



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Artes

Layla Magalhães Waltenberg

**Arte-Libras-Emoção:
investigações artísticas na educação de surdos**

Rio de Janeiro

2021

Layla Magalhães Waltenberg

**Arte-Libras-Emoção:
investigações artísticas na educação de surdos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea

Orientadora: Prof^a. Dra. Isabel Almeida Carneiro
Coorientadora: Prof^a. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

W232 Waltenberg, Layla Magalhães.
Arte-Libras-Emoção: investigações artísticas na educação de
surdos / Layla Magalhães Waltenberg. – 2021.
114 f. : il.

Orientadora: Isabel Almeida Carneiro.
Coorientadora: Angela Corrêa Ferreira Baalbaki.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Artes.

1. Arte – Estudo e ensino - Teses. 2. Surdos - Educação –
Teses. 3. Língua de sinais – Teses. 4. Arte na educação – Teses. I.
Carneiro, Isabel Almeida. II. Baalbaki, Angela Correa Ferreira. III.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Artes. IV.
Título.

CDU [7:37]-056.263

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

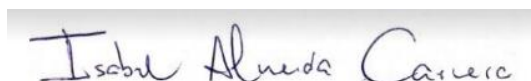
Layla Magalhães Waltenberg

**Arte-Libras-Emoção:
investigações artísticas na educação de surdos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Arte e Cultura Contemporânea

Aprovada em 13 de dezembro de 2021.

Banca examinadora:



Prof^a. Dra. Isabel Almeida Carneiro (Orientadora)

Instituto de Artes - UERJ



Prof^a. Dra. Angela Corrêa Ferreira Baalbaki (Coorientadora)

Instituto de Letras - UERJ



Prof^a. Dra. Maria Lucia Vignoli Rodrigues de Moraes

Instituto Nacional de Educação de Surdos



Prof^a. Dra. Ana Valéria de Figueiredo da Costa

Instituto de Artes - UERJ

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido elaborado sem a presença e apoio de inúmeras mulheres, que ensinam na prática o que as teorias feministas investigam há décadas. São mulheres que se responsabilizam voluntariamente pela formação de outras mulheres e incentivam a emancipação feminina, acolhendo as dificuldades e encorajando a superação de forma contínua e transformadora no dia a dia.

Agradeço às mulheres da minha família, de todas as gerações, em especial a Regina, a Liz, a Kátia e a Ana, que proveram, desde sempre, os meios materiais e emocionais para que essa pesquisa fosse imaginada e executada. Elas nunca duvidaram do meu potencial, pelo contrário, e isso sem dúvidas contribuiu para a minha formação enquanto educadora-aprendiz.

À Isabel Carneiro, minha querida orientadora, que me recebeu com carinho e me acolheu em inúmeros momentos de insegurança no tortuoso caminho até a defesa da dissertação. Uma parceria que foi fundamental para o desenvolvimento da segurança com a temática estudada, assim como para acalmar o coração e as ansiedades inerentes à investigação acadêmica.

À Angela Baalbaki e a sua imensa sabedoria, disponibilidade e gentileza de embarcar nesse projeto e nos ajudar com serenidade e escuta atenciosa na empreitada.

À Lucia Vignoli, protagonista da minha inserção no mundo das investigações artísticas da Libras, incentivadora incondicional que abre portas e ensina constantemente sobre a sensibilidade incarnando ela mesma. Obrigada pelo olhar atento, companheiro e paciente.

Agradeço enormemente às professoras Ana Valéria e Emiliana Rosa, profissionais de excelência as quais admiro e tive o privilégio de ter suas contribuições no trabalho final.

À Libras e à comunidade surda por permitirem tantas trocas, não só no campo da comunicação, mas também por travar diálogos sobre ser e transformar-se, ensinando sempre que o deslocamento do olhar é imprescindível à uma sociedade inclusiva e com acessibilidade comunicativa, de fato.

Agradeço às/aos estudantes surdas/os que mesmo estando numa condição de aprendizes se disponibilizam e ensinam constantemente, direta ou indiretamente.

Seu histórico de lutas contra a privação linguística e de demandas legais se faz ecoar cotidianamente e devem ser consideradas a fim de incluirmos suas perspectivas de reivindicações por igualdade.

As/Aos minhas/eus amigas/os e companheiras/os de jornada, esse trabalho também não se sustentaria se outras pessoas, as quais sem vínculo familiar ou institucional, me apoiaram de forma tão irrestrita: Ana Chagas, Taísa Rezende e Angélica Fontella que viram potência em mim, obrigada pela sensibilidade radical. Isabel, obrigada pela amizade que desconhece os limites do espaço. Gustavo, obrigada pelo carinho que desconhece os limites do tempo.

Agradeço, por fim, à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) por ser um pólo de resistência; ao PPGARTES, programa de pós-graduação o qual faço parte e admiro, que foi interessado em financiar a tradução de parte desta dissertação para Libras, como uma medida de acessibilidade e inclusão. Que no futuro essa tradução seja regra para os trabalhos acadêmicos escritos em português, e não exceção.

RESUMO

WALTENBERG, Layla Magalhães. *Arte-Libras-Emoção: investigações artísticas na educação de surdos*. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A dissertação parte do contexto do ensino de artes no Brasil e da expressividade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para desenvolver uma relação com uma educação emocional transversal aplicada à visualidade inerente ao ensino de pessoas surdas. A pesquisa se debruça sobre trabalhos artísticos desenvolvidos por estudantes surdos em aulas de artes ministradas no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e reflete, amparada pelo movimento De'VIA, sobre os signos e símbolos de resistência e afirmação nos trabalhos de arte que manifestam a experiência da surdez.

Palavras-chave: Ensino de arte. Educação de surdos. Emoção.

ABSTRACT

WALTENBERG, Layla Magalhães. *Art-Libras-Emotion*: art investigations in deaf education. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes)- Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The dissertation starts from the context of art education in Brazil and the expressiveness of the Brazilian Sign Language (Libras) in order to develop a relationship between a transversal emotional education applied to the visuality inherent in the teaching for deaf people. The research focuses on artistic works developed by deaf students in art classes taught at the National Institute of Education for the Deaf (INES) and reflects, supported by the De'VIA movement, on the signs and symbols of resistance and affirmation presented in works of art that manifests the experience of deafness.

Keywords: Art teaching. Deaf education. Emotion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Autorretrato do estudante J.....	66
Figura 2- Autorretrato da estudante V.....	68
Figura 3- Autorretrato do estudante B.....	69
Figura 4- Desenho coletivo.....	71
Figura 5- <i>Why me?</i>	81
Figura 6- <i>Best Friends</i>	83
Figura 7- <i>Njamala</i>	85
Figura 8- <i>How much did I undestand?</i>	88
Figura 9- <i>Two way mirror</i>	89
Figura 10- Desenho Nancy Rourke: pesadelos.....	92
Figura 11- Desenho Nancy Rourke: sintomas.....	93
Figura 12- Prints do perfil do Instagram do Odrus.....	96
Figura 13- Prints do perfil do Instagram do Projeto Mão Dupla.....	96

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	POR QUE FALAR.....	14
1.1	Do ensino de artes no Brasil, dos velhos desafios atuais.....	16
1.2	<i>Da Libras no Brasil, educação de surdos e experiências.....</i>	21
2	DO QUE FALAR.....	27
2.1	<i>De educação emocional da sala de artes ouvinte.....</i>	31
2.2	<i>De educação emocional da sala de artes de surdos.....</i>	33
3	COMO FALAR.....	43
3.1	De linguística.....	49
3.2	<i>De educação emocional.....</i>	54
4	CONTRIBUIÇÕES ARTÍSTICAS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL APLICADA	60
4.1	Questões e atravessamentos.....	73
4.2	Experiências virtuais com Libras e Emoções.....	76
4.3	Proposta de Plano de aula.....	97
	CONCLUSÕES.....	103
	REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é apresentar possíveis relações entre uma língua visual-gestual, imagens e emoções no contexto escolar, observar os pontos de contato entre a visualidade¹ evocada para o suporte da língua e aquela necessária às práticas artísticas. Faz parte do estudo aqui proposto observar se a interação-processo-resultado de metodologias de ensino-aprendizado que incluem as *pesquisas nos cotidianos* permitem à/ao estudante um transbordamento expressivo. A partir da conexão entre a expressividade emocional e corporal que a Libras - Língua Brasileira de Sinais - demanda e a expressividade inerente à prática artística, buscamos vestígios dessas manifestações em elementos gráficos e suas respectivas interpretações por setores da comunidade surda. Para além de estabelecer um diálogo entre as experiências compartilhadas entre pessoas da comunidade surda e as suas traduções/soluções pictóricas, o desafio é observar se esse elo entre visualidades funciona enquanto metodologia para elaboração emocional sobre si mesmo e com o outro em atividades artísticas, insinuando que o exercício reflexivo que é constantemente elaborado sobre si, guie o fazer, garantindo autonomia no processo de aprendizado.

Este trabalho surge da perspectiva branca e ouvinte da pesquisadora que observou soluções artísticas de estudantes surdos sinalizantes de Libras em ambiente educacional por um ano e se deparou com vínculos instigantes que parecem cruzar as fronteiras entre língua, imagem e emoção: os signos e símbolos da experiência de se comunicar através de uma língua visual-motora e o seu papel na auto-imagem daquele grupo; a relação da expressividade corporal postulada pela Libras com a expressividade típica da prática plástico-artística; a concepção imagética/pictórica na amplitude de uma língua que se baseia na visualidade e expressividade física; e uma possível educação emocional para uma autoimagem saudável, apesar dos estereótipos impostos pela sociedade ouvinte.

¹ Muitos estudiosos já abordaram o sentido visual na educação de surdos, como Skliar (1999, 2013); Perlin (2013); Campello (2008); Martins (2010); Kraemer (2012); Thoma (2012); Chiella (2012); Lunardi-Lazzarin e Marostega (2012); Quadros; Massutti (2007); Stumpf (2008); entre outros que admitem a surdez enquanto uma experiência visual, logo é fundamental a utilização de recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos.

A conjuntura do encontro necessita contextualização: a população surda representa aproximadamente 6% da população mundial e da brasileira (IBGE, 2010), e somente em 2002 o Brasil reconheceu a Libras como língua da comunidade surda. A Libras tem raízes na Língua Francesa de Sinais (LSF) e é o principal meio de difusão da *cultura surda* no Brasil, contudo a aprovação da Lei 10.436/02, que reconhece a língua e dispõe sobre acessibilidade no espaço público e da necessidade de Libras para carreiras como o Magistério, é rodeada de termos que aproximam a surdez a uma deficiência (médica) e afastam de uma diferença (social), o que reforça o descrédito já enraizado na *cultura ouvinte* acerca da *comunidade surda*. Os *Estudos Surdos* propõem uma ruptura paradigmática questionando os significados alocados por ouvintes sobre pessoas surdas, e inscrevem-se nos *Estudos Culturais* quando entendem a produção de conhecimento enquanto estratégia de resistência e, por isso, prática política.

Durante um período de acompanhamento de aulas de artes exclusivamente a estudantes surdos, nos deparamos com incômodos que faziam questionar a pressuposta ‘neutralidade’ da cultura ouvinte, suas imposições veladas sobre os ‘outros’ e as brechas onde a língua potencializa seu aprendizado.

Ouvintismo para Skliar (1998) é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” o que interfere diretamente na noção de identidade do indivíduo, conceito que trataremos mais à frente, agravado pelo fato de o acesso à Libras ser desigual tanto na comunidade surda quanto na ouvinte.

O ouvintismo pode ter origem na crença de que os órgãos responsáveis pelos sentidos são exclusivos àqueles sentidos, daí se ‘falta’ a alguém um órgão de sentido ela está em desvantagem. Contudo, é sabido que responsabilidades sensoriais são muitas vezes compartilhadas e se complementam, não são excludentes. O paladar, por exemplo, depende fundamentalmente do olfato para sua experiência completa, de tal forma que quando estamos com as narinas obstruídas dificilmente diferenciamos os sabores. A mesma analogia pode ser feita em relação aos demais sentidos e, a partir daí apresenta-se um fértil terreno de associações que nos permitimos investigar entre as fronteiras artística, linguística e emocional.

No primeiro capítulo introduzimos o contexto da investigação do ensino de arte e da Língua de Sinais Brasileira, onde reunimos aspectos históricos e debates críticos que sugerem as trilhas tomadas pelos personagens envolvidos, assim como

revelam os atravessamentos que contribuíram para formulações e constantes reformulações no desenvolvimento das análises aqui expostas.

Analisar os debates sobre a educação de surdos e os desafios da educação no Brasil, engloba a recorrente sensação de negligência com a causa e de ininterruptos ataques à direitos adquiridos, e tanto no âmbito cotidiano quanto no âmbito legal as redes e comunidades se fazem necessárias para fortalecer os movimentos sociais para demarcar posicionamentos inegociáveis. (BRITO, 2013)

Muitos dos desafios educacionais atuais se concentram na relação histórico-social do ensino de arte no Brasil. Partindo do elo entre o saber e o poder que acompanha a antiga colônia portuguesa, aos sentidos mais refinados apresentam-se infinitas possibilidades de combinações e adaptações que essas ferramentas (nossos corpos) permitem no sentido da aprendizagem. Aos demais, regimes de invisibilizações, exclusões e marginalizações são impostos em nome de uma normatização pretensamente homogeneizante e produtiva.

Ainda no primeiro capítulo destacamos os principais atores da cena educacional e apontamos alguns debates sobre as inclusões e as exclusões históricas no ensino escolar nos moldes brasileiros. Apresentamos o contexto da luta pelo reconhecimento das demandas da comunidade surda e, conseqüentemente, da Libras enquanto língua; os desafios históricos da causa e as disputas de narrativas, que revelam interpretações de entidades e de pessoas surdas acerca da ideia de identidade e representatividade.

Finalizamos o capítulo apresentando os possíveis responsáveis por mudanças e manutenções nos regimes de visibilidade dos sujeitos e pautas abordadas, assim como os possíveis interessados e seus objetivos. Já o segundo capítulo consiste numa etapa de sensibilização sobre a temática da educação emocional, resgatando como os objetivos escolares condicionam os corpos dos sujeitos e reduzem-nos a expectativas sociais.

Apresentaremos ao longo do segundo capítulo uma introdução à educação sentimental ² enquanto ferramenta de experiência e investigação dos 'o quê',

² CASASSUS (2009) compreende que existe uma diversidade de termos que se refere ao espectro emocional e que estão longe de serem consenso, mas a termos de glossário tratam emoção enquanto uma energia vital que predispõe um estado de ânimo. Seria uma vibração que se caracteriza por ter elementos sensoriais, cujos órgãos de sentido indicam à emoção, uma 'disposição

‘porquê’ e ‘como’ sentimos. Reconhecemos ainda que redes de trocas onde as multifacetadas identidades podem resgatar afetividade e expressar sua identidade exercem a necessária familiarização com o que nos causa estranheza, assim como sugerem a estranheza na familiaridade, rompendo assim as bolhas de individualidade e engajando causas coletivas.

