

## **Arte no contexto da educação: a concepção contemporânea**

A presente tarefa de justificar o papel da arte no contexto da educação, em especial de surdos, traz em si a discussão sobre as diversas concepções que a precedem com a intenção de demonstrar ao leitor que a arte no contexto da educação, antes vista como mera coadjuvante, agora, no cenário contemporâneo, vem demarcada como um campo de conhecimento fundado em uma concepção que compreende o sujeito constituído histórico-cultural-socialmente, tendo em vista a construção e produção de conhecimento e, assim, atendê-lo, em suas diversas faces.

A arte assim concebida considera o fazer e o pensar por meio da linguagem artística como processos de aprendizagem e conhecimento alimentados e realimentados por sujeitos que se configuram dentro de um contexto sócio-histórico-cultural.

Neste ponto, nos deparamos com duas questões: como considerar a arte no espaço da educação: educar pela arte ou para a arte? Que aspectos distinguem esta questão?

Potencial criador, atitudes ou gestos criadores, pensamento criador, questões estas, que se imbricam, interfaces que se cruzam se alimentam e se realimentam no espaço de arte.

De fato, são questões relativas à disciplina de arte que se impõem no contexto da educação e que levam a pensar sobre objetivos a que nos propomos atingir ou metas que nos orientam, no sentido de alimentá-las e consolidá-las.

Se, considerarmos a linguagem de arte um meio adequado de estimular o potencial criador de cada indivíduo como uma proposta de gerar pensamento criador e, portanto, geradora de respostas criativas, podemos estender este conceito a qualquer área do universo do educando. Deflagrado o processo criador, ele não se cristaliza em algum espaço determinado, ou seja, na aula de arte o qual, indissociável do sujeito, revela-se potencialmente fértil ao desenvolvimento

cognitivo em outros espaços de aprendizagem. Neste sentido, é necessário que os diversos profissionais de ensino estejam atentos às manifestações do aluno para que não se isole a qualidade de criar ao espaço de arte e muito menos sonegá-lo como um todo.

Essa colocação surge da observação sobre procedimentos comuns entre professores de outras disciplinas que, em nome de uma equivocada “interdisciplinaridade”, delegam aos professores de arte a função de, junto aos alunos, desenvolver artefatos ilustrativos de suas aulas, porque, é só “lá”, “neste lugar”, onde reside a “criatividade” que é adequado para tal “fazer criativo”. Esta atitude recorrente afasta o professor de compartilhar momentos expressivos de aprendizagens bilaterais, além de demonstração de uma visão dicotômica e esquizofrênica dos sujeitos da educação, e revela quão o discurso teórico está distanciado de suas práticas.

Para se compreender arte no espaço pedagógico e, em sua defesa, Barbosa (2006) traz as reflexões de estudiosos deste campo de conhecimento garantindo que “o movimento de Arte/Educação como cognição se impõe no Brasil e através dele se afirma a eficiência da arte para desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas”. Para esta autora, Arnheim foi um dos expoentes da idéia de arte para o desenvolvimento da cognição cuja concepção “se baseia na equivalência configuracional entre percepção e cognição” o que significa para ele que “perceber é conhecer” (ibid., p. 16).

Para Arnheim, recepção, estocagem e processamento de informação, percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem etc. são a gramática visual subjacente a todas as operações envolvidas na cognição, que “não se compraz apenas na forma, mas deriva de uma negociação contextual mental e se dirige ao contexto perceptual”. Cognição vista como “um processo pelo qual o organismo se torna consciente de seu meio ambiente” nos permitindo “a exploração de múltiplos sentidos e significações” (ibid., p. 17-18) (ver Figura 5).



Figura 5 – O sentido pela arte

Eisner (apud Barbosa, 2006), em *The arts and the creation of mind*, estabelece uma taxonomia das visões de Arte/Educação que persiste na contemporaneidade e que o aproxima de John Dewey e Paulo Freire. Enquanto Eisner enfatiza a imaginação, Paulo Freire a valoriza, mas sugere diálogos com a conscientização social. Para ambos, a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade.

O que os aproxima é a valorização da experiência que em Dewey é conhecimento, e para Freire é a consciência da experiência que ele chama de conhecimento. Eisner (op. cit.) destaca a experiência do mundo empírico, sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso.

