

O ensino de artes na contemporaneidade: uma experiência metodológica de ensino de arte para crianças surdas¹

María Cristina da Rosa Fonseca da Silva²

Daniela Almeida Moreira³

Breithner Monteiro Viana⁴

Resumo: No presente estudo buscamos utilizar como sustentação teórica para o ensino de artes na contemporaneidade, os fundamentos da teoria crítica do ensino de artes, a teoria sócio-histórica e a sociologia crítica, em diálogo com a experiência na construção de objetos pedagógicos e metodologias de ensino de artes em uma perspectiva inclusiva para crianças surdas e cegas. Ao longo da experiência de pesquisa sistematizamos modos de produção de conhecimento e constituição da subjetividade, problemáticas que fundamentam a prática docente na contemporaneidade.

Palavras-chave: Inclusão – Objetos Pedagógicos – Ensino de Arte

Fundamentando a trajetória

A sociedade de hoje no âmbito dos países ocidentais urbanos caracterizam-se por constantes transformações, dentre as quais, a instauração de novos paradigmas para a construção sócio-cultural, a pluralidade e a multiplicidade que são de modo geral, norteadoras das mudanças paradigmáticas. Santos (2005)⁵ apresenta três motivações para as transições paradigmáticas, a primeira seria a passagem do monoculturalismo para o multiculturalismo, Santos justifica como: “(...) *uma forma de conhecimento por via de reconhecimento do outro o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento*” (2005, p.30). O multiculturalismo estaria pautado na diferença, antes anulada e discriminada pelo pensamento hegemônico moderno, assume papel categórico na contemporaneidade. A

segunda motivação estaria na superação da discrepância entre experiência e expectativa, uma vez que, o excesso de expectativa em relação à experiência converte-se em progresso, sendo necessário desatrelar a expectativa em relação à experiência, para que esta possa ser autora de subjetividade e de conhecimento emancipatório. Por último, “espera” também atrelada a “esperança”, uma vez que, a espera justifica-se na ameaça representada pelo “risco” diluindo o sentido de “esperança”, sendo necessário a conversão do “risco” em plano de experimentação com perspectiva de construção social. A construção sócio-cultural permeada pela questão da diferença irá contribuir para a instituição do paradigma multicultural.

A nova perspectiva paradigmática na contemporaneidade proposta por Santos estabele-

.....

¹O Projeto de Pesquisa Laboratório de Educação Inclusiva: metodologias de inclusão - CEAD/UDESC recebeu recursos da FAPESC e Bolsa de Apoio Técnico do CNPq.

²Orientadora, Professora do Departamento Pedagógico do Centro de Educação a Distância e do Programa de Mestrado em Artes Visuais - CEART - UDESC - cristina@udesc.br. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Arte e Inclusão.

³Acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes - CEART/UDESC, bolsista de Iniciação Científica PROBIC/UDESC. Membro do grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão.

⁴Acadêmico do Curso de Design de Produto - Centro de Artes/UDESC, bolsista de Iniciação Científica PROBIC/UDESC. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão.

⁵Boaventura Souza Santos, teórico da sociologia crítica que propõe o “conhecimento prudente para uma vida decente” na transição paradigmática do conhecimento-regulação moderno para o conhecimento-emancipatório pós-moderno.

ce a diferença como elemento indissociável da construção do conhecimento e da realidade sócio-cultural, a inclusão social vai exigir a compreensão da multiculturalidade na construção do pensamento e na produção do conhecimento levando em conta as diferentes formas do conhecer e aprender. A inclusão social do estudante com deficiência na escola regular vai motivar a articulação do ensino atento para a multiplicidade e pluralidade. Para o ensino de artes, a proposta de inclusão vai exigir abordagens metodológicas adequadas ao aluno incluso, possibilitando seu acesso ao conhecimento em artes em condições de igualdade de oportunidade e trocas com os demais alunos na aula de arte. Esse artigo apresenta uma experiência na construção de objetos pedagógicos e metodologias de ensino de artes para crianças surdas. Também revisitar a Teoria Crítica no ensino de artes, a abordagem histórico-cultural da teoria do aprendizado e a sociologia crítica diante dos paradigmas da contemporaneidade como norteadores para esse estudo.