O terceiro capítulo indica uma ligação entre o que é dito e a sua forma de enunciação, aponta um olhar sobre as possibilidades de encarar um objeto e comunicá-lo. Buscamos aqui um contato com a educação emocional em um diálogo com a linguística que abre precedente para trocas sobre processos de identificação e subjetivação, construções e reinterpretações no campo sentimental em termos de processos de existência através da releitura de si. A intenção é visitar possíveis relações entre uma maior proximidade com a expressividade linguística vivenciada na Libras e seus desdobramentos emocionais potenciais.

Apresentamos ainda no terceiro capítulo os trabalhos teóricos que dialogam com Montsserat Moreno e Genoveva Sastre, e Juan Casassus, sustentações que contribuem com a conceituação da dimensão emocional do trabalho apresentado e sua validação no meio educacional. Enquanto Casassus (2009) define os aspectos emocionais e relata os estímulos e consequências de sua aplicação na escola e na vida, Moreno e Sastre (1999) apresentam uma proposta de aplicação da educação dos sentimentos na escola, as justificativas para um ensino comprometido com a investigação sentimental e a necessidade da inserção do debate sobre sentimentos e de gênero de forma transdisciplinar.

No quarto capítulo apresentamos as práticas motrizes desta pesquisa: trabalhos artísticos produzidos pelas (os) estudantes, outros produzidos por artistas da comunidade surda, a proposta de plano de aula e demais encontros que possibilitaram esta escrita. Os conceitos mobilizados pelos autores nos capítulos anteriores possibilitaram uma leitura de referências apoiada em um pano de fundo sentimental e analítico, onde as experiências e escolhas pictóricas das(os) artistas traduzem narrativas de si e sobre as causas que reivindicam. Reconhecer que os surdos que se comunicam em Libras são um grupo étnico e cultural e, por isso, os

para ação’, segundo V. Larach. Dessa forma a emoção teria um caráter ativo enquanto o sentimento, um caráter perceptivo.

ouvintes possuem uma diferença linguística é um dos debates levantados neste capítulo assim como outros apontamentos que atravessam a linguística e a semiótica.

Existe ‘arte surda’? O que definiria uma ‘arte surda’? Ser feita exclusivamente por pessoas surdas ou trazer a temática da experiência da surdez? A partir dos elementos visuais mobilizados manifestamente por precursores do movimento artístico De’VIA, analisamos alguns trabalhos artísticos, seus símbolos, suas cores, as escolhas técnicas e os estilos, assim como alguns comentários de artistas sobre seus próprios trabalhos, que revelam experiências onde a condição de surdez foi debatida e resolvida de forma visual- pictórica.

Ainda no penúltimo capítulo trataremos um relato sobre a experiência de escrever uma dissertação que se construiu na expectativa da troca presencial em sala de aula e se deparou com uma Pandemia de escala global: o SARS-CoV-2 paralisou as atividades presenciais e sacudiu as relações educacionais institucionalizadas- e todas as demais não-essenciais- por tempo ainda indeterminado.

E, ainda, apresentaremos um plano de aula que nutre a esperança de ser aplicado em sala de aula assim que as aulas forem re-estabelecidas. O projeto mescla os temas emoções e Libras, vislumbrando que o aumento de repertório sobre o ambiente emocional³ e as possibilidades de como lidar com ele sirvam de base para cultivarmos personalidades sensíveis com as demandas dos outros e conscientes das próprias demandas.

Finalmente, na conclusão, fazemos um breve inventário sobre os aprendizados com esta pesquisa e apontamos outras possibilidades de extensão e aprofundamento da investigação educacional sobre as emoções na Libras e na arte, assim como inúmeros fios que não temos a intenção de dar conta, contudo achamos importante salientar as brechas e rumos que podemos (qualquer um de nós) nos debruçar em momento oportuno vindouro.

³ CASASSUS, 2009.

1 POR QUE FALAR

A elaboração de um projeto consiste numa idealização que se frustra no momento em que nasce: assim que defino o objeto de estudo, o campo e o que será feito, assim que o verbalizo, ele já não é como na mente, embaçado e pleno. Ao desenhar, a escrita do artista, o esboço não condiz com o imaginário. É uma breve frustração. Breve pois o ‘resultado’ do trabalho não é aquele desenho, ou seja, por pior que seja aquele desenho é apenas uma simplificação do potencial daquela ideia. É como se a partir dele a plástica do material fosse se revelar e superar o seu esboço. Sempre há possibilidades de surpresas principalmente porque o objeto de estudo não é um objeto de fato, imóvel e estático à espera para observá-lo e contemplá-lo. Está sujeito (e, ainda assim, objeto) às interpretações e às diferentes ressignificações das interações com outros sujeitos/objetos.

Temos em mente que importante é o que os surdos têm a dizer, a quem souber ouvir, sobre suas realidades, os limites que foram traçados para sua comunidade e sua luta por equidade. Lembrando que as questões de deslocamento, autonomia financeira, e de direito ao ócio, por exemplo, são componentes de um quadro de vantagens e desvantagens histórico-sociais no Brasil, estruturalmente ligadas a privilégios racistas, patriarcais e capacitistas.

Nossos questionamentos a seguir suscitam brechas em torno das possibilidades de estar presente em uma troca de vivência corporal observando a relação entre imagens e emoções dentro e fora da língua, através de uma língua imediata na qual o corpo é o suporte. Procuramos então estriar essas brechas de forma criar espaço para habitá-las, ainda que momentaneamente, e observar as narrativas já existentes e os regimes que se formam e apontam o que ainda está em aberto, por vir. Cascarelli ressalta a versatilidade de funções das imagens e sua capacidade entregar mensagens:

Portanto, a imagem pode representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de chamar atenção para sua configuração, para seu suporte ou para a linguagem visual. Da mesma forma como ocorre na linguagem verbal, as mensagens visuais podem combinar várias funções. (CASCARELLI, 2007, p.101)

A língua busca assertividade, e a coerência do discurso é amarrada por um esforço quase arqueológico, que somente a atenção revela os vestígios dessa investigação em tempo real. Para além dessas evidências é possível notar a costura da linha de pensamento alavancada por expressões que incitem conexão, a legitimação do outro. Certo?

Barthes, em seu texto *Grão da Voz* (2004), começa diferenciando o pensamento falado do pensamento escrito, este, atravessado pelo tempo, em um primeiro momento apresentaria perdas dramáticas comparáveis às perdas da transcrição de um canto. Perde, portanto, o 'corpo', a vulnerabilidade na troca com o outro, corpo este externo, que no ato de se entregar no imediatismo entre pensamento e fala, suplica um acordo de parceria: "Transcrita, a palavra evidentemente muda de destinatário, e por isso mesmo de sujeito, pois não há sujeito sem Outro." (*idem*, p.4)

Trata-se de uma argumentação apoiada na premissa de que a escrita pertence à forma, evoca um auxílio protocolar da gramática e suas funções sintáticas, o que na língua falada é função da entonação e do corpo. A escrita seria, para o autor, o nascimento de outro discurso, o do pensamento aliado ao tempo, revelando a trama do papel do interlocutor enquanto espectador, e o escritor enquanto um curador/mediador das relevâncias do discurso.

'Relevante', no dicionário, é um adjetivo de dois gêneros e é dito do que tem importância, do que tem relevo. No relevo do discurso falado percebemos as saliências nas ênfases corporais/faciais, os gestos/expressões realçam os argumentos, imprimem ritmos que conduzem desfechos e deixam escapar a personalidade e as intenções do orador. Curioso é que a origem de 'relevante' é o verbo 'relevar', o qual parece possuir definições antagônicas, como sobressair e dispensar; porém, ao considerar o oposto enquanto 'aquele que está em frente de' (o 'outro')- resistindo aos julgamentos dualistas e reducionistas- podemos reconhecer o valor de cada experiência de manifestação da língua e o engajamento dos sujeitos da interlocução corpo/pensamento enquanto expressividades que ultrapassam o corpo, excedem-no e, conseqüentemente, estendem-no.

Em tempo, acreditamos que conforme formos nos aprofundando no estudo da língua a interação será potencializada, assim como consolidará os alicerces afetivos

que construímos desde o começo do trabalho de artes com as turmas surdas do ensino fundamental.

1.1 Do ensino de artes no Brasil, dos velhos desafios atuais

Resumidamente, o ensino de artes de forma institucionalizada aparece no componente curricular brasileiro a partir do século XIX e se relaciona com o ensino do desenho para profissionalização de mão-de-obra. (BARBOSA, 2010).

O trajeto histórico da institucionalização do ensino de arte no Brasil tem início com a chegada da Missão Artística Francesa no início do século XIX com a Corte Portuguesa em fuga em razão da invasão napoleônica. Antes disso os jesuítas ocupavam-se do ensino da leitura e da escrita aos filhos da elite, voltados para o ensino religioso, já a educação dos nativos era feita na forma de missões de catequese ou no ensino profissionalizante, para produzir mão-de-obra capacitada a erguer o novo reino. O jesuitismo contribuiu para a visão de subalternidade da arte, dispensável do currículo escolar, preterida em função das ‘artes literárias’ que disseminavam os princípios da catequização, até serem expulsos da colônia portuguesa em 1759. (NASCIMENTO, 2008)

O ensino é instalado e oficializado na criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816-1822), com a independência brasileira mudou de nome para Academia Imperial de Belas Artes (1822-1889) até se tornar Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), hoje parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), seguindo moldes europeus que trouxeram também outros ‘avanços’ com o deslocamento da corte, como a inclusão de algumas⁴ mulheres na Academia, ainda que tardiamente e sem as mesmas condições que os homens⁵. Até o Liceu de Artes

⁴ As inscritis precisavam cumprir muitos requisitos, como serem validadas por artistas célebres ou serem membros da burguesia nacional.

⁵ Breve parêntesis aqui sobre a minha experiência na Escola de Belas Artes (EBA), a qual me graduei em Licenciatura em Educação Artística em 2019, quase 130 anos depois das primeiras mulheres serem aceitas por lá. Indubitavelmente a Universidade é o lugar institucional onde a diversidade tem espaço para proliferar, contudo somente agora percebo o caráter conservador que acompanha a história da instituição, que impediu mulheres de habitem os mesmos ateliês que os homens por questões morais, e impede até hoje o modelo vivo (nu artístico) masculino mas é permissivo em relação ao feminino.

e Ofícios receber em 1881 as mulheres artistas, elas não encontravam nacionalmente instituições que aceitassem mulheres até a ENBA em 1892 passar aceitar discentes do sexo feminino, com aulas separadas para homens e mulheres:

Assim, embora a academia nacional tenha aberto suas portas às mulheres antes de suas congêneres estrangeiras e sem grandes debates acalorados ou resistências por parte dos homens, isso não significou que tenham encontrado uma instituição prontamente capaz de recebê-las. No geral, as alunas optavam pelo ingresso livre e não pelo estatuto de regulares, na medida em que esta última opção envolvia um conjunto de provas que cobravam conhecimentos específicos, como francês, álgebra e história, saberes a que elas, em virtude dos currículos diferenciados de segundo grau, não tinham acesso. Uma vez dentro da ENBA, elas matriculavam-se nas disciplinas mais elementares, como o desenho figurado. De um modo geral, pode-se afirmar que as alunas ingressaram na instituição brasileira sem enfrentar resistências duras como as impostas às artistas francesas, contudo, também não encontraram uma instituição apta a absorvê-las. (SIMIONI, 2007, p. 95-96)

Na segunda metade do século XVIII, o ensino torna-se centralizado por uma burocracia governamental e até o início do século XX vigorava a visão da arte enquanto ofício, a preparação para um trabalho, associada a uma valorização da técnica através do desenho geométrico. Enquanto para os filhos da elite a arte era essencial para a boa formação, era vista como supérflua ou desnecessária para os demais membros da população, especialmente os pobres e miseráveis. (*idem*, 2007)

Somente a partir da década de 20 do século XX encontramos a inauguração da arte enquanto atividade extracurricular, a partir das primeiras tentativas de escolas especializadas em arte. A Semana de Arte de 1922 apontou inovações na produção artística e no pensamento do ensino de arte no país, influenciada por outras criações e ideias do início do século, não só por aqui, mas nas fontes européias onde a burguesia brasileira se alimentava. Correntes como o escolanovismo, a pedagogia Tecnicista, Libertadora, Libertária e a pedagogia Histórico- Crítico, e a criação da Escolinha de Arte do Brasil, são exemplos de alternativas à pedagogia Tradicional que surgiram no século XX, esbarrando e desviando da arte enquanto atividade ou forma de expressão.

A partir da década de 1990, a Proposta Triangular de Arte- Educação de Ana Mae Barbosa, que associa o fazer, o pensar e o contextualizar, se apresenta enquanto uma teoria possível de abordagem e aplicação pedagógica, que abarca o conteúdo artístico curricular. Desde então temos uma larga profusão metodológica

de formas de ensino e aprendizado e arte, como a a/r/tografia, na cultura visual⁶, a ser investigada aqui, contudo o ensino de arte no Brasil possui um histórico de ataques e constante desvalorização.

Historicamente no Brasil há iniciativas comprometidas com o desmonte e privatização da educação pública, e recentemente alguns documentos importantes foram aprovados e implementados por governos descomprometidos com a educação enquanto base social. O debate acerca da prometida Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi cercado por instituições com interesses financeiros e institutos do mercado da educação, contou ainda com a ajuda dos lobistas da privatização do ensino e sua consequente mercantilização, como apontou Elizabeth Macedo. (2014)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º Grau 5.692/71, conhecida como a lei educacional da Ditadura Militar foi a primeira lei a garantir a obrigatoriedade do ensino de Arte, em suas múltiplas e diversas linguagens. Essa medida enfraqueceu a pauta educacional ao deixar lacunar a obrigatoriedade de formação de quem ministraria as aulas de artes, contribuindo para uma descaracterização da arte enquanto disciplina, ficando relegada às artes decorativas ou ao artesanato. (SILVA, 2004. *apud* PERES, 2017)

Na década de 80, no contexto político dos avanços da redemocratização, são criadas as associações de arte-educadores no Brasil, o que se mostrou essencial para garantir na década de 90 a arte no componente curricular obrigatório na educação básica brasileira, dado que na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96 não garantia a permanência da disciplina na Educação Básica. Além disso a Lei nº 9.394/96 deixou outras brechas que desconsideram a importância da formação profissional em artes, uma vez que não reconhecia as múltiplas linguagens artísticas da disciplina de Arte (Música,

⁶ Aqui utilizamos a Cultura Visual e a pesquisa no cotidiano como Victorio Filho et al que entendem “a Cultura Visual como campo de investigação aberta e multidisciplinar das imagens visuais, de sua fruição, circulação e criação; a relevância do cotidiano como campo absoluto dos acontecimentos de interesse da pesquisa; bem como a noção de redes de saberes que nele se realiza; as propostas libertárias contemporâneas sobre racialidade, etnicidade, sexualidade, gênero e arte que emergem das militâncias mais libertárias” (VICTORIO FILHO, *et al.*, 2016, p. 3235).