Ainda, segundo Eisner (id.), refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição. Neste sentido, o autor afirma que “a Arte na Educação se contrapõe às supostas verdades da educação e às mais suspeitas ainda, certezas da escola” (Barbosa, 2006, p. 18).

Ralph Smith, entre outros autores, que se destacam pelo estudo da arte, reunidos por Ana Mãe Barbosa no livro “Arte e Educação: Leitura no Subsolo” apresenta algumas propostas sobre a qualidade do ensino da arte. Ele defende um ensino fundado na contextualização sem o que não se compreenderia as manifestações artísticas em seu tempo e espaço (Smith, 1997). O conceito subjacente exposto pelo autor pressupõe um sujeito histórico-cultural inserido em

um contexto sócio-econômico, tanto do ponto de vista do produtor como do apreciador.

O aspecto no ensino das artes levantado e defendido por Smith (op. cit.), mais especificamente voltado para jovens, trata do potencial de desenvolver uma disposição de apreciar as artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar, observando contextos, tradições culturais e tempo. Ou seja, compreender as manifestações artísticas em “seu sentido histórico-cultural aprendendo a apreciá-la esteticamente, a realizá-la e a refletir com espírito crítico” (ibid., p. 98). Para Smith (op. cit.), a apreciação supõe que idéias e habilidades ensinadas em vários contextos, se constituiriam na estrutura do conhecimento do ensino das artes. Cabe dizer que este contexto ao qual o autor se refere “implica uma variedade de métodos de ensino que incluem a troca de informações, na orientação para a solução de problemas e no desenvolvimento de habilidades de percepção e de crítica” (ibid, p. 98).

Esta forma de abordagem proposta por Smith (1997) justifica-se “pela necessidade de construirmos sistematicamente uma sensibilidade estética e um ambiente sensível no qual possamos agir e refletir em relação à experiência contida nos trabalhos de arte” as quais se desenvolveriam a partir da apreciação da obra de arte, do fazer artístico, da análise da obra de arte, das instituições culturais como uma preparação para engajamento no mundo artístico com certo grau de autonomia, julgamento independente e experiência de acordo com seu aprendizado (ibid, p. 99). E, neste caso, as atividades artísticas ajudam a refinar e fortalecer essas condições sendo necessário, no entanto, estar atento às concepções que as sustentam demonstrando sua preocupação com a formação do professor de arte.

Essa questão será ampliada, sob o ponto de vista de Saddi (1997) onde ela pontua as atuais discussões em torno das concepções e abordagens sobre as práticas artísticas.

Para Smith (1997) a ênfase no fazer artístico desvinculado da arte, vista como objeto cultural, pode minimizar a importância da arte dentro do espaço educacional. O que é contundente nas suas colocações é que a arte não se desvincula de seu estado histórico-cultural e que para apreciá-la e nos beneficiarmos de tudo que a contempla no que diz respeito à expressividade, significado etc. faz-se necessário sensibilizar o espectador para a cultura. Neste

aspecto podemos ver a arte como uma das possíveis formas de conhecer, reconhecer, identificar e perceber valores estéticos, culturais em tempo e espaço expressados e circunscritos na obra de arte. “A arte que na sua melhor essência é um lembrete perpétuo da possibilidade de transcender o comum. O conhecimento da arte não deve ser menos do que isso” (Ostrower, 1983, p.18).

Ernest Boyer (apud Smith 1997, p. 97) considera que,

As artes são uma parte essencial da experiência humana. Não são uma frivolidade. Recomendamos que todos os estudantes estudem as artes para descobrir como os seres humanos usam símbolos não verbais e se comunicam não apenas com palavras mas através da música, da dança e das artes visuais.

Sobre os símbolos não verbais na experiência humana, Ostrower (1983, p. 23) afirma que,

As imagens – que são portadoras de comunicação artística- preservam intactos os elementos de orientação espacial. É esse fato extraordinário que faz com que as mensagens visuais provenientes de épocas remotas [...] ainda possam ser “legíveis” e ter sentido para nós. Veremos que o conteúdo expressivo das obras de arte não se articula de maneira verbal, através das palavras, e sim de maneira formal, através das formas. O caráter não-verbal da comunicação artística que constitui o motivo concreto da arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida.