Teoria Crítica tem suas origens na escola de Frankfurt, no pós-guerra dos anos 30, com o importante teórico Carl Grunberg, que propôs uma nova interpretação do Marxismo como método de estudos sociais para o entendimento da democracia e da cultura. Um segundo momento importante para a Teoria Crítica, terá Jungen Habermas, filósofo que se dedicou a teoria do conhecimento baseada na unidade entre teoria e prática, no posicionamento filosófico no processo de interação humana em sociedade. Junge Habermas, usou originalmente o termo “conhecimento-emancipatório”, definido como reflexão crítica de si e da realidade sócio-cultural, capacidade para identificar ideologias, opressão do poder e desigualdades sociais, motivando uma atitude de resistência. (CARY,1998)

No Brasil, a Teoria Crítica terá Paulo Freire como grande teórico, seus estudos dariam origem a Pedagogia da Libertação, abordando o panorama social dos países chamado de terceiro mundo e a educação, dentre seus títulos mais conhecidos estão Educação como prática de liberdade e Pedagogia do oprimido, estudos que chamaram a atenção para a prática pedagógica e a importância do conhecimento-emancipatório para a conscientização política cidadã.⁶

No ensino de artes, nos anos 80, os estudos de Ana Mae Barbosa⁷ seriam influenciados

pela Teoria Crítica, como ela mesma afirma: “(...) tomei contato com a linha de ensino integradora da idéia de arte como expressão e como cultura do movimento *Critical Studies* que muito ecoaram na minha opção epistemológica”. Barbosa vai defender um ensino de artes com perspectiva culturalista que inter-relaciona arte e cultura, autora da Proposta Triangular partindo da leitura da imagem como interpretação cultural, segundo ela, “a primeira experiência pós-moderna de ensino em artes” no Brasil⁸.

Pensar o ensino de artes a partir da Teoria Crítica permite revisitar princípios de multiplicidade e pluralidade dos sujeitos e dos contextos sócio-culturais, relacionados à arte que se constitui e institui cultura. Efland (2005) entende que o ensino de artes fundamentado na Teoria Crítica possibilita aos estudantes de diferentes etnias, raças e grupos sociais experimentarem a igualdade educacional, conscientes em relação a cultura onde estão inseridos e a hegemonia da aculturação ocidental. A Teoria Crítica vai defender a igualdade educacional tendo em vista a multiplicidade e a pluralidade como fator importante para o ensino-aprendizagem e os aspectos sócio-culturais atrelados a produção de conhecimento. Para Cary (1998), a Teoria Crítica contribui no ensino de arte com a transformação da prática em potencial filosófico e ideológico que professores e estudantes poderão por em prática na experiência vivida, assumindo um posicionamento sustentado por fortes convicções intelectuais e ideológicas.

O ensino crítico de artes vai defender a *critical aesthetics*⁹ por uma consciência crítica que transforma o indivíduo através do conhecimento em artes e da experiência estética, capacitando a compreensão do discurso que envolve a estética. Propõe um olhar reflexivo para a construção social do valor e significado estético relacionados ao entendimento de beleza, também construído socialmente. Considerando o valor, a experiência, o conhecimento e o significado estético como componentes da experiência humana e na concepção idealista da *critical aesthetics*, elementos essenciais para conhecimento emancipatório visando a importância do acesso a experiência estética por todos os indivíduos.

Outro aspecto importante do ensino crítico de artes é a compreensão da arte a partir da práxis: (...) a prática e consciência da vida em comunidade, a prática unida com a teoria, subjetividade

⁶GADOTTI, p. 1-2, 2002

⁷Ana Mae Barbosa foi aluna do Prof. Paulo Freire em Pernambuco.

⁸BARBOSA, p. 35,1998

⁹CARY, p. 303 - 305 (1998)

*unida com objetividade, ação unida com valor, aliado aos interesses humanos. Para a Pedagogia crítica da arte, a arte como práxis é instrumento de mediação da experiência humana.*¹⁰ A art-as-praxis, que se dá a partir da integração entre fazer reflexivo da práxis que une conhecimento e valor na construção da consciência crítica da sociedade, resultante da integração entre o mundo objetivo da arte, correspondente ao conhecimento dos elementos formais da arte da ordem do estético e o mundo subjetivo da arte que inclui as impressões da arte construída durante a vida do indivíduo¹¹.

