAUDE. Arabesque. In: **Electronic Philharmonic Music Library**. Patrick Smith: *Electronic Philharmonic*, 2009, 1 CD.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Versão 1.0 CD-ROM.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. 3. ed. Brasil: Martins, 2000.

MARQUES, Sarah Barreto. **Sinestesia das pessoas cegas**: novas possibilidades de informação. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro /UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

PRESA, Carla Patrícia Magalhães. **Sinestesia na arte**. Dissertação (Mestrado em Design Multimédia). Programa de Pós-graduação em Design Multimédia da Universidade da Beira Interior/UBI. Covilhã, 2008.

**Recebido em 05 de dezembro de 2017
Aprovado em 27 de maio de 2018**



APROXIMAÇÕES ENTRE CIÊNCIA E HISTÓRIAS AFRICANAS NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

APPROXIMATIONS BETWEEN SCIENCE AND AFRICAN STORIES IN THE STORYTELLING: AN EXPERIENCE REPORT

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815032019034>

Valéria da Silva Lima

Instituto Federal do Rio de Janeiro
valeriaslima8910@yahoo.com.br

Neide Andrade Almeida

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
mneideandrade@gmail.com

Maylta Brandão dos Anjos

Instituto Federal do Rio de Janeiro
maylta@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho objetiva relatar uma experiência que aproxima as histórias africanas, afro-brasileiras e ciência com práticas de Contação de Histórias, envolvendo o que consideramos ser interdisciplinar. Tal fato, surge a partir de uma disciplina ministrada entre junho a agosto de 2017, num curso de Formação Inicial e Continuada ocorrido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus avançado de Mesquita, com proposta de ensino verticalizado de politécnico. Questões de africanidade foram o foco de nossas ações, confirmando assim, num universo diverso, a luta por uma educação laica, democrática, inclusiva e de qualidade. As leis 10.639/03 e 11.645/08 formaram nosso arcabouço teórico. Os autores Celso Sisto, Fanny Abramovick, Ilan Bremanm e Attico Chassot do ensino de ciências nos auxiliaram com aproximações interdisciplinares nas contações de histórias. Diante disso, no contexto do curso, compartilhamos conhecimentos e algumas histórias da África e dos afro-brasileiros para que algumas histórias fossem conhecidas para desmistificação de estereótipos construídos socialmente. Propomos, junto aos alunos, uma metodologia participativa contando com a efetivação de uma prática contextual de sala de aula que integrasse saberes, rompesse preconceitos e desmistificasse os fenômenos naturais e o sentido da ciência. Fortalecendo, assim, conceitos e histórias que nos apresenta em universos amplos, distintos e integrados.

Palavras-chave: Contação de histórias. Africanidades. Literatura. Ensino de Ciências.

ABSTRACT

This work aims to report an experience that brings the African stories, afro-brazilian and science with practice of storytelling, involving what we consider to be the interdisciplinary. This fact emerges from a discipline administered between June and August 2017, a course of initial and continuing training occurred at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro, advanced campus of Mosque, with a proposal for a verticalized of education polytechnic institute. Peoples issues were the focus of our actions, thus confirming, in a different universe, the fight for an education, secular, democratic, inclusive and quality. The Laws 10.639/03 and 11.645/08 formed our theoretical framework. The authors Celso Sisto, Fanny Abramovick, Ilan Bremanm and Attico Chassot of science teaching in helped with interdisciplinary approaches in the contações stories. In addition, in the context of the



course, share knowledge and some stories from Africa and the Afro Brazilians to some stories were known to demystifying stereotypes socially constructed. We propose, together with the students, a participative methodology with the effectuation of a contextual practice of classroom that integrates knowledge, rupture prejudices and desmistificasse natural phenomena and the sense of science. Strengthening, thus, concepts and stories that introduces us into large universes, distinct and integrated

Keywords: Visual arts. Visually impaired. Synesthesia. Didactic-pedagogical method, Tactile planks.

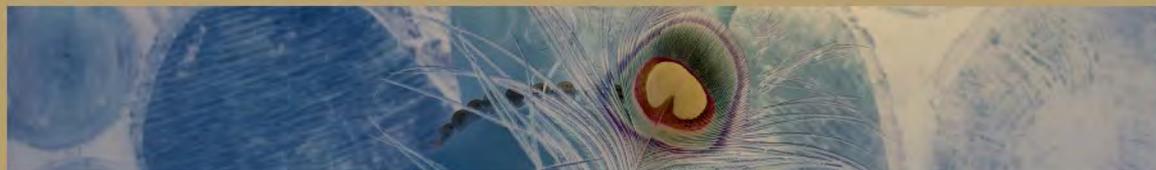
1 INTRODUÇÃO

As histórias são construções humanas que perpassam gerações, seja para transmissão de conhecimento, saberes do senso comum, saberes políticos, econômicos, sociais e culturais, bem como saberes que se estabelecem para maior compreensão e apreensão dos fenômenos naturais.

Grupos humanos, em diversas localidades, sempre comunicavam por meio das histórias, pois elas estão presentes nas relações humanas, desde as mais simples às mais complexas, por isso deve ser estudada e preservada no sentido do alargamento das relações e compreensão do universo.

Em tempos primitivos, grupos humanos contavam suas histórias oralmente, ensinando as gerações mais jovens o caminho a ser seguido, explicando a natureza e suas manifestações. Com o advento da cultura escrita, os rituais de enunciações orais, cederam espaço para a relação individualizada entre leitor e texto, sobrepondo as produções escritas sobre a oralidade, valorizando grupos que utilizavam a cultura escrita, deixando em segundo plano, as comunidades orais.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. (HAMPÂTÉ, 1977.pg 1)



De boca a boca, de ouvido a ouvido, as histórias africanas chegaram até nós, visto ser a oralidade essencial para a existência humana, para manutenção e fortalecimento da cultura. Diante do contexto atual de sombras e mascaramento das identidades diversas, buscamos nas contações de histórias, aproximações com a tradição oral africana, visto que:

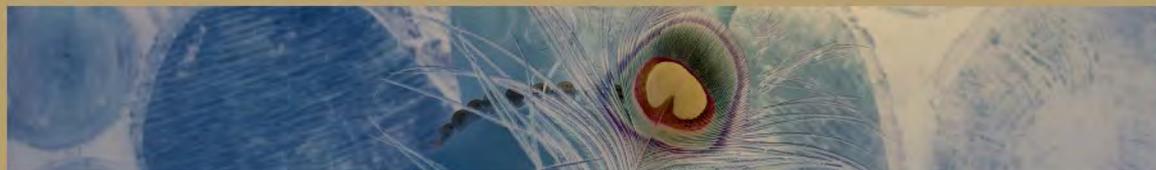
É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. Em compensação, ao mesmo tempo que se difunde, vemos que a escrita pouco a pouco vai substituindo a palavra falada, tornando-se a única prova e o único recurso;[...] .(HAMPÂTÉ, 1977.pg 2)

Sendo a memória um elemento de conhecimento cultural e interação com as gerações mais jovens, o resgate das contações de histórias é um movimento de observarmos atentos, o perigo de se contar uma única história num país marcado pela diversidade cultural indígena, europeia e africana, assim, precisamos valorizar cada cultura dando-lhes o devido lugar de destaque.

O domínio da escrita e a escravização fez com que as comunidades orais africanizadas perdessem suas histórias, ausentando-as no imaginário social das gerações mais jovens, por isso, tentamos resgatar, nesse breve estudo de relato de experiência, ressignificando as histórias de grupos que foram silenciados por vozes hegemônicas durante muitos séculos.

Pretendemos garantir o direito de voz aos invisibilizados socialmente e promover, por via oral, mais uma manifestação ativa que produza diálogo em intercessão de saberes e práticas entre Histórias, Cultura e Ciência.

Dialogamos, nesse trabalho, para que reflexões brotem das nossas memórias a fim de conhecermos um pouco mais sobre as histórias de muitos negros e negras que fizeram histórias, as quais precisam ser conhecidas na



perspectiva da formação histórica e social, por meio de arte de contá-las e fazer ciência.

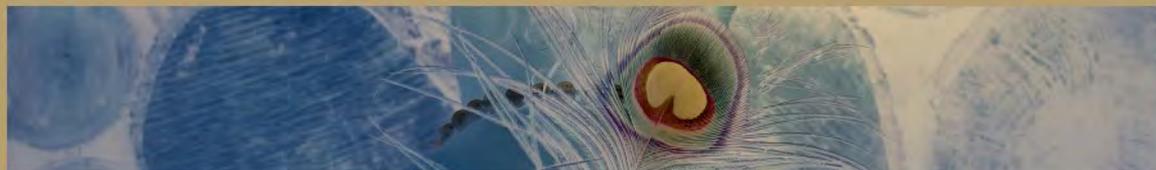
Sendo assim, dividimos o trabalho em três partes, no primeiro momento falaremos do início da disciplina ministrada no curso de Contação de Histórias, no qual abordamos assuntos referentes à diversidade dos contos e a importância de se trabalhar histórias europeias, indígenas e africanas para a valorização das diversas culturais.

No segundo momento falaremos dos textos africanos que foram desenvolvidos nas contações de histórias no curso, e podem ser dinamizadas para todo público em geral, inclusive na educação. E no terceiro tópico, apresentaremos os resultados da ministração do curso com a sua propositiva de abordar esse assunto num viés interdisciplinar com o ensino de ciências, bem como as reflexões sobre o fazer desses traços que se complementam na formação inicial e continuada.

2 METODOLOGIA

Este trabalho faz parte de um relato de experiência, ministrado em uma disciplina do curso de Formação Continuada de contação de Histórias no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro(IFRJ), campus avançado de Mesquita, no município de Mesquita no Estado do Rio de Janeiro.

O eixo temático da disciplina foi “A contação de histórias por meio de textos afro-brasileiros e africanos, sendo que o eixo tecnológico do curso consistiu na Educação para o Ensino Fundamental, tendo uma carga horária de 8h semanais, a escolaridade mínima exigida para os cursistas foi do Ensino Médio incompleto. Quanto a periodicidade, as aulas aconteceram entre os meses de maio a outubro, sendo que as disciplinas ministradas descritas, neste artigo, aconteceram durante os meses de junho, julho e agosto de 2017, no horário de 8h às 17h, na modalidade presencial, no período diurno.



As histórias africanas foram o foco de nosso estudo e dinamização, para que pudéssemos valorizar as contribuições dos africanos e afro-brasileiros nas contações de histórias, garantindo diversidade no trabalho, evidenciando os protagonistas negros que pensaram sua cultura e os fenômenos desse mundo sobre vários aspectos.

O público- alvo foi composto por, aproximadamente, 20 alunos, em que a grande maioria eram docentes, atuantes na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, alguns eram estudantes do Curso de Pedagogia, Letras e uma Professora de Biologia.

Dessa forma, realizamos contações e mediações de histórias, ora individualmente, ora de forma coletiva, refletimos sobre os contos, apresentamos e cantamos algumas músicas sobre a temática africana, sobre a leitura dos fenômenos naturais realizadas por elas, garantindo assim, novas abordagens e significações sobre a africanidade e Ciência.

A pesquisa teve a natureza exploratória, pois proporcionou maior familiaridade com os textos a serem trabalhados, seu planejamento foi flexível, proporcionando escolhas e seleções de novos materiais de leitura, suscitando várias reflexões sobre o fato estudado, assumindo a forma bibliográfica (GIL, 2002) a partir dos textos da Lei 10.639/03, da Lei 11.645/08, do livro Textos e Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias de Celso Sisto, do livro Alfabetização Científica questões e desafios para a educação, de Áttico Chassot, entre outros.

Os procedimentos técnicos utilizados para as leituras e estudos teóricos baseou-se num exercício bibliográfico de fontes impressas ou digitais, as quais constituem apoio nas reflexões sobre a temática estudada. Sendo assim, percorremos as etapas da pesquisa bibliográfica escolhendo o tema a ser investigado, organizando a leitura exploratória, seletiva e analítica para a redação escrita do texto.

A seguir, abordaremos alguns aspectos sobre a contação de histórias envolvendo a africanidade.



2.1 POR QUE CONTAR HISTÓRIAS AFRICANAS?

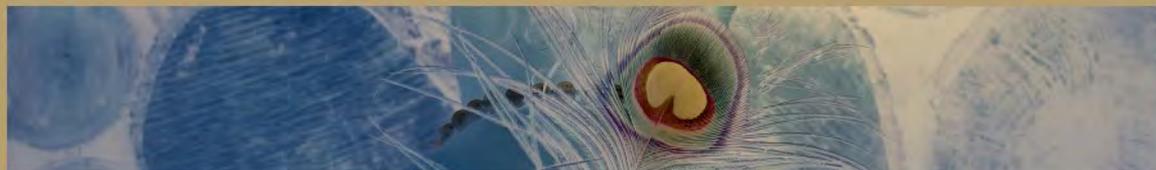
Contamos histórias por sermos seres sociais, dinâmicos e ativos. Por sermos corpos históricos e elementos naturais. A todo o momento, os seres humanos estão envolvidos em contações de histórias, seja em ambientes formais de ensino ou em relações informais, as histórias estão sempre presentes e ajudam as pessoas a abrirem os olhos e o coração, e a compreenderem de forma fundamentada o mundo da ciência (SISTO, 2012).

A questão acima nos remete aos primórdios da humanidade, onde os saberes eram trabalhados nas reuniões familiares e comunitárias. Fatos como estes preservavam memórias, perpetuando culturas entre grupos de todo o mundo, preservaram histórias e construíram ciência.

Com o processo de colonização, os grupos que utilizavam a tradição oral, no caso de grande parte dos africanos, foram aos poucos perdendo sua cultura oral, pois a nova cultura imposta ocultou quase toda a história dos povos escravizados, colocando no limbo histórias que explicavam riquezas do observar empírico.

Propostas com outras intenções, além das já apresentadas, foram colocadas em ação até que as gerações mais jovens fossem conduzidas a conhecerem e, muito bem, os Contos de Fadas Clássicos europeus, escritos primeiramente, no século XVII, pelo francês Charles Perrault (1628-1703), coletados e escritos pelos alemães irmãos Grimm Jacob Ludwing Carl Grimm (1785-1863) e Wilhelm Carl Grimm (1786-1859) os quais entraram para a história como contadores de histórias a partir de suas pesquisas e buscas de contos populares que ouviam da comunidade alemã. Os irmãos Grimm apropriaram-se dos contos escritos por Charles Perrault dando um caráter alemão as histórias, tornando-as um pouco mais infantis, como Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, A Gata Borralheira, entre outras.

O dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-1875), também, foi um ícone na Literatura Infantil Mundial, autor de contos de Fadas como o Soldadinho de Chumbo, A Pequena Vendedora de Fósforos, A Princesa e o grão de



Ervilha e tantos outros contos, deixou-nos como legado as mais belas histórias europeias, as quais estão presentes na formação cultural das gerações mais jovens e que nos remetem a sentimentos de profunda humanidade e alteridade com os sujeitos de uma sociedade.

Conhecer os escritos que o francês Charles Perrault contava nos salões de Paris e relacioná-las ao nosso universo cotidiano, como a história do Barba Azul, remete-nos à violência doméstica vivenciada por muitas mulheres brasileiras, tornando o texto tão atual quanto à época de sua elaboração escrita.

Dialogar com os irmãos Grimm sobre o caminho percorrido pela Chapeuzinho Vermelho até a casa da vovó é tão mágico e contemporâneo que nos faz reviver as muitas histórias dos percursos cotidianos, bem como os inúmeros lobos famintos que se encontram pelos caminhos.

As histórias registradas pelo dinamarquês Hans Christian Andersen, no século XIX, deixou-nos como herança, o duelo entre o feio e o bonito demonstrado na história do Patinho Feio, o forte e o Fraco apresentado na história da Pequena Vendedora de Fósforos, também, o dia 02 de abril, em que se comemora o “Dia Interacional do Livro Infanto-Juvenil” em homenagem ao nascimento do autor. As histórias enriqueceram de empatia, justiça e sensibilidade social os sujeitos ouvintes e leitores delas.

Diante desses dados, entendemos que, Charles Perrault no século XVII na França, os Irmãos Grimm Jacob Ludwing Carl Grimm e Wilhelm Carl Grimm na Alemanha, no século XVIII e Hans Christian Andersen, no século XIX na Dinamarca contribuíram para que os contos clássicos europeus chegassem ao Brasil por meio da colonização portuguesa, fazendo parte integrante de nossa formação escolar.

Voltando à questão inicial, e diante desse histórico, perguntamos novamente: Por quê contar histórias africanas? Como podemos articular as histórias africanas ao Ensino de Ciências?



Com esses questionamentos, levantamos mais uma questão. Por quê ofereceu-se às gerações mais jovens uma única literatura, pautada em grandes autores de origem europeia? Na medida em que sabemos que somos resultados da interação de, pelo menos, três grupos culturais distintos que são os indígenas, os portugueses e africanos?

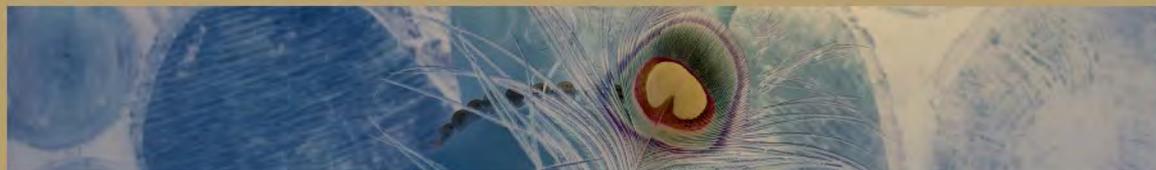
De forma democrática nos cabe buscar garantir a promoção da cultura diversa que fazemos parte e que as novas gerações conheçam, pelo menos, as contribuições dos povos que formaram nossa nação e assim ampliar àquilo que foi dedicado apenas a um grupo específico. Que a história não seja contada por um único e monocromático viés. Que ela corresponda a todos os elementos culturais, étnicos e sociais da formação de uma sociedade.

Estudar as histórias africanas faz parte de um trabalho de ressignificação de identidade Nacional, na medida em que, ao contarmos histórias de negros, permitimos visibilidade e acesso a diversas possibilidades literárias. Criamos alteridade acerca das culturas e etnias. A isso soma o que percebemos acerca das concepções de mundo e de fenômenos naturais que eram, exclusivamente, dedicadas ao olhar empírico.

Não temos a pretensão, nesse estudo, de supervalorizar a cultura africana, que nesse caso é o foco de nosso trabalho, e nem fazer uma historiografia do Ensino de Ciências, mas permitir que essas discussões também tenham espaço, assim como os contos clássicos mundiais, nas contações de histórias e na concepção formativa do ensino de ciências por meio dessas histórias que serão formativas de olhares e saberes acerca das realidades, acontecimentos e fenômenos naturais.

A Contação de histórias se constitui num movimento de divulgação e valorização das múltiplas histórias humanas que serão componentes importantes do imaginário social, que para Celso Sisto significa salvar o mundo imaginário (SISTO, 2012), visto que:

Com certeza, quem conta uma história tem clareza do que pretende atingir. Se o objetivo é apenas lúdico, se é



discutir determinada ideia ou tema, se é despertar uma série de sentimentos e trazer informações, se é terapêutico, se pretende promover um aintegração social e cultural- para cada um há procedimentos e encaminhamentos diferentes, embora se saiba que quem conta um conto, aumenta um ponto, uma vírgula, uma exclamação e uma boca aberta diante da possibilidade de se construir um mundo melhor- povoado de histórias! (SISTO, 2012. Pg. 36)

Construir um mundo cheio de histórias é o que pretendemos, na medida que contar histórias é sempre um resgate de novas possibilidades e novos caminhos para a valorização humana, e é o que observaremos no relato de experiência, que tenta reconhecer a ancestralidade, a cultura que a permeia, que compõe e recompõe o cenário atual. A seguir, assinalamos, de forma resumida, o trabalho e a experiência por nós vividas, durante a ministração das aulas no curso de contação de histórias, bem como os diálogos que se estabeleceram a partir das mediações docentes em interações com os discentes.

2.2 ODARA, VALENTINA E ABENA TRÊS PRINCESAS NEGRAS: AS EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS – CONTANDO O CONTO

1-Stéphanie



Fonte: Livro de Antonio Luiz



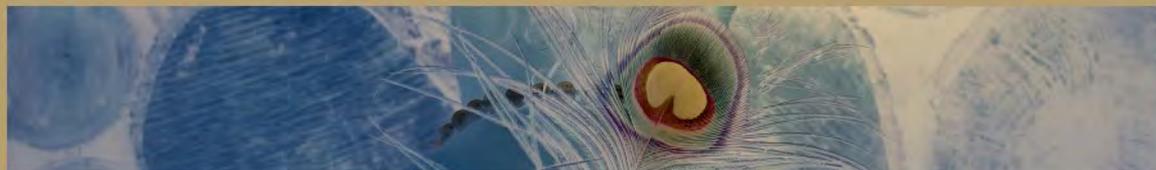
Uma Princesa nada boba, de autoria de Luiz Antonio e ilustrações de Biel Carpenter foi uma história mediada durante as aulas no curso de Contação de Histórias. A história fala de Stéphanie uma menina negra que ainda não tinha descoberto sua identidade, vivia em busca de uma descoberta, enquanto isso se escondia atrás de uma sombrinha que ofuscava todos os desejos e ambições de ser uma princesa de verdade, pois ela percebia que não se adequava aos padrões estabelecidos para uma princesa.

A vó de Sthefanie desempenhou um papel fundamental no conto, resgatando a identidade da protagonista da história, levando a reconhecer a partir de um espelho mágico, muitas princesas africanas guerreiras e valentes.

Agora sim, Stéphanie, a verdadeira princesa Odara reconheceu sua identidade africana por meio de seus ancestrais. Stéphanie, de antes e a Odara atual, deixou a sombrinha que encobria seu rosto e caminhou de cabeça erguida mostrando com dignidade a princesa que realmente ela se tornou.

Contar a história da Princesa nada boba nos faz refletir sobre os padrões de beleza que são impostos culturalmente no imaginário social, fazendo com que os negros não se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias. Com a mediação desse texto, podemos trazer muitas princesas para o universo literário, valorizando assim, a cultura africana tão vasta e complexa. Concordamos com Celso Sisto (2012) quando ele diz que:

Se uma história, ainda que de forma velada e subliminar, ensina sempre, ela também ensina as questões étnicas e culturais, relevantes para quaisquer indivíduos. E isso, nosso ofício de contadores pode e sabe executar bem. E nossas escolhas também devem ser criteriosas o suficiente, a ponto de ajudar a promovero respeito, principalemten, aos direitos humano, ao meio ambiente e às questões de gênero (SISTO, 2012.p.11)

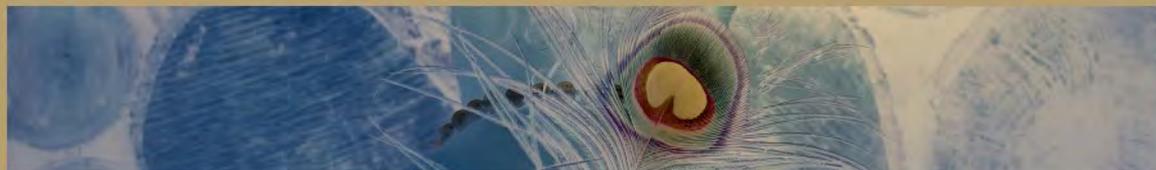


2-Odara

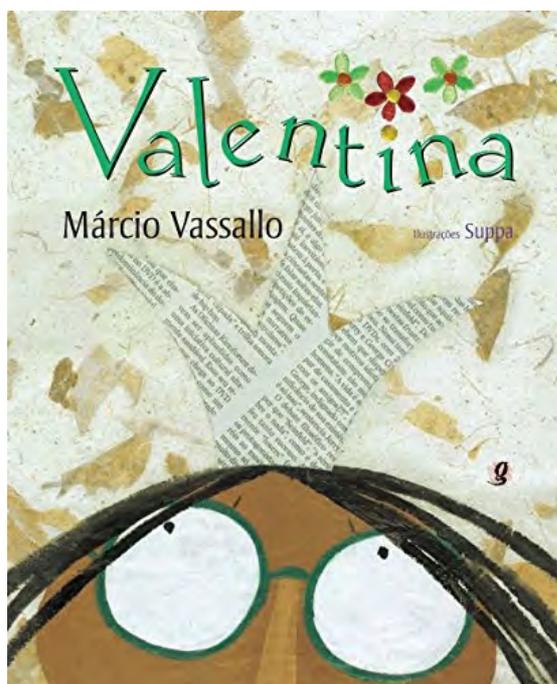


Fonte: Livro de Antonio Luiz

A outra história trabalhada no curso foi a “Valentina” uma princesa linda que, de acordo com o texto, mora na beira do bem longe. Princesa de bem longe, filha de pai branco e mãe negra, morando em uma comunidade nos morros cariocas, não deixa de se considerar uma princesa. Às vezes, Valentina não entende, muito bem, o motivo pelo qual tem de ficar com a tia o dia todo, para que seus pais, possam trabalhar para que ela possa ser alguém na vida. Ela não compreende muito bem, pois se sente uma princesa, dona de si e de suas escolhas.



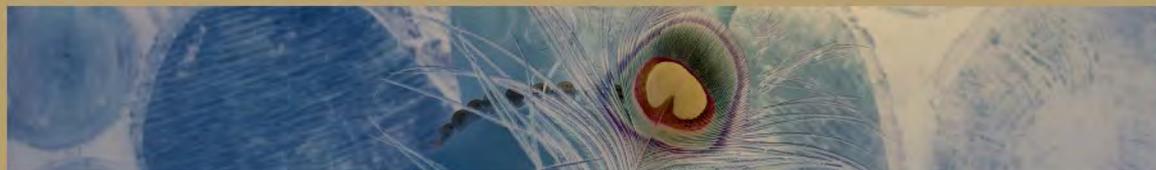
3-Valentina



Fonte: Livro Valentina

Ao descer do morro para conhecer o “Tudo”, Valentina não gosta do que vê, no “Tudo”, pois todos procuram ser iguais e Valentina com simplicidade e inovação reafirma sua identidade, demonstrando força e resistência ao consumismo imposto pela cultura econômica!

Valentina percebe que a beira do bem longe ela tem tudo o que precisa para ser uma princesa de verdade, o carinho, cuidado, proteção e a dignidade de ser reconhecida como princesa. A história de Valentina faz uma ressignificação de nossos conceitos de Tudo e Nada. Ressignificando o perto do bem longe observamos que tudo está colorido e cheio de vida, enquanto no perto do “Tudo” o colorido é ofuscado pelo acinzentado universal do padrão único, do estereótipo, do modelo, do preconceito, da margem. Com Valentina, percebemos o quanto a felicidade imposta por um mundo que prioriza o capital nos engana com a felicidade representada na singeleza da vida da fantasia infantil.



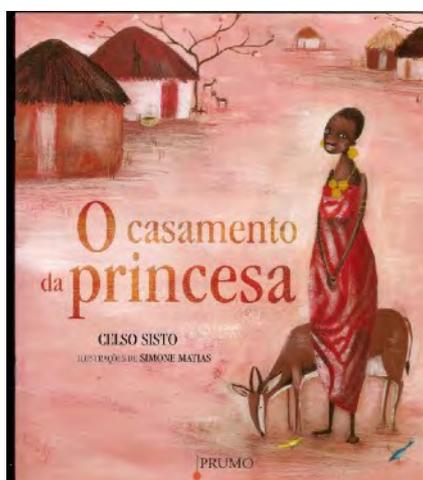
4-Localidade onde Valentina mora



Fonte-Livro Valentina

Livro “O casamento da princesa” de Celso Sisto e ilustrações de Simone Matias é um reconto da África Ocidental com personagens típicos da região e culturas próprias em que Abena, a princesa mais linda do mundo é disputada por dois pretendentes que são a Chuva e o Fogo, ambos elementos primordiais para a aldeia onde Abena vive. Contamos a história para os alunos do curso e depois realizamos debates sobre os diversos diálogos possíveis elencados por meio do texto.

5-Abena



Fonte: Livro o casamento da Princesa



Ressaltamos a imagem de Abena, a protagonista da história, a qual quebra muitos paradigmas culturais de princesas europeias, pois a princesa é apresentada usando trajes suntuosos, demonstrados nas imagens que Simone Matias ilustrou com maestria. Abena é a princesa mais linda do mundo, possui seios grandes, rosto arredondado e pescoço alongado e com a notícia da suprema beleza, muitos pretendentes correm para vê-la e pedi-la em casamento.

Chuva e Fogo são os primeiros pretendentes. O Fogo conversou diretamente com o rei, pai de Abena, prometendo mundos e fundos a sua futura esposa, garantindo ser um parceiro ideal para aquecer e prover o necessário para o bem estar da princesa.

No mesmo instante que o Fogo acertava os detalhes do casamento com o Rei, A Chuva sem saber da presença do Fogo, chuviscava todo encanto nos ouvidos de Abena, que imediatamente ficou enamorada com os dotes da Chuva, dizendo que *“até as savanas de Burkina Fasso, até as areias do Golfo da Guiné, plantações do Togo, até as florestas da Costa do Marfim, não existiria ninguém mais poderoso que ela”*. (SISTO, 2009.p.10)

6-Chuva



Fonte: Livro casamento da princesa



As palavras da Chuva fizeram rolar o amor no coração de Abena que logo disse para o pretendente ir no outro dia acertar os detalhes com o rei.

No outro dia, os dois pretendentes tiveram que apostar uma corrida para saberem quem seria o vencedor e este casaria com Abena. O rei deu a partida e o na linha de chegada quando o Fogo já era quase o vencedor, a Chuva caiu, num aguaceiro do tamanho do mundo e o fogo que corria destemido apagou com a força da Chuva.

Abena que sabia desde o início quem deveria estar do seu lado, correu nos braços da Chuva e bailou uma linda canção, comemorando seu casamento com a chuva.

Com a História do casamento da princesa muitas reflexões e diálogos se estabeleceram ente os participantes do curso como: o papel da mulher negra na sociedade, a beleza, estética e trabalho negro, além das questões de cabelo, corpo negro e construção da identidade.

2.3 CANTANDO TAMBÉM CONTAMOS HISTÓRIAS.

O QUE VEM À NOSSA CABEÇA QUANDO FALAMOS A PALAVRA “ÁFRICA”?

O questionamento acima foi feito no início de uma das aulas do curso para abertura de debates e discussões sobre o Continente Africano , suscitando muitas indagações e representações sociais sobre o imaginário construído em relação ao Continente.

As respostas dadas pelos alunos do curso, foram contempladas com as seguintes palavras: miséria, fome, savana, pobreza, colorido, animais selvagens, escravidão, alegria, religiões e tantas outras coisas foram ditas que apontaram fragilidades e limites trabalhados em nível de territorialidade, cultura e Ciência.



Após o debate, apresentarmos a música “África”, do Cd da Palavra cantada para ampliarmos os saberes sobre o Continente Africano, espaço múltiplo de culturas e inúmeras diversidades.