Dança, Teatro e Artes Visuais), reduzindo a importância da disciplina e relegando os profissionais à tutela da polivalência⁷.

Desde a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, que previa em seu Artigo 210 a criação da BNCC, somente em 1996 foi aprovada a LDBN nº9.394. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) a partir de 1997, e embora não fossem obrigatórios foram os precursores e norteadores de resoluções e portarias que definiram e fixaram as orientações para a Educação Básica até a promulgação da Lei nº 13.005, de 2014 que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que estabelece diretrizes e metas que devem reger as iniciativas na área da educação, no período de 10 (dez) anos. Segundo a Campanha Nacional pelo Direito à Educação nenhuma das 20 metas foi cumprida integralmente até 2020, e isso aponta que dificilmente serão cumpridas dentro do prazo estabelecido, até 2024. Até a homologação da BNCC, em 2017, ocorreram muitos debates e versões até sua implementação em meio às críticas de vários setores pelo seu caráter explícito de absorção das demandas privatizadoras que cercam o ensino público no Brasil.

Macedo (2014) frisa a atuação de instituições privadas na condução da elaboração da BNCC, reforçando o entendimento de que o *lobby* neoliberal se apóia num pretenso ‘mal-funcionamento’ da máquina pública para promover seus valores (lucro) e, assim, reduzir a educação à uma mercadoria: “a autora infere que esses “agentes sociais privados” buscam interferir nas políticas públicas para a educação com a finalidade de impor os seus interesses, intencionando obter certo controle sobre os currículos.” (PERES, 2017. p. 28):

A impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados. De acordo com Barbosa (2015), a Arte é um tipo de conhecimento humano no qual é possível expressar/denunciar de forma criativa os males da sociedade. Segundo Konder (2002, p. 217-218), “a arte tem sido, predominantemente, expressão de insatisfação, de questionamento, frequentemente de revolta, em face do modo como está organizada a sociedade”. Compreende-se, assim, que a promoção de um ensino superficial de Arte pode abafar a força vital da imaginação das crianças, jovens e adultos na escola. (PERES, 2017, p. 31)

⁷ De acordo com Ana Mae Barbosa (2015), a polivalência consistia em um mesmo professor ensinar música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança desde o ensino primário até o ensino secundário.

As adaptações propostas pela BNCC devem ser implementadas até 2022 e ainda no ano de 2020 escolas já estariam colocando em vigor as mudanças que incluem, por exemplo, as reformulações do Novo Ensino Médio, estimulada por agentes privados do ‘sistema de educação bancária’. (FREITAS, 2016)

O Novo Ensino Médio é o mais recente obstáculo à valorização da arte e da cultura no cenário educacional brasileiro. Na novíssima proposta, as áreas do conhecimento são separadas em quatro macro-áreas (curiosamente a mesma divisão utilizada no ENEM) e dentro dessas macro-áreas, as disciplinas obrigatórias são somente Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. A definição estrita dos currículos fica a cargo das secretarias dos Estados e das escolas. Quero salientar aqui o estranhamento quanto a essa divisão. Não passa despercebida a inclusão de uma língua estrangeira no currículo educacional obrigatório de um país, antes mesmo do ensino de Libras na Educação Básica, por exemplo.

A BNCC de 2020 é um documento de 600 (seiscentas) páginas, onde a palavra ‘Libras’ aparece apenas 7 (sete) vezes, nenhuma dessas aparições é na seção do Ensino Infantil, e em 6 delas está associada à palavra ‘linguagem’, o que aponta ignorância ou descompromisso com as lutas da comunidade surda em superar o debate língua X linguagem e seus entraves, que apontaremos nos próximos capítulos.

Renata Câmara Silva escreveu em 2018 sobre a ausência de uma definição específica acerca do ensino de Libras na Educação Infantil e da inserção da Libras na categoria ‘Linguagens’ no Ensino Fundamental, e suas consequências;

As crianças surdas não são expostas a sua língua materna na tenra idade, gerando uma dificuldade de socialização e mesmo dificuldades na aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular também não contempla Libras na Educação Infantil, causando transtorno maior às crianças surdas. O direito de aprendizagem e desenvolvimento elencado para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se, não serão desenvolvidos sem a Libras. (SILVA, 2018, p. 18)

Sob o ponto de vista político, quais podem ser as consequências de se privar o desenvolvimento educacional de um sujeito logo na infância? Quais efeitos e os desdobramentos do impedimento ao acesso a sua língua natural, a qual se utiliza de forma espontânea, uma vez apresentado a ela?

Em 2016, tramitou a Emenda Constitucional – EC nº 95/2016, na Câmara dos Deputados como Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº 241/2016, e, no Senado Federal como PEC 55/2016, conhecida também como PEC do teto dos gastos públicos, ou PEC da morte. A emenda congelou os investimentos em educação pelos próximos 20 anos, contrariando e inviabilizando o natimorto PNE 2014-2024, e dando continuidade ao plano neoliberal de eliminar direitos educacionais conquistados.

1.2 *Da Libras no Brasil, educação de surdos e experiências*

A educação para surdos nas Américas passa a ser pensada de forma sistematizada somente a partir do século XIX, de forma que em meados do século XVIII não havia escolas para surdos nos países do continente americano, e uma prática comum entre as famílias mais abastadas era enviar seus filhos surdos para estudarem e se “reabilitarem” de sua condição “anormal” na Europa, segundo Guarinello. (2007, p. 26)

A instituição escolar é ‘inventada’ entre os séculos XVI e XVII e, também com o advento da criação de escolas especiais, se apresentam como formas de controle social do Estado, estas últimas legitimadas pela medicina da época através de intervenção, classificação, e correção das anormalidades, segundo Lunardi (2004) estando ligadas “ao processo biopolítico de controle das populações”.

A educação surda institucionalizada chega ao Brasil, diz-se, porém sem evidências, pois Dom Pedro II possuía vínculos com pessoas na condição de surdez e cegueira e, segundo Januzzi, (2004, p.9), antes da criação dos Institutos Imperiais as pessoas “fora dos padrões de normalidade” eram atendidas nas Santas Casas de Misericórdia, donde surgiram também o Hospício Dom Pedro II e Instituto Real dos Jovens Cegos, respectivamente futuros Instituto Philippe Pinel e Instituto Benjamin Constant- IBC.

As disciplinas do programa de ensino que o surdo francês Eduard Hüet fundou e conduziu, a pedido do Imperador, no Collégio Nacional para Surdos-Mudos (futuro INES) incluíam doutrina cristã e leitura de lábios e, Segundo Solange Rocha

(1997), depois da saída da direção do Instituto as diretrizes também se alteraram. Ora aderindo à escola francesa dos 'gestos' ora aderindo ao 'oralismo', o Instituto deixou pistas que nas instabilidades das narrativas sobre os surdos emergiam novos debates, como a superação dos surdos enquanto incapazes de atividades ou trabalhos complexos, discurso este que muitas vezes profissionalizou o indivíduo ainda que sob condições desiguais de poder.

A fase conhecida como 'oralismo'⁸ teve consequências repressoras muito extensas, uma vez que se baseava na premissa de que a Língua de Sinais isolava a pessoa surda. A proibição do uso de sinais remonta de 1880 no Congresso de Milão, a primeira conferência internacional de surdos e especialistas, onde, dentre várias pautas de votação, constava a aprovação da modalidade oral como proposta para educar os surdos.⁹ Os reflexos foram sentidos por surdos no mundo todo e em terras brasileiras, após idas e vindas de priorizar ou preterir métodos educacionais para surdos, aparecem na forma do decreto nº 9.198, de 12 de dezembro de 1911, em seu artigo 9º que estabelece: "O método oral puro deve ser adotado em todas as disciplinas". O decreto oficializa a oralização- que, contudo, já funcionava anteriormente- na proibição do uso de gestos por parte das/dos estudantes e dos professores, e na integralidade da prática escolar tratar exclusivamente de reabilitar o surdo, demonstrando que o currículo consistia no sucesso ou fracasso dos professores e das técnicas de oralização.

Sobre o insucesso do oralismo, Duffy (*apud* PERLIN, QUADROS, 1997, p.22) apresenta dados dos Estados Unidos da América, onde apesar de investimentos na técnica de oralização da criança surda apenas cerca de 20% delas era capaz de captar mensagens pela leitura labial; e no Brasil, com a transformação do perfil do INES para o ensino técnico, "a utilização do método oral se tornou pouco compatível com os objetivos propostos, mas ainda assim tinha seu espaço." (SAMPAIO, 2019. p. 17)

A pedagogia Emendativa, atualmente conhecida como 'educação especial', surge num período de apagamentos e marginalizações que buscava normalizar o

⁸ Oralismo é um método de ensino para surdos, defendido principalmente por Alexander Graham Bell (1874-1922), que visava capacitar os surdos para a compreensão e produção das línguas orais através de treinamentos de leitura labial, fonoarticulatórios e estimulação auditiva.

⁹ SAMPAIO (2019).

surdo, suprir sua ‘falta’ através de avaliações psicológicas, repetições, nivelamento por inteligência e capacidade de imitação auditiva.

O centenário do Instituto é marcado pela troca de nome, campanhas de incentivo à escolarização e uma valorização da visão da surdez com voz. Mais tarde, através de estudos de linguística da língua americana de sinais, Stokoe (1960)¹⁰ define parâmetros de análise das línguas de sinais: a configuração de mão (CM), a orientação/direção, o movimento, a expressão facial/corporal e o ponto de articulação, o que também permite a descrição fonológica, morfológica e sintática a partir desses parâmetros. Tais aprofundamentos influenciaram outras correntes como a Comunicação Total na década de 1970 e o Bilinguismo a partir de 1980, e desde então o INES se adapta ao currículo das escolas regulares e as demais instituições escolares lidam com as questões referentes à inclusão escolar dessas/desses estudantes nas escolas regulares.

Em 2006, o INES cria o Departamento de Ensino Superior (DESU) com licenciatura em Pedagogia, fortalecendo a representatividade da comunidade surda brasileira, a qual é composta por um grupo cultural que compartilha a Libras, costumes e valores oriundos dessa língua e uma herança de lutas e conquistas.

O que caracteriza essa comunidade é o compartilhamento da *cultura* surda, formas de estar, relacionar, comunicar e o fato de assumir uma *identidade*¹¹ surda. O conceito de identidade é recorrentemente debatido e atualizado na academia e será tratado com mais detalhes ao longo do texto. Apesar de ser um assunto polêmico, a autora surda Karin Strobel pontua que:

Dentro do povo surdo, os sujeitos surdos não diferenciam um do outro de acordo com grau de surdez, e sim o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda que ajudam a definir as suas identidades surdas... Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 24)

¹⁰ STOKOE, William C. Jr., Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf (1960). *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2005.

¹¹ As identidades surdas foram extensamente elaboradas e aqui não pretendemos aprofundar o debate, por isso consideramos aqui a perspectiva da autora surda brasileira Gladis Perlin, que adota, como veremos à frente, sete diferentes identidades surdas.

A nomenclatura ‘povo surdo’ pode, como apontou Sampaio (2019), levar à uma sensação de que todos os surdos integram uma comunidade transnacional que compartilha a identidade da surdez, sendo que a própria surdez é recriada nas narrativas e discursos dos próprios sujeitos surdos, o que nos faz acreditar na ampliação e permanente construção das identidades desse grupo étnico cultural.

Strobel (2008) aponta, ainda, que os surdos não se compreendem enquanto deficientes, logo o que importa não é o grau de surdez mas o comprometimento com os processos de formação da identidade surda, interação com os demais surdos e as trocas, criações e aprendizados provenientes dali.

O sujeito surdo que tem vergonha de usar a língua de sinais não se reconhece como surdo e sim como um deficiente, ou seja, não conseguiu se libertar da visão de surdez que a sociedade atribui. Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, políticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo. Para aprender a falar, um surdo precisa de horas diárias de trabalho árduo, enquanto o conhecimento dos sinais ocorre de forma espontânea, quase imediata. Os surdos pré-linguais, ou seja, que nunca ouviram ou perderam a audição muito cedo, não invejam os ouvintes e não se consideram deficientes. Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde a minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional. (LABORRIT, 2007, p.34 *in* STROBEL, 2008, p. 83)

As pessoas surdas compõem uma complexa gama de identidades que se ‘retroalimenta’ dessa produção cultural, o que dá origem a uma comunidade com inúmeras adaptações nas línguas de sinais regionais, que possuem movimentos sociais com demandas e conquistas próprias e compartilhadas, representadas institucionalmente no Brasil pela FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

A Federação é uma entidade sociocultural, filantrópica, sem fins lucrativos de caráter assistencial e educacional que objetiva a defesa dos direitos adquiridos e a luta pelo reconhecimento da comunidade surda brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos- WFD (sigla em inglês), e acredita que a aquisição de uma língua de sinais deve acontecer desde o nascimento, concebendo o caráter estrutural da língua para o melhor desenvolvimento dos sujeitos surdos, e recomenda o ensino da língua desde cedo para empoderar sua comunidade:

Baseia-se no princípio dos direitos humanos básicos em relação à aquisição da linguagem no nascimento. Quando adquirido rapidamente, permite que

as crianças surdas tenham uma comunicação completa com as pessoas, melhorando suas habilidades cognitivas e sociais. As crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais desde o nascimento. (...) Sem a língua de sinais, os surdos não são iguais. (tradução nossa)¹²

Dentre as conquistas, o reconhecimento do estatuto de legalidade da Libras no Brasil aconteceu somente no início do século XXI, quando foi reconhecida pela lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que estabelece a Libras como ‘meio legal de comunicação e expressão’ das comunidades surdas e recomenda que as instituições atendam o surdo com o uso da Libras. Ainda, o Decreto 5.626/05 confirma as condições de acessibilidade aos surdos por atendimento através da Libras e cabe, mais a frente, investigar a implementação e abrangência da lei, que não reconhece, por exemplo, outras línguas de sinais brasileiras (como as indígenas), e o grau de conexão das políticas públicas de incentivo ao conhecimento do debate linguístico que se instaurou.