Como artista e educadora, a autora defende o ensino de arte no espaço educacional e alerta para o que ela chama de ensino massificador, que não leva em conta o indivíduo, sua capacidade de interagir, pensar e resignificar falsificando, em suas palavras, “tudo o que pode ser natural curiosidade, indagação e questionamento autêntico a respeito dos fenômenos da vida reduzindo o saber a fórmulas ocas e inúteis”. Presume-se, então, que o conhecimento reduzido a fórmulas e modelos “desestimula o processo de aprendizagem através de indagações e hipóteses, eliminando por sua vez o ser inteligente e sensível das pessoas” (Ostrower, 1983, p. 23).

Para reverter esta posição e garantir lugar da arte no contexto da educação, a reforma educacional tem se debruçado sobre estudos e relatórios afins, de forma a alimentar a discussão e o debate. O que é significativo neste dado é que “não se considera mais o estudo da arte independentemente da escolarização, mas, ao contrário a arte sendo considerada como disciplina básica do currículo” (ibid., p. 97). Nessa perspectiva como professores de arte, comprometidos com o sujeito da educação, implica estarmos em constante renovação e reavaliação das nossas práticas e implícita, nestas práticas, as concepções.

### 3.1 Os territórios da arte

Avançando na discussão abordo a proposta de Saddi (1997) na qual ela levanta questões que dizem respeito à produção artística distinguindo “dois territórios”, ou seja, o “espaço legitimado de exposição e circulação de obras de arte produzidas por artistas, e o território do ensino da arte, competência do professor formado pelo sistema de ensino”. A pertinência do assunto vem ao encontro da necessidade de esclarecer concepções e abordagens no que se refere ao ensino de arte.

Ao se referir a dois territórios distintos, a autora alerta para uma discussão que questiona, a princípio, o lugar que o profissional ocupa afirmando ser possível e legítimo “a atuação de um profissional de uma área no que é considerado o território de outra” (op. cit.). O que está implícito nesta colocação é a quem é, de direito, o ensino de arte. Se, é necessária a formação acadêmica ao artista ou a exigência de uma produção artística ao professor de arte, para qualificá-lo como professor de arte. Para Saddi (1997), as diversas opiniões sobre o artista-professor ou professor-artista não se constituem entraves no exercício profissional sendo que “os argumentos usados nesta divergência não se constituem como situação necessária ou inevitável na ordem prática da atuação profissional”.

Diz Saddi (id., p. 299):

Seria mais importante examinar o assunto para além da oposição baseada em territórios e formações, pois um fator significativo para marcar as relações mais consistente é, sem dúvida, a caracterização de quais práticas e quais concepções de arte e de ensino são adotadas pelo professor e pelo artista, tanto na sua própria produção como na sua prática docente.

Neste sentido, a autora nos coloca então, que “este problema possui duas faces: epistemológica e metodológica – as práticas estão ligadas às concepções, do mesmo modo que estas estão presentes nas práticas” (id.).

É oportuno colocar que as abordagens teóricas sobre arte embora baseadas em “linhas de pensamento e em métodos de análise específicos” em diferentes contextos históricos que marcam as produções e criações em arte, datadas e temporais têm, segundo a autora, “mais o sentido de valorizar a criação de conhecimento nas produções humanas e não de delimitá-las em períodos históricos”. Desta forma a “periodização vem sendo adotada com cautela pelos

historiadores que recusam a causalidade entendida como relação necessária entre passado e presente” (id.).

O fato de encontrarmos uma pluricidade tanto nos estudos sobre a arte e nas produções artísticas, e atribuir-lhes um modo particular, significa que “de fato cada projeto em arte inventa sua própria lógica, cria as normas de sua formação, o que não significa dizer que estão apartados do coletivo, a não ser que se considerem os artistas como individualidades separadas do “socius”, e não como sujeitos da cultura”. Vale ressaltar que os chamados “ismos” que marcam o período moderno na arte, muitas vezes ocorreram simultaneamente, e que além de seus traços comuns e inter-relações, suas diferenças também a marcam. Exemplo disto o movimento dadaísta que “rejeita não apenas todas as experiências, critérios estéticos, formas, técnicas anteriores, afirmando a “anti-arte”, mas faz emergir aspectos novos”, tal qual, “o questionamento do caráter institucional da arte”. Em outras diferentes manifestações artísticas surgem, também, “aspectos de oposição à forma vigente e criação de formas inéditas” (ibid., p. 300).