Africa
Palavra Cantada

Quem não sabe onde é o Sudão
saberá
A Nigéria o Gabão
Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal,
A Tanzânia e a Namíbia,
Guiné Bissau?
Todo o povo do Japão
Saberá
De onde veio o
Leão de Judá
Alemanha e Canadá
Saberão
Toda a gente da Bahia
sabe já
De onde vem a melodia
Do ijexá
o sol nasce todo dia
Vem de lá
Entre o Oriente e ocidente
Onde fica?
Qual a origem de gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo do
atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá e aqui
África ficará
Basta atravessar o mar
pra chegar
Onde cresce o Baobá
pra saber
Da floresta de Oxalá
E malê
Do deserto de alah
Do ilêBanto mulçumanamagô
Yorubá
(CD Palavra Cantada de Paulo Tatit e Edith Derdyk)



Com essa música, não somente contamos histórias sobre o Continente Africano, mas também, trouxemos ao diálogo conhecimentos, linguagens culturais que nos foram ocultadas, por um longo período de tempo, pois:

Se estamos, portanto, diante de uma relação entre quem promove a vivência (professor) e quem vivencia (o aluno), estamos também imersos numa relação de ensino-aprendizagem. Para os tempos atuais, estamos diante da possibilidade de fazer do ato de narrar uma história, um exercício de inclusão, porque impotente para toda e qualquer idade[...] (SISTO, 2012.Pg. 11)

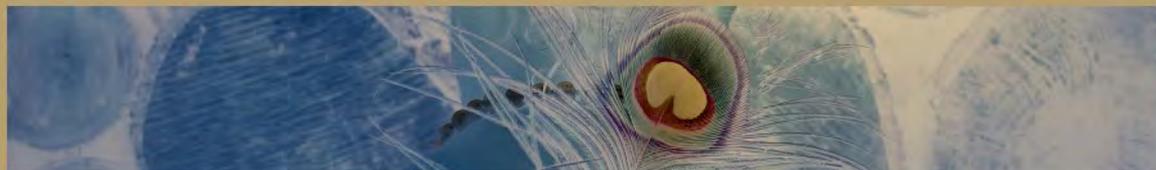
Olê, lê
Olê, lê
Molibá, makasi
Oboing bambá
Molibá Makasi
(<https://www.youtube.com/watch?v=h7MYdSUVm2Y>)

Concluimos, com essa história cantada na língua lingana, do País de Gana, que significa que precisamos remar sempre, a correnteza está forte, mas precisamos remar. Precisamos conhecer, partilhar saber, entender ciência e viver cultura sem preconceitos.

Por fim, dialogamos que tais histórias entremeadas com a vida, segundo Chassot (2006), é o que falta ao entendimento da Ciência. Há que ser superado o caráter meramente produtivo do conhecimento, por isso, segundo o autor, há que se delinear a interpretação da ciência como uma produção cultural e de forma a incluir as ciências nos vários aspectos da vida, e por que não na Contação de histórias?

3 REFLEXÕES E RESULTADOS SOBRE OS CONTOS: CAMPO E AÇÃO

Ao apresentarmos as histórias aos alunos do curso de Contação, selecionamos os três textos onde as protagonistas são mulheres, princesas e negras, figuras importantes que serviram para ressignificar nossas concepções de felicidade, de beleza, de princesas, de visões de mundo estabelecidas social-



mente. Esse fato nos levou a pensar a construção social em torno de gênero, visão cultural, designação histórica e Ensino de Ciências para o Ensino Fundamental.

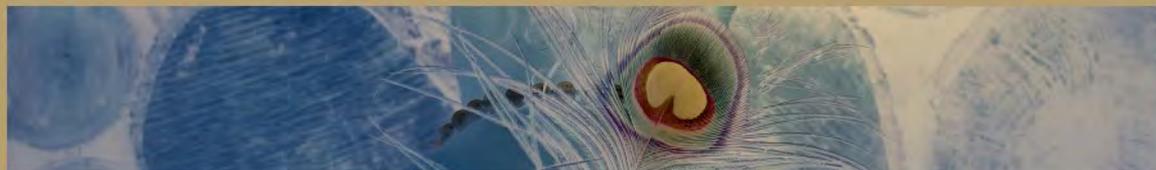
Utilizamos alguns aspectos legais para fundamentar nossas ações, como a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pois estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira, dizendo que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

Aprofundamos, nosso estudo, também, na Lei 11.645 de 08 de março de 2008 onde se alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, dizendo que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.(BRASIL, 2008)

Sendo assim, compartilhamos com os alunos do curso o que diz respeito as lutas e conquistas dos movimentos sociais de inclusão, bem como as leis que garantem a obrigatoriedade de temas africanos, afro-brasileiros e indígenas no currículo da Educação Básica.

Estudamos e dialogamos com os alunos, aspectos relacionados ao Fogo e Chuva como elementos importantes para a sobrevivência humana, bem como, a descoberta do Fogo. As propriedades, utilidades e importância da água para a humanidade são aspectos que foram explorados a partir da literatura de Celso Sisto, articulado ao Ensino de Ciências numa proposta interdisciplinar.

Com Stephanie, a personagem do livro "Uma princesa nada boba" de autoria de Luiz Antonio, observamos e discutimos o quanto foi difícil para ela se



auto afirmar como princesa, num contexto de não reconhecimento de si, diante dos modelos estabelecidos, com os quais ela não fazia parte.

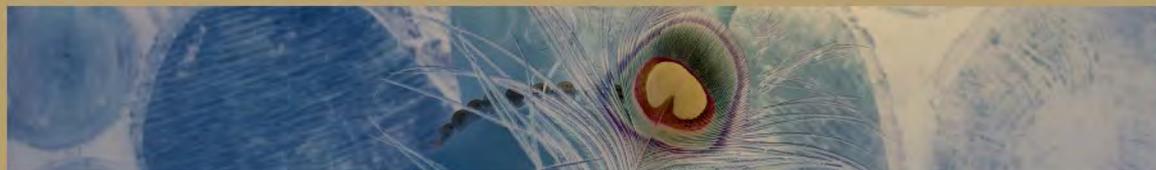
Com isso, muitas alunas se identificaram com a personagem, e sinalizaram que em algum momento de suas vidas agiram como a personagem da história, escondendo-se, na maioria das vezes por conta de estereótipos pré- estabelecidos.

A presença da avó foi o elo de ressurgimento e formação da identidade, para que Odara, agora a nova personagem do livro, deixasse de se esconder e mostrasse, com coragem, a princesa que realmente ela havia se tornado. Um registro de formação de identidade negra acontece no transcurso da história.

Com a história de Valentina, de autoria de Márcio Vassalo e ilustrações de Suppa, aprendemos, em interação coletiva, que apesar dos lados antagônicos e injustos, a simplicidade, a força e a ousadia da princesa reforçada nas imagens, permitiu-nos um novo olhar para os moradores de comunidades cariocas, da territorialidade e dos aspectos socioambientais que permeiam esse cenário.

Com Abena no livro de Celso Sisto “O casamento da princesa” e ilustrações de Simone Martins, quebramos mais uma vez os paradigmas de gênero, beleza e eurocentrismo. Há uma crítica, não velada, às questões que segmentam e hierarquizam cultura e pessoal. Tal fato é demonstrativo de uma preocupação que envolve processos de humanizações no ensino informal e na Contação comprometida com reflexões, a partir de contextos de exclusão e preconceitos.

Ainda que Abena seja a princesa mais linda do mundo, desenhada e retratada com a beleza singular, a coragem de dizer para si mesma que só iria se casar com a Chuva, o seu pretendente favorito e amado é o dado maior. Nessa história, natureza e humanidade se entrelaçam para que Contação e Ciência sejam trabalhadas na mesma dimensão, e é nessa seara que nos aventuramos.



Esses três textos nos conduziram a reflexões importantes sobre as figuras de princesas que fizeram parte de nossas histórias, e que, na maioria das vezes, eram princesas participantes do perto do “Tudo”, onde os modelos e os padrões deveriam perpetuar por gerações, apresentando um único modelo a ser transmitido. Questionamos modelos, formas lineares e indutoras e assim, colocamos em foco discussões tomadas por contextos interdisciplinares na Contação.

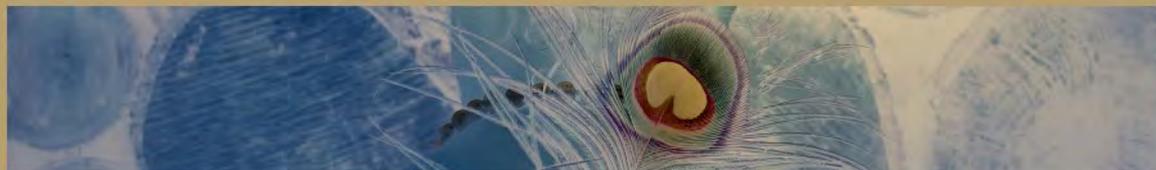
Odara, Valentina e Abena são clássicos da literatura contemporânea, princesas únicas, simples, corajosas e acima de tudo valentes, capazes de protagonizar histórias que coloquem em questão modelos de beleza, preconceitos raciais e de gênero, senso comum, mitologia, ciência e musicalidade.

4 CONSIDERAÇÕES

O trabalho desenvolvido em aula, durante as ministrações num curso de Formação Continuada de Contação de Histórias no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, no campus avançado de Mesquita, Estado do Rio de Janeiro, buscou revisitar a discussão sobre a relação entre ciência, saberes africanos e afro-brasileiros na Contação de Histórias e que nos levaram à compreensão das diferenças culturais, sociais e ambientais no universo de ensino fundamental, despertando para a existência formadora de diferentes culturas no plano da sociedade.

Contar histórias é um movimento de resgate, de buscas de inserção na realidade a fim de trazer para o campo coletivo o debate sobre os preconceitos, racismos e estereótipos que são construídos socialmente, e que perpetuam nos contos, nos discursos cotidianos, nas ações e práticas de sala de aula.

Diante isso, a ação de contar e compartilhar histórias, neste trabalho, envolvendo a África, afro-brasileiros e o ensino de Ciências contribuiu para que novos discursos fossem dinamizados num fazer coletivo envolvendo ações reflexivas.



Estudar a origem dos contos clássicos europeus, situar no universo das Leis 10.639/03 e 11.645/08 foi fundamental para entendermos o quanto precisamos lutar pela valorização das culturas africanas, afro-brasileira e indígena, garantindo que muitas sujeitos tenham visibilidade e a valorização das diversas etnias que colaboraram para a formação cidadã e crítica.

Conhecer histórias de princesas africanas e afro-brasileiras como Abena, Odara e Valentina é um caminho de quebra de estereótipos de uma sociedade eurocêntrica, branca e racista, onde os padrões são disseminados como um único, em detrimento de outros, por isso, a importância de garantir novas possibilidades para a diversidade.

Apreendemos que podemos contar histórias de diversas maneiras para públicos diferentes, e foi o que aconteceu no curso de contação de histórias. Estudamos, cantamos, contamos e compartilhamos muitas e muitas histórias a fim de promovermos reflexões sobre ações coletivas e interdisciplinares, interagindo com diversas vozes e linguagens, inclusive com as ciências naturais, pois essa está em nós no que somos e no que nos formamos.

REFERÊNCIAS:

ANTONIO. Luiz. **Uma princesa nada boba**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

África, palavra cantada. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/palavra-cantada/978932/>

Acesso em 15/12/2017 às 5h e 37 min.

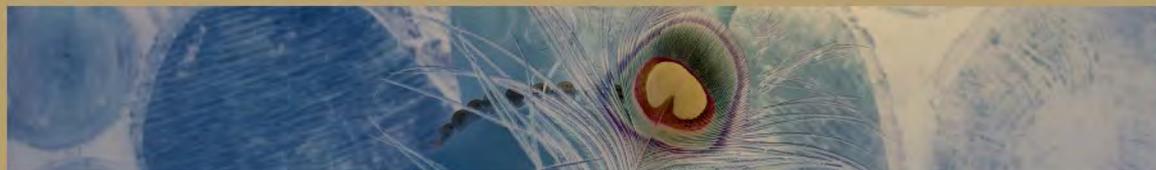
As características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão In: **Introdução à Cultura Africana**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://cadernodematerias.files.wordpress.com/2012/03/a-tradic3a7c3a3o-viva-amadou-hampatc3aa-bc3a1.pdf>

BRENAMN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores/ Ilan Brenamn 2.ed.-Belo Horizonte:Aletria, 2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei de nº 10.639 09 de janeiro de 2003.

_____. Lei de nº 11.645 de 08 de março de 2008.



CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** Ijuí: Unijuí, 1ª ed. 2006, 434 p., 2ª ed. 2006, 438 p.

FRAZÃO, Dilva. Charles Perrault. Disponível em: https://www.ebiografia.com/charles_perrault/ 03/11/2017 às 14h e 26 min

_____. Dilva, Irmãos Grimm, Folcloristas alemães Disponível em: https://www.ebiografia.com/irmaos_grimm/ dia 03/11/2017 às 14h e 39min
<http://eraumavezuem.blogspot.com.br/2012/10/valentina-princesa-da-beira-do-longo.html>. Acesso em: 03/11/2017 às 21h e 18 min

Ole, le, ole,le moliba makasi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h7MYdSUVm2Y>. Acesso em 15/12/17.5h e 30 min

SISTO, Celso. **O casamento da princesa.** São Paulo; Prumo, 2009.

_____. Celso. **Textos e Pretextos sobre a arte de contar histórias.** 3.ed.rev. e ampl. – Belo Horizonte: Aletria, 2012.

VASSALO, Marcio. **Valentina.** São Paulo: Global, 2007.

Recebido em 15 de dezembro de 2017
Aprovado em 15 de agosto de 2018



“ARTESANATOS” MIDIÁTICOS: ESTUDO DE ARTES VISUAIS DIFUSAS EM TV E REDES MIDIÁTICAS

MIDIATIC “CRAFTS”: STUDY OF THE VISUAL ARTS DIFFUSES IN TV AND MIDIATIC NETWORKS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815032019056>

Aparecida Santos Scarpioni

Câmara Municipal de Rio Grande da Serra/SP
scarpionisantos@gmail.com

Marcos Scarpioni

Universidade Metodista de São Paulo
scarpionim@gmail.com

RESUMO

O conceito de arte visual é muito amplo, o qual envolve diversas linguagens como: pintura, fotografia, cinema, escultura, etc. Entre as múltiplas formas e frentes das artes visuais estaria o artesanato, vigorando em meio às artes manuais e das artes populares. Neste trabalho buscamos analisar a abordagem implícita das artes visuais e suas metodologias de ensino utilizadas na confecção de objetos decorativos e/ou utensílios domiciliares que são apresentados em programas televisivos e redes midiáticas. A fim de compreender quais são as motivações e influências das artes visuais no cotidiano dos telespectadores é que questionamos: Existiria ênfase de fato nas artes visuais nos ditos “artesanatos midiáticos”? Objetiva-se então compreender em que medida a arte visual pode estar implícita na confecção de objetos e serviços, contribuindo na melhoria da qualidade de vida daqueles que desenvolvem tais práticas “artesanais”. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a observação empírica em campo, a identificação e o registro de conteúdos de programas televisivos e em redes midiáticas, e então, efetivamos a discussão de seus conteúdos como será provado ao final.

Palavras-chave: Artes Visuais. Metodologias de Arte. Artesanatos. Ensino.

ABSTRACT

The concept of the visual art is very ample, that which involve several languages with: painting, photograph, sculpture, between others. Among the form multiples and front of the visual arts will be the craft strengthening in middle the manual arts and popular arts. In this work seeking analyse the implicit approaches the visual arts and theirs methodology of the instruction employed in the making of the decorative objects and/or utensils domestic which will be showed in television programs and the midiatic networks. For of the comprehend which be the motivations and influences of the visual arts in the quotidian of the telespectators will which asking: There is emphasis of the fact n the visual arts through of the sames “midiatic crafts”? Thus objective then comprehend in which degree the visual arts allow be implicit in the making of the objects and services, coming give in the improvement of the quality of the live of that which desenvolvong such practices “crafts”. Using how methodological proceeding, the empiric observation in field, register contents of the television programs and midiatic networks, and then executing the discussion of the theirs contents wich will be proved in the finish.

Keywords: Visual Arts. Methodology of the Art. Crafts. Teaching.



1 INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias facilita o acesso aos meios de informação e comunicação. Nesse contexto, se inserem e são difusas as feiras de artesanatos grande parte das cidades brasileiras – principalmente nas turísticas, contribuindo para o consumo de arte. Para Santaella (2016), “as artes contemporâneas tornaram-se indispensáveis na sociedade pós-moderna”, por serem “modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.16).

Machado (2008, p. 5) afirma que a “arte sempre foi produzida com os meios do seu tempo” daí, quiçá a explicação da inserção daquilo que se conhece popularmente como arte difusa na mídia em nossos dias. Talvez, as artes deste novo século XXI, englobam o conceito de “arte visual”, o qual em um *continuum* já estaria intrínseco ao das artes modernas conforme Walter Benjamin afirmou, pois estas já eram “passíveis de reprodutibilidade”. Entretanto, assim como conceituar, interpretar aquilo que é a arte contemporânea é algo deveras complexo e que dá margem, a “um emaranhado de interpretações desconstruídas” (SANTAELLA, 2016, p. 128), o conceito de artes visuais também é muito amplo composto por muitas áreas, técnicas, linguagens, como: dança, teatro, cinema, fotografia, pinturas, colagens, moda, gravuras, esculturas, arquitetura, paisagismo, decoração etc., conforme conceituam (BUENO, 2012; ZAGONEL, 2012; BRASIL, 1997; FERRAZ & FUSARI, 1993).

Em virtude disso, este trabalho tem como principal foco a identificação das artes visuais e de sua metodologia de ensino nas ditas “atividades artesanais” difundidas em programas televisivos¹, canais religiosos² e também nas

¹ São todos conteúdos de entretenimento e de informações ao público, disponíveis pelas TV aberta e TV a Cabo.

² Que estão presentes nas TV a Cabo, como: Rede Aparecida, Rede Novo Tempo, Rede Canção Nova, entre outras.



redes³ midiáticas, ou seja, a arte que desperta olhares, encanta por suas formas e traços.

Nosso tema abordado são artes visuais presentes nos “artesanatos” que são ensinados através dos meios de comunicação de massa, logo plasmando a arte na mídia, ou seja, “a arte se apropriando da tecnologia” (MACHADO, 2008, p.15) e vice-versa, na medida em que surgem produções artísticas por meio da tecnologia.

O objeto de pesquisa encerrado neste ensaio pode ser descrito como a inserção das artes visuais e suas metodologias na produção de objetos e serviços laborais com características “artesaniais”, práticas difundidas em programas televisivos e/ou nas redes midiáticas, e consecutivamente, suas influências no público alvo. Por isso, identificamos inicialmente uma gama de programas televisivos em canais religiosos e outros, os quais difundem, categoricamente, trabalhar e/ou ensinar algum tipo de arte visual imbricada nos ditos “artesanatos”.

Dessa maneira, percebemos que podem ser ou “são inúmeras as maneiras dos artistas [...] [manifestarem-se] visualmente, e com a tecnologia em contínua evolução, temos formas de expressão bem diversificadas, aumentando ainda mais a riqueza artística” (BUENO, 2012, p. 124). Logo, o artesanato é uma das mais ricas formas de expressão cultural de um povo, sendo a representação histórica de comunidades, bem como a transmissão de um legado às futuras gerações (SEBRAE, 2014, p. 01), por conseguinte é uma expressão de um tipo bem específico de Arte, um segmento da Arte ou a própria Arte. Para Zagonel (2012, p. 31) essas “diversas produções artísticas são geradoras de negócios e de riquezas e, conseqüentemente, de empregos, conforme revela estudos sobre a cadeia produtiva em diversos setores de produção artística”. Assim, o artesanato tem impactos na inclusão social e no desenvolvimento local, regional, nacional (SEBRAE, 2014).

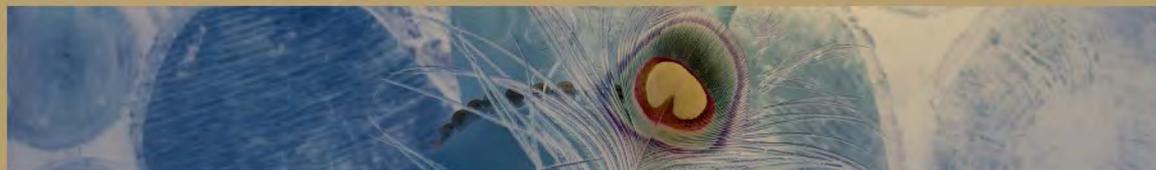
³ São as redes que estão construídas a partir do relacionamento sincrônico e assíncrono de pessoal no espaço virtual. Como exemplo de redes midiáticas abordadas neste ensaio, citamos: Facebook, Youtube, Badoo, Canais de TVs na Internet, Canais temáticos, entre outros.



Dessa maneira, justificamos nosso interesse em estudar as artes visuais e suas metodologias de arte imbricadas nos ditos artesanatos para a compreensão de sua difusão na sociedade, afinal, se faz interessante na medida em que nos permite compreender como as pessoas aprendem, fixam um conhecimento artístico desenvolvendo habilidades e competências para a tomada de decisão e de seu protagonismo profissional em sociedade e nos diversos espaços de socialização. Outra motivação para estudar o referido objeto seria a escassez de bibliografias que tratam deste assunto, especificamente o tipo de análise aqui proposta. Embora, exista uma vasta e acurada bibliografia tratando de conceitos de arte e suas bases teóricas elaboradas por Lúcia Santaella e das interações da arte com a mídia apresentadas por Anna Barros, Arlindo Machado, Jorge Coli, entre outros, no que tange a distinção dos conceitos - artesanatos, manualidades e artes populares - conceitos que não estão explícitos ou são abordados superficialmente nos programas televisivos e nas redes midiáticas não encontramos.

Por isto, acreditamos que a divulgação e/ou exposição daquilo que está compreendido como - as artes visuais nos meios de comunicação de massa – se constituem em um fato relevante a ser pesquisado de maneira constante, principalmente no que tange a “metamorfose e o mimetismo da arte” (MACHADO, 2008). Conseqüentemente, investigar os programas televisivos e canais que abordam algum de trabalho dito “artesanal” permite-nos entender quais podem ser as motivações, intenções, interesses daqueles que os produzem ou patrocinam tais programas, a saber: a difusão de costumes, cultura das artes, o incentivo ao consumo de bens e serviços, o ensino das artes sacras, etc.

Nossa pesquisa por ser uma pesquisa exploratória de campo, servimo-nos da técnica de pesquisa - observação empírica. Seguimos observando e registrando os programas televisivos, e ainda, aqueles disponíveis em redes midiáticas, os quais apresentam “artesanatos” nos quais presumidamente e inicialmente estariam implícitas as artes visuais e questionamos: a) Os conteúdos apresentados em programas televisivos e nas redes midiáticas que abordam o tema artesanatos estariam de fato ensinando artesanato e as artes visuais? b)

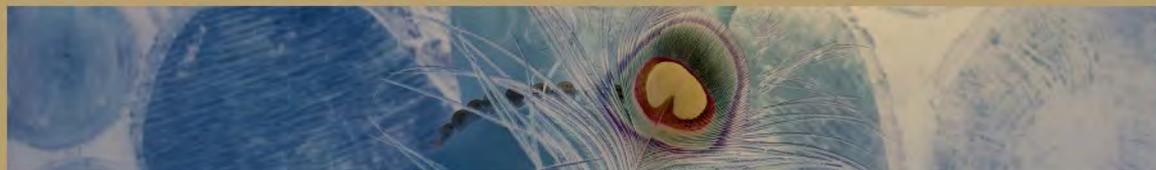


As artes visuais estariam inseridas nesses artesanatos, nos trabalhos manuais e nas artes populares como se comenta nesses programas ou elas inexistem nessas práticas? c) A demonstração de como confeccionar objetos e demais produtos ditos “artesanais”, seria uma metodologia de arte eficaz para o ensino e a aprendizagem de artes visuais para aqueles que assistem a esses programas? d) As atividades laborais exibidas nos programas, ao incentivarem o comércio e consumo de produtos industrializados para a feitura de objetos domiciliares estariam contribuindo para a descaracterização da arte visual que porventura esteja implícita no artesanato? e) O artesanato possui uma metodologia de arte própria que a diferiria da metodologia de ensino de artes difusas em revistas, livros, CD-ROMs, DVDs ofertados nesses programas, e ainda, seria esta diferente da metodologia de ensino de artes visuais nas escolas?

Como objetivo geral, buscamos compreender como as artes visuais e suas metodologias podem (ou não) estar inseridas nos conteúdos dos “programas de artesanatos” presentes na mídia em geral. Neste sentido, por objetivos específicos abarcamos: 1) discutir como as artes visuais estariam ou não, presentes no artesanato, nos trabalhos manuais e nas artes populares que podem ser abordadas nesses programas;

2) Compreender as potencialidades de como a demonstração e elaboração de objetos e demais produtos ditos “artesanais” pode ser eficiente, eficaz para o ensino-aprendizagem das artes visuais para os telespectadores e seguidores desses programas; 3) Debater sobre e como, esses programas criam, despertam interesse e quiçá a compreensão das artes visuais em sentido mais amplo. Assim, ao longo deste trabalho, empreendemos esforços para encontrar as respostas pertinentes ao objeto de nossa pesquisa e assim compreender melhor as artes visuais e as suas metodologias de ensino, e assim efetivamos as seguintes etapas:

a) Levantamento bibliográfico sobre o tema a ser trabalhado na pesquisa em diversas fontes bibliográficas, como: livros, artigos científicos, internet, ba-



ses de dados, etc. tendo como principais fontes de dados Periódicos da Capes e Scielo.

- b) Observação empírica dos programas televisivos em canais de TV aberta e TV a Cabo que abordavam a temática do trabalho em diversos horários (manhã, tarde e a noite) realizado na própria residência da autora desta pesquisa. Com o auxílio de um tablet⁴, efetivamos a gravação de programas em vários horários (manhã e tarde). As gravações foram feitas da seguinte maneira: paramos em frente ao televisor para gravar os programas, seus apresentadores, convidados, as técnicas “artesanais”, enfim, a dinâmica de cada programa.
- c) Visitas, observações e gravações de programas disponíveis nas redes sociais, como: Canais de TVs, Canais Temáticos, Youtube, Facebook que difundem os ditos “artesanatos” na internet, etc. em um banco de dados. Ressaltamos que as visualizações e gravações foram realizadas no período de 03/08 à 31/10/2016, totalizando 90 dias.

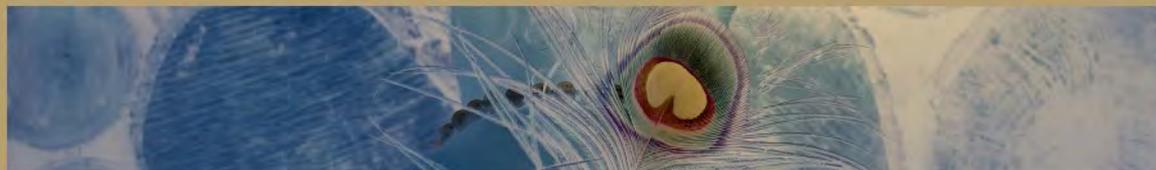
2 AS ARTES, ARTES VISUAIS E OS ARTESANATOS

2.1 Breve definição de Arte e seu Ensino na Pós-Modernidade

Conceituar o que é Arte é no mínimo uma tarefa difícil, árdua (COLI, 1995), ainda mais se quisermos evitar simplificações ou reducionismos.

Afinal, tratar o termo de maneira simplista é retirar do mesmo, uma intrincada rede de relações humanas que influenciam a vida cotidiana, a(s) realidade(s) e o pensamento imaginário e reflexivo que cada ser humano pode ma-

⁴ Samsung Galaxy Tab 3 Lite SM-T110. Conforme Condo, Martins & Scarpioni (1998, p. 648) os recursos audiovisuais se prestam a instrumentalização daqueles que aprendem ou daqueles que ensinam, haja vista, a expansão dos vários recursos disponíveis em nossa sociedade pós-moderna inserido nos diversos ambientes de ensino-aprendizagem.



terializar em sociedade, especialmente na sociedade pós-moderna⁵ e pós-industrial conforme expõe Lúcia Santaella (2016) em um de seus artigos⁶.

Engelmann (2012, p. 52) afirma que arte etimologicamente deriva do latim *ars* que significa: meio adequado para a obtenção de determinado resultado, assim como do grego *tékne*, termo que possui a mesma conotação. Barros (2002, p. 34) assegura que a “arte apareceu com o *homo sapiens*, quando o cérebro alcançou suas dimensões plenas”. Garcia Júnior (2014) corrobora com este pensamento ao definir a Arte como:

[...] uma das primeiras manifestações da humanidade como forma do ser humano marcar sua presença criando objetos e formas (pintura nas cavernas, templos religiosos, roupas, quadros, filmes etc.) que representam sua vivência no mundo, comunicando e expressando suas ideias, sentimentos e sensações para os outros (GARCIA JÚNIOR, 2014, p.04).

Engelmann afirma ter sido na Grécia Antiga, o epicentro da filosofia das artes perpassando por períodos e estilos ao longo dos muitos séculos até nossos dias. Entretanto, cabe dizer que já existiam outras formas, pensamentos e expressões artísticas para além do continente europeu e desse período especificamente como demonstra Garcia Júnior, pois para o autor, é preciso pensar em outras formas de artes que estão espalhadas pelos diversos continentes, que seriam: “Arte Mesopotâmica, Arte Egípcia, Arte Pré-Colombiana nas Américas, Arte Africana” (GARCIA JÚNIOR, 2014, p. 56), entre tantas outras.

Mas seria no renascentismo e modernidade que filósofos alemães como Kant, Hegel, Heidegger trariam um conjunto de pistas em direção às definições sobre Arte. Engelmann (2012, p. 38). O autor remetendo-se a Kant declara que a arte está intrinsecamente ligada à ética e a moral. E mais, esta arte seria a “portadora de uma cultura aceita por todos e baseada em costumes sumaria-

⁵ A citarmos a Sociedade Pós-Moderna, estamos referenciando um novo comportamento social induzido, motivado a partir das novas tecnologias de comunicação, de produção de bens e serviços, de novas interações econômicas globais as quais aceleram informações nos veículos de comunicação logo após as primeiras décadas do pós-guerra.

⁶ Sob o título: “A arte contemporânea e seus enigmas” apresentado no 15º Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, realizado em Brasília.



mente estabelecidos e delineados [...] a fim de manter a dignidade humana” (ENGELMANN, 2012, p. 39).