Segundo Efland (2005) a partir dos anos 60 haverá uma transição paradigmática modernista para pós-modernista, os estudos críticos vão lançar questionamento as concepções modernas ligadas ao objeto artístico isolado do seu contexto, do estilo abstrato em busca da “pureza” de formas e cores em detrimento do figurativo, da conversão das variações estéticas aos supostos princípios universais da composição, atrelada a idéia de progresso e missão da elite intelectual modernista. Santos (2005), explica a racionalidade moderna a partir de três lógicas, são elas: a racionalidade moral-prática relativa a ética e o direito, a racionalidade cognitivo-instrumental relativa a ciência e a técnica e a racionalidade estético-expressiva relativa a arte e a literatura. Do ponto de vista de Santo, a racionalidade estético-expressiva se manteve mais preservada aos efeitos, do que o autor chama de especialização técnico-científica, que permitiu a sobrevivência do princípio de comunidade sustentado na participação e na solidariedade, essência da construção da subjetividade individual e coletiva.

A contemporaneidade possibilitou novos direcionamentos ao ensino de artes, a qual, será entendida como forma de produção cultural dentro de um contexto específico e como objeto de análise do pensamento crítico problematizador, levando em conta, a multiplicidade e a pluralidade indissociáveis das realidades a serem interpretadas a partir do conhecimento em artes. Na opinião de Efland (2005), é nesse momento que a arte cumpre com seu papel de compreensão da construção das realidades e dos panoramas sócio-culturais onde o indivíduo se situa, estendendo a compreensão para os sistemas econômicos e políticos vinculados às questões de etnias, gênero, crenças e filosofias. A arte na atribuição de interpretar a realidade estabelece um diálogo com o pensamento de Santos (2005) sobre a racionalidade estético-

expressiva. Para o autor, a racionalidade estético-expressiva apresenta-se como possibilidade para a instauração do paradigma emancipatório, pois estabelece a mediação entre o conhecimento e a prática, a solidariedade como forma de saber constituído a partir da reciprocidade, a conversão da comunidade como produtora de conhecimento e intersubjetividade.

O ensino de artes na contemporaneidade assume papel importante para o proposto paradigma da racionalidade estético-expressiva, com mais flexibilidade para pensar o mundo, o sujeito e as relações sociais do ponto de vista do conhecimento estético, abre espaço para a constituição de subjetividade e para se pensar a vida em sociedade a partir das diferenças. A arte apresenta-se como possibilidade para a inclusão social, trazendo a questão da inclusão do aluno com deficiência¹² na rede regular de ensino, para ser pensada pelo ensino de artes. Para discutir o ensino de artes numa perspectiva inclusiva, o texto busca apoio nos princípios da teoria sócio-histórica vygotskiana, que trata a constituição do sujeito a partir das interações e cooperatividade dentro de um contexto cultural.

Em se tratando de ensino para a pessoa surda, sujeito dessa pesquisa, a surdez na concepção de Vygotsky (1993), apresenta como fator que incide diretamente no desenvolvimento cultural da criança, resultando em restrições a comunicação e interação, considerando que a criança surda terá dificuldade na interação por meio da linguagem falada, o que não necessariamente implique em qualquer incapacidade intelectual. Vygotsky chama a atenção para a questão da surdez relacionada às barreiras de inserção cultural e sociolingüística. No entendimento de Quadros (1997) uma vez que não exista limitações cognitivas inerentes a surdez, o desenvolvimento da criança surda depende das possibilidades sócio-culturais oferecidas pela sociedade, entre as possibilidades está o ensino bilíngue através da língua portuguesa e da língua de sinais, como propiciador da ampliação das relações inter-pessoais e constituição da subjetividade para o pelo desenvolvimento da pessoa surda.

O ensino de artes para o estudante surdo mobiliza questões sócio-culturais específicas, e como parte dessa realidade compreendida e interpretada através do conhecimento em artes, cabem as propostas pedagógicas contem-

¹⁰ CARY, p. 28 (1998)

¹¹ CARY, p. 310 - 314 (1998)

¹² Nomenclatura que consta em Legislação Federal Básica na Área da Pessoa Portadora de Deficiência de 2007.

plarem a diferença como referência de visão de mundo, um saber e um conhecer diferenciados, particular ao “outro”, a diferença como fator que produz alternativas e inovações das perspectivas educacionais.