O que é semelhante nas diferentes abordagens sobre arte é “seu caráter mais marcante: sua constante metamorfose” (id.). Esta idéia que se reforça em Gillo Dorfles quando defende “que a única possibilidade de estudar a arte é examinando seu processo temporal, metamorfose, seu devir” e, que em posição semelhante, Mikel Dufrenne afirma que “não são apenas as teorias de arte que hesitam em atribuir-lhe uma essência, mas a própria prática dos artistas que desmente a todo o momento qualquer definição da arte que contrarie o movimento próprio de contestação e invenção que a guia” (Saddi, 1997, p. 300).

Aspectos esses que Gattari (1992) enfatiza ao expor que “o choque dos movimentos da arte com os papéis estabelecidos - já desde o Renascimento, mas, sobretudo na época moderna – sua propensão a renovar suas matérias de expressão e a textura ontológica dos perceptos e dos afectos, que ele promove, opera se não, uma contaminação direta dos outros campos, no mínimo o realce e a reavaliação da dimensão criativa que os atravessam a todos” (Gattari, 1992 apud Saddi, 1997, p.135).

Essas questões, sobre as novas concepções contemporâneas de arte, nos impulsionam para outras indagações e, que as palavras de Salomon vêm nos esclarecer: “o artista contemporâneo está nos arrastando através de uma revolução estética de enormes ramificações em que nossas idéias fundamentais sobre a Arte,

beleza, natureza da experiência, função dos objetos, tudo deve ser considerado em termos substancialmente novos” (Saddi, 1997, p. 301).

A “nova arte”, assim, definida por Battcock (1986 apud Saddi, 1997, p. 301) caracteriza-se plural e diversificada não sendo reconhecida por escolas, mas “como um movimento de bases amplas manifestando grande variedade de estilos que embora dessemelhantes são identificáveis e coerentes”. O que as identifica é uma atitude dos artistas verificada “por uma nova conscientização crítica da história da arte, da crítica, da estética e da complexa sociedade que participam”, influenciando diretamente nas relações de ensinoaprendizagem da arte. (id.).

Teixeira Coelho (1986 apud Saddi, 1997, p. 302) esclarece que “os grandes traços da pós-modernidade, se comparada à modernidade, é a abertura, a ambigüidade, a contradição, a complexidade, a tensão, o hibridismo das tendências em uma vitalidade emaranhada” nos convidando à atitudes críticas e reflexivas.

O denominador comum entre os autores citados por Saddi (1997), mostra que não podemos situar a produção em arte, num tempo histórico definido sem levar em conta o contexto em que se dá, mas “observando fenômenos culturais diferentes [...] e teorias contemporâneas [...] procurando identificar a “forma subjacente” que permita estabelecer comparações entre eles” (ibid., p. 302) e se, assim dissociada dos acontecimentos que as envolvem, certamente, nega “a pesquisa dos elementos formativos da linguagem da arte privilegiando o estudo teórico sobre a arte” (ibid., p. 304).

Frequentemente observamos nas práticas de arte no contexto escolar sob a égide da “releitura” da obra de arte apenas um procedimento tradicional pedagógico cujo alcance se afasta das propostas contemporâneas, e que, segundo Saddi (id.), “encontra nexos com concepções pedagógicas respectivas”.

Um outro dado a acrescentar é que de forma geral, estas atitudes e práticas podem manifestar concepções de uma determinada arte, eleitas pelo professor, assim, de certa forma, traduzindo-a como a melhor forma de arte o que pode afastar o aprendiz de um pensar crítico-produtivo não se configurando como conhecimento, mas uma mera aprendizagem de ordem mecanicista. Por outro lado, as práticas de arte no contexto escolar que privilegiam a expressividade no sentido espontaneísta, enfatizados pelos aspectos emocionais e sentimentais,



tendem a separar a produção de arte da cultura e “das condições operativas da criação na arte” (ibid., p. 303).

Acreditamos como Saddi (ibid., p. 305), que o ensino produtor em arte nos invoca a vê-lo, em suas palavras,

Como uma cartografia e não como um programa de estrutura rígida, e tem sido constituída de modo a se desenvolver como um campo de ações aberto e dinâmico, capaz de criar condições para a confluência das concepções e práticas e de mobilizar atitudes autônomas e inventivas dos participantes.

Práticas e concepções estas, vistas “como fluxos flexíveis que se vertem e se misturam e se organizam em vertentes conceituais e prático-reflexivas” (id.).