Baalbaki e Rodrigues (2018) apontam que, no sentido formal, o português escrito ainda se sobrepõe, inclusive como ‘índice civilizatório,’ já que a língua do sujeito surdo não é a língua oficial do país. As autoras retomam o debate ‘meio de comunicação legal *versus* língua oficial’ quando apontam que a Libras somente é reconhecida no Brasil como meio legal no sentido de comunicação e expressão utilizada pelas comunidades surdas. O contexto remete o ‘meio’ à ‘recurso’, pois “reconhece-se legalmente Libras como ‘meio’, mas apaga-se sua condição de língua” (*idem.*, p. 146) sendo que a “língua oficial é tida como um dos elementos que definem a identidade nacional”, um senso de unidade que inviabiliza uma política de Estado inclusiva de fato e que elimina contrastes linguísticos:

A LIBRAS, portanto, uma prática simbólica como qualquer outra língua, funciona pelo político. E como esse funcionamento se daria? A LIBRAS foi, e talvez ainda seja, historicamente tomada como “linguagem”, “gestos”, “mímica”. Trata-se de uma língua marcada pelo apagamento de sua historicidade na sua relação com os sujeitos surdos, uma língua que parece assumir um status de “língua-meio”: nos instrumentos legais analisados, ocupa um lugar bastante vinculado ao de uma língua veicular, ou seja, que “serviria” tão somente para estabelecer a “comunicação” entre falantes de uma dada comunidade linguística. (BAALBAKI; RODRIGUES, 20018, p. 139)

¹² No original: “Draws upon the principle of basic human rights in relation to language acquisition at birth. When acquired fast, it enables deaf children to have full communication with people, improving their cognitive and social skills. Deaf children need access to sign language from birth (...) Without sign language, deaf people are not equal”. Disponível em: <<https://wfdeaf.org/our-work/human-rights-of-the-deaf/>>. Acessado em: (15/07/2021).

A Libras tem natureza visual-motora e estrutura gramatical própria, e associada a outros recursos de expressão constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, criado por comunidades e pessoas surdas no Brasil, com base na Língua Francesa de Sinais, trazida por Huet.

Os surdos brasileiros que já possuíam alguns sinais e gestos para se comunicarem incorporaram os sinais da Língua Francesa de Sinais, originando a Libras que, assim como as línguas faladas, possui regionalismos e diferentes sinais para as mesmas palavras, dentro do mesmo país.

Sobre a LSF, o professor Desloges faz o seguinte comentário:

A linguagem que usamos entre nós, sendo a imagem fiel do objeto expressado, é singularmente apropriada para fazer nossas ideias acuradas e, por extensão, nossa compreensão, por nos levar a formar o hábito de constante observação e análise. Essa linguagem é viva; carrega sentimentos e desenvolve a imaginação. Nenhuma outra língua é mais apropriada para expressar grandes e fortes **emoções**. (DESLOGES, 1984 *apud* SOUZA, 2003, p. 336 - grifo nosso).

2 DO QUE FALAR

A escola pública é o espaço físico do conflito entre as diferenças. E entender que somos muitas vezes anatomicamente iguais, mas nossos corpos se apresentam de formas diferentes parece fundamental para uma primeira identificação com o outro, e possível aceitação de sua existência como é.

Partindo do entendimento de Guacira Lopes Louro (2018) de que “os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados” (2018, p.8) podemos perceber reflexos do patriarcado e do machismo nos corpos confinados na escola contemporânea e, se compreendermos também que ‘identidades sexuais e de gênero têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural’ (*ibidem.*, p. 6), então temos um desafio enquanto educadores: zelar pelo caráter libertário e democrático da escola, através do conhecimento científico, embasado e informacional, apesar do conservadorismo institucional que se apresenta.

A teoria *Queer* mobiliza o conceito de ‘pedagogia da masculinidade’ para lidar com a manutenção de um estado de recusa de afetos. Devido ao que a pesquisadora Adrienne Rich (2012) chama de heterossexualidade compulsória (onde a ‘neutralidade’ é heteronormativa) tudo o que foge ao padrão é visto como contaminante em potencial, e com isso a masculinidade construída fomenta formas violentas de interação e validação, o que acaba por excluir e marginalizar ainda mais aqueles que já não se enquadram.

Os estudos pós-coloniais reconhecem os diferentes atores como transformadores da cultura hegemônica, que transpassam a barreira da diversidade pela tolerância: o aprendizado aqui é o diálogo com o que nos causa estranheza, a identificação do nosso lugar social através do reconhecimento na narrativa do outro.

A peculiaridade do período analisado pode ser interpretada também como reflexo de uma crise do sistema de representatividade e governabilidade ocidentais, dada a onda conservadora mundial e o avanço da tecnologia a serviço do capitalismo. Basta observar diversos ambientes escolares para constatar a contundência da afetação do mercado de trabalho sobre o *modus operandi* escolar. A escola acaba se tornando um lugar de naturalizações do mundo adulto para os

jovens, onde aprendem, desde cedo, o que fazer em vez de porque não fazer, por exemplo. Um lugar para obedecer, para se encaixar, já que “docilidade e isolamento não são subprodutos indiretos da economia financeira global: estão entre seus objetivos.” (CRARY, 2016, p. 51)

A sala de aula, enquanto *locus* do conhecimento, parece muitas vezes o único ambiente disponível ao educador para trabalhar com suas turmas. E talvez a facilidade dos instrumentos disponibilizados, e o acesso quase imediato a materiais e ferramentas, por exemplo, corroborem para uma sala de aula enquanto espaço adequado ao conhecimento.

Queremos aqui também tensionar a subutilização do corpo enquanto ferramenta de percepção no ambiente escolar, particularmente na sala de Artes, que supõe-se mais libertária que as demais disciplinas curriculares. Gostaríamos, ainda, de investigar os usos de outros espaços do ambiente escolar (horta, marcenaria, refeitório) e seus entornos (pontos de ônibus e trânsito) nos quais percebe-se a arte invadir, enquanto disciplina curricular no primeiro, enquanto interação no segundo, mas aqui não teremos essa pretensão, dadas as medidas de isolamento social necessárias.

O conceito de pedagogia de Paulo Freire se faz premissa pois compreende o educador como um ser político que tem como horizonte teórico as interações humanas e seu contexto social. Consideramos que as ações artístico-pedagógicas têm potencial de agregar sujeitos em situações momentâneas e participativas, que despertam conexões espontâneas geradas por e no espaço da experiência artística.

Conceber a arte como um campo não-neutro de sobrevivência e resistência de diversidade é derivado do pensamento de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) que trata dos antagonismos decorrentes de delimitações, exclusões engendradas por demarcações. O que há de novo não é o ‘caráter sensibilizante’ da arte, uma vez que o sensível está disponível a todos, mas sim o desenvolvimento de habilidades descritivas, analíticas, críticas e, por isso, sensoriais que nos levam a pensar a prática artística no campo sociológico, logo, político e pedagógico.

Para tal, evocamos o conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía (2002), que apesar de diferentes definições em várias línguas apresenta

características comuns: território de passagem, lugar de chegada ou espaço de acontecer são algumas dessas definições, e todas pressupõem certa ‘disponibilidade’ do sujeito.

Experiência para Larrosa é o que *nos* passa, e não o que se passa. O que nos toca, acontece ou chega. Por isso, mesmo se duas pessoas vivenciarem a mesma experiência não *terão* a mesma experiência. O sujeito da experiência deve estar ‘ex-posto’, disponível para se afetar, pois se há im-posição ou o-posição há impedimentos à experiência, logo nada ocorre, toca, afeta ou chega. Baseando-se na premissa de que experiências artísticas despertam a sensibilidade e subjetividade e que:

Se eu entendo que arte e experiência estética oferecem possibilidades para nos colocar- mesmo que provisoriamente- no lugar do outro, as metodologias de pesquisa e ensino precisam buscar um caráter múltiplo, que visem à sua própria disseminação para encontrar lugares que desconhecemos, práticas que não vivenciamos, sentidos que não nos pertencem- que extrapolam nossos repertórios de vida. (TOURINHO, 2013, p. 68)

A conexão sala-corpo é condicionada por normas de obediência que são constantemente lembradas aos estudantes. “Senta direito” e “sai debaixo da mesa” são estratégias que não só pude observar cotidianamente na atividade docente em sala de aula ouvinte como pude colocar em prática. São práticas que afirmam constantemente a autoridade das estruturas do ambiente e o quanto aquele espaço é proibido a determinados interesses e disponibilidades corporais dos jovens. Acredito que tal afastamento, principalmente no que implica o desenvolvimento do senso de coletividade, desmobiliza os estudantes perante as possibilidades de interação relacional e criativa.

A pesquisadora Paula Sibilia (2012) em seu livro ‘Redes ou Paredes: a escola em tempo de dispersão’ discorre sobre a transição da instituição escolar moderna para a contemporânea e o papel do mercado tecnológico e da informação nesse processo. Enquanto o confinamento das paredes escolares modernas cumpria a função disciplinadora, necessária ao modo de vida industrial e sua absorção desses estudantes, a contemporaneidade conta com questões contraditórias e instáveis para complexificar a relação dos jovens com a sociedade em que estão inseridos.

Esse caráter permutador de códigos do corpo no universo simbólico das sociedades se manifesta na constatação de que algumas emoções- e suas manifestações- podem ser consideradas inatas em várias culturas (um bebê que chora é o exemplo que Didi-Huberman (2017) usa, embora todos chorem, não é no mesmo momento e sequer pelas mesmas demandas) é por meio de *mímesis*, mímicas, gestos introdutórios que transmitimos as emoções aos demais.

O autor explica sobre a ausência de universalidade nas emoções quando cita Bertold Brecht: “as emoções têm sempre um fundamento de classe muito determinado; a forma sob a qual elas se manifestam é sempre histórica, isto é, específica, limitada, ligada a uma época.” (*ibid.* p. 160). E aí incide um ‘enquadramento’ (BELTING, 2006), uma mudança de perspectiva- ou linguagem- daquele que se emociona junto do outro que observa, um novo paradigma entre essência e aparência, da ‘emoção vista’ e da ‘emoção sentida’ que une espectador e ator, o “ressoar das essências.” (HAMMITZSCH, 1988)

A proposição que queremos estimular é praticar olhar o corpo, senti-lo, ver a observação em si e nos outros enquanto ações transformadoras, ainda que do seu próprio olhar. Georges Didi-Huberman (2016) explica ainda a emoção enquanto um movimento (logo, ativo) que está dentro e fora, perfura, atravessa e domina, como ‘estar fora de si’ com tudo que há dentro de si. Citando Gilles Deleuze, diz: “A emoção não diz ‘eu’. [...] Estamos fora de nós mesmos. A emoção não é da ordem do eu, mas do *evento*. É muito difícil captar um evento, mas não creio que essa captura implique a primeira pessoa. Antes é preciso recorrer [...] à terceira pessoa, [pois] há mais intensidade na proposição ‘ele [ou ela] sofre’ que na proposição ‘eu sofro’.” (*ibid.*, p. 29)

O que Deleuze indica é fundamental para uma ética das emoções, a noção da potencialidade do uso das emoções em sociedade. E é a partir desses eventos (aqui exemplificados por atividades ou experiências nas aulas de artes) que se pretende perceber e estimular o interesse pelo universo das emoções como vetores de transformação daqueles que se emocionam através do corpo como canal (e caixa de ferramentas) dessas experiências coletivas.

Estamos certas que os ataques aos professores tanto em sala de aula e quanto no campo político funcionam como escapamento do gás de cozinha: o odor

que anuncia a liberação do veneno deixa escapar também a naturalização do desprestígio da educação enquanto mercadoria e objetivo/método declarados, onde em nome da eficiência (espaço-tempo) e do lucro (custo-benefício) permite-se assumidamente intoxicar o futuro iminente.

2.1 De educação emocional da sala de artes ouvinte

Na sala de aula ouvinte, dentre as estratégias observadas nas/nos estudantes, encontramos: a supressão da individualidade em detrimento do pensamento do grupo, a falta de posicionamento crítico, o isolamento e as manifestações copiosas que encobrem as relações entre os pares cooperação/competição e coletivo/individual. Observamos esses comportamentos como uma das consequências do viés tradicional das aulas: raras são às vezes em que os professores conseguem escapar desse formato e essas empreitadas são pouco estimuladas institucionalmente. (MOREIRA, SCHWARTZ, 2009)

Ao discorrer sobre as diferenças entre métodos e estratégias de ensino as pesquisadoras Isabel Freitas, Josete Sales, Maria Braga e Maria França (2010) voltam-se para:

o reconhecimento da necessidade de uma didática que provoque rupturas com práticas pedagógicas tradicionalistas, marcadas pela ênfase nos saberes e afazeres docentes em detrimento da participação dos alunos nas experiências de aprendizagem; uma didática que assegure o desenvolvimento de operações de pensamento que favoreçam a formação de sujeitos críticos, autônomos e com a capacidade de intervir sobre a realidade. (*ibidem*. p.141)

Essa busca dialoga com a visão do professor Carlos Luckesi (2000, p. 2) sobre a avaliação empática do aprendizado, já que “a avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.” Ou seja, formas educacionais institucionais não tradicionais e que escapem dos moldes já praticados carecem de investigação, pois “enquanto aqueles que administram o poder continuam insistindo em medir a arte e o saber, em restringir e disciplinar, uma tendência de pensamento na contracorrente acredita na relação

entre arte e pedagogia, que reconhece o saber como um corpo em permanente gestação.” (FIGUEROA, 2011, p.39)

Nos capítulos seguintes, relacionaremos conceitos do campo da Arte, da Educação e da Linguagem enquanto métodos artísticos alternativos à tradicional disciplinarização dos corpos escolares dos educandos, buscando entender a relevância do processo criativo por trás da docência, enquanto mediadora do ensino e da aprendizagem dos estudantes. (FOUCAULT, 1987)

A ideia permeia a investigação do grau de comprometimento do educador com o processo criativo-expressivo do educando e avaliação da experiência artística a partir de uma metodologia de pesquisa que tenha por base a arte que investiga a tríade educador-pesquisador-artista da a/r/tografia e a sua relação com a ideia de autoria.

A pesquisa pretendia ainda examinar a falta de interesse nas aulas de artes e as estratégias dos corpos transgressores através da observação dos processos de criação docente/discente no ambiente da sala de aula, mas esse ponto também frustrou-se dada a virtualidade imposta pela Pandemia do Coronavírus. Deixamos aqui o registro, para elaboração futura, que essas investigações por hora frustradas sejam feitas a partir da análise da prática educacional sob a perspectiva da disponibilização dos corpos dos sujeitos em sala e suas interações com os demais colegas de classe. Vamos, portanto, deixar para um aprofundamento vindouro a investigação da sala de aula (*locus*) e o ensino de artes e as suas relações com as transgressões proporcionadas pelos corpos/sujeitos que renunciam o ordenamento escolar. (SILVA, 2017)

É fundamental para a pesquisa compreender o papel da experiência artística em dinâmicas de constituição da subjetividade em contextos educacionais, a fim de perceber a dinamicidade e fluidez dos processos de identificação e representação nesses ambientes. Estamos em busca de elementos que manifestam a presença recorrente e manutenção simbólica de rastros das subjetividades relativas às experiências de surdez das/dos artistas e estudantes.