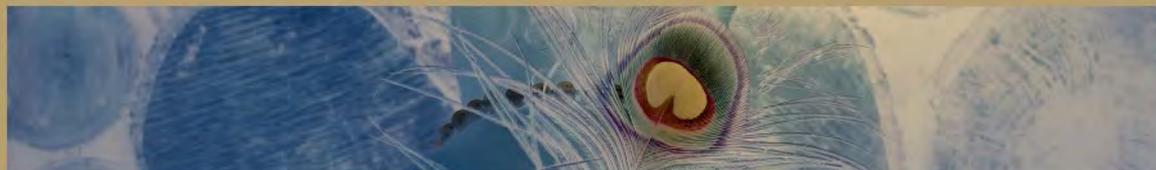
Em Hegel, como referencia Engelman (2012, p.41-42), a arte é uma manifestação particular do espírito, a qual juntamente com a filosofia e religião seria o domínio absoluto do espírito humano, afinal, somente o humano pode criar e recriar e [ainda] atribuir significações [as coisas e fatos]. Também Engelman (2012, p.47), afirma que Heidegger definia a arte pela história, e também, por uma identidade de uma sociedade, consistindo na instauração de vontade e também, a forma pela qual o povo se insere na história.

Portanto, para Engelman (2012) a arte tem um foco de convergência de valores religiosos, sociais, políticos, éticos, morais e estéticos. Dessa forma, estaria posto que ao intentarmos conceituar o que seja arte, penetramos em um universo de inúmeras definições, classificações, períodos históricos, estilos, por exemplo: artes plásticas, artes sacras, artes visuais entre outras.

Mas, é diante dessa multiplicidade de definições, entendimentos e interpretações é que surgiram e perduram questionamentos e/ou dúvidas como a de Mário de Andrade até os dias atuais, seria mesmo possível ensinar artes? E aqui complementamos esta, e arte a partir do artesanato?

Para Andrade o ensino das artes mereceu críticas em sua década. Segundo Andrade (1938, p. 02), a “arte na realidade não se aprende. Mas a arte se confunde com o artesanato por motivo de algumas semelhanças que o artista tem de ser ao mesmo tempo artesão”. De acordo com o autor, o artesanato seria uma parte da técnica da arte, [...] assim a técnica da arte não se resume no artesanato. Mas o artesanato é uma parte da técnica que pode se ensinar. Contrapondo a esse questionamento e crítica, encontramos em Walter Benjamin respostas que demonstram a reprodutibilidade técnica de obras de arte, ou melhor, das artes em sentido amplo como o autor expõe no discorrer do seu escrito. Para Benjamin (1987):

Em essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens.



Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente (BENJAMIN, 1987, p.166).

Neste pensamento, observamos a exclusão da criatividade, das emoções do artista impressa em cada obra, seja ela pintura, escultura, xilografia, etc., mas, a existência de uma técnica sistematizada, absorvida e aplicada em cada novo objeto que vai se reproduzindo.

2.2 Artes Visuais, Inteligências Múltiplas, Inteligências Emocionais e suas Mútuas Relações

As artes como já foi abordado anteriormente, seriam a resultante da materialização do imaginário e da expressão de sentimentos que um artista fixa na confecção de objetos, de obras artísticas, e ainda, pelos inúmeros entendimentos imprimidos por parte daqueles que as visualizam. Nessa relação de fazer e contemplar um objeto, uma obra é que emergem as artes visuais. Logo arte e inteligência emocional guardam relações diretas entre si.

Na década de 80, conforme Amaral (2007, p. 06) diz, Howard Gardner afirmava que inteligência estava definida como “a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais”. Portanto, para Gardner todos nós temos não uma inteligência, mas, inteligências múltiplas (AMARAL, 2007; GOLEMAN, 2011; LAKOMY, 2012). Assim, “inicialmente [Gardner] propôs sete tipos de inteligência, porém, é possível que existam outras” (SMOLE, 1999, p. 09). Sendo elas: linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, [intrapessoal] (SMOLE, 1999; AMARAL, 2007). Lakomy (2012) descreve ainda, a existência da inteligência naturalista, incrementando a lista, só para termos conhecimento.



Quadro 1. As classificações das Inteligências e as habilidades propostas por Gardner

TIPOS DE INTELIGÊNCIA	CARACTERÍSTICAS/HABILIDADES
LINGUÍSTICA	se manifesta na habilidade para lidar criativamente com as palavras, em diferentes Níveis de linguagem (semântica, sintaxe), tanto na expressão oral quanto na escrita (no caso de sociedades letradas)
LÓGICO-MATEMÁTICA	é característica de pessoas que são boas em lógica, matemática e ciências. É a inteligência que determina a habilidade para o raciocínio lógico-dedutivo e para a compreensão de cadeias de raciocínios, bem como a capacidade de solucionar problemas envolvendo números e elementos matemáticos.
MUSICAL	a capacidade de pensar em termos musicais, reconhecer temas melódicos, ver como eles são transformados, seguir esse tema no decorrer de um trabalho musical e, mais ainda, produzir música. É a inteligência que permite a alguém organizar sons de maneira criativa, a partir da discriminação de elementos como tons, timbres e temas
ESPACIAL	corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço.
CORPORAL-CINESTÉSICA	é uma das competências que as pessoas acham mais difícil aceitar como inteligência. Cinestesia é o sentido pelo qual percebemos nosso corpo - movimentos musculares, peso e posição dos membros etc. Então, a inteligência cinestésica se refere à habilidade de usar o corpo todo, ou partes dele, para resolver problemas ou moldar produtos.
INTERPESSOAL	a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade para o relacionamento com os outros inclui a habilidade de compreender as outras pessoas: como trabalham, o que as motiva, como se relacionar eficientemente com elas. Esse tipo de inteligência é a que sobressai nos indivíduos que têm facilidade para o relacionamento com os outros.
INTRAPESSOAL	é a competência de uma pessoa para se autoconhecer e estar bem consigo mesma, administrando seus sentimentos e emoções a favor de seus projetos. Significa dimensionar as próprias qualidades de trabalho de maneira efetiva e eficaz, a partir de um conhecimento apurado de si próprio, ou seja: reconhecer os próprios limites, aspirações e medos e utilizar esse conhecimento para ser eficiente no mundo.

Fonte: Adaptado de Múltiplas Inteligências na Prática Escolar (SMOLE, 1999, p. 11-13).

Mas para Goleman (2011, p.18) existiria ainda um outro tipo de inteligência diferente da proposta por Gardner, e que englobaria as inteligências múltiplas. Este tipo de inteligência não considera não só as razões, mas também as emoções que cada indivíduo tem e como lida com estas, uma inteligência que possui “aspectos fundamentais, como: autoconsciência, autocontrole, consciência social e a habilidade de gerenciar relacionamentos”, aspectos que também influenciam as artes. Logo podemos observar que a prática da



confeção de produtos artesanais ou das artes visuais só é possível em virtude de uma inteligência (artística) ou de um conjunto de inteligências combinadas (lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, entre outras) das quais os artesões e artistas extraem de suas inspirações e as materializam-nas na forma de objetos e demais trabalhos artísticos. Nota-se então que estas inteligências vão sendo cada vez mais desenvolvidas nesse contexto de *laissez-faire* e pela retroalimentação do fazer das artes e sobre estas, à reflexão no contemporâneo.

Assim, as artes visuais abrem uma gama de possibilidades de ensino em suas várias formas por meio das diversas metodologias e técnicas que vão sendo construídas, adaptadas ou conjugadas, para se atingir os objetivos propostos em cada segmento artístico, dentro ou fora de estabelecimentos de ensino.

2.3 Artesanatos, Artes Manuais e Artes Populares – A arte do fazer e a linha tênue na produção de bens e serviços na sociedade pós-moderna

Para analisarmos os conteúdos dos programas televisivos e os de redes midiáticas, faz-se necessário um marco conceitual.

Por isso, o delinear e distinguir os conceitos sobre artesanato, artes manuais⁷ e as artes populares, etc., bem como, com o auxílio da teoria das inteligências múltiplas, refletir sobre conteúdos dos programas aqui propostos. Segundo Lima (2011, p.01) “existem palavras muito perigosas porque, quando empregadas, podem encobrir a realidade ao invés de desvelá-la [...]. Este é o caso dos termos artesanato, [trabalhos manuais] e arte popular” (LIMA, 2011, p.01). Por isso, há a necessidade de se compreender os termos bem definidos e usá-los adequadamente, evitando seu uso de maneira indiscriminada como se tudo significasse uma coisa só, pois não faz sentido desvalorizar um em detrimento do outro, ou dar valor igual, nivelando por baixo coisas totalmente distintas com significados diversos. Por isso, buscamos fazer nossa análise por

⁷ (também conhecida como trabalhos manuais ou manualidades)



meio das leis e das interpretações conceituais de teóricos que tratam do assunto, bem como seus empregos no contexto sociocultural e produtivo.

No art. 1º da lei n. 13.180/2015, observamos a definição para artesão sendo: “toda pessoa física que desempenha suas atividades profissionais de forma individual, associada ou cooperativada” (BRASIL, 2015). Mas o art. 2º da portaria n. 29/2010 Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC) o artesão é o trabalhador que de forma:

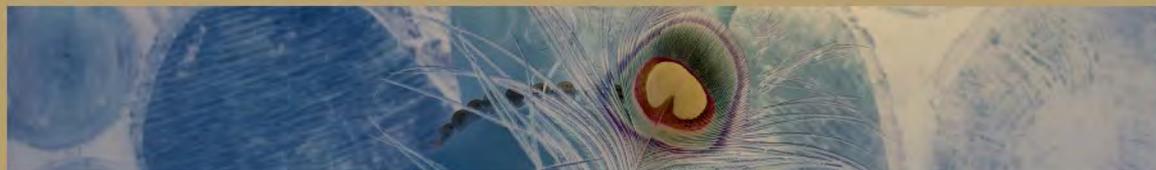
individual exerce um ofício manual, transformando a matéria-prima bruta ou manufaturada em produto acabado. Tem o domínio técnico sobre materiais, ferramentas e processos de produção artesanal na sua especialidade, criando ou produzindo trabalhos que tenham dimensão cultural, utilizando técnica predominantemente manual, podendo contar com o auxílio de equipamentos, desde que não sejam automáticos ou duplicadores de peças (MDIC, 2010, p.01).

De acordo com o estabelecido pelo Conselho Mundial de Artesanato (WCC)⁸ e como referencia Barroso Neto (2001, p.3). - Artesanato é toda “atividade produtiva de objetos e artefatos realizados manualmente, ou com a utilização de meios tradicionais ou rudimentares, com habilidade, destreza, apuro técnico, [...]”. Esta definição proposta pelo WCC foi também recepcionada pelo Serviço de Apoio a Micro e Pequena Empresa (SEBRAE, 2010, p. 12).

Para a Superintendência⁹ do Trabalho Artesanal nas Comunidades (Sutaco) o artesanato pode ser definido como “sendo um trabalho predominantemente manual (80% ou mais) que pode ser feito com o auxílio de instrumentos manuais ou máquinas simples” (SUTACO, 2016, p.01). Nota-se que essa última definição dá margens para interpretações confusas que se misturam com

⁸ World Craft Council (Conselho Mundial de Artesanato).

⁹ Inicialmente essa instituição foi uma autarquia pública criada pelo Decreto-Lei nº 256, de 29 de maio de 1970 a qual estava atrelada a Secretaria de Emprego e Relações do Trabalho, tendo como a finalidade de desenvolver e preservar o rico artesanato paulista como é possível consultar no Wikipédia. Atualmente após um processo de reformulação a instituição passou a ser a Subsecretaria do Trabalho Artesanal nas Comunidades – SUTACO é vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI) <http://acervo.sutaco.sp.gov.br/>. Cabe ressaltar que o site foi todo reformulado também e as informações anteriores foram retiradas do sítio.



as atividades manuais como discorreremos a frente. Aliás, talvez aí esteja o motivo desta superintendência promover reformulações nas informações do sítio¹⁰ e da consulta pública sobre a base conceitual do artesanato paulista.

Pela portaria n. 29/2010 (MDIC), estão definidos o que são: artesanato, arte popular e trabalho manual, além de mostrar os delineamentos conceituais envolvidos em cada um dos termos. Portanto, para MDIC (2010) no art.4º da referida portaria o artesanato:

[...] compreende toda a produção resultante da transformação de matérias-primas, com predominância manual, por indivíduo que detenha o domínio integral de uma ou mais técnicas, aliando criatividade, habilidade e valor cultural (possui valor simbólico e identidade cultural), podendo no processo de sua atividade ocorrer o auxílio limitado de máquinas, ferramentas, artefatos e utensílios (MDIC, 2010, p. 03, grifo nosso).

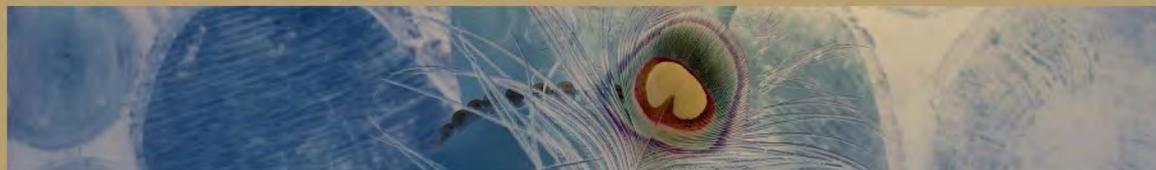
Além de definir o que é artesanato, a portaria define também aquilo que **não é artesanato** em seu artigo 4º § 1º:

I - Trabalho realizado a partir de simples montagem, com peças industrializadas e/ou produzidas por outras pessoas; II - Lapidação de pedras preciosas; III - **Fabricação de sabonetes, perfumarias e sais de banho, com exceção daqueles produzidos com essências extraídas** de folhas, flores, raízes, frutos e flora nacional; IV - **Habilidades aprendidas através de revistas, livros, programas de TV**, dentre outros, sem identidade cultural (MDIC, 2010, p.03, grifo nosso).

Entretanto, Lima (2011) ressalta que o artesanato seria uma maneira de fazer objetos que existe há milênios.

O termo artesanato deve ser mais empregado ao nos referirmos ao período pós Revolução Industrial (LIMA, 2011, p. 02). Porém, quando o objeto criado pela indústria passou a ser oposição ao *hand made*, o “fazer com as próprias mãos” este termo ganhou novas conotações e abordagens.

¹⁰ Conforme foi possível consultar no sítio: www.sutaco.sp.gov.br



No caso das manualidades, Barroso Neto (2001, p.04) afirma que o WCC tem a seguinte definição para tal prática: é “uma atividade manual é em geral uma ocupação secundária, utilizando-se o tempo disponível ou ocioso com o objetivo principal de complementar a renda familiar”. Para o autor, o tempo e a paciência são fatores essenciais que agregam valores na confecção de um produto advindo de uma atividade manual, todavia, dispensa o valor cultural que se faz necessário no artesanato. E ainda, o autor afirma que este por ser um trabalho essencialmente repetitivo, todavia requerendo destreza e habilidade, os mesmos podem prescindir a capacidade artística e criativa capaz de intervir e alterar cada nova peça executada. Para Sebrae (2010) os trabalhos manuais:

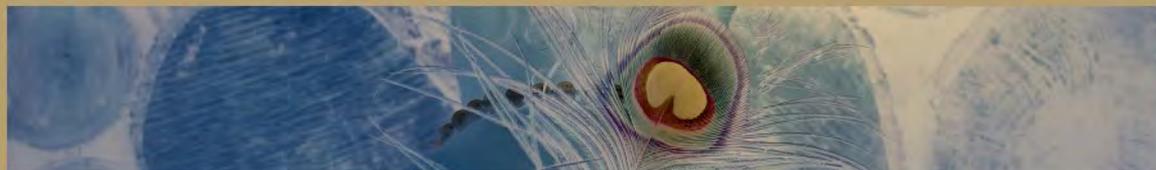
[...] exigem destreza e habilidade, porém utilizam moldes e padrões predefinidos, resultando em produtos de estética pouco elaborada. Não são resultantes de processo criativo efetivo. É muitas vezes, uma ocupação secundária que utiliza o tempo disponível das tarefas domésticas ou um pasatempo (SEBRAE, 2010, p. 13, grifo nosso).

Os trabalhos manuais são conceituados pela Sutaco (2016) como sendo:

[...] produto resultante de atividade exclusivamente manual ou apoiada em instrumento ou máquina simplificada. Esse trabalho não tem obrigatoriamente características culturais específicas e não atinge a qualificação de peça única, exclusiva. **Sendo cópia ou não, o trabalho manual se caracteriza pela produção limitada, não podendo ser produzido em série.** A unidade de produção deve ser o domicílio do produtor ou outro local de convivência, sem o auxílio de terceiros assalariados (SUTACO, 2016, p.01, grifo nosso).

De acordo com o art. 6º da portaria n. 29/2010 do MDIC, temos que:

TRABALHOS MANUAIS - **Apesar de exigir destreza e habilidade, a matéria-prima não passa por transformação.** Em geral são utilizados moldes pré-definidos e materiais industrializados. As técnicas são aprendidas em cursos rápidos oferecidos por entidades assistenciais ou fabricantes de linhas, tintas e insumos. § 1º **Normalmente é uma ocupação secundária,**



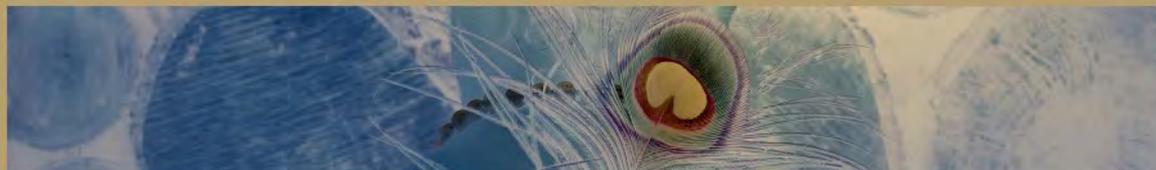
realizada no intervalo das tarefas domésticas ou como passatempo.

[...]. São produtos sem identidade cultural e de baixo valor agregado. § 2º Características dos Trabalhos Manuais: I - Segue moldes e padrões pré-definidos difundidos por matrizes comercializadas e publicações dedicadas exclusivamente a trabalhos manuais; II - Apresenta uma produção assistemática e não prescinde de um processo criativo e efetivo; III - **Utiliza matérias e técnicas de domínio público**; IV - **Produtos baseados em cópias, sem valor cultural que identifique sua região de origem ou o artesão que o produziu**; V - Normalmente utiliza matéria-prima industrializada ou semi-industrializada; IV - Recebe influência global (MDIC, 2010, p. 04, grifo nosso).

Para Barroso Neto (2001, p. 04) nesta categoria de manualidades inclui-se em geral “as roupas de bebê, toalhas, colchas, almofadas com aplicações de rendas e bordados, crochê, tapetes, cestos, caixas, e uma infinidade de pequenos objetos para o lar ou de uso pessoal como acessórios e bijuterias”. Tais objetos de uso doméstico, decorativos, podem sim trazer elementos básicos das artes visuais, entretanto, estes são resultantes de técnicas bem específicas como, por exemplo: pinturas, tecelagens, sem, contudo, ser artesanato.

Neste contexto das definições, temos ainda a arte popular. De acordo com o Sebrae (2010, p. 12) arte popular é “conjunto de atividades poéticas, musicais, plásticas e expressivas que configuram o modo de ser e de viver do povo de um lugar”. Embora esta pareça ser uma definição simplista em um primeiro instante, esta é de veras muito abrangente. Barroso Neto (2001) afirma que “conceituar a arte popular não é uma tarefa fácil”, mas pode ser compreendida como:

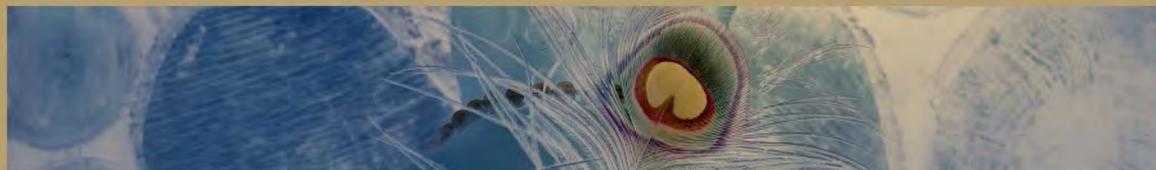
[...] o conjunto de atividades poéticas, musicais, plásticas e expressivas, que configuram o modo de ser e de viver daquela parcela da população de menor grau de instrução formal e distanciada do acesso (tanto física quanto econômica) aos bens e serviços ofertados pela sociedade industrial e urbana. “A arte popular diferencia-se do artesanato a partir do propósito de ambas atividades. Enquanto o artista tem profundo compromisso com a originalidade, para o artesão esta é uma situação meramente eventual (BARROSO NETO, 2001, p. 25).



De acordo com o art. 5º da portaria n. 29/2010 MDIC, a arte popular está conceituada da seguinte maneira:

ARTE POPULAR - Conjunto de atividades poéticas, musicais, plásticas, dentre outras expressivas que configuram o modo de ser e de viver do povo de um lugar. A arte popular diferencia-se do artesanato a partir do propósito de ambas as atividades. Enquanto o artista popular tem profundo compromisso com a originalidade, para o artesão essa é uma situação meramente eventual. O artista necessita dominar a matéria-prima como o faz o artesão, mas está livre da ação repetitiva frente a um modelo ou protótipo escolhido, partindo sempre para fazer algo que seja de sua própria criação. Já o artesão quando encontra e elege um modelo que o satisfaz quanto à solução e forma, inicia um processo de reprodução a partir da matriz original, obedecendo a um padrão de trabalho que é a afirmação de sua capacidade de expressão. A obra de arte é peça única que pode, em algumas situações, ser tomada como referência e ser reproduzida como artesanato. § 1º **Características do Artista e da Arte Popular:** I - **Pertence ao povo;** II - Revela a identidade cultural regional; III - Personifica a peça; IV - Produz obras assinadas; V - **Busca a realidade;** VI - **Traduz o belo;** VII - **Sozinho realiza a peça;** VIII - **Apresenta elementos estéticos;** IX - Possui maior valor econômico que as peças artesanais; X - Expressa emoção do momento da criação; XI - **Revela expansão cultural de um povo;** XII - Possui um espaço determinado nas galerias, exposições e eventos; XIII - É auxiliada pelo folclore e pela globalização; XVI - É feita por qualquer pessoa, independente do seu nível econômico ou social; e XV - Requer um olhar diferente para ser entendida (MDIC, 2010, p.03-04 grifo nosso).

A partir das definições para artesanato, artes manuais e artes populares descritas, podemos afirmar que as diversas “maneiras do fazer” constituem as práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 1998, p. 41). Para desenvolvermos a análise das artes visuais no contexto dos artesanatos é que devemos nos atentar para a definição das artes populares, pois podemos observar sua proximidade com as artes visuais e quiçá aquela seja a precursora desta. Como foi possível de se constatar às inúmeras interpretações, definições expostas, conceitos abordados sobre os termos, para a análise proposta dos



“artesanatos midiáticos” neste trabalho, optamos pelas conceituações do MDIC por serem mais elaboradas e abrangentes

2.4 Artes Visuais implícitas nos Artesanato e/ou Manualidades Virtuais e suas relações com as Artes Ensinadas nas Escolas de Ensino Básico

Segundo Santaella (2016); Kunzler (2010) a arte perdeu suas fronteiras ainda por volta de 1960. A partir de então o ensino de artes, ou melhor, as metodologias de arte que se utilizam das técnicas de reprodução de algum tipo de arte, iriam ser desenvolvidas nas escolas somente após 1970, tendo sua importância para o desenvolvimento das habilidades, sensibilidade e criatividade dos alunos, porém, não enfatizava as artes visuais em toda sua amplitude, mas, segmentos, fragmentos de um ou outro determinado tipo de arte (ênfase na pintura, desenho).

Entretanto, esse ensino de arte e suas novas metodologias ganham ainda mais visibilidade a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996). E aumenta a ênfase na medida em que a lei n. 13.278/2016 inclui obrigatoriamente as artes visuais e suas várias linguagens nos currículos em todos os níveis da educação básica, pois, a lei altera e dá nova redação ao art. 26, § 6º da LDB de 1996 definindo as artes visuais e incluindo-a também, em seu § 2º do art. 26 como já estava previsto anteriormente (BRASIL, 1997, p. 25). Dessa maneira, o Ensino de Artes torna-se obrigatório nos diversos níveis da educação básica para dessa maneira proporcionar e promover o desenvolvimento cultural aos alunos.

Bueno (2012, p. 123) afirma que desenvolver a capacidade de lidar com imagens, a manipulação de matérias-primas para a confecção de objetos e/ou produtos artísticos, decorativos, lúdicos, religiosos e, assim compreender as artes visuais em suas diversas formas de expressão, é no presente um dos nossos maiores desafios para os educadores de arte. Afinal, vivemos em uma sociedade plural em vários sentidos, carregada de informações visuais e/ou virtuais, fato implícito em nossas atividades cotidianas, e que em muitas vezes deixamos de dar maior significância nisto, e/ou banalizamos tais fatos.



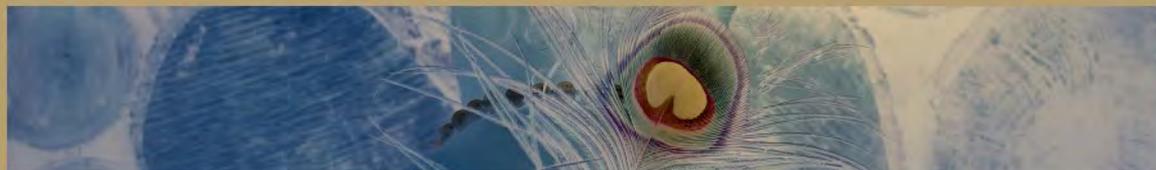
Vemos então, neste contexto, que a inserção da prática de manualidades, do artesanato e das artes populares está contemplada assim como as várias metodologias do ensino de artes podem abarcar essas técnicas e práticas desenvolvidas especificamente para estes fazeres também em sala de aula.

Para Ferraz & Fusari (1993, p. 17) seria nessa abrangência que a arte deve compor os conteúdos de estudos nos cursos de arte e mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética daqueles que estudam ou pretendem desenvolver suas habilidades a partir das artes. Ainda, para as autoras, “as vivências emotivas e cognitivas tanto de fazeres quanto de análises do processo artístico nas mobilidades artes visuais [...] devem abordar os componentes - artistas - obras - públicos - modos de comunicação e suas maneiras de interagir na sociedade” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 17).

Portanto, está patente para autores como Ferraz & Fusari (1993, p. 49) que as artes visuais são ferramentas importantes no âmbito da educação desde o infantil até o adulto, pois se trata de um estímulo essencial em várias etapas do desenvolvimento humano.

Com esta, ao se trabalhar a criatividade e imaginação do indivíduo, este último consegue adquirir novas habilidades e novas formas de ver o mundo (o conceito estético ou artístico pode ser trabalhado a partir do cotidiano, tanto da natureza quanto da cultura como um todo).

Por consequência “a arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos” (BRASIL, 1997, p. 19), daí a necessidade desse conhecimento ser difuso em nossa sociedade e de maneira democrática. Portanto, para Kunzler (2010, p. 02) a arte contemporânea assim como as obras artísticas em outros tempos intenta dar sentido a sociedade. Segundo o autor é preciso compreender a arte visual contemporânea como qualquer outra



arte, o que requer entendê-la e vinculada ao contexto atual, buscando situá-la com questões mais amplas que envolvem o mundo contemporâneo [que] nela se apresenta. Embora os ambientes socioeducativos (salas de aulas físicas ou salas de aulas virtuais) possuam suas especificidades, as artes visuais podem ser difusas, absorvidas, experimentadas por qualquer indivíduo, em qualquer um desses espaços sociais de interação em que participam.

Entretanto, é preciso ter ressalvas quanto ao processo de ensino-aprendizagem, afinal, a arte visual só existe diretamente com aquilo que se visualiza (“ainda que com os toques das mãos” – no imaginário), com o seu fazer, pelo agir e pelo interagir do Ser com o Objeto, portanto, é uma prática relacional e iterativa para tantas outras formas de interação social. E mais, diante das grandes transformações e desafios que vêm ocorrendo em nossa sociedade, como criar novos produtos e serviços sem causar agressão ao meio, ou seja, controlar os impactos ambientais, desenvolver uma gestão ambiental, precisamos pensar, repensar e avançar nas formas de construir e/ou reconstruir os métodos de transmissão do conhecimento, conforme Scarpioni (2001, p. 14), as artes visuais podem e contribuem neste sentido.

Outra questão a ser abordada pelo ensino das artes está na conservação e preservação do meio ambiente, questões tão caras no convívio social na atualidade. O ensino de artes é deveras importante na Educação Ambiental, uma vez que contribui para despertar sensibilidade, motivar a criatividade e promover a inclusão social de cada indivíduo (SCARPIONI, 2001, p. 14).

2.5 Manualidades na TV e em Rede Midiática

A partir deste tópico passamos a identificar os muitos programas¹¹ televisivos em canais aberto ou de TV a cabo, e ainda, nas redes midiáticas que a partir da primeira década deste novo século, vêm abordando ou inserindo cada vez mais os conteúdos e “elementos básicos de artes visuais” (BUENO, 2012) sob a forma de produtos ditos “artesanais” em sua grade de programação.

¹¹ Como exemplos, citamos: Ateliê na TV, Vida com Arte, Arte Brasil, Armarinho da Arte, entre outros.



Cabe salientar, que esses espaços se prestam como importante meio de comunicação para a divulgação dos trabalhos manuais de vários profissionais de São Paulo e de todo Brasil. Mas, quais seriam as motivações para tal ocorrência? De acordo com Rodrigues (2016) em seu artigo Arte e Mídia afirma que:

As fronteiras entre os campos da arte e da comunicação são cambiantes: artistas, artesãos, utilizam linguagens, teorias, cenários e ícones da cultura comunicacional. Por outro lado, elementos e experimentações estéticos, antes próprios do domínio artístico, são incorporados aos discursos midiáticos.

O ambiente tecnocultural suscitado a partir da expansão das tecnologias digitais da comunicação no cotidiano instiga, desafia e estimula artistas, teóricos e profissionais, transformando o domínio da criação. As relações entre os meios de comunicação e as artes tomaram corpo a partir do estabelecimento da comunicação massiva, pós-Revolução Industrial (RODRIGUES, 2016, p. 02, grifo nosso).

A televisão como já sabido é um recurso visual largamente disseminado e com fortíssimo poder de penetração em todas as classes sociais (BUENO, 2012). Pesquisas do Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostravam na década de 1980, que ela já estava presente em 94% das residências das regiões metropolitanas.

Cabe ressaltar que os programas que exibiam práticas de confecções de objetos ditos “artesanais” já no final da primeira década deste século foram migrando dos canais de TV aberta para os canais de TV a cabo, especialmente os canais religiosos, além de serem difusos massivamente nas redes midiáticas. Dessa forma, podemos refletir que as novas tecnologias se tornam um meio de criação e de influência das artes (KUNZLER, 2010; BUENO, 2012; GARCIA JÚNIOR, 2014; MACHADO, 2008), uma vez que as artes são reproduzidas de acordo com os meios e as formas de reprodução específica para cada época (RODRIGUES, 2016).

Por isso, segundo Machado (2008, p. 16) o artista digno desse nome vem buscando se apropriar cada vez mais das tecnologias mecânicas, audiovi-



suais, eletrônicas e digitais numa perspectiva inovadora, fazendo-as trabalhar em benefício de suas ideias estéticas.