Consoante com as concepções contemporâneas e pós-modernas da arte, o ensino produtor em arte não trabalha com uma determinada estética ou poética ou corrente de arte seja do passado ou do presente, aborda as questões e a reflexão sobre a arte como constante invenção e devir. Dentre as vertentes conceituais e prático-reflexivas, já colocadas, a primeira, “expressa a concepção da arte como devir cujas produções instauram constantemente formas, valores e sentidos diferentes, e nos traços comuns da arte contemporânea: abertura, multiplicidade, instabilidade, complexidade, diferença”. Esta vê o ensino de arte ligado à produção da arte, um outro modo de criação na arte (Saddi, 1997, p. 305).

A vertente prático-reflexiva constando como uma rede de orientações que se desdobra em atividades de caráter múltiplo desenvolvidas pelos participantes que se orientam pelo caráter investigativo / inventivo / reflexivo / processual / e interligado / e, por este motivo, segundo Saddi (ibid., p. 306), se apresenta “na forma gerundial e com uma barra em seu título, a saber: propondo / pesquisando / olhando / marcando /, observando que ao se desdobrarem em atividades passam por processos não desvinculados uns dos outros pelo contrário articulam entre si”.

A prática do ensino produtor articula-se à produção em arte quando se mantêm com as mesmas características verificadas na correspondência entre as concepções e práticas adotadas nas duas áreas.

A questão fundamental que é gerada a partir destas propostas relativas ao ensino produtor em arte, e que envolve não apenas a área de ensino, mas o próprio sentido da arte, diz respeito às diferentes formas de criação efetivadas por sujeitos agentes e operadores de práticas de fazer, refletir e questionar sentidos e valores da arte possibilitando novos modos de produção e arte não configurados por um

segmento já estabelecido, garantindo assim um modo legítimo de participação no universo da arte.

Estas ações marcadas pela contemporaneidade se distinguem “por seu caráter prospectivo: movimento que, envolvido no presente, está ciente do vir-a-ser e aberto para o porvir, abordando tanto a arte, como o ensino da arte, como devir, invenção, autonomia e participação” (id.).

### **3.2 Criança e Arte**

A concepção pós-moderna não nega o papel da arte na educação e seu desempenho ou contribuição para o desenvolvimento da criança, em seus aspectos psico-afetivo e social, mas sinaliza e solicita do professor outras atitudes perante sua relação quanto ao ensino/aprendizagem da arte. Creio que assim esclarece que o fazer vem acompanhado de um pensar que, se gera pensamento, gera conhecimento, e portanto, neste sentido, a arte implica conhecimento e produz conhecimento. As formas de promover a produção de conhecimento é que vão propor rumos, o que obriga o professor a deslocar seu olhar sobre o “gesto espontâneo”, calcado numa concepção do “fazer por fazer”, como sinônimo de descompromisso de qualquer ordem, ou mesmo sobre a “ingenuidade” intocável do gesto criador da criança.

Entre as formas de produzir conhecimento, as variadas vias de representação da linguagem da arte, presentes no cotidiano da criança, não podem mais ser ignoradas. Então, faz-se necessário incorporar nos projetos didático-pedagógicos, os meios áudio-visuais, seja televisão, vídeos, computador, internet, publicidade etc, como meios que a influenciam e por ela são influenciados.

Podemos ver a produção por meio da arte como uma atividade que envolve o ser humano como um todo e desta forma favorece o desenvolvimento integral das crianças: sua linguagem oral, sua psico-motricidade, sua sócio-afetividade, sua imaginação, sua criatividade, suas habilidades. E o que é mais importante, segundo Tilley (1978 apud Wall & Gisbert, 2005), é que a arte proporciona sentimentos de realização especialmente no caso de crianças privadas de experiências de êxito em qualquer outro espaço de sua vivência.

O prazer de realizar, de descobrir, de viver a matéria e perceber variados acontecimentos em suas experiências, são vivências que ficam marcadas, portanto não desvinculadas na ação do conhecer, como no uso deste conhecer (Figura 6).



Figura 6 – Atividades de exploração da linguagem visual e outros conceitos circunscritos.

Sobre o desenho da criança ou *arte infantil*, os estudos de Herbert Head apontam para uma conotação psicológica quando atribui à arte um meio organizador do desenvolvimento psicológico da criança. Victor Lowenfeld estudou as transformações no desenho da criança classificando-as em etapas onde identificou seu desenvolvimento emocional ou afetivo, intelectual, físico, perceptivo, social, estético, criador. Rudolf Arnheim e Rhoda Kellog, entre outros, apontam dados sobre o conhecimento da criança e a origem e desenvolvimento dos grafismos infantis, centrando seus argumentos nas análises profundas dos processos perceptivos ao nível da configuração da forma, da mancha, da cor etc. (Wall & Gisbert, 2005).