Nosso interesse está centrado na investigação de alternativas sobre o modo de produção artístico escolar tradicional, onde o processo, a vivência, e,

principalmente, o papel do erro na experiência singular do estudante se apresentam como determinantes na construção de uma metodologia de ensino de artes. Um formato que se contrapõe à maioria dos planejamentos curriculares que enfatizam o conteúdo e os resultados das práticas artísticas propostas em sala de aula. Por isso, elaboramos estratégias educativas apoiadas na visualidade da Libras e das artes, e trazemos conceitos como o papel do professor e do intérprete, a tradução de uma expressividade Libras-plástica e a diferença¹³ enquanto mote para narrativas.

Por esse motivo as propostas artísticas e educacionais apontadas no texto são intencionadas de forma aberta e livre, de modo que os estudantes possam perceber a extensão de possibilidades nos projetos, de opções que podem ser testadas e que noções como erro e acerto estão distantes dos objetivos das atividades. Os códigos linguísticos descrevem uma comunicação mas não são necessariamente suficientes, para isso se faz necessário repensar metodologias de ensino e aprendizado que não generalizem um modo de formação, mas que aceitem e acolham as diferentes formas que as/os estudantes e suas realidades físicas e materiais se apresentam.

2.2 De educação emocional da sala de artes de surdos

O termo ‘surdo-mudo’ não é mais utilizado pois acredita-se que os surdos não falam por nunca terem ouvido, não por não terem voz. Não aprendem a falar - portanto não trata-se de uma incapacidade, no entanto há surdos oralizados, que através da leitura labial e trabalho fonoaudiológico, além do auxílio de aparelho e implantes, desenvolvem a vocalização, o que agrega ainda mais camadas às questões de identidade e representatividade surda.

Na perspectiva defendida por Perlin (1997), ainda que criticada por pesquisadores materialistas, as identidades surdas dividem-se em sete categorias

¹³ Skliar (2000), falando dos estudos surdos e dos estudos culturais em educação, define a surdez como “uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso da deficiência.” (p. 11) Trata-se, portanto, de uma virada que entende a surdez enquanto uma *experiência visual* e uma *diferença política*, possibilitando a compreensão das identidades surdas a partir do conceito de diferença muito mais do que de deficiência.

que variam entre o grau de surdez, utilização da Libras como L1 (primeira língua), oralização e participação na cultura surda, para citar alguns parâmetros. Essas categorias fortalecem o senso de comunidade e representatividade, já que o contato e a comparação com os ouvintes são constantes e imediatos. Consideramos aqui também a fluidez entre as identidades, tendo em mente que o ato de formar-se e transformar-se é contínuo e constante.

Para esta pesquisa partimos do conceito de lugar de fala da filósofa e escritora Djamila Ribeiro: “Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (RIBEIRO, 2017. p. 64)

Ribeiro aponta que perspectivas como a social, a racial e a histórica são cruciais para entendermos a ‘linguagem como mecanismo de manutenção de poder’, declarando então a necessidade de não hierarquização das opressões e de entender novos marcos civilizatórios para um novo modelo de sociedade menos desigual.

O papel das identidades é fundamental nesse processo: se há um monopólio na fala há aqueles sujeitos marginalizados, cujos pensamentos são desconsiderados, deslegitimados, silenciados e desautorizados. Se há homogeneidade nas narrativas prioritariamente difundidas infere-se que há opressão e hegemonia nas exclusões. As identidades invisibilizadas são ‘produtos históricos e capazes de mudanças dinâmicas’ segundo Linda Alcoff (2005), mas dentro da lógica colonial não é possível considerar um debate sobre projetos alternativos de sociedade que impeça opressão ou privilégio a determinadas identidades, assim como refletir sobre como o poder simbólico se articula com elas. Esse debate é estrutural, não basta identificar as identidades temos que ‘entender como o lugar social que determinados grupos ocupam restringem oportunidades’ (RIBEIRO, 2017, p. 61), criar acesso e condições de cidadania nos grupos oprimidos e, ainda, o direito de existir, de formar-se e se transformar.

Pensem aqui por um instante: o que caracteriza a cultura ouvinte? Quais práticas adotamos enquanto comunidade, e quais hábitos compartilhamos? Quais informações trocamos exclusivamente no campo da oralidade? Cinema, teatro, música, festas, telefonemas, por exemplo, são práticas institucionalizadas pelos/para

os ouvintes, que assim como campainha, despertador, interfone e sussurros, carregam informações que são difundidas e compartilhadas por aqueles que acessam seus códigos. E a cultura surda? Será que se classifica apenas pela ausência/falta de sons? É considerável imaginar uma comunidade a partir de uma perspectiva comparativa?

O que significa mundo normal? Talvez, a mais "sofrida" de todas as representações no decorrer da história dos surdos, é o de "modelar" os sujeitos surdos a partir das representações hegemônicas. Reflete Wrigley esta afirmação: "[...] para o oralista, convencionalização [...] tem o objetivo mais amplo: as crianças surdas "passarão" por ouvintes, tornando-se assim "aceitáveis" como pessoas que parecem ouvir" (1996, p. 47) esta representação ouvintista ainda é feita atualmente, muitas vezes a sociedade ouvintista quer que os surdos sejam "curados", direcionando-os para a ilusão da esperança de normalizar-se." (STROBEL. 2008, p. 81)

Inevitável paralelo com os estudantes na sala de aula ouvinte acomete: a sombra da cópia, o desejo por acertar e o aprendizado 'apreço' pelo esteticamente convencionado como belo, como 'bom gosto'. Há valores compartilhados entre os ouvintes e surdos nesse ponto e faixa etária, onde há a supremacia da valorização estética do realismo. No campo da experimentação observamos certa disponibilidade para execução de trabalhos manuais e artísticos entre muitos estudantes surdos, e buscamos evidências de terem sido seduzidos pelo caráter visual e comunicacional da prática artística. Uma vez materializados espacialmente de forma plástica, os trabalhos produzidos abarcam e se utilizam dessa espacialidade, conceito caro àqueles que falam utilizando-se natural e precisamente de espaço físico para se comunicar.

As práticas artísticas dos estudantes aqui serão entendidas como práticas que tecem narrativas autorais sobre processos de aprendizado, trocas, e por isso, de mortes e vazios. Foucault (2001) aproxima narrativa, morte e vazio de forma que uma das funções históricas da primeira é afastar a segunda; e também o vazio de um eterno retorno ao dito/não-dito de uma narrativa/texto com finalidade de transformação de si:

(...) esse retorno se dirige ao que está presente no texto, mais precisamente, retorna-se ao próprio texto, ao texto em sua nudez e, ao mesmo tempo, no entanto, retorna-se ao que está marcado pelo vazio, pela ausência, pela lacuna no texto. Retorna-se a um certo vazio que o esquecimento evitou ou massacrou, que recobriu com uma falsa ou má plenitude e o retorno deve redescobrir essa lacuna e essa falta; daí o perpétuo jogo que caracteriza esses retornos a instauração discursiva-jogo que consiste em dizer por um lado: isso aí estava, bastaria ler, tudo se

encontra aí, seria preciso que os olhos estivessem bem fechados e os ouvidos bem tapados para que ele não tenha sido visto nem ouvido; e, inversamente: não, não está nesta palavra aqui, nem naquela palavra ali, nenhuma das palavras visíveis e legíveis diz do que se trata agora, **trata-se antes do que é dito através das palavras, em seu espaçamento, na distância que as separa**. Resulta que, naturalmente, esse retorno, que faz parte do próprio discurso, não cessa de modifica-lo, que o retorno ao texto não é um suplemento histórico que viria se juntar a própria discursividade e a duplicaria com um ornamento que, afinal, não é essencial; é um trabalho efetivo e necessário de transformação da própria discursividade. (*idem*, p.279-280 - grifo nosso).

A morte revela: “Nenhum objeto está em condições de intermediar a perda, nenhum objeto pode fazer de alguém um espectador do vazio. A obra fantasmagórica anuncia-se na lenta procura da imagem que mais se assemelhe com o que perdeu.” (MONDZIAN, 2015, p. 263)

O falso silêncio da sala de artes surda mudou a forma como encaro o trabalho educacional artístico e todas as outras interações com os ouvintes. Não é só que falemos demais, nos interrompemos continuamente, e o som esteja sempre presente. O mesmo acontece com os surdos. Para além do fato de que basta mudar a direção do olhar para interromper uma conversa, não havia percebido as nuances que uma língua direcional imprime. Como na troca de segredos, por exemplo: como obter confidencialidade na informação? Sussurros e leitura labial são estratégias ouvintes que requerem certo grau de proximidade entre os interlocutores da mensagem. Pude perceber que tal proximidade física se imprime também nessas trocas entre pessoas surdas graças a um casal de namorados em uma das turmas que convivo. O que vai ser dito é tão secreto e pessoal entre os dois que é dito dentro da camisa dele: aquilo que a amada quer contar fica entre o corpo e as vestes do amado, não sai dali; o que só eles entenderão é observado ao puxar a gola para frente e abaixar a cabeça no vão que se forma e ela gesticula.

A variedade de soluções imagéticas apresentadas pelos estudantes nas propostas coletivas, tanto nas fases iniciais, de marcação e elaboração, quanto na final, de detalhamento, sugerem as abstrações que se permitem, de forma que ‘invadir’ o traço ‘do outro’ e preenchê-lo com a coloração de sua própria escolha é um caminho utilizado e repetido.

Para além das soluções visuais artísticas, temos que ressaltar a potência da partilha e do trabalho cooperativo na sala de artes surda. Acreditamos que resultados são retratos do processo, do que está sempre em movimento, em

constante mudança e transformação. Para percebermos os ‘resultados’ precisamos romper, institucionalmente, com a impessoalidade das avaliações, de forma que cada estudante seja percebida/o como autor/a de seu próprio conhecimento na medida em que se permite mais, se expõe, conhece e troca com as/os demais estudantes, educadoras e o corpo profissional da instituição.

Os corpos surdos relacionam-se com a sala de artes de várias formas e percebo que as camadas de complexidade, artística e emocional se sobrepõem. A pesquisadora Rita Simone Silveira Furtado investigou a ‘dupla diferença’ de ser surdo e negro no curso de licenciatura letras/Libras, em 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS). A partir de relatos, a pesquisa investiga se as pessoas surdas e negras se percebem sendo alvo de dois preconceitos distintos, justamente por se diferenciarem da norma (ouvinte e branco) duplamente. No geral os relatos indicam uma dinâmica nos momentos em que o preconceito é sentido: ora por serem surdos (entre ouvintes), ora por serem negros (entre os surdos).

O trabalho mencionado acima parte da explicação da visão criada sobre os grupos ‘minoritários’ enquanto uma alterização da ‘minorização’, uma dinâmica que produz grupos estigmatizados minoritários nas relações de poder, sendo imediatamente absorvidos enquanto coadjuvantes, os ‘outros’ em relação à norma, e aponta as experiências enquanto eventos distintos para cada sujeito.

A grande contribuição da pesquisa, ao nosso ver, consiste no entrecruzamento de conceitos mobilizados nos estudos culturais e nos estudos surdos¹⁴, possibilitando, através das narrativas dos entrevistados, a investigação da pluralidade de camadas que as perspectivas surdo-negras podem proporcionar, partindo de horizontes complexos e frutos de experiências da fluidez das identidades.

Meu objetivo, minha preocupação e foco são os surdos negros, porque começando a fazer pesquisa, comparando essas duas diferenças, porque negro ouvinte tem um problema, surdo negro têm dois, ser surdo e ser negro. Por exemplo, tenho duas opiniões, duas escolhas, mas eu não posso escolher, pois as duas são minhas. Elas estão lá, não posso cancelar uma delas. (entrevistado pela pesquisadora). (FURTADO, 2012)

¹⁴ A professora e pesquisadora Ronice Quadros (p.14, 2006) explica que os estudos culturais ou os estudos surdos assumem na narrativa da inclusão a perspectiva dos surdos: “Através dos relatos, ela vai captar as formas de sofrimento e manifestações de resistência diante da inclusão que refletem a história vivida pelos surdos em épocas que não se respeitava o direito lingüístico, o direito ao uso e ensino de libras. Os estudos surdos aproximando-se dos estudos culturais vão traduzir estes espaços de resistência e buscar traduzir que aí sobrevive um grupo resgatando sua cultura”.

Durante a pandemia do Coronavírus, enquanto a virtualidade nos afasta das trocas escolares presenciais cotidianas, o objeto do trabalho se apresentou e se modificou diversas vezes, o que relegou a pesquisa a um estudo bibliográfico e comparativo por um período. Os objetivos e ‘resultados’ analisados aqui acabaram assumindo centralidade no trabalho, uma vez que as experimentações presenciais foram limitadas por questões de saúde coletiva. Contudo, não poderíamos deixar de salientar que também são de interesse no trabalho questões de disponibilidade corporal e de troca com os demais do grupo, envolvimento e entrega nas partilhas e confiança nas relações estabelecidas, mesmo que sem possibilidade de desdobramentos mais profundos.

A aproximação com uma língua visual-motora instiga a pensar sobre a sonoridade, o hábito de ouvir e o que é - se é que existe - o silêncio.

Os espaços vazios permitem-nos exercitar o olhar para fora do convencional, para fora do ‘caminho’ curatorial delimitado pela exaustão de sentidos.

Os espaços vazios, por isso também, permitem-nos olhar dentro.

O que cabe no vazio?