2.6 Arte, Artes Visuais e Artesanatos na Sociedade Capitalista

A arte, artesanato e capitalismo se imbricam desde tempos remotos, com o surgimento e o “desenvolvimento das cidades e ao aparecimento de atividades urbanas necessárias à vida em coletividade, tais como os padeiros, ferreiros, carpinteiros, marceneiros, tecelões, seleiros, arquitetos, entre outros” (BARROSO NETO, 2001, p.7). E segundo Coli (1995, p.15), os “ofícios, exercidos em ateliês ([...] a partir do século XIV), constituíam um sistema não apenas de produção e de distribuição de objetos, mas também de ensino”, e também de uma profissão.

Barroso Neto (2001) afirma que somente a partir do século XVIII teriam surgidas às primeiras corporações de ofícios com a detenção de técnicas, regras e regulamentos rígidos, definindo os limites e atribuições do trabalho artesanal, conseguindo algumas destas entidades notável reconhecimento. Todavia, com o desenvolvimento industrial o artesanato sofreria decadência e até uma marginalização social e econômica, passando então a ser alternativa de consumo (senão a única) para as populações periféricas, mais afastadas dos grandes centros, ou de menor poder aquisitivo, impossibilitadas economicamente de acesso aos bens e serviços produzidos pelas indústrias conforme comenta o autor. No Brasil o artesanato passou a ser uma “atividade alternativa inserida no âmbito dos programas de assistência social, tratado sob uma ótica paternalista, sem considerar suas dimensões econômica e social” (BARROSO NETO, 2001, p.8).

Contudo, como já dito, o artesanato vem ganhando maior espaço na mídia nas últimas duas décadas pela quantidade de artesões espalhados pelo país e pela qualidade, quantidade e diversidade de produtos produzidos, que passam a ser expostos nas mídias, visando alcançar novos consumidores, contribuindo assim para a geração de empregos e desenvolvimento da economia bruta interna do país.



Segundo “dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem 310 mil artesãos no Brasil, sendo que o artesanato está presente como atividade econômica em 78,6% dos municípios brasileiros” (SEBRAE, 2016, p. 01). Outra pesquisa feita pelo Sebrae mostra que 60% dos artesãos brasileiros têm o artesanato como principal fonte de renda, mas, a comercialização é considerada ainda o principal problema para 29% deles. Entretanto, em 2013 a atividade do artesanato movimentou mais de R\$ 50 bilhões, envolvendo 8,5 milhões de pessoas nessa atividade (SEBRAE, 2014, p.02), e anuncia que para o próximo Censo já será classificada como ocupação profissional. Assim o artesanato já se configura como uma das principais atividades econômicas em vários municípios brasileiros, contando, cada vez mais, com um mercado que valoriza esse tipo de trabalho, pois, os “artigos de alta qualidade fabricados por brasileiros conquistam o público na Feira de Artesanato Brasil Sebrae Original” (SEBRAE, 2016, p. 01).

O calendário¹² brasileiro de exposições e feiras proposto pelo MDIC demonstra o volume de eventos destes segmentos que vem ocorrendo por todo o país (MDIC, 2016). Somente no ano de 2016, ocorreram 16 eventos sobre artesanatos, artes manuais e artes populares como é o caso de alguns exemplos: a MEGA ARTESANAL¹³, FEIARTE¹⁴, FINNAR¹⁵, ART MUNDI¹⁶ entre outras.

O volume de negócios de artesanato cresce a uma taxa de 15% ao ano, com destaque na exportação para Europa, Japão e Estados Unidos, segundo a Agência Brasileira de Promoção das Exportações e Investimentos (APEX-Brasil). Esse mercado internacional está em expansão, permitindo a inúmeros

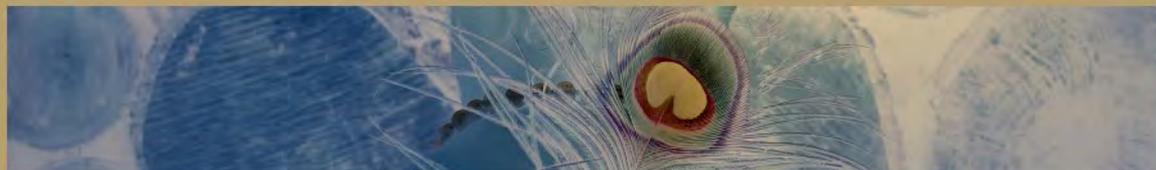
¹² Calendário evidentemente não abarca e contempla todas as empresas ou instituições promotoras de eventos, nem todos os eventos nesse segmento que acontecem no País, podendo existir outros com a mesma excelência em realização, qualificação e confiabilidade.

¹³ 11ª Feira de Arte e Técnicas de Artesanato

¹⁴ 38ª Feira Internacional de Artesanato

¹⁵ 10ª Feira Internacional de Negócios do Artesanato

¹⁶ 14ª Feira Mundial de Artesanato



artesãos ampliem significativamente sua produção e valor médio por item produzido. Notavelmente, a *mass media*¹⁷ é o ponto convergente entre os grandes produtores de matérias primas, artesãos(ãs), consumidores e o público simpatizante, visto ser um canal de difusão para produtos essencialmente manuais, motivando a prática de fazer objetos ou então consumi-los. Neste processo interacional, expositivo, é que as manualidades podem ser “reconhecidas” como um tipo de arte visual. Como já é possível constatar, a Mega artesanal é considerada a maior feira de trabalhos manuais e decorativos.

Em 2007 a feira possuía apenas 30 estandes, em um processo crescente e de incremento constante. No ano de 2016 a feira já apresentava um número 330 estandes segundo informações divulgadas pelos próprios organizadores do evento – a WR São Paulo, no programa vida com arte. Nota-se então que as artes visuais implicitamente em produtos ditos artesanais respondem por um grande percentual da economia brasileira. Talvez, aqui já identificamos uma motivação para se difundir as práticas ditas artesanais em programas televisivos e nas redes midiáticas.

2.7 A Análise dos Programas Televisivos e de Redes Midiáticas

Foi possível fazer registrar os diversos programas televisivos em canais de TV abertos, TV a cabo e nas redes midiáticas que apresentam algum tipo de arte visual na forma de manualidades ou os “ditos artesanatos”. Seleccionamos 11 programas para análise de conteúdo, identificação do público alvo, perfil de seus apresentadores, convidados, técnicas de arte, metodologias de arte, etc. Pudemos registrar a duração média em cada programa (na TV) é de 35 minutos, sendo mais curtos os programas exibidos nas redes midiáticas, 25 minutos. Veja a tabela 1.

¹⁷ Meios de comunicação com grande penetração e alcance do público, como: televisão, rádio, jornal, redes sociais, internet, entre outros sistemas específicos que coletam, tratam e divulgam informações direcionadas a grande massa populacional.



PROGRAMAS	PÚBLICO ALVO	CANAIS SECULARES E RELIGIOSOS	PERÍODOS HORÁRIOS	GÊNEROS	APRESENTADORES	SITES/EMAILS/REDES SOCIAIS
Amarinho da Arte	Adulto	Rede Novo Tempo Canal 14	14:30 h	Feminino	Karina do Canto	www.novotempo.com/armarinhodaarte
Ateliê na TV	Adulto	Rede Brasil canais 175/ Gazeta 11	10:00 h 18:00 h	Feminino/ Masculino	Dotan Mayo	www.atelienatv.com.br
Arte Brasil	Adulto	Canal Rural Canal 159	14:00 h	Feminino	Rita Maria	Facebook.com/artebrasil
Vida com Arte	Adulto	Rede Aparecida Canal 178	04:00 h 07:00 h 14:00 h	Feminino/ Masculino	Claudia Pacheco	www.a12.com.br
Hora de Brincar	Infantil	Rede Vida Canal 162	8:30 h	Feminino/ Masculino	Danny Pink	www.redevida.com.br
Vida Melhor	Adulto	Rede Vida Canal 162	14:00 h	Feminino/ Masculino	Claudia Tenório	www.redevida.com.br
Tia Cecéu	Infantil	Rede Novo Tempo Canal 14	9:00 h	Feminino/ Masculino	Mariceu Iglesias	tiaceceu@novotempo.com m/tiaceceu
Arte que Faz	Adulto	Play TV Canal 181	10:00 3ª e 5ª feiras	Feminino	Lili Giusti	Facebook.com/artequedefaz
Nosso Programa	Adulto	Rit TV Canal	14:00 h	Feminino	Jacqueline Stefano	Facebook.com/jacquelinestefano
Kombina	Adulto	Rede 12 Aparecida Canal 178	10:00 h - 12:00 h	Feminino/ Masculino	Bete Ribeiro	Facebook.com/kombina
Vida Plena Legião da Boa Vontade	Adulto	Canal 21	11:00	Feminino/ Masculino	Leticya Elizabeth	www.youtube.com/boavontadetev

Tabela 1. Registro de Programas Televisivos e Programas em Redes Midiáticas
 Fonte: elaborado pela autora, 2016.

É possível notar através da tabela, quão próximas são as relações das instituições religiosas com as manualidades e com a mídia. Consecutivamente, são compreensíveis algumas motivações para se apresentar o artesanato midiático em sua grade de programação, uma vez que é preciso lembrar que a arte sacra é também simbólica, e como tal, também é a própria mídia. Os ritos religiosos de uma maneira geral estão cheios de simbolismos intrínsecos às imagens, esculturas, pinturas, arquiteturas, etc. Nestes estão também inseridos a arte visual.



Através de uma busca simples e rápida na internet com a seguinte pergunta “cursos de artesanato ofertados pelas igrejas” podemos observar os mais diversificados segmentos¹⁸ religiosos que ofertam tais atividades sob a forma de oficinas, cursos, projetos, por consequência, possuindo inúmeras finalidades: inserção e penetração do proselitismo religioso, terapia de grupo, convivência e reinserção social, dinâmica e mudanças comportamentais, etc.

De acordo com Scarpioni (2016, p.42) as religiões pentecostais [entre outras] também moldam comportamentos sociais, forjam dinâmicas culturais a partir de suas doutrinas e dogmas, interagem com as políticas públicas, bem como, influenciam - ainda que indiretamente - as economias locais, fazendo isto por meio da confecção de bens e produtos simbólicos. Haja vista, que “bens simbólicos passam a ser transformados em bens materiais, ou seja, um bem considerado sagrado que sai dos ‘limites sagrados’ indo ocupar e ser difuso nos ‘espaços de bens profanos” (SCARPIONI, 2016, p. 44) para serem consumidos pelo público em geral.

Também a partir dos conteúdos dos programas e com o auxílio de outras pesquisas realizadas feitas pelo Sebrae por amostragem, pudemos traçar em paralelo, ainda que indiretamente, do perfil do público alvo que estes programas atingem. A pesquisa realizada pelo Sebrae junto aos artesões espalhados pelo Brasil, mostra que 77% desenvolvem seus trabalhos em casa e 23% em outros lugares (SEBRAE, 2013a, p.14) daí uma das motivações ou porquês para a difusão dos programas que abordam esse tipo de atividade na televisão e em outras mídias.

A pesquisa traz que os trabalhos manuais são feitos majoritariamente por mulheres casadas (60%), com idade acima dos 50 anos (63%) variando o grau de escolaridade entre fundamental e médio, motivadas pelo desejo, necessidade de ajudar no orçamento familiar ou pelas vendas diretas, por não terem lojas.

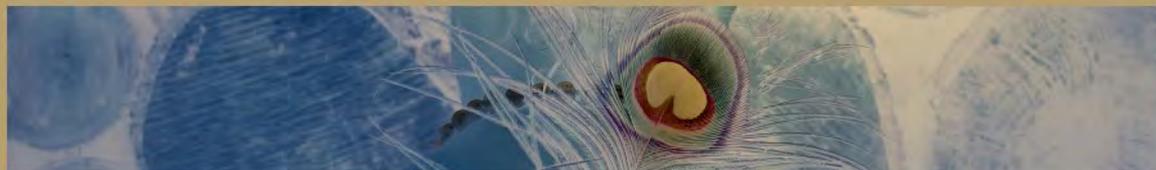
¹⁸ Católicos, Adventistas do Sétimo Dia, Presbiteriana Independente, Batista, Metodistas, entre outras



Muitas trabalham com esse tipo de atividade por um período médio de 7 horas diárias (SEBRAE, 2013a, p. 18), sendo assim “donas de seu próprio negócio”. Outra pesquisa realizada pelo Centro Cape, em 2009 detalha o perfil do público consumidor de artesanato no Brasil (SEBRAE, 2014, p.02). O perfil dos que desenvolvem alguma atividade manual seria “predominantemente feminino (74% dos entrevistados), a idade média está acima dos 40 anos, sendo que 41% têm o ensino médio e 39% superior, somente 19% tem até a 8ª Série (atual 9º ano).

Os principais itens de consumo são os utilitários seguidos dos itens de decoração (SEBRAE, 2014, p.02). Nota-se que os ensinamentos religiosos, os programas televisivos e seus patrocinadores buscam atingir o alvo que são as mulheres em geral, que não trabalham fora de casa e que necessitam ou desejam ter complementação de renda familiar. Ainda em outra pesquisa feita também pelo Sebrae para traçar o perfil dos comerciantes que trabalham com esse tipo de produto manual foi possível observar que: 35% comercializam peças decorativas, 10% de cama e mesa, 9% bijuterias, 7% tecelagem, 5% bolsas (SEBRAE, 2013b, p. 14).

Registramos que todos estes produtos estão presentes nos conteúdos dos programas televisivos aqui pesquisados, sendo produzidos, ou advindos basicamente de manualidades produzidas por mulheres. Podemos observar que as pessoas e as instituições que lidam com esses programas e os projetos de apoio às práticas manuais veiculam seus produtos diversificados sempre sob a mesma nomenclatura (artesanatos), e conseqüentemente sob as mesmas estratégias, entretanto, não atentando para os cuidados na diferenciação de produtos tão dispares quanto podem ser as peças exclusivas de arte popular ou pequenos *souvenirs* semi-industrializados. Para Barroso Neto (2001, p. 24) isto é um equívoco que pode acarretar uma série de conseqüências dentre elas: uma perda da visão da multiplicidade cultural e étnica do artesanato, portanto, produtos de diferentes origens são transformados em “curiosidades”.

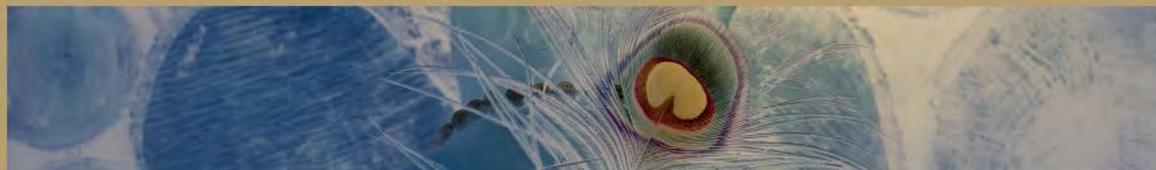


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises dos conteúdos dos programas televisivos e em redes midiáticas, concluímos que tais programas não difundem de fato o artesanato e sim manualidades, nem mesmo, abordam as artes populares seguindo seus conceitos. Todavia, corriqueiramente utilizam o termo arte, artesanato no título de seus quadros e aberturas de seus programas sem nenhum tratamento conceitual. Logo os “artesanatos midiáticos” não se fixam em definições legais e nem mesmo em tradições regionais, culturais e nem tão pouco históricas.

Não se pode afirmar categoricamente que as artes visuais são apresentadas, abordadas, nestes programas, mas, que elementos básicos de artes visuais estão implícitos nas manualidades, pois é possível parcialmente visualizar elementos essenciais das artes visuais nos trabalhos exibidos, ensinados pelos ditos “professores de artes” e/ou “artesãos(ãs)”. Outra questão seria quanto às metodologias de ensino dessas práticas, pois estas estão muito aquém das metodologias de artes praticadas em estabelecimentos de ensino, especialmente no que tange ao ensino de artes visuais como propõe à legislação pertinente as artes, pois, as técnicas se resumem a uma ou outra linguagem de arte, com a maior ênfase para as pinturas e colagens em tecidos, excluindo outras linguagens de arte.

Outro fator que compromete a questão das artes visuais nesses programas, seria a existência de um marketing com forte apelo comercial de produtos e de matérias-primas para a confecção de objetos, fato que descaracteriza essencialmente a arte, o artesanato, a essencialidade da artesã(ão), isto porque, o telespectador(a) é motivado(a), impelido(a) a se tornar um consumidor(a) ativo de materiais (revistas, CDs, etc.). Afinal, as artes visuais têm funções estéticas, práticas e simbólicas que também estão presentes nos artesanatos, mas, estes últimos precisam ser preservados, fato que não ocorre nos artesanatos midiáticos. Assim, o trabalho prestou-se à reflexão e compreensão



das várias formas de artes visuais nos diversos nichos físicos ou virtuais, bem como sua penetração em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, V. L. **A Inteligência (2007)**. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20-20Material/Psicologia_educacao/Psi_Ed_A02_J_GR_20112007.pdf> Acesso em: 10 Nov. 2016.

ANDRADE, M. de. **O Artista e o Artesão (1938)**. Disponível em: <<https://www.e-ba.ufmg.br/alunos/kurtnavigator/arteartesanato/filos-03-artesao.html>> Acesso em: 14 out. 2016.

BARROS, A. Arte: Um tecido de Luz. In: BARROS, A.; SANTAELLA, L. (Orgs.) **Mídias e Artes – Os desafios da arte no início do Século XXI**. São Paulo: Unimarco Editora, 2002. p. 33-57.

BARROSO NETO, E. **O que é Artesanato - Curso Artesanato - módulo 1 (2001)**. Disponível em: <http://www.fb.es.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&Itemid=99999999&gid=601> Acesso em: 03 jun. 2016.

BENJAMIM, W. A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. In: _____, **Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura**. [trad. Sérgio Paulo Rouanet, pref. Jeanne Marie Gagnebin]. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. V.1. p. 165-196.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental - MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n. 13.180**, promulgada em 22 de outubro de 2015. Dispõe sobre a profissão de artesão e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13180.htm> Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Lei n. 13.278**, promulgada em 03 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em 18 dez. 2016.

BUENO, L. E. B. **Linguagem das Artes Visuais**. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. 3ª ed. [trad. Efrhaim Ferreira Alves] Petrópolis-RJ: 1998. p. 39.

COLI, J. **O que é Arte**. 15 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).



CONDO, T.; MARTINS, C. A.; SCARPIONI, M. Recursos Audiovisuais Aplicados na Formação de Professores de Ciências. In: 50ª Reunião Anual SPBC Ciência, Educação e Investimento, 1998, **Anais...**, Natal-RN, UFRN/SBPC, 1998, p. 648.

ENGELMANN, A. A. **Filosofia de Arte**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 38-65.

FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º Grau – série formação do Professor).

GARCIA JÚNIOR, J. A. **Apostila de Artes Visuais**. Disponível em: <www.imagetica.net/blog> Acesso em: 27 dez. 2016.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que define o que é ser inteligente** (2011). Disponível em: <https://lelivros.top/book/baixar-livro-inteligencia-emocional-daniel-goleman-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/> Acesso em: 10 dez. 2016.

KUNZLER, N. A. **A arte visual no mundo contemporâneo (2010)**. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2133/1295> Acesso em: 10 out. 2016.

LAKOMY, A. M. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 55-62.

LIMA, R. G. **Artesanato e arte popular: duas faces de uma mesma moeda?** (2011) Disponível em: <http://www.cnfcp.gov.br/pdf/Artesanato/Artesanato_e_Arte_Pop/

CNFCP_Artesanato_Arte_Popular_Gomes_Lima.pdf.>Acesso em: 02 out. 2016.

MACHADO, A. **Arte e Mídia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

[MDIC] MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR. **Portaria n. 29**, de 5 de Outubro de 2010. Preconiza a base conceitual do artesanato brasileiro, na forma do Anexo, para padronizar e estabelecer os parâmetros de atuação do Programa do Artesanato Brasileiro - PAB em todo o território nacional. Disponível em: <http://www.smpe.gov.br/documentos/portaria-no-29-glossario_01.pdf> Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. **Calendário Brasileiro de Exposições e Feiras 2016**. Disponível em: <http://www.investexportbrasil.gov.br/sites/default/files/publicacoes/publicacoes/CalendarioFeiras2016_P.pdf> Acesso em: 05 dez. 2016.

RODRIGUES, C. G. **Arte e Mídia**. Disponível em: <http://www.sfbbrasil.org/midia_o_que_e.htm> Acesso em: 20 set. 2016.

SANTAELLA, L. **A arte contemporânea e seus enigmas**. Disponível em: <https://art.medialab.ufg.br/up/779/o/lucia_santaella.pdf> Acesso em: 03 jan. 2019.

SCARPIONI, M. **Experimentoteca: Uma Estratégia para a Formação de Professores de Química - Estudo de sua Aplicabilidade e Sistematização de Materiais Produzidos**. 2001. 78 p. Monografia (Bacharelado em Química). Centro Universitário Fundação Santo André, Santo André – SP, 2001.



_____. Artigos religiosos nos pentecostalismos: Estudo das relações dos bens simbólicos na geração de economia local em Rio Grande da Serra, periferia urbana no

Grande ABC. **Luminária**. Curitiba, v.18, p.41 - 58, 2016.

[SEBRAE] SERVIÇO BRASILEIRO APOIO A MICRO E PEQUENA EMPRESA. **Termo de Referência** - Atuação do Sistema SEBRAE no Artesanato. Brasília: SEBRAE, 2010.

_____. **Pesquisa – O Artesão Brasileiro (2013a)**. Disponível em: <[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/e91d1404887c8d41edfcb441d54bf6de/\\$File/5131.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/e91d1404887c8d41edfcb441d54bf6de/$File/5131.pdf)> Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. **Pesquisa com Comerciantes de Artesanato (2013b)**. Disponível em: <[http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/5fa14f75994c971bb24c07f89b93df84/\\$File/5141.pdf](http://www.bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/5fa14f75994c971bb24c07f89b93df84/$File/5141.pdf)> Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. **Como montar uma loja de artesanatos (2014)**. Disponível em: <www.sebrae.com.br> Acesso em: 25 out. 2016

_____. **Artesanato de todo o país atrai quase 10 mil visitantes em apenas dois dias (2016)**. Disponível em: <<http://feiradeartesanato.sebraesp.com.br/noticia/artesanato-de-todo-o-pais-atrai-quase-10-mil-visitantes-em-apenas-dois-dias>> Acesso em: 25 out. 2016.

SMOLE, K.C.S. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. (Cadernos da TV Escola).

[SUTACO] SUPERINTENDÊNCIA DO TRABALHO ARTESANAL NAS COMUNIDADES. **Dicas – O que é Artesanato**. Disponível em: <www.sutaco.sp.gov.br> Acesso em: 27 ago. 2016.

_____. **Superintendência do Trabalho Artesanal nas Comunidades**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Superintend%C3%Aancia_do_Trabalho_Artesanal_nas_Comunidades> Acesso em: 27 mai. 2018.

ZAGONEL, B. **A Arte na Educação Escolar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Recebido em 27 de maio de 2018
Aprovado em 29 de junho de 2019



REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE SURDOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

SYSTEMATIC REVIEW ON INCLUSIVE EDUCATION OF DEAF IN MATHEMATICS TEACHING

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815032019086>

Cíntia Moralles Camillo

Universidade Federal de Santa Maria

cintiacamillo@gmail.com

Liziany Muller Medeiros

Universidade Federal de Santa Maria

lizianyn@hotmail.com

RESUMO

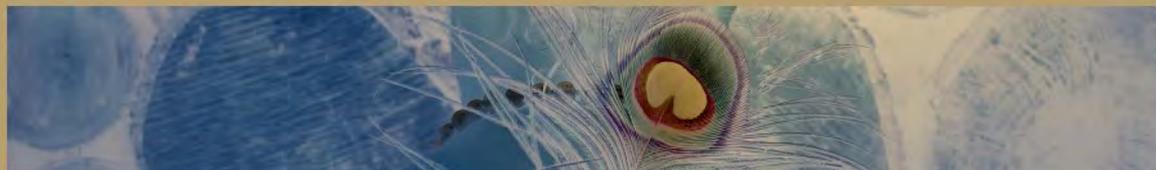
O presente artigo objetivou analisar os sinais em Libras como possibilidade no ensino da matemática, relacionando as dificuldades dos educandos surdos com a linguagem matemática e com o raciocínio lógico, para tanto realizou-se uma revisão sistemática de literatura, no período de 2010 a 2017. Para a obtenção dos artigos, teses e dissertações a serem analisados, utilizaram-se os descritores “libras e matemática”, “educação especial e matemática”, “inclusão e matemática”, “surdos e matemática” na base de dados Scielo (*Scientific Eletronic Library Online*) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Primeiramente foram lidos os resumos dos artigos encontrados e assim selecionadas as pesquisas a serem utilizadas na análise. Os critérios de inclusão de artigos foram aqueles publicados em periódicos nacionais e que analisavam o assunto proposto, conforme o objetivo do artigo. Em todos os estudos foram relatados que os estudantes surdos conheciam a língua dos sinais, mais não conheciam nenhum símbolo matemático, expressão, figura geométrica e a construção de números, conseqüentemente apresentaram dificuldades e deficit no raciocínio lógico.

Palavras-chave: Libras. Educação Matemática. Educandos Surdos. Identidade Surda. Revisão Sistemática.

ABSTRACT

The present article aimed to analyze the signs in Libras as a possibility in the teaching of mathematics, relating the difficulties of deaf students with mathematical language and logical reasoning. A systematic review of the literature was carried out between 2010 and 2017. In order to obtain the articles, theses and dissertations to be analyzed, the descriptors "pounds and mathematics", "special education and mathematics", "inclusion and mathematics", "deaf and mathematical" were used in the Scielo database (Library Online) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). First the summaries of the articles were read and thus the researches to be used in the analysis were selected. The criteria for inclusion of articles were those published in national journals and that analyzed the proposed subject, according to the purpose of the article. In all studies it was reported that deaf students knew the language of the signs, but they did not know any mathematical symbol, expression, geometric figure and the construction of numbers, consequently presented difficulties and deficits in the logical reasoning.

Keywords: Libras. Mathematical Education. Deaf students. Identity Deaf. Systematic review.



1 INTRODUÇÃO

Atualmente a educação tem passado por grandes transformações, principalmente em relação à educação especial e à inclusão. O contexto escolar é composto por diversidades, muitos são os desafios, principalmente para o educador que tem que lidar com a heterogeneidade e promover o ensino e a aprendizagem aos educandos de forma justa e respeitando as diferenças.

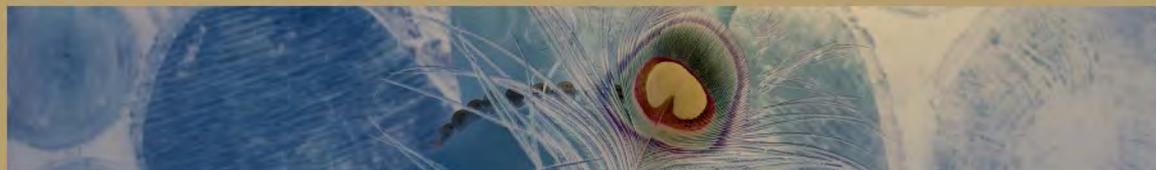
Segundo Souza et al. (2014), é importante notar que a educação para os educandos surdos é relatada pela legislação, que assegura uma educação que contemple os surdos em virtude da necessidade da língua. Sabe-se que a comunidade surda desde muito tempo vem lutando pela igualdade e respeito de sua cultura, especialmente aos direitos no campo linguísticos educacional, econômico e social.

Desta forma, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi regulamentada:

Pela Lei 10.436 e oficializada em 24 de abril de 2002, relata em seu Art. 1º como sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, contendo estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, s/p).

Por conseguinte, a Lei 10.436 leva a reconhecer a importância da Libras no âmbito escolar, profissional e da sociedade em geral. Porém, o histórico da educação dos surdos nos mostra que as atenções se voltaram para a aprendizagem da língua portuguesa. Pertinente ao exposto, pensa-se: como os educadores estão trabalhando a matemática na sala de aula com os educandos surdos? Os educandos surdos apresentam dificuldades significativas em aprender matemática?

Neste contexto, o presente artigo objetivou realizar uma revisão sistemática de literatura, no período de 2010 a 2017, que analisaram os sinais em Libras como possibilidade de ensino da matemática, relacionando as dificul-



dades dos educandos surdos com a linguagem matemática e com o raciocínio lógico.

Ao decorrer do artigo versa-se sobre o perfil e diferenças de um povo, bem como a sua identidade surda. Abordar-se sobre a educação dos surdos, Educação Matemática e posteriormente, é apresentado a metodologia, os resultados e discussões da revisão sistemática dos artigos selecionados abordando sobre as possibilidades do ensino da matemática e as dificuldades dos educandos surdos com a linguagem matemática; e para finalizar as considerações finais.

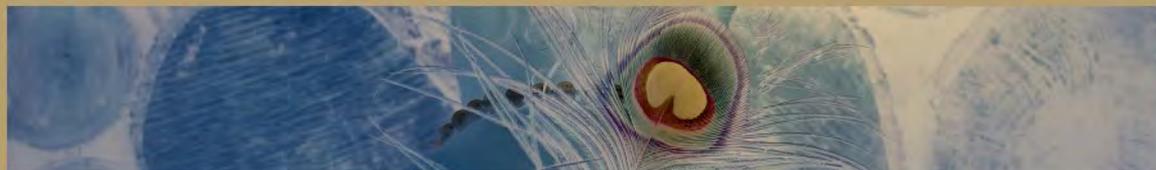
1. Perfil e diferenças de um povo: Identidade surda

Os povos surdos por meio de movimentos sociais e pela união em favor de uma causa maior, vêm contribuindo para que haja um novo olhar no processo histórico, cultural e educacional. Para Souza et al. (2014), com as mudanças ocorridas ao longo do tempo em nossa sociedade, principalmente no que se refere a aceitação do sujeito surdo, a educação vem possibilitando a inserção destes no processo educativo, os autores ainda frisam que este processo ainda não alcançou sua plenitude e que ainda existem várias barreiras a serem vencidas.

Arroyo (2014) em sua obra intitulada de *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*, retrata muito bem a respeito do reconhecimento destes “Outros Sujeitos”, outros educandos, que necessitam lutar por meio de movimentos sociais para que tenham o seu direito assegurado. Contudo, o autor faz várias perguntas que merecem ser refletidas, uma delas se encaixa perfeitamente no estudo em questão, como: Por que a história da pedagogia ignorou estes sujeitos e outras pedagogias para estes sujeitos?

Refletindo sobre a pergunta, porque não existe uma forma concreta de ensinar matemática para esses sujeitos surdos?

É por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica os sujeitos. Ou seja, a existência de uma cultura fortalece a identidade de



um povo. Para Pereira (2011), assim como qualquer outra cultura, os membros das comunidades surdas compartilham valores, crenças, comportamentos e o mais importante, uma língua diferente.