O fato é que, a concepção atual sobre arte infantil entende que é um sistema simbólico de representação da realidade por meio da linguagem visual que se desenvolve, nos seres humanos, antes de alcançar a maturidade, percebendo suas produções visuais como atividades de geração de conhecimento (López-Bosch, 2005, p. 232). Esta concepção, no momento, atende minha reflexão sobre o papel da arte no contexto da criança e, antes de entrar no universo das artes visuais e de sua singular forma de uso pela criança surda, reafirmo o papel da arte como linguagem de expressão e produção de sentidos na percepção de um sujeito como um espaço aberto ao “devir, invenção, autonomia e participação” (Saddi, 1997).

### 3.3

#### **Uma paisagem anunciada: a criança surda e o universo das artes visuais**

Já anunciadas as concepções que fundamentam a prática de arte no contexto da educação, exponho, a partir de agora, minha experiência neste campo, com crianças surdas em início de aprendizagem de uma segunda língua. Este recorte é fundamental, pois, é a partir das observações neste momento específico, que a minha experiência se inquieta e toma o rumo das multi-trilhas possíveis, seja nas alianças ou nos alcances do universo visual.

A proximidade com o universo do sujeito surdo, pela disciplina de arte me trouxe uma outra maneira de percepção sobre o universo das artes visuais.

Experimentar, desconstruir, compartilhar, transgredir, surpreender-se, despojar-se, indagar, perceber e, ainda assim, aprender sobre si e sobre o outro, sobre as coisas, os instrumentos e a matéria que podem ser entendidos, como o que está implícito nas obras e objetos de arte. Assim, tintas, papéis, lápis, argila, compassos, réguas e tudo mais que esteja circunscrito à produção artística requerem do usuário uma cumplicidade conquistada por meio da percepção das nuances, das resistências, das texturas, das cores, das intensidades, das misturas, das tensões entre o que ainda não é, e o que pode ser. A construção do conhecimento, para o sujeito surdo passa, necessariamente, pela vivência físico-corporal onde reside parte de nossa capacidade de aprendizagem, estocagem, significações e ressignificações, atravessados pelos perceptos e afectos.

As aprendizagens derivadas da materialidade dos recursos e meios artísticos, à priori, vão instrumentalizar os sujeitos em seus processos de criação, possibilitar recriações e redimensionar a relação do sujeito com seu próprio universo.

Permito-me, a seguir, iniciar com uma frase, atribuída a Picasso que diz: “não ouço tudo, mas pinto tudo”. Esta aparente simplificação do universo das imagens aliada à audição me fez refletir sobre a infinidade de possibilidades que a utilização das imagens e a ação de criar as imagens no espaço pictórico podem refletir-se no encontro da criança surda com a produção imagética em geral e sua produção pessoal.

### Do começo da continuação

Como crianças, de modo geral, no espaço de arte não têm um pudor que as cerceia em suas produções gráficas observo surgir, sobre superfícies planas ou não, sobre papéis brancos ou não, de texturas variadas, linhas, cores, formas que combinadas entre si, gradativamente, tomam posse do espaço pictórico. À primeira vista, não deixo de me fascinar por estes gestos, que, em súbito “silêncio”, transformam pensamentos em signos plásticos significativos sobre o que era antes um plano, somente um plano de uma superfície em “branco”. É o começo do começo (ver Figura 7).



Figura 7 – Explorando o espaço pictórico

### Fragmentos de um discurso

Por um lado, as imagens produzidas pela criança ou não, trazem em si aspectos explícitos e implícitos, conteúdos estes que podemos abordar de diferentes perspectivas, visto que cada sujeito pode fornecer dados distintos sobre uma mesma configuração sugerindo novas leituras e resignificações. E, por outro, o uso das imagens como meio de interlocução e comunicação acontecendo, via de regra, pela falta de conteúdos lingüísticos, que as sustente. Assim, é com frequência que observamos pequenas interrupções no curso do gesto que desenha, que pinta, que inventa, e descobrimos um “desenho textual”, à parte, impresso no papel. Quando a criança surda se utiliza da imagem como suporte de texto ou diálogo com o outro, significa que esta (a) imagem desenhada se transforma em

uma linguagem escrita de comunicação, não pictórica, onde se faz necessário avançar na comunicação de uma idéia, de um fato ou expressão de uma dúvida.