Na contramão do entendimento do vazio como um alívio, um suspiro necessário, nos deparamos com a produtividade do modo de trabalho capitalista moderno e contemporâneo. Ela entende o tempo vazio como um ócio condenável ou a gangrena do progresso. Seu discurso é o de que o sacrifício desses tempos 'livres' é um esforço que precisa ser feito por todos em nome dos avanços que ainda estão por vir. Avanços estes que constituem um futuro idealizado, que raramente se cristalizam e substituem aquilo de que se abdicou. Ou seja, a proposta é que se abra mão do 'luxo' do ócio enquanto ainda não somos obrigados a abandoná-lo. Ou, entrar para o 'neg-ócio' de produção e consumo:

A impressão mais forte que chega a meu pensamento é que a educação moderna no ocidente não tem sido outra coisa que um persistente processo de naturalização de si mesma, de suas necessidades, suas funções, suas tarefas, seus tempos, seus espaços, suas estruturas, sua organização, sua arquitetura, sua origem e seu porvir: como se educar fosse um fato que, por si mesmo, nos eximisse de maiores reflexões; já está dado, sua necessidade é indiscutível, e toda dúvida a seu respeito faz parte da fragilidade ou da necessidade intelectual. (SKLIAR, 2019, p.22)

3 COMO FALAR

Jonathan Crary (2016), em 24/7: capitalismo tardio e os fins do sono, desenvolve que a nossa ideia de experiência compartilhada está ‘atrofiando’ uma vez que:

Gastam-se bilhões de dólares em pesquisas dedicadas a reduzir o tempo de tomada de decisões, a eliminar o tempo inútil de reflexão e contemplação. Essa é a forma do progresso contemporâneo- o encarceramento e o controle implacáveis do tempo e da experiência.” (CRARY, 2016, p. 49)

O autor entende o sono como ‘uma necessidade humana e um *intervalo de tempo que não pode ser colonizado*.’ Um manifesto espacial individual, intransferível da oportunidade de introspecção e reinvenção da energia criativa.

Crary ainda cita Bernard Stiegler quando pondera sobre as consequências da homogeneização da experiência perceptiva na cultura contemporânea, e sugere que a padronização em larga escala “implica a perda da identidade e da singularidade subjetivas; também conduz ao desaparecimento desastroso da participação e criatividade individuais na construção dos símbolos que trocamos e compartilhamos entre nós.” (*ibidem.*, p.59)

Crary está alertando para as imbricações da relação produção/consumo e, pensando em formas de driblar esse *modus operandi* e visibilizar invisibilidades, e um dos caminhos reconhecidos pela autora Paula Sibilia (2012) é a invenção de laços situacionistas, a fim de constituir redes que para multiplicar as conexões, e que aproximem-se de soluções de caráter solidário, entendendo e acompanhando o descompasso, transformando-o em experiências dialógicas de reinvenção a partir da tentativa de compreensão/aproximação da realidade do outro. As redes propostas pelas comunidades surdas são inúmeras e diversas, escolares, de interesses comuns, religiosas, por exemplo, e a partir das trocas nessas redes a língua se mantém viva, em movimento e ressignificando constantemente os símbolos da cultura surda.

Antes do interesse- da pesquisadora que aqui escreve -pela Libras enquanto uma ferramenta de aproximação da educação emocional, despertou a curiosidade as notórias exclusões entre os estudantes em sala de aula ao longo do estágio docente do curso de licenciatura em artes plásticas pela Universidade Federal do

Rio de Janeiro (UFRJ). Pude observar na prática que a realidade daquele indivíduo excluído ocasiona perdas não só cognitivas como sócio-afetivas para ele e para o todo (turma, comunidade escolar e, finalmente, sociedade), afasta-o de vivências e interações determinantes para seu desenvolvimento autônomo e sadio e priva-o da manutenção de equilíbrio emocional através de ecos na sociedade. Como as emoções associadas aos conhecimentos dos/das estudantes afetam seus processos de aprendizagem? Como enxergar um estudante para além das suas *faltas*?

A educação emocional vai na contramão desse movimento e se dedica ao desenvolvimento da compreensão acerca do ambiente emocional ¹⁵ e sua influência no aprendizado. A conscientização de si próprio e de seus sentimentos, de suas demandas e de seus desejos propõem a construção de ferramentas de resistência e valorização da própria identidade, repertório emocional e consequente autonomia. (CASASSUS, 2009)

A aula de artes para estudantes surdos, no contexto analisado, funciona primordialmente baseada na visualidade, desenvolvida de forma sinalizada, imagética e propositiva, tanto no preparo, apresentação, explicação para os estudantes, quanto entre eles, em suas dúvidas e articulações para a confecção das atividades.

Ao frequentar uma sala de aula de surdos me deparei com inúmeras questões, muitas delas de ordem prática da convivência, que nunca haviam sido trazidas antes, o que despertou no lugar da empatia não só pela comunidade surda, mas também por aqueles grupos étnicos que alguns de nós desconhecemos ou ignoramos, de forma que o “dar-se conta” que Casassus (2009) aponta é um

¹⁵ Casassus (2003) analisou, entre 1995 e 2000, a pedido da UNESCO, os mecanismos que asseguravam a desigualdade escolar na educação fundamental na América Latina. O relatório final considera que a escola que facilita a aprendizagem é aquela onde: 1. conta-se com prédios adequados; 2. dispõe-se de materiais didáticos e uma quantidade suficiente de livros e recursos na biblioteca; 3. há autonomia na gestão; 4. os docentes têm uma formação inicial pós-médio; 5. há poucos alunos por professor na sala de aula, algo em torno de 25 alunos; 6. os docentes têm autonomia profissional e assumem a responsabilidade pelo êxito ou fracasso de seus alunos; 7. pratica-se avaliação de forma sistemática; 8. não há nenhum tipo de segregação; 9. os pais se envolvem com atividades da comunidade escolar; 10. o ambiente emocional é favorável à aprendizagem. De tal forma que “Este aspecto (**o ambiente emocional**) é a descoberta mais importante do Estudo e merece um comentário especial. Em primeiro lugar é importante notar que o efeito desta variável, por si só, ‘pesa’ mais nos resultados dos alunos do que todos os outros fatores reunidos. Esta descoberta foi avalizada por outros estudos posteriores, dos quais o mais significativo é o Pisa, da OCDE.” (CASASSUS, 2003, p. 156-157)

despertar de consciência (interesse ou curiosidade ativa) para inúmeras possibilidades de realidades, de fato: “Quando queremos ser empáticos com outra pessoa, em vez de escolher reagir ao que ocorre conosco, decidimos nos manter em contato com a outra pessoa.” (*ibidem.*, p. 191).

O neurologista português Antonio Damasio tem contribuído em seu campo de pesquisa sobre a unidade entre mente e corpo e o papel das emoções nos processos cognitivos e decisórios, o que Baruch Espinoza afirmou no século XVI e Aristóteles bem antes. Com o embasamento de sua pesquisa:

Hoje se reconhece que não há aprendizagens fora do espaço emocional, que tudo o que alguém faz tem uma emoção na base, que o clima emocional da sala de aula é o principal fator que explica as variações do rendimento dos alunos, que as emoções servem para pensar melhor, quem elas influem na saúde, para o bem e para o mal, que permitem a sobrevivência das pessoas e dos grupos, que a inteligência emocional é mais importante do que a inteligência cognitiva, e que o conhecimento e a capacidade de administrar as próprias emoções é o melhor indicador de êxito. (*ibidem.*, p. 205)

Grande parte do processo de se deparar com o desconhecido e a sua grandiosidade é também se perceber ignorante sobre algo importante, e questionar-se o tamanho dessa lacuna não só em si mesmo, como nos outros, no caso, outros ouvintes que desconhecem a cultura surda. Donde concluímos que também nos incluímos aqui num vasto grupo de ouvintes que tinham/têm a existência surda invisibilizada, pessoas que por diversas razões não pensavam a acessibilidade e inclusão, que foram acostumadas a se pensar ‘na média’ e normalizaram ser o padrão de comparação com o que não o é.

Assim, presume-se que se o leitor não tiver vivenciado momentos com determinado grupo cultural não saberá seus códigos e condutas esperados, assim como poucos ouvintes sabem como funciona um despertador e uma campanha para um surdo. Aprendemos que a ausência de audição implica numa solução corporal de forma que o despertador pode ser vibracional- sem correr o risco dos generalismos da cultura ouvinte, pois cada indivíduo (surdo ou ouvinte) sente de um jeito.

A questão da inclusão e da acessibilidade também orbita este trabalho: como um (01) estudante surdo pode se sentir incluído se recebe mediação de um (01) intérprete na sala de aula ouvinte, o qual vira o seu vínculo com o resto da turma,

com a disciplina, com o conteúdo e com o professor? Como as escolas acolhem corpos ímpares, que produzem outras línguas? Quais movimentos podemos vislumbrar de confluência entre os copos ‘autorizados’ e ‘não-autorizados’ a estarem nos mesmos espaços? O fato de existirem pessoas com necessidades que não são as da média no convívio social não garante atendimento às suas demandas, sequer por igualdade. A diferenciação já está dada, não é a cultura surda que se diferencia e cria uma fenda com a cultura ouvinte.

Outro exemplo de códigos compartilhados pelas comunidades é em relação ao atendimento/serviço. A Libras é uma disciplina optativa em muitos cursos de graduação¹⁶ e, no entanto, muitos desses profissionais formados atenderão surdos com frequência, sem saber como fazê-lo. A questão médica é um duplo golpe na coletividade e na autonomia: parte-se do pressuposto de que o atendimento aos surdos é declaradamente defasado a despeito das consequências que acarreta - como frustração, infrequência e desconfiança; e afeta a intimidade daquele que terá um mediador (barreira) na relação médico-paciente (por exemplo). Perceba-se aqui que o intérprete não deveria ser entendido como ‘para’ o surdo, e sim ‘para’ o profissional, que não sabe se comunicar com seu concidadão paciente/cliente.

A ponte entre Libras e emoções pode ser observada na importância das expressões faciais e corporais que denotam completude no significado de alguns sinais da língua, na abundância de elementos mobilizados pela Libras para identificá-las e descrevê-las, e, por esses fatores, na necessidade de uma conexão física direta com o discurso proferido. Ao perceber um déficit emocional no que tange à linguagem oral-auditiva, falhas e equívocos oriundos da natureza lacunar da orientação sonora, em contato com a disciplina obrigatória Libras nas Licenciaturas, surge o interesse da pesquisadora aqui em conhecer o universo emocional da surdez e suas estruturas físicas/visuais de soluções para a comunicação e a linguagem, que envolvem recursos muitas vezes pouco explorados por ouvintes como vibração e atenção *ao que se passa* na comunicação ao invés *do que é passado*, entendendo que a Libras explora a **forma** de interpretação e acionamento de dispositivos de referências, logo, de memórias (logo, afeto) por parte do sinalizante em contato direto com o **conteúdo** da mensagem.

¹⁶ No entanto, nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia o oferecimento da disciplina é obrigatório.

Em Libras os nomes dos sujeitos são sinalizados de forma soletrada (datilologia) a partir da gesticulação do alfabeto manual, e conforme a aproximação da pessoa com a Libras e com a comunidade surda ela ganha um 'sinal', que é como um apelido dado por uma pessoa surda, muitas vezes relacionando uma letra do nome a alguma característica física. Esse sinal agiliza a comunicação, uma vez que um só sinal sintetiza uma soletração inteira, ao mesmo tempo em que exige uma destreza interpretativa, já que em uma escola, por exemplo, são muitos os nomes a serem memorizados e muitos mais aqueles que começam com as mesmas letras, por exemplo. Dito isso, enquanto interagíamos de forma presencial ainda assim havia dificuldades em memorizar visualmente os sinais dos/das estudantes, o que desacelerava as dinâmicas de interação e propunha meditações sobre, por exemplo, os mecanismos mobilizados por uma pessoa surda para decorar visualmente dados ou nomes científicos; e a certeza de que uma experiência em uma língua não pode se iludir em captar aquela vivência na plenitude.

Diante da vastidão de tudo que desconhecemos no campo da Libras e da cultura surda no contexto brasileiro, é perceptível um afastamento dos ouvintes e uma certa rejeição, talvez pelo fato de se verem convidados/obrigados a interagirem com o que desconhecem, ou por colocarem-se em desconforto diante de uma realidade que não sabem proceder, ou o confronto com a própria incapacidade de se comunicar com seu semelhante faça-nos assim reagir. Os fatores podem ser inúmeros. No entanto, algo sugere que nas 'entrelinhas' dos sinais o que afasta é a virulência do que não surge na oralidade, daquilo que deixa escapar as vulnerabilidades, expõe o que não é controlado, aquilo que não dá pra ser aprisionado em sons já criados e repetidos a exaustão, aquilo que é único, individual e subjetivo em cada um.

O processo tradutório, em qualquer que seja a modalidade da língua, deixa seus rastros de subjetividade. Na Libras, esse rastro é exposto corporalmente, uma vez que não dá pra 'borrar' a face de alguém que não quer ser identificado e deixar só a voz alterada, como nas línguas orais, sem deixar rastros da identidade do locutor. A sinalização por um lado permite escolhas do intérprete que regem a

interpretação¹⁷ enquanto, por outro lado, demanda uma materialidade física. Libras ex-põe:

Por isto a preferência de surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança(...) no encontro do surdo com outro surdo que também usa a língua de sinais se faz brotar novas probabilidades de subjetividades, de compartilhar a cultura, de aquisição de conhecimentos, que não são plausíveis por meio da língua oral e da cultura ouvinte (...) nos contatos com seus semelhantes que eles se identificam com os outros surdos e encontram relatos e problemas e histórias semelhantes as suas. (STROBEL, 2008, p. 89- 97)

Sobre a pedagogia surda e a luta da comunidade surda, a pesquisadora e ativista Karin Strobel afirma que é necessário o contato escolar do jovem surdo em aprendizado com profissionais da educação surdos:

Em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é muito importante, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro. Então essa criança se sente excluída no processo de formação de sua própria identidade. O professor de surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos linguísticos e culturais. (...) A pedagogia surda é uma educação sonhada pelo povo surdo, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser. (PERLIN, 2007 in STROBEL, 2008, p. 74)

Ainda refletindo sobre as algumas questões referentes aos Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS), percebemos na afirmação da pesquisadora Rafaella Barbosa (2018) que constata nas falas de outros pesquisadores a relação em sala do intérprete com o estudante e os impactos do desconhecimento de Libras por parte do professor:

Pela atuação do intérprete com os alunos surdos e a sala de aula ser uma relação diária e constante, criam-se vínculos afetivos por parte dos alunos e intérpretes, fazendo com que se sintam mais a vontade para conversar, chamar a atenção, corrigi-los quando necessário.(...)Nesse sentido, Guarinello, Berberian, Santana, Massi e Paula (2006, p. 328) destacam, 'Assim, o que vemos é que ainda há um desconhecimento da surdez e de suas consequências por parte dos professores. Tal fato, geralmente, desloca a responsabilidade das dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem apenas para os alunos. Como se, para esses alunos aprenderem, dependessem apenas de um intérprete de língua de sinais ou de um colega ouvinte que o ajudasse'. (BARBOSA, 2018, p.8-9)

¹⁷ Muitos estudiosos se debruçaram/ debruçam sobre o papel da interpretação na Análise do Discurso (AD), como PÊCHEUX em O discurso: estrutura ou acontecimento. 2006; QUADROS, em O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2002; e ORLANDI em a Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico, 2004. Perlin (2006) entende a interpretação enquanto a narrativa do discurso que o TILS (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais) assume no ato de tradução.