Ao lidar-se com os educandos surdos deve-se levar em consideração suas “potencialidades, o nível de surdez, o fato de ser pré-linguística ou pós-linguística, entre outros fatores” (LIMA e CONCEIÇÃO, 2015, p.04).

Assim, conforme Miranda e Miranda (2011, p.32) os surdos são divididos em dois grupos:

No primeiro grupo, são os que possuem surdez profunda desde seu nascimento, ou seja, nunca ouviram som algum. No segundo grupo, são os que apresentam surdez moderada e leve e também os ensurdecidos, ou seja, seriam aqueles que com uma prótese auditiva conseguem captar os sons da fala e normalmente conseguem atingir certo nível de oralização.

Ainda segundo os autores “dentro desse segundo grupo encontramos também os ensurdecidos pós-linguísticos, que ficaram surdos após terem sua língua oral constituída” (MIRANDA e MIRANDA, 2011, p.33).

Em conformidade com Lima e Conceição (2015, p.06), em relação a identidade surda:

O grau de perda auditiva e do comprometimento linguístico, a época em que ocorreu a surdez determinará as características e a identidade de cada indivíduo. Quando falamos em identidade, estamos nos referindo a um termo muito comum encontrado em pesquisas no Brasil que tratam do aspecto cultural da surdez. Este termo aparece nos textos como "identidade surda".

Em construção ou frequentemente sendo transformada, a identidade de um sujeito pode estar em constante movimento, assim, para Skliar (2011), a identidade surda possui múltiplas e diferentes categorias, definidas no Quadro 1.

Quadro 1 - A surdez: um olhar sobre as diferenças

Categorias	Definição
------------	-----------



Flutuante	Estão presentes onde os surdos vivem, e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes.
Incompleta	Surdos que vivem uma ideologia ouvintista, na tentativa de uma reprodução da identidade dominante (ouvinte).
Transição	A passagem do mundo ouvinte, com representação da identidade ouvinte para a identidade surda no contexto mais visual.
Híbrida	São surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos. Estes terão presentes às duas línguas numa dependência dos sinais e do pensamento na língua oral.
Surda	Fazem uso da experiência visual dentro de um espaço cultural diverso. A identidade política surda.

Fonte: Adaptado de Skliar (2011)

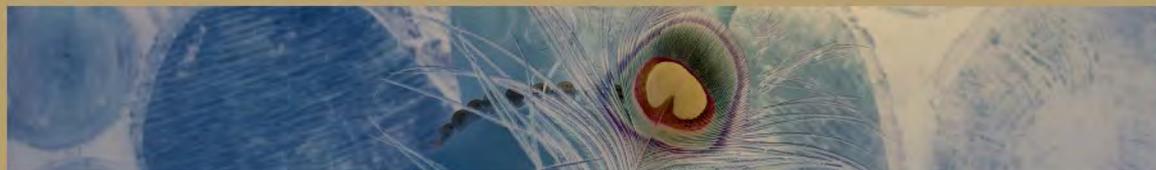
Portanto, entende-se que todos os surdos possuem entre outras como vimos acima, uma identidade surda, porém, está se apresenta de formas variadas e/ou conforme as representações. A seguir, aborda-se brevemente a educação dos surdos no Brasil.

2. Educação de surdos

No contexto escolar da atualidade, observa-se que muitos educadores tendem a tratar o seu educando de forma igualitária, mesmo vivendo em um mundo que hoje se prega as aprendizagens múltiplas e variadas, em que o educador tem que se moldar aos valores pessoais e culturais dos educandos.

Eis que alguns educadores, não a maioria, acredita que ter o domínio dos conceitos e conteúdos de suas disciplinas já é o bastante para ser um bom educador. Porém, para lidar com educandos surdos requer mais cuidados, não é simplesmente adaptar ou acrescentar a língua dos sinais em suas aulas.

Miranda e Miranda (2011, p.04) nos diz que “para ensinar, tanto alunos ouvintes quanto surdos, é preciso conhecer o estudante como um todo, desde sua vida até seus interesses para que ocorra a troca de conhecimento necessária para sua formação.” Os autores ainda chamam a atenção de que sujeitos ouvintes devem se colocar no lugar do sujeito surdo, porque estes captam e tem sensações diferentes dos sujeitos ouvintes, logo, deve-se ter uma maior sensibilidade em lidar com estes indivíduos.



Aprender vai muito além das experiências imediatas, exige que os sujeitos se apropriem de seus conhecimentos existentes e de suas vivências. A surdez é uma experiência visual em que “todos os mecanismos da informação se compreendem através do universo em torno do que se constroem por experiência visual” (SKLIAR, 2011, p.07).

Quadros (2005, p.08) defini a língua dos sinais como:

São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas.

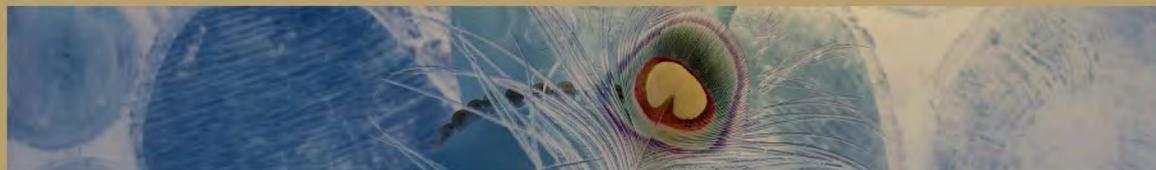
Nesse sentido, segundo os autores, deve-se discutir criticamente a questão das diferentes abordagens didáticas dentro do contexto escolar relacionado ao ensino e aprendizagem do educando surdo. Para Skliar (2011) a maior dificuldade para os surdos é encontrar profissionais da educação que estejam preparados para recebê-los em sala de aula e ainda capaz de rever continuamente suas práticas metodológicas.

A seguir, debruça-se brevemente sobre a Educação Matemática, abordando-se alguns pareceres sobre a linguagem matemática, a sua importância, bem como as dificuldades de os educandos com os termos matemáticos.

3. Educação Matemática

Ensinar matemática tem sido um desafio constante e é comum identificarmos que a matemática causa antipatia, hostilidade e até repulsa por parte dos educandos, os quais muitas vezes não entendem o sentido de estudar matemática. Por sua vez, encontra-se muitas vezes educadores desmotivados com o ato de ensinar matemática.

Observa-se, por meio de avaliações oficiais e pelos indicadores de eficácia da educação básica, que os educandos não estão alcançando um bom desenvolvimento no ensino e na aprendizagem. Fato mais evidente nas



primeiras séries do Ensino Fundamental, fase está, muito importante para o sucesso do educando na escola (BRASIL, 2012).

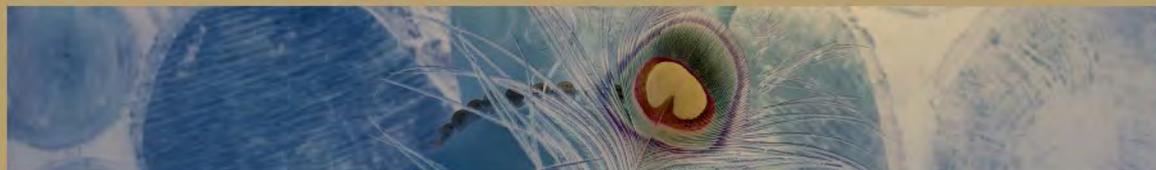
O censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2015), que tem como participantes escolas públicas brasileiras como as: particulares, urbanas e rurais, com educandos matriculados do 5º ou 9º anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, estes indicam que nos últimos três censos realizados em 2005, 2010 e 2015 apenas 7,3% dos educandos atingiram níveis satisfatórios e adequado em matemática. Porém, o índice é menor ainda quando considerado apenas as escolas públicas que possuem apenas 3,6% de educandos com o aprendizado adequado, significando que 96,4% dos educandos não aprendem o esperado na escola (INEP, 2015).

A matemática é o alicerce para a sustentação de diversas áreas do conhecimento. Ela lida muitas vezes com conceitos abstratos e possui uma estrutura própria e autônoma, mesclando palavras e símbolos, pela simbiose entre linguagem matemática e linguagem natural (MACHADO, 2011). Com a multiplicidade de sentidos da sua linguagem, pode contribuir para o equívoco em seus enunciados matemáticos.

Cabe ao educador “situar a função da matemática no contexto de apropriação dos processos de escrita, leitura e pensar a comunicação em sala de aula desta disciplina” (COSTA e BARATA, 2016, p.10). Melhorando a distância entre o educando e a Educação Matemática, a fim de quebrar barreiras pré-existentes.

Neste contexto, a linguagem matemática é tida como obstáculo à aprendizagem da disciplina (MIRANDA, 2007). Se tornando por vezes, obstáculo em todo o sistema de ensino, se estendendo desde os anos iniciais da escolarização até o Ensino Médio, tornando-se constantemente um grande bloqueio na aprendizagem.

A matemática exige que o educador estimule o seu educando a construir o processo de aprendizagem. Muitas vezes, é necessário que este educando volte regularmente sobre os mesmos conteúdos já estudados, mas de forma



diferenciada, exigindo que o este tenha uma alfabetização matemática apropriada para a interpretação matemática necessária.

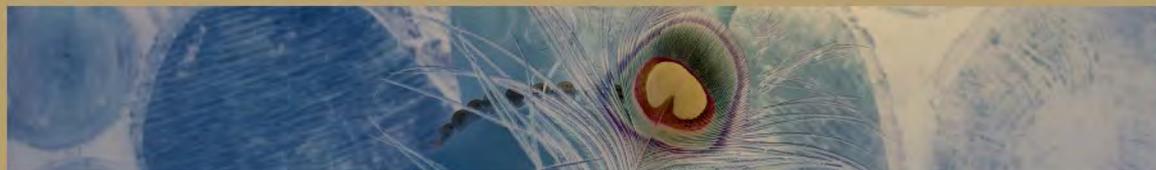
Segundo Costa e Barata (2016) “é necessário buscar soluções para a superação das barreiras existentes para a concretização de um processo de ensino e aprendizagem em matemática”. Assim, essas barreiras tendem a ser minimizadas quando o educador está disposto a ter uma melhor comunicação com o seu educando no contexto escolar, buscando proporcionar ao educando um melhor sentido a linguagem matemática.

2. METODOLOGIA

A revisão sistemática da literatura (RSL) é um método empírico que tem por objetivo identificar, avaliar e interpretar questões de pesquisa, área de um tópico, ou fenômeno em uma pesquisa. Segundo Kitchenham e Charters (2007), sua principal motivação é reunir provas para a fundamentação de conclusões, com as diretrizes necessárias para a realização de uma RSL. De acordo com estas orientações, o presente estudo é dividido em três principais fases: planejamento, realização e relatório.

Para a obtenção dos artigos, teses e dissertações a serem analisados, utilizaram-se os descritores “Libras e matemática”, “educação especial e matemática”, “inclusão e matemática”, “surdos e matemática” na base de dados Scielo (Scientific Eletronic Library Online) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O período de pesquisa incluiu estudos publicados entre 2010 e 2017.

Primeiramente, foram lidos os resumos dos artigos encontrados e assim selecionadas as pesquisas a serem utilizadas na análise. Os critérios de inclusão de artigos foram aqueles publicados em periódicos nacionais e que analisavam os sinais em Libras como possibilidade de ensino de matemática, dificuldade dos educandos surdos com a linguagem matemática e o raciocínio matemático.



3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este tópico apresenta os principais resultados dos estudos. Foram encontrados no total de vinte e cinco artigos, utilizando os descritores na base de dados *Scielo* dos quais cinco se encaixaram nos critérios de inclusão e foram selecionados para a análise; na BDTD foram selecionados duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. No Quadro 1 são apresentados os estudos selecionados para a RSL do período de 2010 a 2017, apresentando a autor do estudo, ano de publicação, local da pesquisa, publicação no portal *Scielo* ou na BDTD e o título do estudo.

Autor	Ano	Local da Pesquisa	Periódico do Portal <i>Scielo</i> ou BDTD	Título
Arnoldo Junior et al.	2013	Porto Alegre/RS - Escola de Surdos	Cadernos CEDES/ <i>Scielo</i>	O uso do multiplano por alunos surdos e o desenvolvimento do pensamento geométrico
Barbosa	2014	São Paulo/SP – Centro Infantil Público e Centro Infantil Privado	Educação e Pesquisa/ <i>Scielo</i>	Conceitos matemáticos iniciais e linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes
Corrêa e Kopke	2013	Rio de Janeiro/RJ - Instituto Nacional de Educação de Surdos	Tese (doutorado)/ BDTD	A divisão por alunos surdos: ideias, representações e ferramentas matemáticas
Fernandes e Healy	2016	Barueri/São Paulo – Escola Pública Municipal	Ciência e Educação/ <i>Scielo</i>	A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos
Fernández-Viader e Fuentes	2013	Barcelona/Espanha	Cadernos CEDES/ <i>Scielo</i>	Observando estratégias e buscando soluções: a resolução de operações por adolescentes surdos
Picoli e Giongo	2010	Arvorezinha/RS - Instituto Estadual de Educação	Dissertação (Mestrado)/BDTD	Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação matemática: problematizando relações de exclusão/inclusão
Rocha e Kawasaki	2014	Belo Horizonte/MG - Escola Pública Municipal	Dissertação (Mestrado)/BDTD	Ensinando geometria espacial para alunas surdas de uma escola pública de Belo Horizonte (MG)
Sales et al.	2015	Rio Claro/SP- Escola Pública Municipal	Ciência e Educação/ <i>Scielo</i>	A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria

Quadro 1 – Estudos selecionados para a RSL do período de 2010 a 2017
 Fonte: Dados da pesquisa, 2017

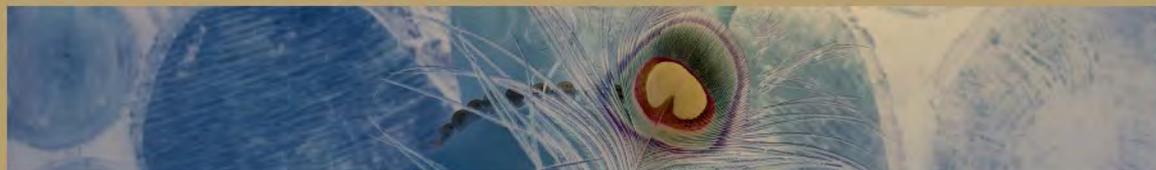


Arnoldo Junior et al. (2013) investigaram em uma escola para surdos o uso do multiplano e o desenvolvimento do pensamento geométrico, onde o multiplano foi utilizado para a criação de sinais. A pesquisa ocorreu entre os anos de 2008 e 2010 e foi realizada com educandos do Ensino Fundamental de uma escola de surdos da cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, em que os educandos tinham idade entre 18 a 35 anos.

Os autores avaliaram que o estudo possibilitou observar que os classificadores de Libras não têm apenas função comunicativa, pois são indispensáveis para a formação e estruturação do pensamento. Sendo assim, as figuras, as fotos e outros recursos visuais estimulam o pensamento por sinais, permitindo que os educandos surdos compreendam melhor o pensamento geométrico, com certeza o estudo é emergente e mostra que é necessário a convenção de classificadores de Libras e a emancipação de sinais em educação matemática.

O multiplano, objeto de estudo dos autores Arnoldo Junior et al., é um recurso divertido, fácil, interativo e possibilita ao educador criar várias formas de ensinar matemática e estatística a seus educandos. É constituído por um tabuleiro retangular operacional no qual são encaixados pinos, fixados elásticos, hastes de corpo circular para sólidos geométricos, hastes para cálculo em funções ou trigonometria, base de operação, barras para gráficos de estatística, disco circular que apresenta em sua periferia uma sequência de orifícios circulares, onde podem ser combinadas duas ou mais peças pertinentes a uma determinada operação matemática que se pretenda aprender e compreender por meio da visão e ou do tato.

Em conformidade com Vales (2008, p.19) “a visualidade é o meio que os surdos dispõem para aprender e se relacionar com as coisas do mundo, visto que o meio de aquisição de informação obrigatoriamente passa pelo canal visual”. Pertinente ao exposto, vem a afirmar o estudo de Arnoldo Junior et al., no qual os recursos visuais, como as imagens, estimulam a fixação do aprendiza-



do, ainda mais quando se trata de matemática, em que tem-se muitos recursos como gráficos, figuras geométricas e entre tantos outros.

Barbosa (2014) avaliou os conceitos matemáticos iniciais e a linguagem, por meio de quantidade numérica, comparando crianças surdas e ouvintes. Foram avaliadas crianças de 5 a 6 anos, num universo de 14 crianças, de escolas particulares e públicas. Os resultados mostram que as crianças surdas e ouvintes apresentam o mesmo nível de representação numérica quando o estímulo é de natureza não linguística. Quanto às habilidades quantitativas simbólicas, o perfil se apresenta de forma mais complexa. As crianças surdas no geral, tiveram um desempenho inferior em relação às crianças ouvintes, com um ano aquém de idade (5 anos) das escolas infantis privadas, assim como também, em relação à criança da mesma idade (6 anos) das escolas públicas.

Justificando, assim, porque a criança surda na sua grande maioria, tem a preocupação de se comunicar com as pessoas, formando palavras por meio de sinais. E, por conseguinte, as habilidades quantitativas simbólicas, ficam num segundo plano.

Corrêa e Kopke (2013) em seu estudo trabalharam com educandos de 16 a 18 anos do Ensino Fundamental, 6º ano e 7º ano. Elas utilizaram imagens e desenhos para que os educandos com o apoio do recurso físico apresentado, tivessem uma base ilustrativa para desenvolver os cálculos. Assim, as autoras notaram nos cinco educandos da pesquisa que cada um deles tem um desenvolvimento diferente em relação ao raciocínio matemático. Também foi possível notar que o educando que possui um desenvolvimento mais apurado matematicamente é aquele educando que possui na família outro indivíduo surdo. As autoras evidenciaram que os educandos surdos realizaram os cálculos mecanicamente sem ter nenhum significado para eles.

A grande maioria dos educandos surdos são filhos de pais ouvintes, e com isso os pais tentam de alguma forma levar esta criança a oralidade, a língua falada, buscando e aplicando várias técnicas de reabilitação da audição. Por tanto, ao analisar o estudo das autoras, o educando que apresentou um



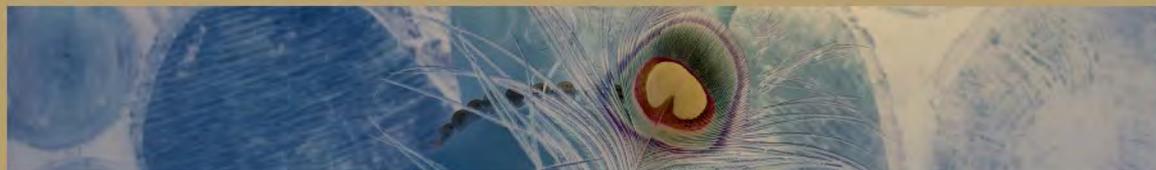
desenvolvimento matemático mais apurado é porque convive com outro sujeito surdo desde a nascença, desenvolvendo mutuamente e sem nenhuma influência externa esse raciocínio matemático.

O estudo de Fernandes e Healy (2016) verificou a emergência do pensamento algébrico nas atividades de educandos surdos, mostrando que há indicadores de que os educandos foram conduzidos a uma práxis reflexiva mediada pelo corpo, pelos signos e pelas ferramentas. A turma envolvida nas atividades de pesquisa era composta por seis educandos surdos, com idades que variavam entre 18 e 31 anos, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Barueri, São Paulo. Os autores afirmam que houve mudanças no pensamento algébrico de acordo com as interpretações e os sentidos subjetivos que os educandos foram atribuindo aos objetos matemáticos, principalmente quando foi introduzido micromundo MATHSTICKS permitindo, aos educandos, explorarem as estruturas visuais das sequências e encontrarem a possibilidade de gerar uma representação simbólica para um termo geral.

Para Radford (2008) apenas pensa-se algebricamente quando se identifica uma sequência e perante essa sequência cria-se uma regra ou esquema para representar esta sequência, conforme Figura 1. Segundo Conceição (2011) uma maneira de chegar à generalização algébrica, é perceber a regularidade de crescimento da sequência, 1º termo = 1 + 1 + 1 bolinhas, 2º termo = 2 + 2 + 1 bolinhas, 3º termo = 3 + 3 + 1 bolinhas, e dessa forma afirmar que os próximos termos serão $n + n + 1$ bolinhas, para qualquer posição da sequência.



Figura 1 - Sequência de círculos apresentadas por Radford
 Fonte: Radford (2008)



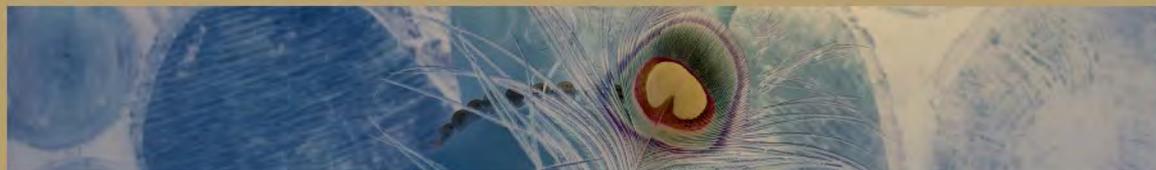
Logo, o software micromundo MATHSTICKS, utilizado por Fernandes e Healy, trabalham com sequências, que podem vir a ajudar os educandos surdos no contexto matemático. É um software com interface simples e interativa, suas sequências são compostas por palitos e pontos, em que os educandos podem formar figuras e aprender álgebra, conforme figura 2.



Figura 2 - Software micromundo MATHSTICKS
 Fonte: <http://www.micromundo.com.br/soft/photoonyx.php>

As autoras Fernández-Viader e Fuentes (2013) observaram nas suas pesquisas estratégias e buscaram soluções, assim como a resolução de operações básicas como a adição e subtração, por adolescentes surdos, em uma escola em Barcelona na Espanha. Esta escola é considerada compartilhada, recebe educandos surdos e ouvintes, que estudam na mesma sala de aula. Elas analisaram que quanto proposto os exercícios de adição os educandos não apresentaram erros ao somar, porém quanto proposto exercícios de subtração, os educandos apresentaram muitos erros, com uma média acima do normal e do esperado.

Por conseguinte, as autoras afirmam que há um atraso muito grande em educandos surdos no que diz respeito a área da matemática, e que pode estar



relacionado a falta de estrutura das escolas para receberem estes educandos surdos, ao despreparo dos educadores e por estes educandos fazerem parte de famílias ouvintes e não estarem familiarizados com os números.

O papel do educador é primordial para que aja o aprendizado, a conexão e a afetividade refletem na aprendizagem. Para que ocorra este aprendizado é necessário que o educador tenha o conhecimento de Libras, sendo assim, possível estabelecer diálogo com o seu educando.

Picoli e Giongo (2010) em seu estudo com educandos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com idades entre 16 e 18 anos, realizaram sua prática investigativa em três encontros com intervalo de uma semana para cada encontro. Utilizaram a calculadora como ferramenta para cálculos das operações básicas, como adição, subtração, multiplicação e divisão; propondo uma atividade de compras e vendas, montando um mercado fictício. As autoras neste trabalho, puderam analisar que os educandos surdos operaram com resultados matemáticos utilizando outra lógica e outro raciocínio diferentemente gestados na matemática escolar com educandos sem surdez. Para tanto, as autoras retratam que é necessário repensar no currículo e propiciar o uso adequado de Libras.

No Quadro 2 é apresentado o nível de ensino, a idade dos educandos investigados, a temática e o método utilizados nas pesquisas inclusas no artigo.

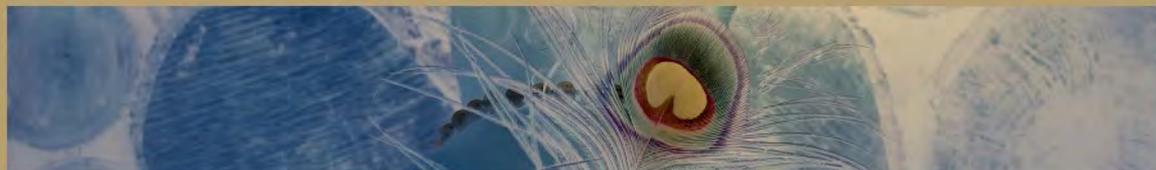


Autor /Ano	Ensino	Idade (anos)	Temática	Método
Arnoldo Junior et al. (2013)	Fundamenta I	18 a 35	Geometria	Multiplano
Barbosa (2014)	Educação Infantil	5 a 6	Tarefas experimentais	Quantidade numérica
Corrêa e Kopke (2013)	Fundamenta I 6° e 7° ano	16 a 18	Divisão	Materiais de natureza visual
Fernandes e Healy (2016)	Fundamenta I 9° ano	18 a 31	LOGO	Micromundo MATHSTICKS
Fernández-Viader e Fuentes (2013)	Fundamenta I	12 a 15	Resolução de operações	Contas de subtração e adição
Picoli e Giongo	Fundamenta I (7° ano) e Médio (3° ano)	16 a 18	Operações Básicas	Calculadora
Rocha e Kawasaki (2014)	Fundamenta I 9° ano	14 a 18	Geometria Espacial	Materiais manipulativos e materiais de natureza visual
Sales et al. (2015)	Fundamenta I 5° ano	10 a 13	Geometria	Sistema de notação em palavras

Quadro 2 – Principais características dos artigos analisados na revisão sistemática
 Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Rocha e Kawasaki (2014) procuraram entender como o uso de recursos didáticos, como os materiais manipulativos – utilizados por educandas surdas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte, em aulas em que fossem estimuladas ao diálogo através de questionamentos – favorecem a aprendizagem de Geometria Espacial quanto à ampliação do vocabulário em Língua de Sinais e o português escrito.

Na pesquisa das autoras, participaram quatro educandas surdas com idade entre quatorze e dezoito anos de uma turma exclusiva de alunas surdas. Nessa perspectiva, os materiais manipulativos foram pensados como ferramentas de mediação da aprendizagem e estavam disponíveis, durante todo o tempo para as alunas, conforme Figura 3. Assim, as autoras, verificaram no seu



estudo possibilidades significativas para a aprendizagem das educandas, observando respostas satisfatórias em relação aos conceitos de Geometria Espacial, estabelecendo, negociando e compartilhando sinais em Libras de termos matemáticos, criados pelas educandas ao longo do processo.



Figura 3 - Superfícies geométricas confeccionadas pelas autoras
Fonte: Rocha e Kawasaki (2014)

Sales et al. (2015) no seu estudo analisaram a negociação de sinais em Libras como possibilidade de ensino e de aprendizagem de geometria. No entanto, os autores em sua pesquisa, notam a ausência de sinais específicos em Libras, para representar alguns elementos de geometria e a dificuldade que os educandos surdos têm em representar a geometria. No estudo eles trabalharam com doze educandos, 8 surdos e 4 ouvintes, com faixa etária entre 10 e 13 anos, notando que houve a interação entre o educador e o educando na tentativa de criar simbologias, para a representação geométrica, porém, ainda segundo os autores:

Algumas variáveis podem contribuir para as barreiras comunicativas em sala de aula como: a formação dos educadores, recursos da escola, acessibilidade, políticas de inclusão, fluência em Libras por parte dos pais, educandos e educadores, dentre outras (SALES et al., 2015, p.1283).

Pode-se observar, com base nos estudos encontrados, que existe uma preocupação maior em adaptar e ensinar matemática para educandos surdos



na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, porém a grande maioria dos artigos, dissertações e teses são direcionadas para o Ensino Fundamental. Outro fato relevante é a faixa etária destes educandos do Ensino Fundamental, na grande parte dos estudos analisados, os autores frisaram que os educandos na sua maioria repetem de ano pelas dificuldades que enfrentam com a linguagem matemática, por não existir uma linguagem específica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vem ampliando gradativamente a importância da inclusão social, principalmente em ambientes escolares. Para isso a sociedade, a família e os educadores precisam estar preparados. É preciso que o educador busque a formação continuada, a adaptação e a diversificação de conteúdos que devem fazer parte de uma preparação para a aprendizagem que o educador levará aos seus educandos, a fim que os mesmos se sintam satisfeitos e iguais a todos os outros educandos, sem exclusão e sem preconceito.

Para este estudo foram encontradas muitas dificuldades para a inclusão dos artigos que retratassem sobre a inclusão de educandos surdos no contexto escolar. Em relação à língua dos sinais como possibilidade de ensino de matemática foram maiores ainda as dificuldades. Vindo a mostrar que o assunto é de enorme relevância, visto que a matemática desperta no educando o interesse pela construção, o desenvolvimento do raciocínio lógico, tornando o indivíduo um ser crítico.

Em todos os estudos foram relatados que os educandos surdos conheciam a língua dos sinais, mais não conheciam nenhum símbolo matemático, expressão, figura geométrica e a construção de números, conseqüentemente, apresentaram dificuldades e déficit no raciocínio lógico.

Por fim, acredita-se que os cursos de Licenciatura em Matemática, assim como outros cursos de graduação, necessitam capacitar seus graduandos com condições que permitam a realização de uma educação inclusiva, evi-



tando a exclusão e o fracasso escolar em relação aos educandos surdos. Formando um novo legado de profissionais responsáveis, acolhedores e que se permitam inovar e buscar toda e qualquer fonte de conhecimento que agregue qualidade na vida dos estudantes surdos.

Segundo Agapito et al. (2015), com as mudanças nas legislações em torno das Libras como disciplina de cursos superiores, exige que os graduandos tenham conhecimento da língua. Assim, o artigo 3º do decreto no 5.626/05 diz que “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas” (BRASIL, 2005).

Perante, Souza (2017, p.82), a inclusão de Libras no Ensino Superior é uma grande “conquista no que diz respeito à educação dos surdos, já que se supõe que o preparo adequado de educadores pode favorecer uma educação de qualidade aos educandos surdos em situação de inclusão”.

Este estudo será ampliado para investigar outras pesquisas que foram realizadas em outros países, relacionando educação inclusiva com o ensino da matemática, assim como, dificuldade dos educandos surdos com a linguagem matemática e a língua dos sinais como possibilidade de ensino de matemática.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, F. M. et al. Libras na área de ciências naturais: busca por articulação entre conhecimentos. **Revista do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (GPEAI/UEDESC)**, v. 11, n. 2 (2015). DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781122015008>

ARNALDO JR. et al. **O uso do multiplano por alunos surdos e o desenvolvimento do pensamento geométrico**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 91, p. 387-409, set.-dez. 2013.

ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARBOSA, H. Conceitos matemáticos iniciais e linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes. **Educação e Pesquisa** 40(1):163-179 · March 2014.



BRASIL. Decreto Nº 5.626. 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. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. Relatório Nacional PISA 2012 - Resultados brasileiros. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf. Acesso em: 01 de jul. de 2018.

CONCEIÇÃO, K. E. **O micromundo MATHSTICKS**: uma nova forma para interagir algebricamente com alunos surdos? III Seminário Internacional de Educação Matemática – SIEMAT III. Uniban, São Paulo, 2011.

CÔRREA, A. M.; KOPKE, R. C. **A divisão por alunos surdos**: ideias, representações e ferramentas matemáticas. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Exatas, 2013.