Este “recurso lingüístico visual” é, comumente, usado pelas crianças que não possuem ainda o domínio de qualquer língua, seja a Libras ou português escrito sendo percebido durante o período da aquisição da segunda língua o qual acontece a partir da primeira série do Ensino Fundamental com idades, de modo geral, variando entre 8 e 9 anos (ver Figura 8).



Figura 8 – Aluna no espaço de arte explicitando conceitos matemáticos sendo observada por seus colegas.

### **Dando asas ao repertório**

Parto, então, do princípio de que estes pensamentos assim significados, interpostos entre nós, dão-me pistas de um mundo particular que, se não marcado, pode ficar em permanente estado latente comprometendo outros modos possíveis de construção de conhecimento, de comunicação e expressão, aos que eu me privo de compartilhar. São universos que vão se encontrar, do professor e do aluno, e cada qual em sua medida com seu repertório, precisa ser administrado de forma que um não anule o outro, mas, antes, venha contribuir para o enriquecimento de ambos.

Reconhecido como um repertório tem a possibilidade de ser, permanentemente, realimentado, explorado e reconstruído a cada gesto, a cada troca para cada um em particular. É sempre bom lembrar, que são estes pensamentos marcados que me fornecem referências, me permitem perceber um vocabulário interno, oferecendo-me pistas para proporcionar a continuidade dos processos de pensamento e construção de conhecimento.

### **Avançando para outros espaços**

Esses argumentos vão me sustentar em defesa da arte, em suas diversas conformações, e sua inalienável importância no contexto educacional do sujeito surdo vislumbrando novos contornos e aplicações do universo das imagens no espaço pedagógico.

No espaço dessa disciplina, além da língua de sinais, freqüentemente recorro às imagens por meio de revistas, fotografias, desenhos, reproduções, recursos como o quadro de giz ou imantado que funcionam como “interlocutores visuais” com o objetivo, em primeira instância, de expor o indivíduo surdo às múltiplas possibilidades de leituras do universo das imagens, bem como enriquecer e ampliar seu repertório no que se refere aos conteúdos cognitivos.

Nessa perspectiva, as imagens concretizadas e contextualizadas se tornam fortes aliadas para o desenvolvimento e construção de saber do e para o sujeito surdo. Contudo, assim utilizadas não se constituem como modelo, seja em que sentido for, mas antes, como meios de articulação e produção de sentido.

Neste momento chamo a atenção para a questão da ausência do *feedback* auditivo na criança surda que resulta na falta de armazenamento de referenciais e conteúdos lingüísticos, que por sua vez prejudicam significativamente a construção de sentidos, ou aquisição e internalização de conceitos, e a abstração. Isto coloca-me diante da necessidade de, incessantemente, procurar contextualizar por meio das imagens e provocações perceptivas outras a fim de estimular processos mentais, enriquecendo sua capacidade lingüística. Exemplo: mesa - vem a ser um conceito generalizado de um aparato ou objeto concreto sob diversas aparências físicas e formais, de usos variados, e que também traduz modos e costumes, e que se insere em tempo e espaço distintos. Esta complexa articulação implica ou demanda em conhecimento anterior deste objeto específico que, no caso do indivíduo surdo, precisa estar presente para que se faça conhecer



e, deste modo, agenciar novas possíveis articulações com outros conceitos, tais como gênero, número e grau invocados para construção de sentidos.

Nós, ouvintes, podemos atrair ao conceito de uma palavra qualquer, pela via auditiva, outros conceitos que vão permitindo a construção mental sobre algo, seja no nível do concreto ou da abstração, porque somos expostos a eles de forma abrangente no nosso cotidiano.

Quanto mais elementos forem decodificados e trazidos ao nível da possibilidade de realizá-los, mais próximo o sujeito surdo terá oportunidade de indagar, compreender, transformar, fazer relações, avaliar etc, para garantir, deste modo, o desenvolvimento de processos cognitivos, e incrementá-los significativamente às suas operações mentais. As artes visuais como produções não verbais, potencializam os processos cognitivos exigidos nas realizações, ações, interferências, estranhamentos, decisões, que supõem inter-relações, autonomia, continuidade, participação, transformando-se em modos significativos de pensamento e, comunicáveis, importantes, pois, segundo Mamede-Neves (2000, p. 25), “é na natureza do significado que o pensamento e a linguagem se unem para constituir o **pensamento comunicável**” (grifo da autora).