Uma experiência na construção de objetos pedagógicos e metodologias de ensino de artes com perspectivas inclusivas

Ao longo do segundo semestre do ano de 2008, foi desenvolvida a oficina Sons e Movimento que compreendeu uma das etapas da pesquisa Laboratório de Educação Inclusiva: Metodologias Inclusivas para o Ensino de Artes, que investiga a construção de objeto pedagógico e estratégias de ensino de artes em contextos de inclusão¹³. Por objeto pedagógico entende-se a partir da definição de Fonseca da Silva e Bornelli:

O objeto pedagógico como conjunto de materiais, práticas, ferramentas e ações didáticas utilizadas pelo professor para mediar no processo de aprendizagem dos alunos em conjunto, objetivando ampliar a participação do estudante com deficiência e proporcionar a aproximação entre os alunos e entre aluno e professor. (2007, p. 2)

Situando a experiência, a oficina compreende uma das etapas da pesquisa já citada, dirigida para crianças surdas, e não surdas. Todos são estudantes da rede regular e pública de ensino da cidade de Florianópolis. O conteúdo ministrado na atividade tratou do conhecimento musical, tomando como referência, a visualidade e o ritmo para desenvolvimento da proposta, permeada pela linguagem plástica, para a qual, esse estudo dedicou maior atenção. A oficina¹⁴ foi oferecida com a tradução e interpretação na língua brasileira de sinais¹⁵ para quatro crianças surdas e seis crianças não surdas. As atividades ocorreram em um encontro semanal realizado por um período de quatro meses, totalizando 13 semanas. Os dados analisados e apresentados na sequência foram obtidos a partir das filmagens realizadas ao longo do desenvolvimento da oficina, as filmagens foram arquivadas em mídia digi-

tal CD, que se encontram disponíveis no Laboratório de Educação Inclusiva do Centro de Educação a Distância - CEAD da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, tal recurso técnico utilizado para coleta de dados foi nomeado como “instrumento de pesquisa vídeográfico”¹⁶.

A análise que será apresentada compreende um recorte com destaques pontuais para cinco momentos da construção do objeto pedagógico e de metodologias de ensino de artes na perspectiva inclusiva, considerando que a oficina resultou em grande volume de dados o que exigiria uma análise mais longa e apurada, tendo sua continuidade em estudos posteriores. O recorte analisado concentra-se nas seguintes propostas desenvolvidas: “o conto sonoro”, “a orquestra de jornal”, a “construção narrativa a partir de onomatopéias”, a “confecção artesanal de um Ganzá” e o “experimento com sal grosso sobre o tambor”. Foram observados os encaminhamentos da proposta pedagógica metodológica, as proposições para objeto pedagógico em cada proposta e a mediação do conhecimento para estudantes surdos e não surdos.

A construção de uma proposta de *conto sonoro* iniciou com a caminhada de observação pelo campus da UDESC, com retorno ao espaço da oficina, onde cada participante escolheu um instrumento musical de sopro ou percussão associado a alguma impressão pessoal durante o passeio. Feita a escolha dos instrumentos, foi proposto a construção de uma sequência sonora orientada por uma ilustração acompanhada do toque do instrumento na sequência planejada. Vygotsky (2007) em seu estudo sobre a aquisição dos conceitos *comuns* e *científicos* que aponta os conceitos comuns são originados a partir do contato direto da criança com o objeto, mais tarde, a criança tomará consciência do conceito do objeto por um processo de abstração, dando origem ao conhecimento científico, o qual estabelece as relações de mediação entre a criança com o objeto.

A professora utilizou-se das percepções e impressões dos participantes como ponto de partida para chamar a atenção para a sonoridade e os estímulos visuais do cotidiano, ela propôs um diálogo em relação às observações para reunir e formar um conjunto de elemen-

¹³ Essa experiência foi desenvolvida entre os anos de 2007 e 2008. Neste artigo trabalharemos apenas os dados acerca da oficina de artes para crianças surdas. No projeto foi realizada uma oficina de artes com crianças cegas que não será alvo do presente artigo.

¹⁴ Profa. Dra. Regina Finck CEART/ UDESC docente na oficina Sons e Movimento. Vanessa Bortucan de Oliveira acompanhou a oficina par observação e apoio técnico. Deborah Christêllo Nazario acompanhou a oficina par observação e apoio técnico.

¹⁵ Daniela Almeida Moreira realizou a tradução e interpretação em língua brasileira de sinais.

¹⁶ O prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques CEAD/UDESC atuou como parte da equipe de organização todológica do instrumento de pesquisa vídeográfico.

tos sentidos e experimentados pelos participantes. Igualmente, mediou a relação entre os elementos observados e a composição sonora. Vygotsky (2007) destaca a importância da percepção para um processo de criação, segundo ele, o que a criança vê transforma-se em um conjunto de elementos para a construção imaginativa, as impressões definidas como um complexo de múltiplas partes conservados na memória serão associados e comparados a novas percepções no esforço criativo.