COSTA, W. C., BARATA, R.C. **Alfabetização Matemática e Educação de Surdos**: alguns apontamentos. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016.

FERNANDES, S.; HEALY L. **A emergência do pensamento algébrico nas atividades de aprendizes surdos**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v22n1/1516-7313-ciedu-22-01-0237.pdf> Acesso em: 19 jan. 2018.

FERNÁNDEZ-VIADER, M.; FUENTES, M. **Observando estratégias e buscando soluções: a resolução de operações por adolescentes surdos**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 91, p. 369-386, set.-dez. 2013.

INEP -. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Educação 2015**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/boletim-de-desempenho>> Acesso em: 01 de jul. 2018.

Kitchenham, B.; Charters, S. “**Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**”. Keele University and Durham University Joint Report, Tech. Rep. EBSE 2007-001, 2007.

LIMA, M. P.; CONCEIÇÃO, J. L. A importância da cultura e identidade surda na formação bilíngue no ensino regular. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**. v. 8, n. 1, p.332-342, 2015.

MACHADO, N. J. **Matemática e Língua Materna**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, C. J.; MIRANDA, T. L. O Ensino de Matemática para Alunos Surdos: Quais os Desafios que o Professor Enfrenta? **Revemat: R. Eletr. de Edu. Matem.** eISSN 1981-1322. Florianópolis, v. 06, n. 1, p.31-46, 2011. DOI: 10.5007/1981-1322.2011v6n1p31.

MIRANDA, W. **Erros e obstáculos**: os conteúdos matemáticos do ensino fundamental no processo de avaliação. 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2007.



PEREIRA, M. C. C. (org.). **LIBRAS**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PICOLO, F. D.; GIONGO, I. M. **Alunos/as surdos/as e processos educativos no âmbito da educação matemática**: problematizando relações de exclusão/inclusão. 2010. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 25 jun. 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/118>>.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

Radford, L. (2008). **Iconicity and Contraction**: A Semiotic Investigation of Forms of Algebraic Generalizations of Patterns. ZDM - The International Journal on Mathematics Education.

ROCHA, F. B.; KAWASAKI, T. F. **Ensinando geometria espacial para alunas surdas de uma escola pública de Belo Horizonte (MG)**: um estudo fundamentado na perspectiva histórico cultural 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Exatas e Biológicas. Departamento de Matemática.

SALES et al. **A Negociação de Sinais em Libras como Possibilidade de Ensino e de Aprendizagem de Geometria**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a23> Acesso em: 19 jan. 2018.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 70.

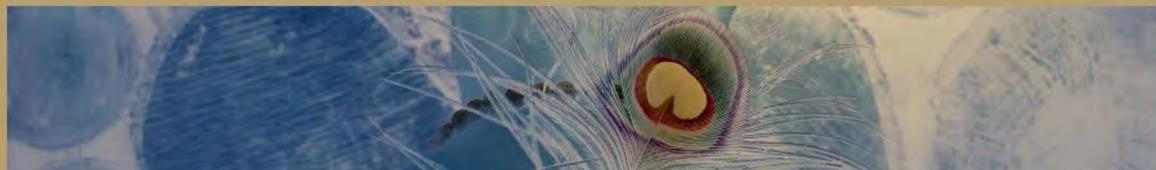
SOUZA, R. de C. S. et al. **Introdução aos estudos sobre educação dos surdos**. Aracaju: Editora Criação, 2014.

SOUZA, J. M. R. DE; MARQUES, C. D. P.; SAMPAIO, M. L. P. Língua brasileira de sinais em contexto: inclusão dos indivíduos surdos. **Revista do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (GPEAI/UDESC)**, v. 9, n. 1 (2014). DOI: <http://dx.doi.org/10.59600000000000000005/19843178912014>

SOUZA, R. A. A implantação de Libras nas licenciaturas: desmistificando conceitos. **Revista do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão (GPEAI/UDESC)**, v. 13, n. 3 (2017). DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317813032017073>

VALES, L.S. **Pequeno dicionário regional de Libras para artes**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Pedagogia da Arte), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

**Recebido em 01 de julho de 2018
Aprovado em 21 de junho de 2019**



HOMENS QUE DANÇAM: SEXUALIDADES E ENVELHECIMENTO NA CENA E NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

MEN WHO DANCE: SEXUALITIES AND AGING IN THE SCENE AND IN CONTEMPORARY TEACHING

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815032019106>

Gustavo de Oliveira Duarte

Universidade Federal de Santa Maria

guto.esef@gmail.com

RESUMO

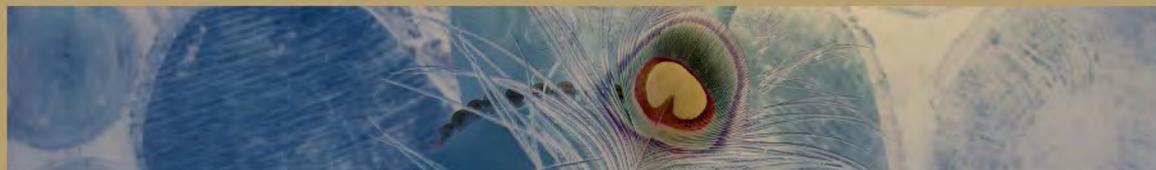
O texto trata de uma pesquisa realizada em Salvador/BA, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Dança que investigou homens que dançam e suas interfaces com a vivência da sexualidade e com o processo do envelhecer. A pesquisa de campo se deu em três contextos: cena, docência e artistas independentes. Os primeiros eixos contemplaram bailarinos do Balé do Teatro Castro Alves (BTCA) e da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os artistas e algumas aulas e ensaios foram observadas e registradas em um diário de campo. O preconceito da família, o privilégio e a autonomia de ser homem, a ressignificação do corpo e da dramaturgia da dança, além de projetos para o futuro foram alguns achados mais significativos. O contexto de Salvador que permite uma rica vivência da dança e o seu aprofundamento acadêmico contribuíram significativamente para a formação dos artistas da dança e sua independência profissional.

Palavras-chave: Homens. Sexualidade. Envelhecimento. Gênero. Docência.

ABSTRACT

The text is a research done in Salvador / BA, linked to the Postgraduate Program in Dance, with men who dance and their interfaces with the experience of sexuality and with the process of aging. The field research took place in three contexts: scene, teaching and independent artists. The first axes included ballet dancers from the Castro Alves Theater (BTCA) and dancers from the Dance School of the Cultural Foundation of the State of Bahia (FUNCEB). Semi-structured interviews were conducted with the artists and some classes and essays were observed and registered in a field diary. The preconception of the family, the privilege and autonomy of being a man, the ressignification of the body and the dramaturgy of dance, as well as projects for the future were some of the most significant findings. The context of Salvador, which allows a rich experience of dance and its academic deepening, contributed significantly to the constitution of dance artists and their professional independence.

Keywords: Men. Sexuality. Aging. Gender. Teaching.

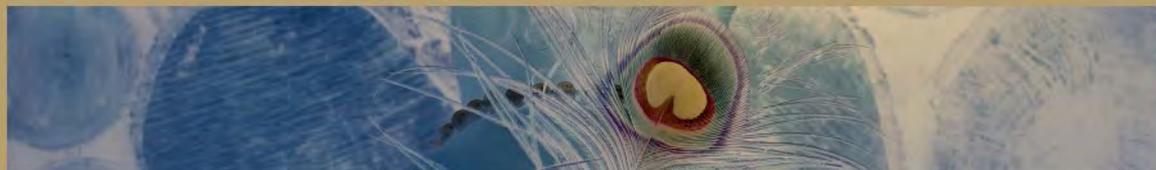


1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma pesquisa de Pós-doutoramento realizada na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA) a partir da temática das relações de Gênero e Sexualidade, sobretudo das Masculinidades, e sua interface com o processo do envelhecimento. Os dois principais eixos de investigação e análise foram o contexto da cena artística e o contexto da docência de artistas homens ligado à Dança. Especificamente no Brasil compreendemos que a História da Dança tanto em relação a maioria de seus personagens marcantes quanto ao público que se interessou por seu estudo ou prática foi marcada, em grande parte, pelo público feminino. Com o objetivo de superar tradicionais dicotomias e desconstruir padrões e estereótipos de gênero, como também visibilizar e problematizar a presença e as contribuições dos homens na área da dança, esta pesquisa se orienta.

A partir de uma nova política governamental de maior apoio e expansão das Universidades públicas brasileiras, com a criação do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), iniciado no ano de 2007 pelo governo federal, inúmeros Cursos de Graduação em Dança foram criados no país de modo a aumentar a visibilidade da área da Dança, seja nas Artes ou na Educação Física (Bacharelado e Licenciatura). Além disso, um fenômeno crescente das Danças, performances e intervenções urbanas e das Danças de Salão, onde a figura masculina goza de maior destaque, ajudaram a despertar um maior interesse dos homens à Dança (DUARTE, 2016).

Ao relacionar questões entre as temáticas acerca dos estudos de Gênero e Sexualidade ao processo do envelhecimento, atravessadas à área da Dança, busco investigar as transformações ao longo do tempo, de bailarinos homens, nos contextos específicos da cena e da docência. O caminho metodológico foi contextualizado a partir dos seguintes recortes: experiência e formação em dança; cena e docência; masculinidades e a dança e o processo do envelhecer no dançar. Cada artista da dança respondeu questões abertas



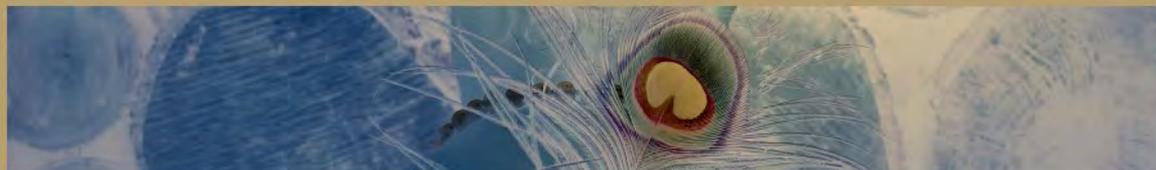
sobre as temáticas da pesquisa em uma entrevista que foi gravada e posteriormente transcrita. Algumas aulas de dança dos professores e alguns ensaios e espetáculos dos bailarinos também foram analisados, bem como o conteúdo de páginas, sites e fotos oficiais dos colaboradores envolvidos e as respectivas divulgações de suas aulas e espetáculos.

Este texto também se apoia na noção de pedagogias culturais, pedagogias do gênero e da sexualidade, e entende o processo de envelhecimento como um aprendizado, complexo e contingencial. A escrita e o processo de pesquisa e produção deste artigo estão ancorados, principalmente, nas teorizações e na trajetória de Michel Foucault, sobretudo na última fase de seus estudos. Portanto, cabe destacar que meu caminho investigativo, como professor-pesquisador, se desenvolve na área da Educação e que busco problematizar e contextualizar categorias como pedagogias do gênero e da sexualidade. Neste sentido compreendo os sujeitos a partir de identidades múltiplas, plurais, não fixas e, portanto, que podem se transformar e até mesmo mostrar-se contraditórias (LOURO, 1999). A orientação deste cenário epistemológico privilegia a centralidade da linguagem a partir da produção das relações que a cultura pode estabelecer entre corpo, sujeito, conhecimento e poder.

O corpo, neste sentido, é compreendido como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder (MEYER, 2003), ou seja, o corpo também é construído pela linguagem. Nesta perspectiva a cultura é caracterizada com um campo de luta e de contestação na qual são produzidos múltiplos sentidos de masculinidade e feminilidade a partir de suas “marcas” sociais tais como classe, etnia, geração, religião, nacionalidade, entre outras. A perspectiva dos Estudos Culturais, Estudos Gays e Lésbicos, estudos da Gerontologia e da Teoria Queer fundamentaram a pesquisa.

2 GÊNERO E SEXUALIDADE(S) NO DANÇAR

Hegemonicamente, uma série de comportamentos e expectativas sociais bem como atividades relacionadas ao espaço privado, o cuidado às crianças e

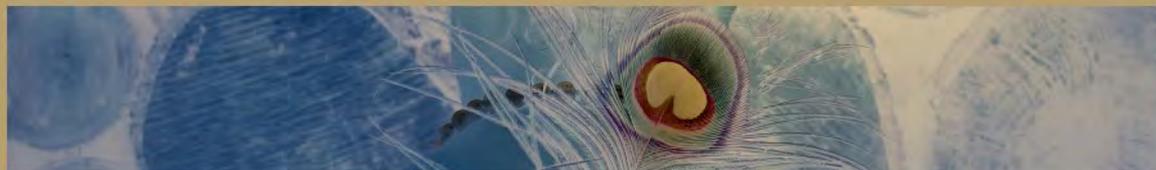


à educação, atividades como a Ginástica e a Dança, por exemplo, foram direcionadas às mulheres para lhe conferirem graça, beleza e harmonia (GOELLNER, 2003). A generificação de atividades e modelos sociais influenciaram decisivamente e acabou ajudando a construir a História da Educação e da Ciência (LOURO, 1998; CHASSOT, 2003) e, obviamente, interferindo nos modos de ser e de estar de sujeitos sociais por meio de relações, silenciamentos, negações, disputas.

Compreendo que a categoria de Gênero, a partir de uma visão construcionista do social, configura-se como uma ferramenta analítica e, ao mesmo tempo, política, uma vez que articulada à(s) sexualidade(s) e a outros marcadores culturais acaba funcionando como um organizador cultural e destacando o caráter relacional das práticas sociais. Ao pesquisar na interface e nas articulações entre Educação, Gênero e (homo)sexualidade(s) percebo que os estudos de gênero são capazes de (des)construir a percepção e a organização concreta e simbólica das relações sociais.

O Gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p. 89).

Assim, portanto, concordo que as identidades de gênero e sexuais são produzidas na e pela cultura e mostram-se permeadas por complexas relações de poder em diferentes articulações e instâncias sociais. As identidades, portanto, são nomeadas a partir de diferentes classificações como normais, desviantes, marginais, e/ou alternativas, no entanto, cabe destacar que algumas identidades não necessitam ou precisam de explicação, enquanto outras, não podem ou não devem falar por si (LOURO, 1998).



Destaco a cultura como um campo de relações de poder. O poder de representar o outro, de se autorrepresentar, de estabelecer conexões positivas a partir de sua identidade, o poder de se apresentar como confiável, como digno, e não ser visto como um ser abjeto. Neste campo de negociações, podemos perceber que as construções culturais e as representações sociais são constituídas em meio a disputas de poder, ou seja, elas estão imersas em redes de poder em diversos campos e lugares sociais. Desse modo, a sexualidade não se constitui apenas como uma questão pessoal, mas configura-se no âmbito social e político na medida em que ela é aprendida, é construída ao longo da vida, de muitos modos e por diferentes atravessamentos. Ao relacionarmos as compreensões de corpo e de sexualidade faz-se necessário articular os conceitos de identidades, práticas sexuais e de gênero. As diferentes formas de viver e desfrutar prazeres e desejos contribuíram para a construção dos chamados processos de afirmação e diferenciação, conforme Stuart Hall (2000), denominado de políticas de identidade.

A organização e a visibilidade dos movimentos sociais de contestação, sobretudo a partir da década de 1960 e 1970, como o Movimento Feminista e o Movimento Negro, dentro e fora do país, acabou impulsionando a constituição e o fortalecimento do movimento de gays e lésbicas e de suas lutas pela livre expressão sexual e pelo reconhecimento de direitos sociais. Tais transformações sociais repercutiram em novos arranjos, novas combinações de posturas e de saberes sobre as identidades e práticas sexuais e de gênero, ou seja, aprendemos que a vivência de prazeres e de desejos pode-se dar de várias e diversas formas e não, a partir da exclusividade de uma única norma, lei ou imposição. No entanto, é válido destacar, como apontou Michel Foucault, que na norma todos estamos, mas que podemos estar em uma relação de oposição a ela, em oposição parcial, em negociação, em total adesão, entre outras possibilidades contingenciais e históricas possíveis.

A crescente organização e militância LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) além de questionar a norma heterossexual e de certa forma, empoderar a visibilidade e a questão do “assumir-se gay”, também



acabou ditando um modelo mais aceito e “politicamente correto” do gay masculino, ou seja, de proximidade ao modelo heterossexual hegemônico como casar, ter filhos, viver uma vida como “todo mundo”. Em relação a isso também não há um consenso no meio gay, especialmente o masculino. Ser ou estar gay também pode exigir caminhos outros de desejos e experimentações sexuais e afetivas, localizadas, contingenciais, geográficas. (SEFFNER, 2011).

É notável, no entanto, como a visibilidade gay tem incomodado a sociedade na busca de seus direitos mais ou menos “comportados”. Índices de violência e homofobia estampam, constantemente, as estatísticas em grandes e pequenos centros urbanos. Esses corpos ainda importam? Para quem? A precariedade dessas vidas incomodam as políticas públicas até que ponto? Em que medida é possível viver em liberdade, à luz do dia, esses corpos desviantes, dissidentes? (BUTLER, 2016).

Mais recentemente no Brasil a chamada Teoria Queer além de apontar os limites das políticas identitárias se propõe transformar as inúmeras experiências de humilhação e sofrimento em força política de resistência e transgressão, em uma verdadeira revolução social. Um apelo, um chamado, uma dobra, uma possibilidade outra de reinvenção e resistência, sobretudo política.

(...) a proposta política *queer* não aponta para nenhuma divisão, antes é um apelo unificador à experiência comum de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e outr@s, ou seja, a experiência da vergonha. Ser chamado, leia-se, ser xingado de bicha, gay, sapatão, travesti, anormal ou degenerad@ é a experiência fundadora da descoberta da homossexualidade ou do que nome nossa sociedade atribui a ela, o espaço da humilhação e do sofrimento. Transformar esta experiência em força política de resistência é o objetivo da proposta original *queer* (MISKOLCI, 2010, p. 10).

A força e a potência da concepção queer concentra-se, justamente, na manifestação da diferença que não quer ser tolerada nem assimilada. Queer está, portanto, em desacordo com o normal, com a norma, seja ela da heterossexualidade, seja dos estudos gays e lésbicos (SPARGO, 2017). A novidade da Teoria Queer caracteriza-se justamente pela tentativa de sair da oposição



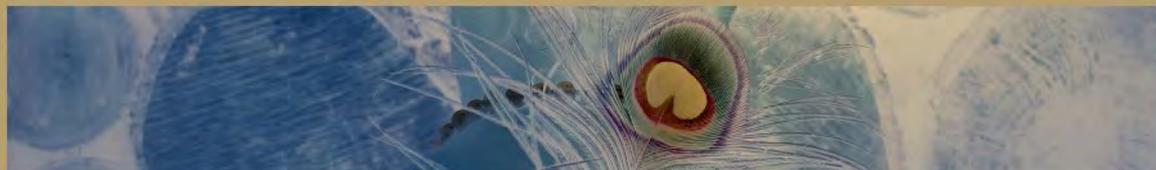
binária e desigual entre homossexual e heterossexual. Caminhos outros podem mostrar-se possíveis e produtivos.

Quando jovens meninos começam a dançar e a conviver no mundo da dança muito provavelmente enfrentarão um duplo preconceito: dentro da própria família e no contexto social (DUARTE, 2016). As expectativas e normas de gênero e, sobretudo, de sexualidade, são muito altas em relação ao mundo masculino padrão, conservador, especialmente a cobrança para se tornar um “homem de verdade”. Abaixo, seguem relatos de dois professores de Dança em relação às cobranças da família, enfrentamentos sociais e superação de paradigmas cristalizados culturalmente.

No início a família cobra uma postura, enquanto homem como você vai sustentar sua família, ser dançarino? Ser homem ajuda em nome dessa autonomia que você tem no mundo, você sozinho se basta, você coloca uma mochila e viaja. Mulher é mais complicado, da família, o perigo do assédio e da violência. Homem tem mais privilégios, tem mais condição de permanecer, mulher tem que cuidar da família e dos filhos, o homem não (D. 52 anos).

No sentido social é muito desafiador, mas eu tenho fibra muito forte, mas meus colegas devem ter sofrido muito, eu enfrentei algumas violências físicas e simbólicas (C. 40 anos).

No rico, multifacetado e alegre contexto de Salvador compreendi que a vivência e o exercício da sexualidade apresentam-se de certa maneira fluída, potente e muito presente na vida dos bailarinos investigados. Muitos deles iniciaram relacionamento com mulheres, alguns casaram, tiveram filhos e ainda assim transitaram em espaços homoeróticos e também se relacionaram com homens. O “meio” da dança, como eles relataram, de certa forma contribuiu significativamente para as experimentações sexuais entre homens e para a superação de preconceitos. A maioria deles afirmou que a dança favoreceu uma ampliação do olhar e de uma visão crítica acerca da vida, mais aberta, democrática e plural. No decorrer da pesquisa compreendi que para eles, o ser ou estar bissexual não é uma condição inferior ou vergonhosa e, sim, uma



condição bastante recorrente e até mesmo positivada, respeitada de certo modo, uma espécie de trânsito.

Sou um vampiro, sempre me relaciono com homem e mulher, transpassa, vou dizer que é bi sim. Não tenho aversão de nenhum conceito. Andrógino? Híbrido? (P.F. 56 anos).

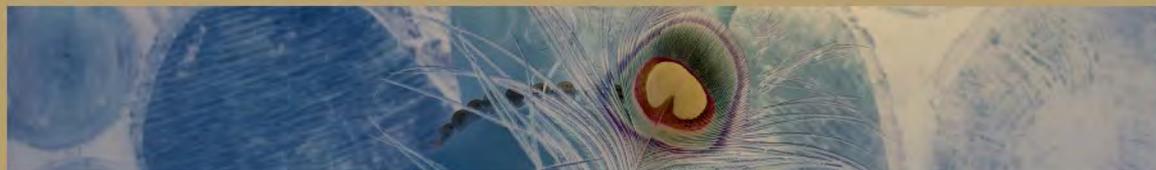
Comecei minha vida hétero, depois experimentei a bissexualidade, casei, tenho uma filha, de 20 anos, depois a relação não rolava, e hoje eu tenho uma relação gay estável, eu me sinto bem (M.N. 53 anos).

Um paradoxo deve e merece ser problematizado. Por um lado, o homem na dança é valorizado pela sua presença, pelas possibilidades de atuar em diferentes personagens, pela autonomia social e vigor físico; por outro, a suspeita e/ou confirmação de sua homossexualidade acaba lhe colocando em um lugar inferior, de desconfiança, de abjeção mesmo. Uma hierarquia se estabelece. Um rótulo é inaugurado. A fronteira, e o “estar entre” passa a incomodar.

Eu sou muito discriminado, ainda todos os dias, pela expectativa do lugar do ser professor. Não sofro tanto por ser negro, mas por ser gay, pela aparência frágil, eu percebo. Nossa, os seguranças me barravam na porta, mesmo quando eu era diretor. Você sente aquele olhar, existe até hoje (S. 47 anos).

Tem dias que eu sou mais gay, e tem dias que eu sou menos gay. Depende do meu estado de espírito, tem dias que eu visto saia, outros saio mais boyzinho. A única coisa que penso é em relação ao lugar que eu vou, se existe a possibilidade de uma violência e como eu vou atuar ali, não é se ocultar, mas depende, dependendo do lugar você tem outra atitude, tanto mais afirmativa ou mais discreta. Aqui em Salvador varia muito de lugar, depende dos bairros, varia muito (L. 37 anos).

Infelizmente, ainda é recorrente nos meios de comunicação brasileiros e como alguns estudos e pesquisas chamam a atenção e denunciam os inúmeros casos e situações de agressão, perseguições, violência explícita e gratuita a uma considerável parcela de homossexuais, estejam eles mais ou menos visíveis. Seja na própria família, na escola, entre vizinhos ou descon-



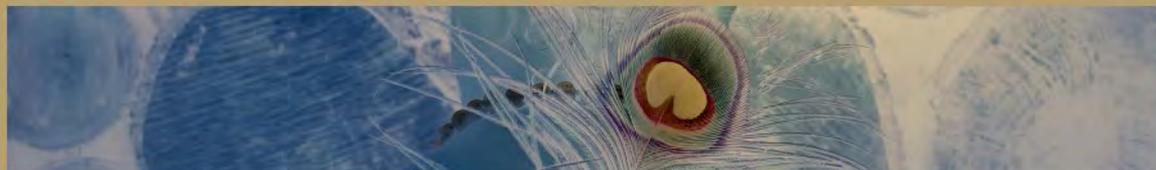
hecidos a aversão a homossexuais se direciona não apenas àqueles que se mostram mais afeminados, de “fácil identificação” - seja por uma expressão e/ou visualidade diferenciada da masculinidade hegemônica, seja por manifestações de afeto entre homens - mas também àqueles que se parecem e/ou são confundidos com eles. Insultos, ofensas e ameaças fizeram e ainda fazem parte, de diferentes formas, da experiência social de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais no Brasil.

Para Daniel Borrillo, pesquisador argentino radicado na França, o conceito de homofobia se refere à:

(...) hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma particular de sexismo, a homofobia renega todos aqueles que não se enquadram nos papéis determinados para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades, o que tem consequências políticas (BÓRRILLO, 2009, p.28).

A homofobia, segundo Borrillo, denota sentimentos de repulsa, aversão e de inferiorização a pessoas que possuem e/ou expressam desejo por outras do mesmo sexo. O autor destaca que o processo de naturalização da homofobia foi construído socialmente com forte apelo do Cristianismo, herdeiro da tradição judaica, onde a heterossexualidade foi considerada natural e dentro da normalidade diante da imagem de Deus.

De acordo com pesquisas realizadas em Paradas de Orgulho LGBT no Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo e Recife, entre os anos de 2003 e 2006, 56% a 70% dos entrevistados relataram ter sofrido discriminação em razão de sua sexualidade; e no que diz respeito às experiências de agressões foram apontados dados significativos com índices entre 58% a 65% nas quatro edições da pesquisa (FACHINNI & SIMÕES, 2009). Agressões a homossexuais não são fatos novos ou isolados. Há vários anos o Grupo Gay da Bahia (GGB) alerta quanto a esta questão e expõe tristes e significativas estatísticas das



mais variadas ordens contra gays brasileiros, de norte a sul do país. João Silvério Trevisan já destacava, em seu clássico “**Devassos no Paraíso**”, inúmeros casos de violência e assassinatos divulgados especialmente a partir da década de 1980. Ao refletir sobre a sofisticação das ações destaca que:

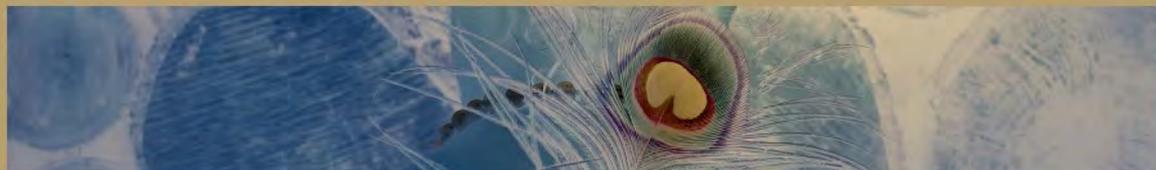
(...) outro elemento em comum em quase todos é o grau de violência, tão exagerada que chega a parecer gratuita. (...) No final da década de 1980 e início dos 90, os assassinatos contra homossexuais se multiplicaram assustadoramente nas maiores cidades do país. Na verdade, tais ‘crimes de ódio’ podiam inserir-se num clima geral de pânico da Aids, que atingiu seu pico nesse período (TREVISAN, 2004, p.401).

As relações de gênero e de sexualidade também interferem e dialogam com o ambiente da cena e, sobretudo, no exercício da docência. Alguns bailarinos destacaram que o lugar do professor impõe um respeito maior no meio social em relação à função e/ou profissão de bailarino. Além disso, o fato de ser um professor homem, na dança, acaba atraindo as meninas e, sobretudo, os meninos, que buscam uma identificação e maior aproximação e afinidade. Abaixo, alguns informantes destacam e ratificam esta questão.

Então o professor começou a tomar conta, e a gostar de ser professor, mas o bailarino muito presente, até porque ajuda, o bailarino e o aluno também está na cena, você é o espelho do aluno, esse diálogo está muito fluente, as pessoas sabiam que eu era bailarino e dava aula (M.N. 53 anos).

Nas escolas, as professoras me adoram, dizem que eu tenho jeito com os alunos, principalmente com os meninos, de fazê-los dançar. Por ser homem eu atraio eles para a dança. Com ele os meninos dançam, elas falam! Um menino me disse que não gostava de dança e que por minha causa ele mudou e gostou de dança (C. 40 anos).

Muitos artistas, além de atuarem como bailarinos também exercem a função de professores em contextos outros, seja com crianças, adultos e/ou projetos sociais. O exercício da cena artística divide o lugar com a preocupação de aprimorar sua qualificação profissional. A questão do mercado de trabalho



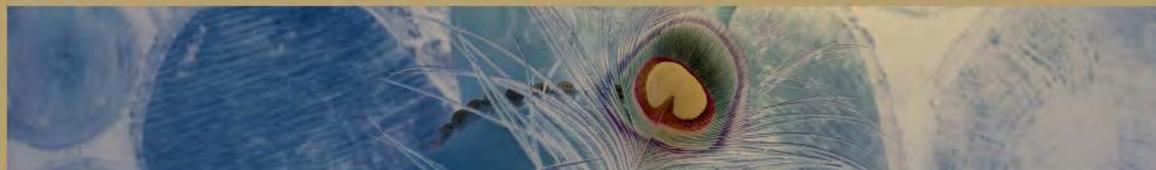
foi recorrente nas falas dos bailarinos que, cada vez mais, buscam aprofundar seus estudos na área da Dança. O contexto de Salvador, por meio da Universidade Federal da Bahia e seus Programas de Pós-graduação em Dança e Artes Cênicas, contribuíram decisivamente para este trânsito entre vida artística e vida acadêmica. Definitivamente, viver de/com Arte em Salvador é bem mais significativo do que em outras regiões do Brasil.

Voltei da Alemanha e entrei imediatamente aqui no Balé do Teatro Castro Alves como bailarino, por contrato temporário, depois fiz o último concurso. E ao mesmo tempo, em 1994, passei no concurso para professor na Escola de Dança da UFBA, mas em 1997 eu tive que fazer uma escolha e optei pela UFBA, visando uma carreira com maiores possibilidades. Fiz mestrado nas Artes Cênicas e o Doutorado em Educação, tudo aqui na UFBA (A. 53 anos).

Eu já tinha essa consciência, pensando nisso, eu escolhi a Licenciatura. Dancei em vários grupos, sempre dançando. Dei aula na própria Cia, a diretora tinha essa segurança em mim. Depois na Universidade, de cenografia, estudo do movimento para Educação Física, como substituto, e contrato em escolar particulares. Sempre atuei como professor, usando a criatividade do artista como fio condutor da pedagogia, por ser contemporâneo, eu sempre busco isso. Demanda temática é que traz a demanda técnica (C. 40 anos).