Em minha experiência com crianças surdas, outros aspectos observados foram fundamentais, tanto no sentido de reconstrução pessoal relativo à dinâmica do ensinoaprendizagem da arte, como mais tarde, já no grupo da pesquisa, vieram contribuir no projeto do jogo em construção.

Um desses aspectos se refere à capacidade de atenção do aluno surdo, que, sob o ponto de vista comportamental, guarda relação direta com sua possibilidade de aprendizagem, relacionamento e interação. O nível de atenção que o grupo ou pessoas possuem faz com que uma proposta seja construída e reconstruída para cada aluno em particular, repetidas vezes, interferindo nas expectativas pessoais de qualquer professor, quanto ao tempo de iniciar uma atividade, mesmo porque existe um limite real para terminá-la. Geralmente, até o início de qualquer atividade, eles conversam entre si, mudam de lugar, provocam-se, ignorando minha presença, fazendo com que eu reconsidere, então, minha noção de tempo para dar início à atividade. Tais conceitos acima citados sobre atenção e tempo, requerem um olhar diferenciado e um cuidado em seu emprego usual quanto ao comportamento do aluno surdo, pois, no caso, estão estreitamente ligados às



particularidades da surdez, e não, necessariamente, a uma atitude particular do indivíduo.

Ex: se estou falando com um aluno e ele desvia seu olhar para o lado, seja para um colega ou algo que seja preciso ver, não significa falta de atenção, mas antes, a única forma de atitude possível. Neste caso cabe ao professor, ciente desta particularidade, trabalhar com esta perspectiva. Olhar vem a ser a forma de perceber, se comunicar e interagir com o mundo que o cerca.

Subjacentes ao mau uso destes conceitos podem surgir estigmas que interferem nas relações interpessoais entre professor e aluno, sugerindo, por seu turno, atitudes equivocadas e desgastantes. Ex: é o professor que insiste em exigir do aluno um olhar atento a ele, quando outros acontecimentos à volta demandam a atenção da criança. Outro foco de tensão é supor que todos os alunos estarão atentos, o tempo todo e entendendo ou assimilando tudo que o professor expõe. Não raro, vemos crianças com conteúdos bastante diferenciados pelo repertório lingüístico ou vivencial. Sobre esta observação, vale lembrar que a surdez, muitas vezes, é detectada tardiamente ou, quando percebida, não se dá a atenção adequada a este fato, levando a criança surda ao isolamento, vindo a prejudicar e provocar um atraso geral em seu desenvolvimento. Então, repetir, procurar recursos, outros meios, outras vias e modos de comunicar fazem parte do cotidiano didático-pedagógico entre professor e aluno surdo.

Para solicitar a atenção deste aluno sobre algo, pressupõe-se a utilização de recursos visuais que minimizem esta particularidade. O que faz o professor? Ele produz material visual? Existe no mercado um material desenvolvido e adequado a este público específico?

À medida que me aproximo deste universo por meio das artes visuais, me permito investigar outros modos possíveis de ensinoaprendizagem e é para onde me dirijo por meio da parceria com o Design. Para, como ouvintes, esta compreensão se conduza de fato a uma solução positiva para o sujeito surdo é necessário que rompamos as convenções didático-pedagógicas e utilizemos, como foi dito antes, outros modos, outros recursos, outros meios de estímulo ao desenvolvimento do pensamento com vistas à produção de conhecimento e a participação do mesmo no contexto sócio-histórico-cultural.

Dessa forma, segundo os interlocutores Sáinz, Gallego & Regina (2005), é preciso entender que não só as atividades artísticas relacionadas com as

representações visuais das crianças, mas todos os conteúdos da educação artística são oportunidades para gerar conhecimento próprio que permite a dupla função de produzir e compreender um produto visual de tal maneira que descubram eles mesmos o que as imagens querem dizer-lhes, em vez de que sejam outros os que lhes digam o que as imagens querem dizer.

Assim, posso dizer que eles estão adquirindo novos olhares sobre o que não é a mesma coisa para todos, enquanto eu redesenho minha sempre nova experiência em cada sujeito como se fosse para mim um espaço pictórico por devir na condição de um aprendiz com o que pode vir a ser para mim, entre nós e para ele.