Um experimento científico foi à segunda proposição destacada para a análise, a professora dispôs de uma vasilha com a abertura coberta por plástico, sobre o qual depositou uma pequena quantidade de sal grosso, feito isso, posicionou um tambor sobre a vasilha e tocou o instrumento. Enquanto a professora organizava os materiais para experiência, ela conversava com os participantes, sobre as poças de água observadas pelo caminho na UDESC, lembrava da agitação da água nas poças e as pequenas ondas produzidas, assim como poderia ser observado através da experiência. Ela perguntou do conhecimento de cada participante sobre a propagação do som no espaço e a forma como esse som é identificado pelas pessoas, inclusive as pessoas surdas, que não escutam o som, mas podem sentir o som por outros sentidos do corpo. A professora tocou o tambor fazendo reverberar o som sobre a superfície plástica que agitou os grãos do sal.

O experimento contou com grande riqueza visual e tátil, o som foi apresentado como um fenômeno físico com incidência perceptível visualmente foi possível o contato dos participantes com o conhecimento da propagação da onda sonora através de outros sentidos não apenas pelo sentido da audição. Vygotsky explica a aquisição dos conceitos da seguinte forma:

O conceito comum, a criança passa da coisa ao conceito, com o conceito científico é obrigada a tomar a via oposta, passa do conceito para a coisa. (...) o movimento do conceito começa por ser interior, desimpede o caminho que leva ao objeto e liga-se à experiência da criança, absorvendo-a (VYGOTSKY, 2007, p 281).

A proposta destacada a seguir, trata da construção de narrativa com onomatopéias, nessa proposição, a professora mostrou revistas em quadrinhos com ilustrações de onomatopéias, mostrou a construção de uma narrativa feita por ela e dispôs folhas impressas com

onomatopéias para serem recortadas na montagem da narrativa. Enquanto os participantes se familiarizam com as ilustrações impressas, a professora dialogava, fazendo considerações sobre a representação escrita do som conhecida como onomatopéia e desafiava os alunos a identificarem as onomatopéias e suas respectivas sensações e sonoridades. O uso da onomatopéia foi muito positiva porque possibilitou a construção de uma narrativa visual e ao mesmo tempo sonora, proporcionou reconhecimento do som a partir da escrita mas também explorou aspectos plásticos e estéticos do som, incentivando a investigação do som por outros meios que não exclusivamente auditivos.

As duas proposições finais destacam-se pela forma como se deu a construção do objeto pedagógico e estratégias metodológicas utilizadas no desenvolvimento da proposta. Na *orquestra de jornal*, a professora dispôs as folhas de jornais entre os estudantes para que produzissem material em ritmos variados com a busca de ruídos diversos. Ela propôs a manipulação e produção de ruídos com o papel jornal por parte de cada participante para a composição de uma seqüência sonora. A outra proposta compreendeu a confecção artesanal do Ganzá utilizando-se de latas de extrato de tomate, grãos de feijão ou arroz a serem colocados no interior das latas para a produção do som e barbante para cobrir o metal. Em ambas as propostas, a professora apropriou-se de materiais que em sua maioria são dispensados no lixo, propôs ao estudante, conhecer a plasticidade e a possibilidades da extrair sonoridade dos materiais alternativos, explorando o movimento corporal no ato investigativo. Cabe aqui, lembrar a fala de Vygotsky sobre a forma como a criança interpreta e incorpora à sua experiência, objetos do dia a dia:

Elementos da experiência não são incorporados aos seus jogos assim como são entendidos na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram criativamente, combinando entre si e construindo com os objetos novas realidades de acordo com suas ficções (VYGOTSKY, 2007, p 12).

A abordagem metodológica da oficina esteve apoiada no diálogo mediador, no potencial dos sentidos na construção dos conhecimentos, na incorporação das experiências e compreensões prévias dos estudantes em associação aos conceitos abordados na oficina. A metodologia contou com a visualidade para desenvolvimento das propostas, utilizou-se da

experimentação na articulação entre prática e o conhecimento e da relação cooperativa entre estudante e professor que buscava os saberes referenciais dos alunos como introdução e ponto de apoio para os conhecimentos vivenciados.