Ou seja, ainda é o surdo responsabilizado por uma incapacidade da sociedade em se comunicar com alguém que por lei (isso pra não mencionar a ética) tem direito a ter acesso à informação em formato adequado à sua particularidade.

Nesse momento, a curiosidade leva a refletir sobre a extensão das possibilidades pictóricas daqueles que ao pensar organizam suas ideias através de um sistema específico e complexo de concatenamento de sinais e outros recursos visuais, assim como as relações estético-afetivas criadas entre os elementos projetados em suas cabeças e suas estruturas organizacionais.

Indagamo-nos sobre esses sinais que condensam imagens, conexões, referências e memórias, sobre seu poder de síntese emocional, de comunicação de fato entre a intenção e a expressão, entre o interior do corpo e sua velocidade de transpassar a pele e transbordar.

3.1 De linguística

Segundo o Curso de Linguística Geral atribuído a Saussure (2006) uma língua é um fato social, e a Libras- como qualquer língua (seja oral-auditiva ou espaço-visual) é uma língua completa que possui elementos e desenvolvimento próprios, ultrapassando os limites da linguagem, otimizando a comunicação, a construção de subjetividades etc. Se ao me comunicar com alguém estou segurando uma tesoura e um papel e a pessoa aponta para a minha mão, posso entender, dentre várias coisas, que ela quer algum dos itens que seguro; no entanto, se ela utiliza o sinal de papel a comunicação é precisa, a mensagem é entregue.

A língua brasileira de sinais não tem origem na Língua Portuguesa (LP) - a flexão verbal, por exemplo, é feita de forma distinta da LP, e ainda na organização da língua estão as expressões corporais e faciais, que podem intensificar, exemplificar ou mudar completamente o sentido de um sinal. Em alguns casos, as frases se estruturam a partir de uma *cronologia imagética*. Por exemplo, imaginemos a frase 'ontem eu comi uma maçã'. Em Libras, o substantivo 'maçã' seria o segundo elemento da oração (atrás apenas do advérbio temporal), pois faz mais sentido sinalizar uma maçã sendo comida do que a ação de comer e depois o sinal de

maçã. Ou seja, antes de explicar a ação que ocorreu ou negá-la temos que apresentar a ideia, explicitá-la, criar a existência do objeto e através de sinais, fundar a sua materialidade para depois interferirmos nele através de uma ação. Melhor, nós ouvintes, quando pensamos em algo, ouvimos uma voz (nossa própria voz) narrando este algo pra nós. Uma pessoa surda, que nunca ouviu nenhum som, não ouve mas visualiza em sua tela mental. Essa criação tem a ver com o desenvolvimento de uma estrutura linguística (fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática) e um vocabulário (sonoro-para ouvintes- e visual- para os surdos) através das interações e experiências interpessoais ao longo da vida.

Nos estudos de linguística de Saussure, temos a ‘imagem acústica’ , a ‘impressão psíquica do som’, associada a um conceito que constituem, simultaneamente, um signo linguístico (como um morfema, ou uma palavra). Dito de outra forma, a relação é indissolúvel entre significante e significado. Logo, o signo é uma entidade psíquica de duas faces: conceito e imagem acústica, ou significado e significante, partes que assinalam, uma oposição tanto entre si quanto do todo, o signo.

O autor distingue signo e símbolo no que tange a arbitrariedade das escolhas: enquanto um símbolo, o da justiça, por exemplo, é uma balança (trata de equilíbrio), um signo é imotivado, arbitrário, com isto pretende afirmar que não há nenhuma relação interna entre um significado e um significante. Os signos são, então, vínculos psíquicos, não são operações simples e estão unidos, desta forma, em associação numa concepção diática (*idem.*, p. 79- 80) e tal arbitrariedade do signo linguístico pode ser fundamentada na existência de diferentes línguas, com diferenças entre elas. Isso acontece de forma a possibilitar maior flexibilidade e produtividade à língua. (CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2016):

O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma **imagem acústica**. Esta não é o som material, coisa permanente, física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e se chegamos a chamá-la ‘material’, é somente neste sentido e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 2006, p. 80)

Essas ‘imagens acústicas’ tem um caráter psíquico (podemos falar em ‘ouvir mentalmente’, em relação às línguas orais-auditivas, e ‘ver mentalmente’, em relação às línguas espaço-visuais), e podem ser materializadas na fala ou na

sinalização, mas todas essas formas de expressão são traduções do primeiro momento, interior, mental.

Esses dados direcionam a outro fato sobre a formação do pensamento surdo, a partir do trabalho do pesquisador surdo Carlos Cristian, que diz que os chamados sinais icônicos são os primeiros a serem aprendidos justamente por se relacionarem com a realidade visual (como o sinal de casa ou de árvore) e a partir deles são criados conceitos. A iconicidade não foi um elemento elaborado por Saussure, o qual foi reelaborado anos depois por outros estudiosos da linguística e precursores da semiótica.¹⁸

Os sinais são inconscientemente relacionados às experiências afetivas e assim associados aos respectivos sinais. A partir desse pensamento podemos entender que um surdo ao ver uma interpretação em Libras não imagina, mas sim usa suas capacidades de percepção visual e de pensar imagetivamente na língua de sinais, compondo as suas imagens visuo-gestuais a partir do processo de iconicização da experiência. (GEBERT, 2016)

As professoras Elizabeth Teixeira e Ivanete Cerqueira se questionaram, em 2016, sobre os processos desses sinais icônicos reconstruírem a realidade de adolescentes surdos em uma comunidade com alta incidência de surdez, no Acre. Elas tinham o objetivo de verificar como a iconicidade (processo cognitivo que reflete a semelhança entre o significante e o significado) manifestava a realidade individual e coletiva do usuário de língua de sinais, e constataram que em uma mesma comunidade as diferenças entre os sinais mobilizados “são devido à subjetividade do sujeito, que implementa os sinais segundo a sua experiência com o referente e ao aspecto cultural que revela um modo coletivo de lidar com as coisas.” (CERQUEIRA; TEIXEIRA, 2016, p. 21)

Algumas questões que acompanham o percurso cognitivo circundam a temática da autonomia no aprendizado. Se queremos sugerir, em Libras, podemos demonstrar, por isso há constantemente o uso da exemplificação, uma vez que estas dimensões podem ser ativadas. Cerqueira e Teixeira (2016) apontam que

¹⁸ Outras possibilidades de expansão da teoria saussuriana no sentido da semiótica surgiram, apontando a existência de outros elementos na composição do signo como a própria realidade, a coisa em si (BENVENISTE, 2006), a presença de um interpretante (PEIRCE, 1975) ou a relevância da iconicidade (NUCKOLLS, 1999, TAUB, 2000 e CUXAC, 1996 *apud* SALLANDRE, 2003).

Cuxac (2003) percebe essa questão recorrente nas línguas de sinais quando distingue ‘o dizer’ (visão não-ilustrada) e ‘o querer mostrar’(visão ilustrada), sendo este último um fenômeno da ordem que ‘diz mostrando: ‘isso se passou assim e eu quero lhe mostrar’. Recurso este que pode ser utilizado como analogia quando admite a complexidade também dessa forma de aprendizado, que através da reprodução, se mostra eficaz e em movimento, e por isso passível de constante análise e reorganização.

Ao falarmos da representação simbólica, entramos em um terreno complexo, já que o simbolismo é uma expressão moral ou intelectual que utiliza a representação por analogia e, portanto, para a sua interpretação, são necessários conhecimentos referenciais do contexto ao qual pertence a representação.

Ao contrário do signo ou da alegoria, o símbolo caracteriza-se por uma representação subjetiva da realidade. A representação simbólica não dá ênfase à leitura direta da representação (denotação), fundamenta-se na pretensão de seu significado (conotação), exigindo, portanto, uma interpretação pessoal do espectador.

Em todas as representações simbólicas, sejam figurativas ou abstratas, sempre encontraremos em menor ou maior grau, referenciais simbólicos. Como qualquer mensagem é portadora de significados e valores, a apreciação dependerá dos referenciais culturais, tanto do autor como do espectador. (DILMÉ *et al.*, 1999, p. 87)

A representação imagética é também um receptáculo afetivo de tudo que ela inflama. Incandesce e sinestesicamente atrai nossa visão para pontos de afeto, como anzóis de outra dimensão, ou uma abrupta mudança de texturas que hipnoticamente nos conduz em sua transição e detalhes. O que supera uma imagem afetiva? O que substitui a perda de uma imagem afetiva? “Saber olhar uma imagem seria, de certo modo, tornar-se capaz de discernir o lugar de onde arde um sintoma.” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p.215)

As representações artístico-imagéticas produzidas em aulas de artes pelos estudantes surdos no INES possibilitam inúmeros percursos de análise em níveis superficiais, como indagar os objetivos e escolhas materiais, observar os recursos e as ferramentas que utilizaram, quais referências mobilizaram (mesmo inconscientemente) e o grau de envolvimento e entrega; assim como uma avaliação continuada, que leve em consideração as emoções e os sentimentos e contextos das/dos estudantes na elaboração/confecção dos trabalhos artísticos e no desenvolvimento em geral na sala de aula.

Na Fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty (2006) o corpo é o primeiro plano na reflexão, direciona a percepção de como o homem sente o mundo, e a si mesmo. Ele desloca o ponto da percepção do objeto para a relação que é constantemente estabelecida e reestabelecida entre os polos de conhecimento. Considera as subjetividades como pontos em redes em constantes reconfigurações, não como estruturas fixas, mas submetidas a análises e transformações, como apontam Belaunde e Sofiato (2020):

As sensações não estão restritas à utilização de um único sentido na percepção de algo, todos os sentidos estão presentes no momento da percepção, uma vez que é o corpo, como um sistema de forças dinâmicas no mundo, que se apresenta como agente da percepção. Nessa linha de pensamento, o filósofo afirma que os sentidos são diferentes uns dos outros e isso não resulta no isolamento ou na primazia de um ou outro sentido. Ao contrário, os sentidos se comunicam e coexistem. Para ilustrar essa ideia, Merleau-Ponty afirma: “Entendamos que o campo tátil nunca tem a amplitude do campo visual, nunca o objeto tátil está presente por inteiro em cada uma de suas partes assim como o objeto visual, e em suma que tocar não é ver.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 302 *apud* BELAUNDE, SOFIATO, 2020, p. 69)

A pesquisa aqui caminha à luz da fenomenologia da percepção, na direção das experiências artísticas enquanto atividades/práticas corporais/imagéticas que nos atentam às nossas sensações corporais, encorajam uma assimilação dos múltiplos significados e, por isso, uma expansão da percepção crítica sobre o que nos cerca.

Faz parte do exercício proposto pelo deslocamento do indivíduo o entendimento daquilo que está diante de si ser apenas parte ou aspecto do objeto. Sartre (2002, p.77) afirma que “o objeto é vazio na sua inteira corporeidade e a apropriação que dele faço será sempre particular à totalidade do meu ser.” Ou seja, é sempre *sobre* o referente, não é o referente. As relações entre vazio e conteúdo, apresentadas por Sartre, costuram subjetividades em diferentes esferas que são raras às percepções, pois compreende a afetividade como uma forma de consciência e não seu objeto.

Buscamos apontar, nos trabalhos artísticos analisados no capítulo 4, as relações entre os elementos gráficos e pictóricos com algumas causas e debates na cena da comunidade surda, principalmente a partir dos vestígios de afetividade nas imagens. Esses vestígios muitas vezes são figuras que por semelhança se

aproximam das características do objeto (símbolos¹⁹), outras vezes são signos que sugerem movimentos e concatenações próprias às línguas de sinais.

De qualquer forma, a aparição desses elementos nas mais diversas formas e técnicas artísticas aponta a importância da prática artística na mobilização de pautas que acionem a expressividade, como as identitárias, assim como sugere diferentes soluções imagéticas dentre experiências de pessoas que convivem, nas mais diversas formas, com a temática da surdez.

3.2 De educação emocional

Repensando sobre as dicotomias motrizes da sociedade ocidental pós-moderna e a complexidade dos processos hegemônicos de aprendizado, buscamos aqui referências que estabeleçam outras relações entre os campos afetivo e cognitivo, sobretudo na arte e na educação. Na arte, enquanto quebra de paradigmas entre a dualidade matéria e o sensível, como suporte para investigar a superfície de contato sob a qual as emoções transbordam ou velam; como exercício de observar as coisas e os fatos como se fossem inéditos, nada a priori. E na educação parto da interconexão entre corpo-emoção-razão que Juan Casassus (2009) propõe entendendo que os três aspectos estão inseridos um no outro, embora possam ser analisados separadamente:

Por exemplo, podemos dizer que o corpo sente e percebe. Isso quer dizer que o corpo tem uma dimensão física e uma vital (capacidade emocional) e também está dotado de percepção (capacidade mental). Da mesma forma, as emoções têm um aspecto físico e um mental, e também a mente tem uma dimensão física neurológica, uma dimensão emocional e uma dimensão mental propriamente dita. Em cada domínio, essas três dimensões se apoiam entre si e se influenciam mutuamente. O que ocorre com uma pessoa afeta o que ocorre nas outras pessoas. (CASASSUS, 2009, p. 48)

No campo teórico, o autor chileno observa e se aprofunda nas variedades de inteligências, as formas através das quais elas se manifestam nos nossos corpos e como uma educação emocional nas escolas pode contribuir para o desenvolvimento

¹⁹ O início do século XX marca alguns acontecimentos caros à análise dos símbolos como o desenvolvimento da arte abstrata, da arte surrealista e o interesse pelo inconsciente, muito embora a temática da representação enquanto um nível de tradução do objeto já fosse utilizada. (RIBEIRO, 2010)

de um ambiente escolar saudável, propício para os encontros oportunos e transformação pessoal: “(...) diferentemente do enfoque da inteligência emocional, não é apenas um caminho de aquisição de habilidades, mas uma educação de integração em que o professor e o aprendiz são a mesma pessoa.” (*ibidem.*, p 134)

A partir da visão sobre afetos do neurobiólogo e filósofo Francisco Varela, Casassus diferencia quatro níveis de afetos: o **sentimento** que é a percepção de uma vibração interna, a **emoção** que é a consciência e ação, **afeto** que é uma sequência de disposições e o **estado de ânimo** que se estende por um período de tempo. Para o neurobiólogo, na medida em que o cérebro está conectado com o corpo a mente está no corpo todo “quando levamos a atenção da nossa mente para algum lugar do corpo, a mente estará lá. A mente, através do cérebro, está conectada com todo os músculos (...).” (*ibidem.*, p. 68) e de acordo com tradições orientais a flexibilidade da mente é o que permite a ela adquirir a forma do que examina, por isso técnicas de meditação, respiração e outras práticas energéticas são tão recorrentes e incentivadas para o desapego dos objetos de desejos forjados em nós e para o reconhecimento da autenticidade dos nossos próprios pensamentos.