Sempre dei aula, durante todo o percurso como bailarino, daí a gente entra num círculo vicioso de dar aula pra complementar a renda. Eu sempre me cobrei muito, eu não procurei, as pessoas me chamavam para dar aula e eu sempre tratei com muito carinho esse lado de professor. E daí hoje eu queria fazer o mestrado, mas não me sinto tão preparado ainda, então estou cursando Licenciatura em Teatro para direcionar um bem maior de organizar essa experiência de corpo nas artes visando uma metodologia de ensino para a dança, no corpo cênico (T. 41 anos).

Compreendi, portanto, que o lugar e a função do professor, foram sendo construídos paralelamente à atuação como bailarino. Apesar de alguns seguirem a carreira, principalmente atuando na cena, muitos deles investiram e seguiram estudando para se atualizar e aperfeiçoar como professores de dança. Dois professores de Danças de Afro, de Matriz Africana, atualmente são



referência no cenário da Dança para além do contexto de Salvador. Além de suas rotineiras aulas, em mais de um local, seguidamente são procurados para proferirem palestras, seminários e para atuar na formação de outros estudantes de dança e até mesmo de outras áreas como Pedagogia, Educação Física e Teatro.

3 ENVELHECENDO NA DANÇA

Tradicionalmente a área da Geriatria, especialidade da Medicina, por meio do discurso da Saúde consolidou-se por orientações e tratamentos de enfermidades e tudo àquilo que se relacionava ao estudo da velhice, exclusivamente com a ênfase no tratamento de uma doença. Atualmente, a área da Gerontologia, cujo enfoque centra-se no processo histórico-social do envelhecer e não especificamente nas patologias senis, ampliou o olhar sobre os idosos e suas relações com as demais gerações, a partir de orientações psicológicas, sociológicas e antropológicas. Tais compreensões contrariam visões lineares e unidimensionais sobre o significado do tempo e das mudanças evolutivas (NERI, 2001). Estes “saberes gerontológicos” situam-se dentro de uma área científica que se diz interdisciplinar, denominada Gerontologia (DOLL, 2004).

As características da cena contemporânea apontadas por Edvaldo Couto (2007) denotam para um processo de ressignificação do culto ao corpo onde cada vez mais identidades híbridas e ambíguas reforçam a fluidez e a transitoriedade da carne. A condição espetacular do corpo associa-se ao desejo de modificá-lo quando as novas (bio)tecnologias ditam, para além de modismos, uma verdadeira cultura onde aparência, juventude e vigor estão cada vez mais disseminados. Como destaca o referido autor

Tornou-se urgente eliminar toda e qualquer insatisfação física e mental, acabar com uma real ou suposta imperfeição, corrigir cada detalhe (...) manter o vigor da juventude, exibir a aparência mais saudável, festejar a beleza conquistada com ajuda dos avanços tecnológicos e científicos: regimes, terapias, cosméticos, cirurgias, uso de próteses, novos medicamentos, manipulação genética. O culto ao corpo se tornou um estilo de vida,



mas uma vida tecnocientífica. A promessa fascinante de um ganho suplementar de saúde, juventude e beleza conquistou um espaço inédito nos meios científicos e artísticos, na mídia, em todas as esferas do nosso cotidiano (COUTO, 2007, p.42).

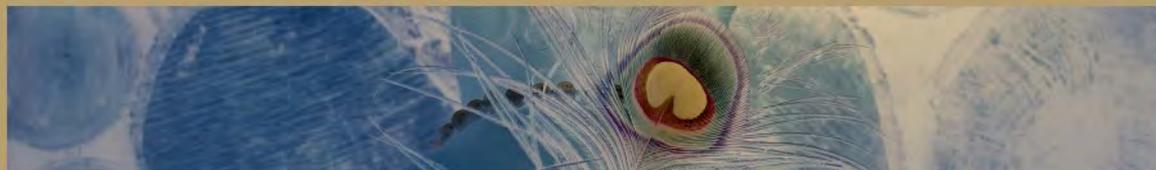
A velhice é de certa forma negada e, em alguns casos, até combatida. Parecer/ficar velho ou velha, “naturalmente”, é cada vez mais raro na contemporaneidade. Guita Debert (1999) ao focar a questão da (re)construção da velhice hoje, chama atenção para a heterogeneidade do envelhecimento e suas várias configurações e arranjos sociais. A autora destaca uma característica denominada de “dupla vulnerabilidade” ao relacionar idosos e as chamadas minorias, entre elas, os idosos negros, os de classe baixa e ainda os idosos “muito idosos”, isto é, a partir de oitenta anos de idade.

Na medida em que fui me aproximando dos estudos de Gênero e Sexualidade e, sobretudo, do recorte investigativo acerca das Masculinidades, aliado a uma quase ausência de bibliografias, em língua portuguesa, que contemplassem o processo de envelhecimento de gays e lésbicas, percebi que:

(...) essa revisão aponta para várias lacunas dentro da literatura, há muito poucos esboços de pesquisas qualitativas e muitas populações ausentes nas pesquisas, incluindo deficientes, homossexuais, culturas diversas e aqueles menos saudáveis (GARDNER, 2006, p 77).

Neste sentido, a temática da velhice e o processo de envelhecimento ainda são pouco explorados no estudo das homossexualidades, sobretudo a masculina, principalmente em publicações nacionais. Só recentemente alguns grupos e seminários temáticos em congressos passaram a investir no tema a partir da década de noventa. Antônio Cristian Paiva ao refletir sobre esta questão destaca que se poderia

(...) apontar as lacunas nos estudos sobre geração e sexualidade e, num grau mais elevado ainda de dissociação, nos estudos sobre geração e sexualidades periféricas, as quais divergem do ideal normativo da matriz heterossexual, familista por definição (...). Se consultarmos os estudos sobre velhice no



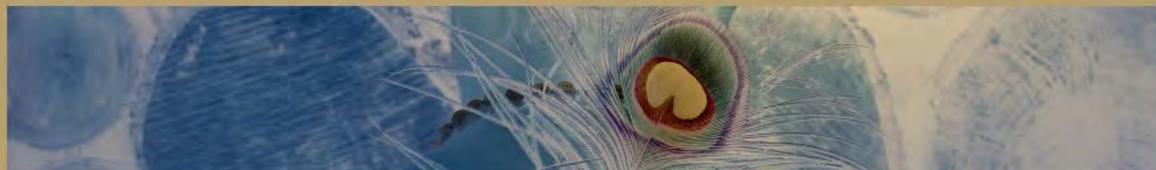
Brasil, verificaremos, como regra geral, o silêncio a respeito do envelhecimento homossexual (PAIVA, 2009, p.199).

Na coletânea de textos “**Sexualidade e Saberes: convenções e fronteiras**”, organizado por Sergio Carrara (2004), Julio Simões contribui especificamente com esta temática ao relacionar a homossexualidade masculina e o paradigma do Curso da Vida (*life course*) abordando as representações do processo do envelhecimento homossexual masculino. Ao referir-se às concepções tradicionais acerca da velhice ocidental e aos valores disseminados na cultura de consumo contemporânea, o que ainda prevalece é a associação com a morte, o declínio, a finitude, perdas e depressão, ou seja, tudo àquilo que se vincula à concepção de corpo predominantemente biológica e produtiva.

O quadro complexifica-se ainda mais quando o envelhecimento homossexual masculino apresenta como pano de fundo os centros urbanos e as metrópoles, onde na chamada “cultura gay masculina” impera o interesse da beleza e juventude dos atributos físicos, da moda e de um mercado sexual hierarquizado (SIMÕES, 2004). Este autor reflete ainda sobre o aparecimento do que chama de “envelhecimento precoce” atribuído aos gays na faixa dos 30 a 40 anos de idade onde começam a enfrentar e a sofrer a crise do envelhecimento.

Soma-se a isto a solidão, o isolamento e até mesmo quadros depressivos, uma vez que a grande maioria dos gays não constituiu “família” e filhos para se preocupar e “preencher” seu tempo e retardar, em alguma medida, as preocupações com os efeitos do envelhecimento. As representações poderiam oscilar desde a imagem da “tia velha e meio gagá” ao “velho tarado”. Por outro lado Julio Simões apresenta evidências do chamado envelhecimento bem-sucedido, onde o nível de satisfação e qualidade de vida é melhor do que as gerações mais jovens. Em suas palavras:

Uma pesquisa sobre experiência e representações de maturidade e envelhecimento entre homens que fazem sexo com outros homens deveria, então, situá-las no cruzamento tenso e móvel entre as velhas e novas convenções sobre periodização



da vida, envelhecimento e velhice e suas relações com a sexualidade e homossexualidade. Isso significaria levar em conta, numa frase, os arranjos, combinações, variações e passagens possíveis entre a tia velha deprimida e solitária e o coroa bem-disposto e bem acompanhado (SIMÕES, 2004, p. 421).

Preocupações sobre estar e/ou ficar sozinho, o medo da solidão, a ausência da visibilidade acerca de uma velhice feliz, a valorização da cultura da beleza e da juventude e a falta de uma preparação para a velhice foram alguns relatos de uma pesquisa sobre o processo de envelhecimento gay. Nas palavras do autor algumas reflexões acerca da temática.

Quando é, por exemplo, que um gay começa a envelhecer? Quando se depara em 'envelhescência'? Aos trinta? Aos quarenta? Aos cinquenta? A matriz heterossexual nesse sentido ajuda a delimitar um campo mais ou menos desenhado para essa marcação: envelhece-se quando os filhos saem de casa, ou quando casam, ou quando vêm os netos... Mas quando não há esses marcadores geracionais expressos na norma conjugal e familiar, quando é que se começa a envelhecer? E o que a experiência de envelhecer faz mudar a percepção de si, do outro e do mundo? (PAIVA, 2009, p.201).

Na área de Dança, diferentemente das outras artes onde o corpo é o próprio sujeito-objeto cênico, encarnado, ou seja, a própria obra artística, a fisicalidade e a manutenção corporal em manter-se dentro de certos padrões de beleza e saúde são perseguidas ao extremo.

Quando chega nos redondos, a gente para e pensa, trinta, quarenta, querendo ou não, marca uma fase da vida, uma década, uma vitória a mais. Pra mim funcionou mais em percepção às lesões mesmo, da minha última crise na lombar, eu já recomencei a repensar, eu já tinha trinta A questão da recuperação demora mais (L. 37 anos).

Eu fui percebendo essa transição desse corpo, dos trinta aos quarenta é um período muito bom, de muito vigor, isso é bom, agora dos quarenta para os cinquenta é onde vem o peso do físico (M. N. 53 anos).



Além da rotina das aulas regulares vários bailarinos acabaram buscando outras técnicas de movimento e de dança por conta própria a fim de aprimorar e complementar a manutenção do trabalho corporal na dança. Alguns deles buscam, também, desenvolver um trabalho próprio e diferenciado de preparação física na dança de modo a evitar lesões e manter-se, qualitativamente, por mais tempo na cena.

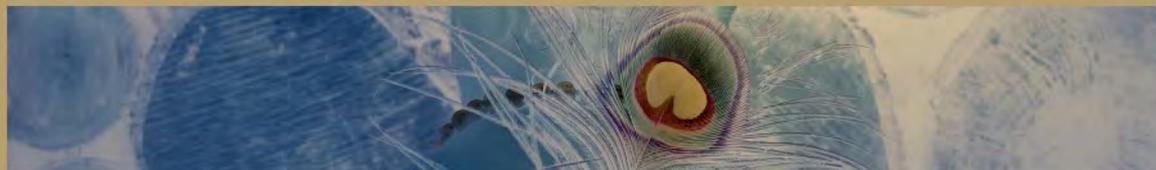
Na última montagem do Balé do Teatro Castro Alves, foi difícil pra mim, eu tenho um medo desse balé, porque exige muito de mim, muita energia quando acaba o espetáculo, então eu penso nos meus quarenta e um anos (T. G. 41 anos).

Depois foi butô, yoga, daí fui buscar fora pra mim, Klauss Viana passou por aqui, essas figuras foram ótimas, abre uma porta pra entender o que eu estou procurando. Também fazer a sociedade entender isso, o bailarino amadurece ele entra em outro mundo, se reinicia um outro mundo. Comecei a me preocupar acho que foi por volta dos 40, foi na época que 35 anos já era velho (P. F. 57 anos).

E a relação com o futuro? E com a finitude? Todos os artistas investigados, sejam os bailarinos, sejam os professores, destacaram a ideia de que não é possível se afastar do universo da Dança. De alguma maneira, quando não puderem ou quiserem mais estar em cena, a atuação em outras ações do universo artístico poderá mostrar-se um caminho produtivo e prazeroso como coreógrafo, produtor, diretor, professor inclusive. Todas elas, no entanto, ligadas à dança.

Isso não passa pela minha cabeça mesmo se eu não estar na cena, eu vou estar envolvido. Acho que só vou parar quando eu der o último suspiro. Ou estudando, dando aula, ou em eventos, os nos Blocos afro, sempre ligado à dança, ela dança vai estar dentro de mim de alguma forma. Ser artista é para sempre, não existe isso de parar ou sair, é uma posição no mundo, de ser diferente. Eu vou continuar aberto a possibilidades, não fecho nada, quero continuar aprendendo (A.G. 45 anos).

A maioria dos bailarinos aqui são de quarenta a sessenta anos. Aqui podemos pesquisar, dançar, atuar na produção, dar aulas, coreografar. Agora estamos atuando em diferentes projetos



com videodança: misoginia, LGBTfobia, racismo, uma dança mais politizada com o social, com o tempo de hoje (M.N. 53 anos).

Eu estou com cinquenta e sete anos, não me sinto velho, só vou parar quando Deus quiser, eu não me troco por nenhum jovem em cena, eles podem ganhar no músculo, mas em cena, na experiência não. Isso está encarnado. O pior de tudo eu acho que são as pessoas que ficaram velhas e querem que você fique velho também, só porque pararam querem que eu pare também (A. X. 57 anos).

Embora saibamos do período difícil e complexo que se configurou no Brasil atualmente, especialmente a área das Artes e da Educação, a partir de uma crise não somente financeira, mas, sobretudo, política, o contexto de Salvador/BA, se comparado ao restante do país, ainda guarda certa vantagem em relação à livre vivência e ao mercado de trabalho da dança. A historicidade e a força dos povos de matriz africana com suas danças e lutas continuam a influenciar as novas gerações, seja na cena artística, seja no exercício da docência. O grande circuito comercial do Carnaval de Salvador, as coreografias de artistas famosos, o roteiro de importantes shows nacionais e internacionais movimenta não somente o turismo de uma maneira geral, mas acaba fortalecendo o sonho de crianças e jovens de se tornarem dançarinos, bailarinos profissionais. Artistas da cena.

O universo acadêmico por meio da Universidade Federal da Bahia e seus Programas de Pós-graduação em Dança e em Artes Cênicas cumprem um papel relevante na formação de artistas em todo o Brasil. É recorrente a influência de artistas da Cena, de outros países, que participam de importantes eventos na área da Dança em Salvador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

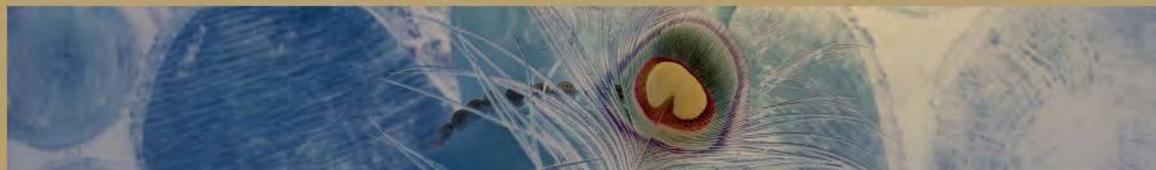
Ao finalizar este texto, ficaram evidentes as influências das especificidades sociais e culturais do contexto de Salvador, primeira capital do país e local da primeira faculdade de Dança, na formação e na experiência dos bailari-



nos investigados, seja na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), seja no Balé do Teatro Castro Alves (BTCA). A vivência prática e artística da dança foi muitas vezes alimentada pelo olhar acadêmico de outros artistas e alunos do contexto universitário. A dança está presente e em movimento potente dentro e fora do contexto de ensino superior. Está nos terreiros de Candomblé, nas festas juninas, no Carnaval, nas Escolas, entre outros.

Outra característica relevante foi o fato recorrente do trânsito e do livre acesso a diversificadas técnicas de dança que o público masculino se beneficiou. Em Salvador, é comum o fato do mesmo bailarino fazer aulas de ballet clássico e capoeira, construindo um corpo potente, híbrido e diferenciado na dança. Ser homem auxiliou, abriu portas e multiplicou oportunidades na dança, seja na cena, seja na docência. Atrapalhou no sentido do preconceito familiar, este apontado como o mais forte e o maior desafio para quem escolheu viver de dança. Todos os artistas enfrentaram preconceito em relação à dança, desde o período escolar até a idade adulta no contexto social. A pesquisa apontou que quanto mais afeminado e “sensível” for a sua corporeidade a dança, maior será o preconceito a ser enfrentado. Nesse sentido, compreendo que a visibilidade gay é negociada, silenciada, adaptada por uma estratégia da própria sobrevivência.

Todos os bailarinos (sobre)vivem de sua arte. A maioria se desdobra em duas ou mais atividades, mesmo os bailarinos do Balé do Teatro Castro Alves, os quais não possuem dedicação exclusiva, atuam em outros trabalhos particulares de dança. Neste sentido, é praticamente impossível trabalhar com dança somente em um único lugar. Se por um lado o retorno financeiro é curto e processual, as possibilidades de trabalho ainda são múltiplas, abrangendo desde coreografias para festas juninas, blocos afro, videoclipes de artistas a projetos sociais. Compreendi que em relação ao preconceito e à docência, a função de professor impõe maior respeito em relação à profissão de bailarino.



De acordo com meus informantes, o avanço da idade pode trazer a chamada maturidade cênica, a famosa “presença”. A potência física e a virtuosidade passam a ficar em segundo plano. À medida que os bailarinos envelhecem, o virtuosismo perde a ênfase e a dramaturgia ganha a centralidade na cena. A fase dos trinta aos quarenta anos foi apontada como o período mais pleno e vigoroso da vida dos bailarinos. Enquanto que a fase que exige maiores adaptações, o enfrentamento de crises, rupturas e escolhas se deu no período que compreende dos quarenta aos cinquenta anos.

Muitos desses artistas não pensam em parar, em se aposentar da dança. Mesmo se não estiverem atuando como bailarinos, em cena, atividade de produção, coreografia e direção estão nos planos dos bailarinos. Novos projetos e desejos foram apontados por todos. Pesquisas individuais, temáticas, presença cênica e dramaturgia passam a ser o foco. Retomar os estudos ou iniciar uma faculdade também se mostraram caminhos possíveis para eles. Todos os artistas investigados se dizem privilegiados por morar e conviver em Salvador.

Assim, dentro do rico, complexo e plural contexto da primeira capital do Brasil, Salvador, esta pesquisa visibilizou um pequeno recorte das masculinidades dançantes na cena contemporânea. Meu objetivo não foi de fazer um levantamento histórico ou quantitativo acerca dos homens que dançam, mas, sim, relacionar a temática das masculinidades e suas relações com as questões de gênero e sexualidade(s) na cena contemporânea articulada ao processo do envelhecer. Também é preciso destacar que nem todos os bailarinos homens que fiz contato aceitaram participar da pesquisa, mostrando a complexidade e o quão delicado ainda é tratar sobre estas temáticas.

Neste sentido, faz-se necessário destacar que não trabalhei com uma fase específica da vida chamada de “velhice”, após sessenta ou sessenta e cinco anos de idade mas, sim, com o próprio processo do envelhecer, ou seja, de que estamos todos envelhecendo dia após dia e que exatamente por isso precisamos refletir e propor algumas ações, possíveis, para manter ou apro-



fundar a tão famosa qualidade de vida, sobretudo no campo das Artes, da inclusão e da Educação.

Dancemos! Envelheçamos!

REFERÊNCIAS

BORRILLO, D. **A Homofobia**. In: Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.) Brasília, Letras Livres: Ed. UnB, 2009.

BUTLER, J. **Corpos que ainda importam**. Dissidências de Gênero e Sexuais.

COLLING, L. (Org.) Salvador: EDUFBA, 2016.

CHASSOT, A. **A Ciência é Masculina?** São Leopoldo: Editora Unisinos – Coleção Aldus, 2003.

COUTO, E. **Corpos Mutantes – Ensaio sobre novas (d)eficiências Corporais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007.

DEBERT, G. G. **A Construção e a Reconstrução da Velhice: Família, Classe Social e Etnicidade**. In: Velhice e Sociedade. Campinas: Papirus, 1999.

DOLL, J. **O campo interdisciplinar da gerontologia**. In: Tempo de envelhecer: percursos e dimensões psicossociais. Rio de Janeiro: NAU, p. 83-108, 2004.

DUARTE, G.O. **Masculinidades dançantes em Pelotas/RS**. In: Paralelo 31, v. 2. Pelotas, p. 78-87, 2016.

FACCHINI, R; SIMÕES, J. A. **Na trilha do Arco-íris: do Movimento Homossexual ao LGBT**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2009.

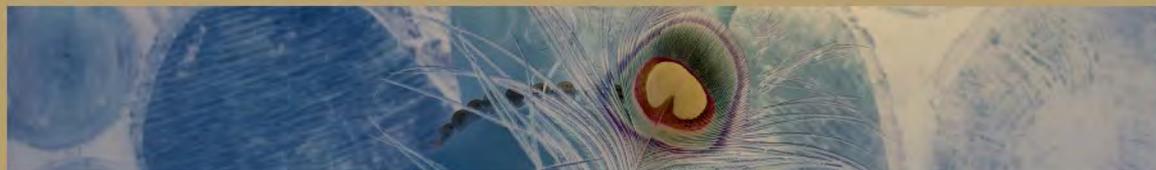
GARDNER, P. J. **Envelhecimento saudável: uma revisão das pesquisas em Língua Inglesa**. In: Revista Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 69-92, 2006.

GOELLNER, S. V. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, T. T. (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In.: **Corpo, Gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação**. Guacira L. Louro, Jane F. Neckel, Silvana V. Goellner (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.



MISKOLCI, R. **Não somos, queremos**. In: COLLING, L. (Org.) Stonewall 40 + o que no Brasil? Salvador: EDUFBA, 2010.

NERI, A. L. **Paradigmas Contemporâneos sobre o Desenvolvimento Humano em Psicologia e em Sociologia**. In: NERI, A. L. (Org.) Desenvolvimento e Envelhecimento – perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas: Papyrus, 2001.

PAIVA, A. C. S. **Corpos/Seres que não importam – Sobre homossexuais velhos**. Bagoas: Revista de Estudos Gays. UFRN, v.3. p. 191-208, 2009.

SCOTT, J. **Gênero: uma Categoria útil de Análise Histórica**. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 71-99, 1995.

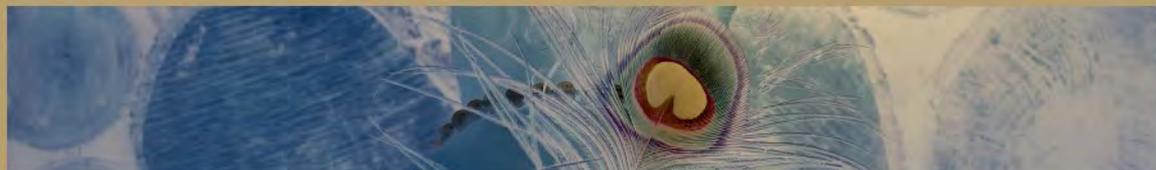
SEFFNER, F. **Composições (com) e resistências (à) norma: pensando corpo, saúde, políticas e direitos LGBT**. In: COLLING, L. (Org.) Stonewall 40 + o que no Brasil?. Salvador: EDUFBA, 2011.

SIMÕES, J. A. **Homossexualidade masculina e Curso da Vida: pensando idades e identidades sexuais**. In: CARRARA, S. *et al* (org.) Sexualidade e Saberes: Convenções e Fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SPARGO, T. **Foucault e a Teoria Queer: seguido de Ágape e Êxtase; orientações pós-seculares**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil: da colônia à atualidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Recebido em 16 de abril de 2018
Aprovado em 29 de junho de 2019



**BIODIVERSIDADE E HORTA COMUNITÁRIA: RELATO DE
EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO ALUNOS COM NECESSIDADES
ESPECIAIS**

**BIODIVERSITY AND COMMUNITY VEGETABLE GARDEN:
EXPERIENCE REPORT INVOLVING STUDENTS WITH SPECIAL
NEEDS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815032019127>

Rafaella Rodrigues Santos
rafaella.rs020@gmail.com

Ana Clara Monte Teixeira
anacmt@uol.com.br

Andreza Cristina Stuchi
andrezacstuchi@gmail.com

Alexandre Junio Borges Araújo
alexandrejuniob96@hotmail.com

Daniela Araújo Vilela
danielaaraujovilela@gmail.com

Débora Queiroz Messias
debora.messias@hotmail.com

Felipe Ferreira Naves
felipefnaves@outlook.com.br

Julia Hass
juliahass@gmail.com

Lara Nascimento Zanato
larazanatto@hotmail.com

Lara Parreira de Souza
lara_parreira93@yahoo.com.br

Letícia Clemente Olmos Hernandez
le.clemente95@gmail.com

Lorraine Mendes Barrada
lorraine_mendes00@live.com

Mayara Yukiko Yamada
mayarayukiko@hotmail.com

Rafael Galisa de Oliveira
galliza@hotmail.com

Tamires do Carmo Dias do Carmo Dias
dias.tamiresdc@gmail.com

Yasmin de Araújo Ribeiro
yasminaraujo@hotmail.com

Neusa Elisa Carignato Sposito



neusa.sposito@ufu.br

Carla Patrícia Bejo Wolkers

carlawolkers@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre um projeto desenvolvido pelos integrantes do Programa de Educação Tutorial do curso de Ciências Biológicas (PET BIO PONTAL), juntamente com estudantes voluntários do mesmo curso da Universidade Federal de Uberlândia, *Campus* Pontal. O projeto envolveu os estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de educação especial do município de Ituiutaba-MG e teve como objetivo abordar conteúdos sobre a biodiversidade de organismos vivos no ambiente de hortaliças, de maneira lúdica e inclusiva. Para isso, foram realizadas uma “dinâmica sensorial” para que os estudantes tivessem contato com as hortaliças, a implantação da horta na escola e a visita dos estudantes à universidade para análise das hortaliças e do solo, bem como dos organismos associados à elas. A realização deste projeto permitiu aos graduandos participantes uma experiência didática vivenciada fora da sala de aula convencional, junto a estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais (deficiências cognitivas), sendo enriquecedor para sua formação acadêmica e profissional. As dificuldades apresentadas durante a execução do projeto permitiram aos graduandos a reflexão acerca da educação inclusiva e o desenvolvimento de metodologias de trabalho que permitissem aperfeiçoar o ensino para este público. Observou-se que o projeto foi bem aceito pelo público-alvo, bem como pelos gestores da escola. Ainda, tornou mais evidente aos graduandos a exclusão sofrida pelos estudantes e a necessidade de repensar a educação, considerando as especificidades individuais de cada criança, especialmente aquelas que apresentam deficiências cognitivas.

Palavras-chave: Biodiversidade; Educação especial; Ensino de Ciências; PET.

ABSTRACT

The text is a research done in Salvador / BA, linked to the Postgraduate Program in Dance, with men who dance and their interfaces with the experience of sexuality and with the process of aging. The field research took place in three contexts: scene, teaching and independent artists. The first axes included ballet dancers from the Castro Alves Theater (BTCA) and dancers from the Dance School of the Cultural Foundation of the State of Bahia (FUNCEB). Semi-structured interviews were conducted with the artists and some classes and essays were observed and registered in a field diary. The preconception of the family, the privilege and autonomy of being a man, the resignification of the body and the dramaturgy of dance, as well as projects for the future were some of the most significant findings. The context of Salvador, which allows a rich experience of dance and its academic deepening, contributed significantly to the constitution of dance artists and their professional independence.

Keywords: Men. Sexuality. Aging. Gender. Teaching.



1 INTRODUÇÃO

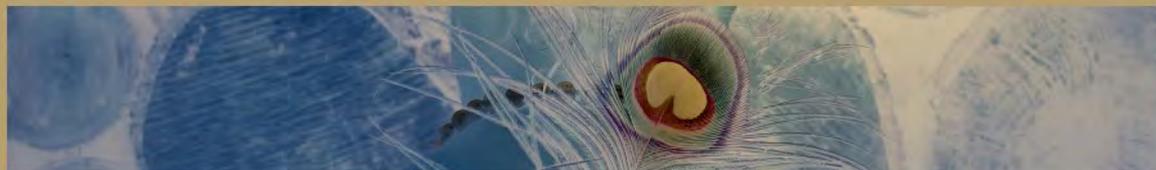
O desenvolvimento de políticas sociais que visem a inclusão de indivíduos com deficiência tanto no ambiente escolar quanto no ambiente de trabalho é essencial na tentativa de garantir a universalização dos direitos humanos constitucionais. A educação verdadeiramente inclusiva exige a elaboração de estratégias didático-pedagógicas diferenciadas, que primem por metodologias ativas de ensino-aprendizagem e que conduzam o aluno ao envolvimento direto com a atividade, permitindo-lhe construir o próprio conhecimento pela experiência vivenciada (SILVA, 2015).

Nas últimas décadas a questão da educação inclusiva e os desafios enfrentados para sua implementação têm sido alvo de ampla discussão. Em 1994 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou a Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca, que definiu "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", as quais demandam que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394), de 1996, também prevê a escola inclusiva em seu Artigo 4º, pontuando que é dever do estado o

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996, p. 8).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005 de 2014) prevê em seu artigo 8º §1º Inciso III a “garantia de atendimento educacional a estudantes com necessidades especiais de aprendizagem, a partir de um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2014, p.4). Também,



o artigo 27 da Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 que instituiu a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) determina que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p.7).

Desta maneira, a legislação acima destaca a importância da existência de um sistema de educação inclusivo que possibilite ao aluno com deficiência, qualquer que seja ela, o máximo de aprendizagem, respeitando suas limitações. A existência de uma escola preparada para atendê-los, tal como a atendida neste projeto, não contempla estas determinações legais, pois por se tratar de uma escola de educação especial, fere os princípios primordiais da inclusão. De fato, no Brasil, as escolas de educação especial datam da década de 70 e constituem-se em um modelo educacional severamente questionado por perpetuarem a segregação dos discentes.

Portanto, mesmo constatando-se que o Brasil conta com uma legislação educacional que garante a inclusão de crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, e com políticas públicas que são criadas com este intuito, existem dificuldades inerentes para sua efetivação, especialmente associadas à formação inadequada dos professores para atuarem junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Outra dificuldade na implementação de práticas educativas verdadeiramente inclusivas é a gestão escolar que deve estar preparada para atuar junto a este público, ou seja,

A gestão [...] deve articular ações que fomentem não só a participação, mas também a formação, a reflexão de todos quanto às necessidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, um novo profissional precisa ser formado, fundamentado numa cultura que respeita a diversidade, promova a inclusão e garanta os direitos fundamentais dos



homens, dentre eles o acesso à educação de qualidade. (SANTANNA, 2015, p.78).