A experiência durante a oficina *Sons e Movimento* foi de grande importância para que pudéssemos perceber as possibilidades que o cotidiano dispõe para a construção do objeto pedagógico e metodologias de ensino em artes. Do mesmo modo para a apropriação de elementos da vivência diária transformados em instrumento e estratégia pedagógica de ensino de artes. A oficina também apontou para a necessidade de novos estudos sobre o ensino de artes para estudantes com deficiência com propostas pedagógicas que contribuam para a inclusão social e o aprendizado desse estudante.

Considerações finais

A arte tem suas contribuições na inclusão da criança surda na sala regular de ensino, uma das contribuições está no objeto de conhecimento das artes estar ligado aos elementos visuais e propriamente a imagem, o que favorece o contato direto do estudante surdo com esse conhecimento específico. Outra contribuição estaria no fato do conhecimento das artes permear a realidade, da relevância que o ensino crítico de arte atribui para o valor, a experiência, o conhecimento e o significado estético para a experiência humana. Acrescentase também e as dificuldades apontadas por Vygotsky em relação a integração sócio-cultural provocada pela surdez. E uma última e importante contribuição a ser mencionada estaria a construção do conhecimento em artes poder ligar-se a um objeto e as relações que estabelece com o espaço, com as pessoas e com outros objetos, privilegiando a capacidade perceptiva na construção e produção do conhecimento contextualizado e que amplia a percepção do entorno do estudante e de seu grupo.

A oficina *Sons e Movimento* apresentou possibilidades de construção de metodologias a partir da mediação dialogada, cooperativa e convidativa a experimentação dos objetos comuns como fonte de conhecimento e aprendizado. Na construção do objeto pedagógico, observou-se a apropriação de objetos comuns e o deslocamento desses objetos do contexto usual, explorando as propriedades plásticas dos mate-

riais e as diferentes formas de interação didática, ampliando as possibilidades de significação e de interconexões conceituais. A proposição pedagógica favoreceu o potencial perceptivo para aprendizagem, propôs o exercício do olhar investigativo, interessado e inventivo, colocou o estudante em contato com o conhecimento em artes de caráter presentacional,¹⁷ e da arte a partir de um campo expandido,¹⁸ um conhecimento que subsidia a construção do pensamento diante de situações diárias, e proporcionou a conversão do significado do elemento cotidiano em conhecimento específico ampliando o repertório e as correlações entre os conceitos desenvolvidos.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *Conversando com Ana Mae Barbosa*. Revista virtual - Contestado e Educação nº 007, 2004. Disponível em: [http://www.cdr.unc.br/PG/Revista Virtual/Numero Sete/Entrevista](http://www.cdr.unc.br/PG/Revista%20Virtual/Numero%20Sete/Entrevista). Acesso em: 27.agosto. 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte. C/Arte, 1998
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORNELLI, Margarete; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. *Objetos pedagógicos inclusivos no cotidiano escolar*. DaPesquisa - Revista de Investigação em Artes vol.2 - num.2 - agos / 2006 a jul / 2007. Disponível em: [http://www.udesc.br/ceart/pesquisa/revista Dapesquisa](http://www.udesc.br/ceart/pesquisa/revista_Dapesquisa). Acesso em: 27 de agosto, 2009.
- CARY, Richard. *Critical Art Pedagogy: foundations for postmodern art education*. New York and London: Garland Publishing, inc. 1998.
- EFLAND, Athur. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. in.: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; GUINSBURG, J. O *Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *Por que continuar lendo Freire ?* 2002. Disponível em: http://www.paulo-freire.org/legado_artigos_pdf. Acesso em: 27. agosto. 2009.
- QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

.....

¹⁷O conceito é atribuído por Ana Mae Barbosa as artes e importância desse conhecimento na construção e articulação do pensamento para resolução de problemas que se apresentam na vivência diária.

¹⁸Termo utilizado por Rosalind Kraus para referir-se a ampliação do campo da escultura e a construção de um campo extenso de possibilidades de uso do espaço.

VIGOTSKY, Lev. *The Fundamental Problemas of Defectology*. Collected Works of L S Vygotsky. Volume 2, The Fundamentals of Defectology, Plenum Press, 1993. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/index.htm>. Acesso em: 27. agosto. 2009.

_____ *Pensamento e Linguagem*. Trad. Pereira, Miguel Serras. Lisboa: Relógio D'água Editores, 2007.

_____ *La imaginacion y el arte em la infância*. 8. ed. Madrid: Edicione Akal, S.A, 2007.