Santana (2015) indica que é necessário formar novos profissionais que estejam preparados para atuar junto aos alunos com necessidades especiais. Esta formação implica na necessidade de se fomentar ações de formação continuada para professores, pois gerir uma escola sem que os professores estejam preparados para atuar junto aos alunos com necessidades especiais impede que a inclusão seja efetivada. Para tornar possível a construção de novas práticas pedagógicas que cumpram com as especificidades de cada aluno, o professor deve ter o compromisso com a inclusão e saber de sua importância, um compromisso que só pode ser concretizado através de capacitação continuada (SILVA, 2015).

Neste contexto, visando contribuir e realizar um trabalho direcionado ao ensino de Ciências para estudantes com necessidades educacionais especiais, o grupo do Programa Educação Tutorial (PET) do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia *Campus* Pontal “PET Bio Pontal” desenvolveu um projeto de educação inclusiva com estudantes de uma escola pública estadual de educação especial.

O objetivo do projeto foi apresentar os conceitos biológicos em um contexto lúdico e participativo, primando pela realização de atividades inclusivas que respeitassem a particularidade de cada indivíduo, permitindo o desenvolvimento de uma interação professor-aluno próxima, considerada por MRECH (1998) como essencial para o desenvolvimento intelecto-social de crianças que apresentam diagnóstico de deficiência intelectual.

O projeto teve a preocupação com a interação de todos os participantes do projeto, pois como indica Fonseca (2011)

[...] apesar de a aprendizagem ser um processo altamente individual, pois cada pessoa aprende de determinada forma, em determinado tempo, ela se dá de forma interativa, não só por meio de convivência, discussões, trocas interativas e intelectuais com pessoas semelhantes em sua forma de pensar, agir, interagir, como também em contato com pessoas



totalmente diferentes no que se refere aos aspectos de vida pessoal, profissional e até intelectual. (FONSECA, 2011, p.87).

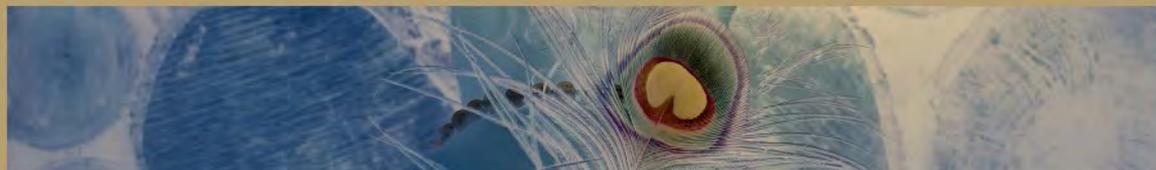
1.1 O ensino de ciências e os alunos com necessidades especiais

Ensinar Ciências é sempre um desafio para os professores, pois é necessário partir do senso comum dos estudantes, construindo a explicação científica para os temas abordados a partir de suas concepções prévias. Neste contexto, é essencial que os docentes apresentem não só o domínio dos conteúdos científicos, como também de metodologias de ensino adequadas para garantir uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Ao partir do senso comum, o docente permite ao aluno estabelecer relações entre o conhecimento científico e seu dia-a-dia, proporcionando significado aos conteúdos aprendidos. De acordo com Capellini; Fonseca (2017)

O conhecimento só é assimilado pelo aluno quando este estabelecer relação entre o que já conhece e o que está tendo oportunidade de conhecer e, fazer a simbolização dando significado a determinado conhecimento, o ajudará a transformar-se e/ou transformar o ambiente em se está inserido. (CAPELLINI; FONSECA, 2017, p. 115).

No entanto, várias dificuldades podem surgir no ensino dos conhecimentos de Ciências, sendo a falta de preparo do professor uma das mais importantes. Estudo realizado por Augusto; Amaral (2015) junto a treze professoras polivalentes das séries iniciais do Ensino Fundamental constatou que as mesmas dificuldades em explicar os conteúdos de Ciências em virtude da “falta de conhecimento prévio dos conteúdos específicos de Ciências” (p. 493) e, também, devido ao pouco tempo da grade horária destinado a este conteúdo. Além disso, estudo de Camargo; Blaszkó; Ujiie (2015) sobre o Ensino de Ciências realizado com dezoito professoras das séries iniciais em uma escola pública municipal do estado do Paraná demonstrou que há pouca ênfase nesta disciplina nos anos iniciais, apontando a necessidade de



investimento na formação continuada dos professores. No tocante aos estudantes com necessidades educacionais especiais, esta falta de investimento na formação continuada, associada à ausência de processos formativos direcionados a este público torna o ensino de Ciências ainda mais desafiador.

Neste contexto, inúmeros aspectos devem ser levados em consideração para mediar a aprendizagem de conceitos científicos, especialmente por estudantes com necessidades especiais. Para a pesquisadora Pletsch (2014)

[...] as possibilidades de apropriação dos conceitos científicos e da cultura pelas pessoas com deficiência intelectual — especialmente aqueles que envolvem memória, criação, atenção, raciocínio lógico, interpretação, enfim as operações simbólicas como um todo — dependem das interações estabelecidas entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto social e cultural. Portanto, para que as práticas escolares possibilitem aos alunos com deficiência intelectual desenvolver novas formas de funcionamento mental, as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar. (PLETSCH, 2014, p.16).

Concordamos com Pletsch (2014) sobre a necessidade das interações entre os que ensinam e os que aprendem no momento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Deste modo, o projeto desenvolvido pelo Grupo PET Bio Pontal, que será apresentado adiante, primou por oportunizar as interações entre aqueles que ensinavam e os alunos participantes e, também, entre eles próprios, proporcionando um ambiente de práticas de aprendizagens que estimularam a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos apresentados dentro do contexto escolar.



2 RELATO DA EXPERIÊNCIA: ESTUDO DA BIODIVERSIDADE ANIMAL ASSOCIADA À HORTA

A dificuldade inerente ao desenvolvimento de atividades com Educação Inclusiva foi um dos agentes estimuladores para a escolha do projeto aqui relatado, que contou com a participação dos 12 bolsistas do grupo PET e sua tutora, 4 estudantes de graduação selecionados pelo grupo por meio de sorteio e uma classe de estudantes da disciplina de “Oficina de Ciências e Biologia” e sua professora responsável.

O projeto foi iniciado com o planejamento e organização da atividade. Considerando as necessidades especiais do público alvo o planejamento foi realizado com a devida atenção levando-se em conta que as atividades precisavam estar de acordo com o nível intelectual dos estudantes, empregando metodologias ativas e lúdicas de ensino-aprendizagem, incluindo dinâmicas que estimulava os sistemas sensoriais, técnicas de “*brain storm*”, contato prático com solo e vegetais, entre outras.

A atividade foi desenvolvida em três etapas: (1) Apresentação do projeto e dos membros do grupo para os estudantes na escola; (2) Implantação de uma horta comunitária em conjunto com os estudantes na escola; (3) Visita dos estudantes aos laboratórios didáticos do curso de Ciências Biológicas da universidade para a análise das características biológicas da horta.

Antes do início dos trabalhos, representantes do grupo PET foram até a escola para apresentar a proposta da atividade à direção, que aprovou o desenvolvimento do projeto e esclareceu os mesmos sobre as características dos estudantes e sobre os tipos de deficiências cognitivas que seriam encontradas.

2.1 Apresentação do projeto

O primeiro encontro com os estudantes da escola teve como objetivo a apresentação do projeto e dos envolvidos em sua execução.



Os trinta estudantes que participaram do projeto apresentavam, em sua totalidade, deficiências cognitivas e de aprendizagem, associadas ou não a síndromes genéticas diversas, não divulgadas pela escola, não havendo indivíduos com deficiências física, auditiva ou visual. Este primeiro momento foi importante para que o grupo tivesse um primeiro contato com os estudantes e conhecessem seus perfis e dificuldades, visando nortear o planejamento e execução das atividades posteriores para melhor atender aos estudantes e suas expectativas.

Nesta ocasião foram levados a escola exemplares de vegetais (verduras, legumes) que poderiam ser plantados na horta, para a realização de uma “dinâmica sensorial”, a partir da qual os vegetais seriam apresentados aos estudantes. Durante a dinâmica, os estudantes foram encorajados a pegar as plantas na mão, cheirar, comer, sentir as diferentes texturas e observar as estruturas, possibilitando maior conhecimento dos elementos que, posteriormente, os próprios estudantes iriam trabalhar. Além disso, foi aplicada a técnica de *brainstorming*, conhecida como tempestade de ideias, considerada uma metodologia de exploração de ideias com o objetivo de encontrar soluções para problemas (DUGOSH et al., 2000). Neste momento, os alunos foram questionados sobre seus conhecimentos prévios sobre as plantas, permitindo que eles descrevessem suas experiências, utilizações rotineiras, incluindo alimentação, chás, remédios caseiros, entre outros, como mostrado na figura 1. Para melhor aproveitamento os estudantes foram divididos em três grupos de, aproximadamente, 10 integrantes que foram acompanhados por seus professores responsáveis durante todo o encontro.



Figura 1: Vegetais que foram apresentados aos alunos na primeira visita à escola.
Fonte: Os autores

2.2 Implantação da horta

No segundo encontro colocou-se em prática o conhecimento que os estudantes já haviam recebido em sala de aula com a professora de Ciências, sobre a preparação do solo para receber as mudas e sementes que foram anteriormente selecionadas e oferecidas pela própria escola, de acordo com a demanda na cozinha da mesma, considerando que a produção da horta seria destinada à merenda dos estudantes e para suas famílias.

O início dos trabalhos deu-se, portanto, com a preparação do terreno que receberia as mudas e sementes, onde foram realizadas a aeração, a adubação e a umidificação do solo para a plantação de mudas de alface, rúcula e manjeriço e sementes de salsa e espinafre. Ressalta-se que todo o processo de implantação da horta foi realizado pelos estudantes da escola com auxílio dos bolsistas do PET e voluntários, sob supervisão da tutora do grupo PET e da professora de Ciências. As etapas de construção da horta na escola são apresentadas nas figuras 02 e 03.

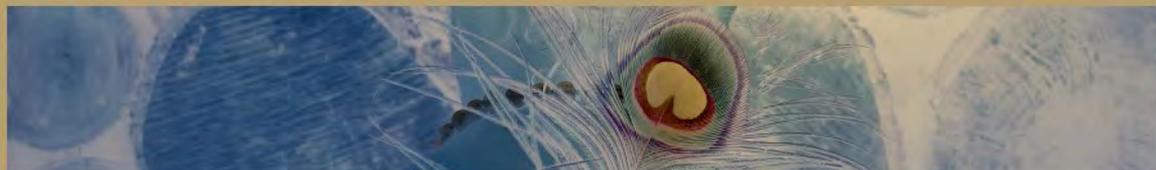


Figura 2: Preparo o solo para a plantação da horta
Fonte :Os autores

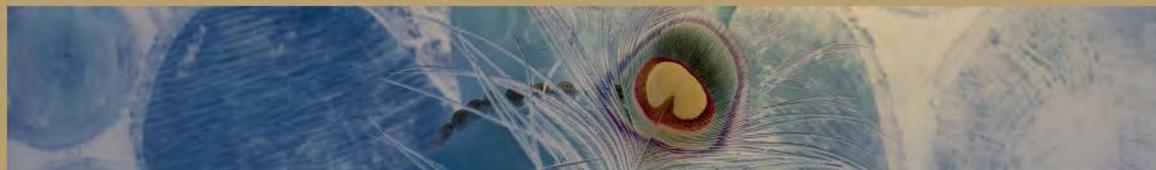


Figura 3: Umidificação dos canteiros da horta.
Fonte :Os autores

Durante a implantação da horta os estudantes foram encorajados a colocar as mãos na terra para sentir as diferentes texturas do solo. Realizaram, ainda, com as próprias mãos a abertura das cavidades na terra, para a colocação das mudas. Este momento foi acompanhado de perto pelos monitores da atividade, que permaneceram ao lado dos estudantes, estimulando a participação ativa de cada um.

A interação entre os estudantes e o grupo foi próxima durante todo o processo de implantação da horta. Entretanto, apesar deste contato próximo, este momento foi considerado pelo grupo o mais crítico de todo o projeto, pois houve dificuldade em lidar com o comportamento dos estudantes, especialmente pela grande excitação provocada pela saída da sala de aula e pela presença de muitas pessoas no local. Em virtude disso, enquanto o



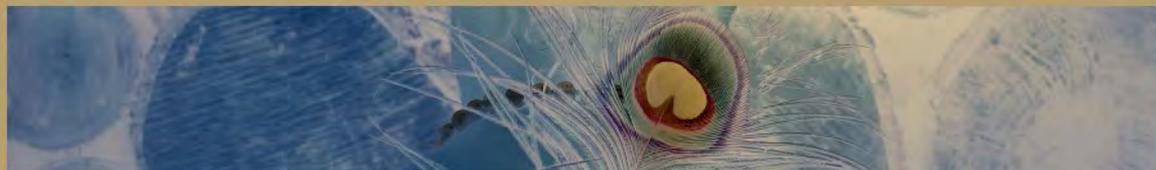
planejamento inicial tinha como objetivo colaborar na construção dos conhecimentos dos estudantes sobre características físicas e biológicas de uma horta e a forma correta de implantação, na prática, houve grande dificuldade em chamar a atenção deles e fazê-los seguir as orientações, mesmo trabalhando com grupos pequenos, o que levou os promotores da oficina questionarem as metodologias aplicadas e as formas de trabalhar com o público em questão.

Após ampla reflexão, concluímos que o principal catalisador dos problemas enfrentados nesta etapa foi o foco do planejamento inicial ter sido direcionado para atividade e não aos estudantes envolvidos, propriamente ditos, o que nos levou a um questionamento primordial: como chamar a atenção de muitos estudantes, com deficiências cognitivas diversas e dificuldade de aprendizagem, agitação e interesses diversos? A partir deste momento de reflexão surgiu a ideia de ampliar o grupo para o desenvolvimento da terceira etapa do projeto, para que os estudantes pudessem ter atendimento individualizado, objetivando um melhor aproveitamento da atividade. Foi, então, proposta à professora da disciplina “Oficina de Ciências e Biologia” a realização de uma parceria para a participação dos discentes matriculados na disciplina como voluntários na terceira etapa do projeto.

A disciplina, ministrada pela professora da universidade, tem o objetivo de desenvolver metodologias de ensino para estudantes com diversos tipos de deficiência, buscando o combate à exclusão em sala de aula. A turma já havia realizado várias discussões, depoimentos de experiências vivenciadas e reflexões sobre as diversas formas de inclusão baseados em textos de referências sobre o assunto, tornando-os aptos ao desenvolvimento do projeto.

2.3 Visita dos estudantes aos laboratórios didáticos do curso de ciências biológicas

Para finalização do projeto o último encontro ocorreu na Universidade Federal de Uberlândia, *Campus Pontal* (UFU) onde os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer as dependências da mesma e finalizar as atividades



propostas. Ao chegar na universidade, os estudantes foram divididos em 2 grupos e cada um foi direcionado para um laboratório, que já estava preparado à sua espera.

Os laboratórios do curso de Ciências Biológicas estão localizados no terceiro andar do Bloco A desta instituição e contam com uma plataforma elevatória para uso de indivíduos com dificuldade de locomoção. Embora os alunos envolvidos no projeto não fossem deficientes físicos, alguns deles apresentavam algum nível de dificuldade de locomoção, sendo levados por meio da plataforma, acompanhados de um monitor. Os demais alunos acessaram o laboratório por meio das escadas. Todos apresentaram grande entusiasmo ao chegarem ao local e grande interesse em iniciar as atividades.

No laboratório, os estudantes, acompanhados individualmente por seus monitores, tiveram uma breve explicação e puderam visualizar as estruturas de uma planta, incluindo raiz, caule e folhas com o auxílio de estereomicroscópio (lupa) e foram apresentados para vários espécimes de animais vivos no ambiente de hortas, incluindo besouros, gafanhotos, minhocas e borboletas (Figura 4).

Os estudantes ficaram interessados ao observar os espécimes por meio do estereomicroscópio, por ser um equipamento com o qual nunca haviam tido contato. Alguns deles apresentaram dificuldade em observar as estruturas através do equipamento, mas o atendimento individual permitiu que cada um tivesse o tempo necessário e o acompanhamento adequado para se adaptar ao equipamento e conseguir observar as estruturas apresentadas.

Durante as explicações foram abordadas as funções de cada animal para as plantas, se esses são bons ou ruins ao desenvolvimento das mesmas e, ao final, foi proposto um exercício para que estudantes colassem figuras dos animais separando-os em dois quadros, bons e ruins, de acordo com as explicações já realizadas.



Figura 4: Apresentação do Laboratório aos visitantes
Fonte :Os autores (2017)

Para trabalhar a importância da higienização dos alimentos colhidos da horta e das mãos antes do consumo destes alimentos, foi abordada a presença de organismos parasitas no solo, com especial atenção aos helmintos. Foram apresentados aos estudantes espécimes de *Taenia solium* e *Ascaris lumbricoides*, acompanhadas de explicações sobre seus ciclos de vida e as doenças causadas por eles. Foram utilizados desenhos esquemáticos para auxiliar na compreensão dos alunos a respeito do ciclo de vida destes helmintos e seus potenciais riscos para a saúde. Os estudantes ficaram entusiasmados ao observar os helmintos apresentados pelos monitores e a maior parte deles mostrou-se interessada e curiosa com relação aos helmintos, enquanto alguns demonstraram repulsa, o que contribuiu com o reforço dado pelo monitor sobre a importância de sempre se lavar as mãos e os alimentos antes de comer.

Também, foi realizada a exposição dos possíveis tipos de solos que podem estar presentes na horta: terra vermelha, areia, argila e esterco, e foi explicado aos estudantes a diferença granular e a capacidade de absorção de água de cada um. Durante a apresentação dos solos os monitores encorajaram os estudantes a colocar as mãos nos diferentes tipos de solo, sentirem as diferentes texturas antes e depois da colocação da água. Foi possível observar



que os estudantes ficavam bastante intrigados com as diferentes texturas de solo apresentadas, especialmente quando o solo era molhado. Alguns estudantes não quiseram colocar a mãos no solo molhado, pois não queriam sujar as mãos, sendo este desejo respeitado.

Após a realização das atividades acima descritas por todos os alunos, encerrou-se a última etapa do projeto, que teve cerca de 60 pessoas envolvidas, incluindo membros do grupo PET, voluntários e estudantes, e uma duração média de 2 horas. Ressalta-se que cada estudante levou um tempo diferente no desenvolvimento da atividade, pois foi respeitado o tempo de aprendizagem de cada um e o tempo necessário para que cada etapa fosse concluída de maneira satisfatória.

O ponto principal desta terceira etapa foi o atendimento individualizado aos estudantes. O monitor designado para cada estudante acompanhou-o do início ao final da atividade, respeitando suas dificuldades e seu tempo de aprendizagem. Este atendimento individual permitiu a construção de uma relação de confiança entre monitor e estudante, garantindo um aprendizado significativo e personalizado, considerando as dificuldades individuais, conhecimentos prévios e curiosidades de cada um.

3 DISCUSSÃO DA ATIVIDADE

3.1 Elaboração do projeto

O programa PET tem como pressuposto o desenvolvimento de projetos apoiados pela tríade Pesquisa-Ensino-Extensão, tendo como prioridade o desenvolvimento de ações que permitam o compartilhamento dos conhecimentos produzidos na Universidade com a comunidade externa. Neste projeto, o público alvo foi os alunos de uma escola pública de atendimento à estudantes com necessidades especiais, visando a implementação de práticas de inclusão por meio do conhecimento.



Neste projeto, foi proposto um conjunto de atividades de ensino de ciências inédito tanto para eles e para os alunos em questão, permitindo uma colaboração mútua “[...] entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto social e cultural.” (PLETSCH, 2014, p.16)

Ao trabalhar no contexto de uma escola de educação especial, os graduandos do grupo PET e demais voluntários presenciaram as dificuldades de se desenvolver atividades didáticas com estudantes de diferentes faixas etárias e diversos tipos de deficiências cognitivas, colocados em uma mesma sala de aula e com um único professor. A partir da reflexão oportunizada pelas discussões e planejamento das atividades foi possível observar que o professor que atuar em classes com alunos na citada situação deve estar comprometido com este contexto e, de acordo com Silva (2015), é essencial que seja oportunizada a educação continuada para que estes profissionais estejam munidos dos conhecimentos necessários para atender a este público.

3.2 Apresentação do projeto

O grupo de alunos da universidade comunicou à direção da escola a intenção de apresentar o projeto e, assim, obter a necessária autorização para o desenvolvimento do mesmo. Foi feito, ainda, um contato inicial com os estudantes desta escola para conhecê-los e nortear o desenvolvimento do projeto de acordo com os seus respectivos perfis e expectativas. Com essa finalidade realizaram a dinâmica interativa sensorial com alguns vegetais em que os participantes por meio dos cinco sentidos puderam aprender sobre os mesmos. Também, utilizaram a técnica do *brainstorming*, em que os participantes puderam expor palavras, pensamentos e sensações que associavam ao que era apresentado pelo grupo. Esta técnica permitiu conhecer as concepções prévias apresentadas por cada aluno acerca da temática a ser trabalhada no decorrer do projeto e permitiu nortear o planejamento das atividades subsequentes.



Entretanto, apesar da dinâmica sensorial ter permitido aos estudantes um contato mais próximo com os vegetais, bem como a expressão de seus sentimentos e memórias por meio do *brainstorming*, considera-se que este contato inicial não forneceu todos os subsídios necessários para o planejamento adequado do projeto, devido às dificuldades encontradas na etapa posterior. Para o desenvolvimento de atividades atendendo a especificidade deste público é necessário uma ampla gama de conhecimentos teóricos que o grupo não dispunha para atuar junto a estes discentes. No entanto, ressalta-se a importância deste grupo de graduandos em propor-se tal desafio e buscar a fundamentação e as atividades pertinentes na especificidade dos alunos da escola citada. Além disso, o contato contínuo com os alunos permitiu que o grupo refletisse sobre suas ações, buscando corrigir os problemas encontrados com o objetivo de prover um processo de ensino-aprendizagem adequado e eficiente. Trata-se de um compromisso social com esta parcela de alunos e que seria construído no decorrer da atividade proposta.

Como indicado por Capellini e Fonseca (2017) tratou-se de práticas educativas que ajudaram tanto os discentes da Educação Básica como os universitários “a encontrarem conexões entre o que já conhecem e o que é novo” (p.117).

3.3 A implantação da horta

Esta fase do projeto ampliou o convívio com o grupo de graduandos e os alunos e professoras da escola pública. Constatou-se que nesta escola os alunos, em geral, desenvolvem suas atividades dentro de sala de aula, pois os mesmos ficaram eufóricos quando puderam ir para o local onde seria construída a horta, dificultando a implantação do projeto idealizado pelos universitários. Ainda, aponta-se que a euforia apresentada por estes alunos parece ser a mesma que ocorre entre a maioria dos alunos das escolas públicas, ou seja, trata-se de uma manifestação indicativa de que o confinamento dos alunos em salas de aula não é sentido com satisfação.

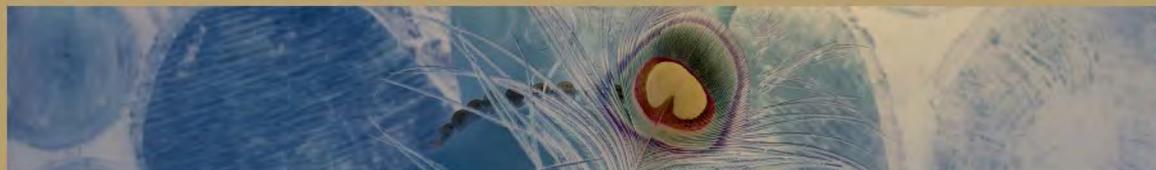


A dificuldade o grupo PET encontrou para organizar os grupos, mesmo com a ajuda das professoras da escola, nos levou ao questionamento da metodologia utilizada e à reflexão de que seria necessário direcionar o foco para os alunos envolvidos e não para a atividade planejada. Neste momento o grupo PET pôde perceber que ensinar não é apenas saber e transmitir um conteúdo, mas, sim que ensinar requer uma metodologia adequada, e qual é ela?

A resposta é complexa e não será discutida aqui, apenas aponta-se que para aquele que ensina este é um momento indicativo e crucial da necessidade de construir e apropriar-se de uma metodologia específica para o processo de ensino e aprendizagem dos diferentes conteúdos. Para Pleisch (2014), ensinar os conhecimentos científicos às pessoas com deficiência intelectual requer o estabelecimento de interações “entre professor e aluno ou aluno e aluno durante as práticas pedagógicas, bem como dos estímulos aos quais são expostos em seu contexto social e cultural”. (p.16). A partir desta reflexão, foi percebida a necessidade de implementação de uma metodologia de ensino personalizada para cada estudante, considerando a especificidade das necessidades de cada um dos alunos, primando por uma relação próxima entre quem ensina e quem aprende.

3.4 Visita dos estudantes aos Laboratórios Didáticos do Curso de Ciências Biológicas

Esta etapa do projeto permitiu que cada graduando acompanhasse um estudante criando, entre eles, uma relação de proximidade. A partir deste contato individual foi possível determinar quais eram as dificuldades cognitivas de cada aluno, bem como direcionar o desenvolvimento das atividades para atender à estas dificuldades. A educação é um processo interativo, que requer o diálogo entre professor e aluno. Para Freire (1996, p.77) “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”. Quando o professor estabelece este vínculo, a aprendizagem mútua é oportunizada, permitindo que o aluno se expresse e



deixe de ser um sujeito passivo no processo educacional, passando a participar ativamente nesta interação.

A experiência didática proporcionada aos graduandos no contato direto com os alunos, bem como a reflexão sobre a prática docente no decorrer do projeto contribuiu para a construção da identidade docente destes professores em processo de formação, corroborando a célebre frase de Paulo Freire: "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". (FREIRE, 1991, p. 58). É na prática, alicerçada na fundamentação teórica, que o professor se constitui, sendo assim, são as experiências educacionais dentro e fora dos ambientes formativos que constituem o educador.

Embora seja claro o despreparo, tanto de professores já atuantes, quanto daqueles em processo de formação no que diz respeito à implementação da educação inclusiva, a escola verdadeiramente inclusiva não nasce simplesmente das legislações e políticas públicas vigentes, "a escola inclusiva constrói-se" (SILVA, 2011, p.1). Para Silva (2011), a escola inclusiva depende de suporte legislativo, entretanto ela só pode ser consolidada com a prática dos atores que a implementam. Não é apenas sobre saber como se faz, mas sobre querer fazer e acreditar que é possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva.

3.5 A escola inclusiva ou exclusiva?

Esta experiência evidenciou de maneira bastante clara a exclusão social que indivíduos com deficiências cognitivas enfrentam em seu dia-a-dia, a segregação gerada por este ambiente escolar e o quanto esta realidade se afasta da desejada educação inclusiva. Esta constatação por parte dos promotores das atividades deste projeto demonstra que os mesmos estão cientes ou ficaram cientes da existência do preconceito e segregação que sofre esta parcela de estudantes, que frequentam uma escola específica para ele,



afastados dos demais estudantes, indo contra as determinações legais como as que constam no início deste artigo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto permitiu não só levar conhecimento na área das Ciências aos estudantes da Escola de Educação Especial de maneira lúdica e significativa, mas também possibilitou uma experiência prática aos graduandos do curso de Ciências Biológicas, que tiveram a oportunidade de ter contato direto com uma realidade diferente de uma sala de aula regular, levando-os a uma reflexão bastante complexa das diferentes metodologias a serem aplicadas no ensino de Ciências e Biologia. Foi observada a necessidade de um atendimento educacional personalizado, para cada estudante, levando em consideração suas deficiências e dificuldades de aprendizagem. Observou-se ainda o potencial do desenvolvimento de atividades que estimulam os sistemas sensoriais destes indivíduos, gerando experiências sensoriais mais ricas e significativas para cada um deles. Além disso, metodologias que valorizam as memórias e concepções prévias dos estudantes mostraram-se norteadores para a construção do conhecimento científico a partir do senso comum e do imaginário de cada aluno. A experiência aqui relatada reforça a importância da realização de atividades de caráter extensivo às salas de aula não convencionais, e a necessidade de enfrentamento de realidades diferentes, e muitas vezes, distantes do ambiente acadêmico universitário.

As dificuldades no atendimento de estudantes com deficiências se inicia na formação profissional do professor, dentro dos cursos de Licenciatura, que, em sua maioria, não apresentam uma formação adequada no que concerne os fundamentos da educação inclusiva e os métodos e materiais que podem ser utilizados para viabilizar a aprendizagem destes estudantes e, especialmente, a inclusão destes na rede regular de ensino, conforme previsto na LDB. Ao finalizarem sua formação e entrarem no mercado de trabalho os jovens



professores se deparam com as dificuldades inerentes da profissão e não estão preparados para lidar com a realidade escolar. Dessa maneira, é essencial que o curso de graduação em licenciatura seja palco de discussões relacionadas a esta temática, permitindo que os professores tenham uma formação mais profunda e voltada à educação inclusiva.

Embora as mudanças requeridas no sistema educacional para a implementação da educação inclusiva sejam profundas, o desenvolvimento de projetos de extensão como este aqui apresentado permitem confrontar os graduandos, docentes em processo de formação, com a realidade educacional da região onde estão inseridos, levando-os a uma reflexão profunda sobre as lacunas de sua própria formação como futuro professor e impelindo-os na busca do conhecimento necessário para mudar esta realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal de Uberlândia representada pelo Programa de Educação Tutorial do curso de Ciências Biológicas – PET BIO Pontal, à Profa. Dra. Karine Rezende de Oliveira e aos demais discentes voluntários do projeto.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; AMARAL, Ivan Amorosino. A formação de professoras para o ensino de ciências nas séries iniciais: análise dos efeitos de uma proposta inovadora. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 21, n. 2, p. 493-509, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Lei n. 9.394, 20 de Dezembro de 1996. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.



_____. Ministério da Educação – MEC. **Manual de Orientações Básicas do Programa de Educação Tutorial**. SESu MEC – Brasília, dezembro de 2006.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n.13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília, julho, 2015.

CAMARGO, N. S. J.; BLASZKO, C. E.; UJIE, N. T. O ensino de ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais**. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. p. 2212 a 2227, 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; DE ABREU FONSECA, Kátia. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 1, p. 107-127, 2017.

DUGOSH, Karen Leggett et al. Cognitive stimulation in brainstorming. **Journal of personality and social psychology**, v. 79, n. 5, p. 722, 2000.

FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 126f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. **Revista Integração**, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998.

PLETSH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, 2014.

SANTANNA, Adriene. A gestão escolar no contexto da educação inclusiva: a educação especial em questão. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, v. 2, n. 1, 2015.

SILVA, Cirlene. Os desafios da educação inclusiva e a escola hoje. **Anuário de Produções Acadêmico-científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia**,



Araguaia, v. 3, n. 1, p.133-146, mar. 2015.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p. 119-134, 2011.

Recebido em 24 de Julho de 2018
Aprovado em 01 de Julho de 2019