As sensações seriam, nesse caso, vibrações internas de conexão entre o mundo interno e externo, como calafrios, frio na barriga e suor excessivo: reações físicas do contato entre o ambiente interno e externo. Para Casassus, a sensação é anterior à descrição ou à nomenclatura, porém estas duas são fundamentais para entendermos o que sentimos:

Podemos decifrar o significado do que sentimos quando temos acesso à cultura na sua expressão linguística. Ou seja, temos acesso à linguagem e, dessa forma, podemos dar um nome à sensação que estamos sentindo. (CASASSUS, 2009, p. 107)

A questão da educação emocional ganhou força no cenário internacional com a difusão do tema inteligência emocional de Daniel Goleman na década de 1990 e posteriormente com a descoberta das inteligências múltiplas por Howard Gardner. Porém, diferentemente da abordagem da inteligência emocional que acredita que as ‘competências emocionais’ são habilidades de destreza adquiridas em relação às próprias emoções ou as dos outros, o autor chileno elucida que: “a competência emocional implica não apenas a incorporação dessas habilidades, como inclui, além disso, um processo de transformação no qual a pessoa incorpora a consciência e a

compreensão emocional.” (*ibidem*. 136) Ou seja, a dimensão emocional não só é parte do processo cognitivo como ela solidifica o aprendizado no campo corporal.

As habilidades sócio-emocionais têm origem em duas dessas inteligências: a intrapessoal e a interpessoal, partindo do princípio que identificar o que se sente é fundamental para perceber o outro, considerá-lo e agir consciente e positivamente na aproximação com o outro.

Justamente por perceber que os pares razão/emoção e cognição/afeto- entre outros tantos- na educação são compostos indissociáveis, como revelou Aristóteles, escolhi a proposta dos sentimentos enquanto um tema transversal das pesquisadoras Montserrat Moreno, Genoveva Sastre, Aurora Leal e Maria Bousquets (1999) para desenvolver sobre o campo educacional. A escolha se justifica pelo viés inovador e antissistêmico da proposta transdisciplinar, seja por constantemente resgatar a importância do debate sobre igualdade de gênero na escola, quanto pela pretensão de se apresentar completamente aberta e disponível para o aprendizado em construção conjunta:

Os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos. Não há nada que justifique voltar-se a educação para somente um deles, excluindo o outro. A não ser que se tenha interesse em manter as relações humanas- em suas múltiplas facetas- tais como estão. (MORENO *et al*, 1999, p 15)

As autoras tratam sobre o sistema educacional de Barcelona, trabalhando sob a luz da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento²⁰ que permite a abordagem de aspectos subjetivos como desejos, imaginação, sentimentos e emoções como fundamental na nossa forma de conceber a realidade, em sua singular complexidade de incontáveis interpretações. Edgar Morin (2000), filósofo francês, debruçou-se sobre o conceito de complexidade, e define-a como aquilo que não pode ser reduzido, que possui muitas possibilidades de interpretação justamente por que se relaciona com a rede de conexões e conjuntos de sistemas individuais, construídos ao longo da existência e sempre em transformação. Moreno

²⁰ “Conjunto de representações que o sujeito realiza a partir de uma situação determinada, constituído pelos elementos que abstrai e retém como significativos entre todos os possíveis, aqueles que imagina ou infere como necessários, os significados e as implicações que lhes atribui, e as relações que estabelece entre todos eles. Os modelos organizadores do pensamento constituem aquilo que é tido por cada sujeito como a realidade, a partir da qual elabora pautas de conduta, explicações ou teorias” (SASTRE; MORENO; FERNANDEZ; citadas por ARANTES, 2003, p.142).

et al completam que: “Para cada um só é verdade aquilo em que acredita e só é possível aquilo que é capaz de imaginar.” (MORENO *et al*, 1999, p.370)

Neste sentido os autores convergem no entendimento de que uma das etapas iniciais do processo cognitivo é justamente conseguir elaborar sobre si, de forma consciente, a fim de em algum momento elaborar sobre o outro e suas subjetividades, num processo de expansão de consciência de um nível micro (individual) até outros níveis macro (geral, social, coletivo). Sobre a dificuldade de elaborar sobre sentimentos quando não temos vocabulário ou repertório ainda, Casassus elabora:

Assim como é difícil observar sem julgar, também não é fácil distinguir o que se sente daquilo que se pensa. Na medida em que não somos competentes para identificar e nomear as emoções que sentimos, tendemos a expressar interpretações em vez de expressar a emoção que sentimos. (CASASSUS, 2009, p. 177)

Segundo o autor as emoções têm capacidade expansiva próprias, e as interpretações refletem um pensamento, opiniões, que carregam outras emoções: “Muitas vezes o que pensamos acerca das emoções nos afeta mais do que o que sentimos das próprias emoções.” (*ibidem.*, p. 178) Desta forma, expandir o léxico acerca das emoções parece ser o apontamento crucial do trabalho do autor que em um anexo ainda faz a distinção entre palavras que associamos às emoções, como alegria, tranquilidade, tristeza e remorso, e aquelas que utilizamos para obscurecer o que sentimos (ainda que inconscientemente), como abandono, humilhação, traição e culpa.

O mais frequente é encontrarmos pessoas agindo “como se” estivessem sentindo uma emoção. Isso acontece porque a educação intelectualiza a experiência em vez de incorporá-la. As emoções se relacionam, em primeiro lugar, com o corpo e só depois podem ser intelectualizadas e transformadas em conceitos e pensamentos. (CASASSUS, 2009, p. 199)

A educação emocional proposta encontra-se no reconhecimento das necessidades que levam à determinadas emoções, desta forma o sujeito tem a possibilidade de satisfazê-las através de ações conscientes de autonomia e autorrealização. Conceitos como estes são caros à comunidade surda, seja por constantemente serem vistos enquanto incapazes, quanto por ocasionalmente necessitarem de intermediários para lidarem com a comunidade ouvinte.

O preconceito e a discriminação em torno da produtividade da pessoa tida como 'deficiente' e suas capacidades, constantemente associados a doenças que necessitam de cura em relação à 'normalidade', se refletem muitas vezes na sua autoestima, sensação de dependência, passividade e ausência de poder de decisão. (GODOY, 2002)

As perspectivas apontadas aqui apreendem a realidade dos surdos nascidos em família de ouvintes, uma maioria de surdos esmagadora no Brasil, dado que inibe o reconhecimento/desenvolvimento de qualquer língua onde a língua materna pode não necessariamente coincidir com a L1. Uma experiência linguística comum às crianças ouvintes é aprender a língua falada em casa, no convívio com seus entes mais próximos, e aprimorá-la, ordená-la na escola; no recorte proposto o aprendizado da língua acontece exclusivamente na escola, pois muitas vezes os pais não sabem ou estão aprendendo Libras junto aos filhos.

Pensando nos entraves e embaraços em que essas relações são estabelecidas, lembramos da experiência no INES onde estudo/estudei Libras com familiares de pessoas surdas e demais interessados que passam por um sorteio para ingressar, devido à alta demanda. A maioria dos/das estudantes da sala que frequentei no 1º nível era composta por mulheres, cristãs, moradoras da zona norte do Rio de Janeiro, mães ouvintes de jovens surdos que frequentam a unidade escolar do INES, localizado na zona sul do Rio de Janeiro. Durante os demais níveis de estudos na instituição percebemos algumas mudanças nesse padrão, mas a virtualidade imposta pela pandemia do Coronavírus impediu maiores profundidades de análise.

Acreditamos que apresentar essas informações seja fundamental para a pesquisa, pois aponta e fortalece as raízes sociais da investigação, que busca nas formas e sistemas de aprendizado do convívio cotidiano para estabelecer a fluidez entre cognição e afetividade. Cabe aqui um desenvolvimento mais aprofundado sobre as interferências sociais na língua de sinais na cidade do Rio de Janeiro, levando em consideração, por exemplo, o caráter propagador e enquadrador da

ideologia cristã²¹ e o elevado número de literatura em Libras sobre as religiões em questão.

Partimos da premissa dos estudos voltados ao cotidiano, embasados pelo trabalho de Michel de Certeau e a pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação para então, incluir o viés político da educação e o “contexto social no qual se produz o entrelaçamento das redes de *conhecimentos significações* e sentidos tecidas *dentro fora* das escolas, com a finalidade de *aprendermos ensinarmos*, formarmos e nos formarmos.” (FERRAÇO, 2018, p. 90) O interesse primeiro aqui é nas pessoas, aqueles que praticam e sofrem as ações, nos regimes de visibilização dos mecanismos de controle e subordinação, e seus hibridismos, buscando sempre o *pensar/fazer* com o outro a fim de “superar as abordagens que privilegiam os protagonismos, as individualidades e/ou as personificações, indo ao encontro dos processos, das relações, das redes tecidas.” (*ibidem.*, p. 102)

Acreditamos também que a comunicação coloquial diária muitas vezes corrobora premissas filosóficas que cultuam o viés racional dos seres em detrimento do emocional, como se o primeiro devesse domar o segundo e o primeiro passo fosse o físico: adestrar o corpo. Adestrar a visão para não se sensibilizar com as atrocidades, os ouvidos às mentiras e os demais sentidos ao isolamento e controle. O *modus operandi* parece ser julgar e validar a partir do grau de distanciamento dos seus próprios sentimentos e emoções, e induz o pensamento dicotômico de que para se alcançar a sensatez é necessário abandonar a dimensão afetiva.

²¹ Ver: ASSIS SILVA, C. A. de. Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

4 CONTRIBUIÇÕES ARTÍSTICAS DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL APLICADA

Aproximadamente 6% da população brasileira é surda, 9,7 milhões de pessoas (IBGE, 2010), com as mais singulares particularidades (aproximadamente 2,7 milhões são surdos profundos), e a dificuldade de comunicação por falta de acessibilidade é o maior desafio, uma vez que eles não podem ‘aprender’ a ouvir, depende do resto da sociedade, ouvinte, aprender a se comunicar com eles. As informações absorvidas pelos surdos são majoritariamente visuais e, no entanto, as atividades e serviços ofertados e demandados são quase que exclusivamente orais ou sonoros. Essa ausência de comunicação e defasagem no atendimento afasta as possibilidades de interação, marginaliza e exclui pessoas completamente aptas e sensíveis, por ausência de informação acessível e representatividade social.

Surdez, biologicamente, é o termo médico para uma deficiência auditiva, porém nem todos os surdos se consideram deficientes auditivos, já que a identidade surda está relacionada ao conhecimento da comunicação entre aqueles indivíduos e a cultura que aquela comunidade mobiliza/produz. O olhar clínico-terapêutico identifica uma *deficiência*, enquanto o modelo socioantropológico projeta uma *diferença*, ou seja, uma visão compara as condições humanas a partir de um modelo ao qual todos deveríamos obedecer, ao passo que a visão socioantropológica encara o surdo como um ser social, sujeito dotado de cultura e identidade compartilhada com uma comunidade, confirmado pelo 2º artigo do Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 em que é considerada “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.”²²

Apenas a falta de audição não basta para determinar um surdo e, à luz dos Estudos Culturais, surgem os Estudos Surdos interessados nas diferenças culturais e linguísticas enquanto sistematização de senso de comunidade e construção do surdo enquanto ser provido de cultura, e, com isso:

²² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em: (15/07/2021).

(...) excluindo a visão deste como deficiente, incapaz e atrelado a uma cultura inferior e subalterna. Este debate propicia rever as relações de poder e saber, as relações entre surdos e ouvintes, ou seja, entre culturas majoritárias e culturas minoritárias nos campos sociais, linguísticos e culturais. (SOARES, 2013, p. 3)

Baruch Spinoza viveu entre os séculos XVI e XVII e dentre as ideias que o levaram à excomunhão estava o fato de relacionar Deus à Natureza, utilizando-os como sinônimos ao longo de sua *Ética*. No apêndice do primeiro livro há uma troca de correspondências e uma delas é com Wilhelm Blyenbergh, um amigo com concepções antropomórficas de Deus e que parece ter se equivocado na interpretação de uma carta anterior de Spinoza. Ao esclarecer conceitos como privação e negação Spinoza utiliza o exemplo de uma pessoa cega, atitude comparativa que mais tarde vai tratar como preconceituosa:

Em primeiro lugar, portanto, digo que a privação não é o ato de privar, mas apenas a simples e mera carência que em si mesma nada é. É apenas um ente de Razão ou modo de pensar que formamos quando comparamos as coisas entre si. Por exemplo, dizemos que o cego está privado de visão porque o imaginamos mais facilmente como vidente, seja porque o comparamos com outros videntes, seja porque comparamos com seu estado presente com seu estado passado. Afirmamos, então, que a visão pertence à sua natureza e por isso dizemos que está privado dela. Mas, se considerarmos o decreto de Deus e a natureza desse decreto, não podemos mais afirmar que esse homem está privado de visão, assim como não podemos dizê-lo a respeito de uma pedra, pois nesse momento seria tão contraditório que a visão lhe pertencesse como seria contraditório se pertencesse à pedra, *porque nada pertence a esse homem, nem pode ser considerado seu a não ser aquilo que o intelecto e a vontade de Deus lhe atribuíram*. (SPINOZA, 1989, p.146)

O pensamento de que a Natureza falha ou produz imperfeições é equivocada pois para o filósofo tudo que pertence à natureza de algo necessariamente resulta de uma necessidade da natureza da causa eficiente. O que torna os objetos perfeitos e os imperfeitos diferentes é a intensidade em que afetam a nossa alma:

Portanto, perfeição e imperfeição não são, na realidade, senão modos de pensar, isto é, noções, que temos o hábito de forjar, em virtude de compararmos entre si indivíduos da mesma espécie ou do mesmo gênero. Eis o motivo por que disse atrás (...) que por realidade e perfeição entendia o mesmo. (*ibidem.*, p. 162)

Antes da pandemia, o presente trabalho pretendia elaborar e aplicar planos de aula de arte em Libras, atravessados pela temática da educação emocional, para estudantes surdas e surdos. Com a incerteza do retorno às aulas presenciais e o risco de obsolescência da pesquisa, propomos então a sistematização de duas

atividades virtuais executadas com público interessado em Libras e a elaboração do plano de aula supracitado. A pesquisa aqui elaborada se pretendia interacional, do campo da troca em determinado grupo que constrói narrativas sobre si num processo gestual-visual. O que pressupunha uma consciência em trânsito em sala de aula, necessitando sempre do movimento de atualização para não incorrer ao perigo do engessamento das definições ou do desinteresse, deu espaço para uma análise de uma série de experiências com a Libras, o que nos permitiu impensáveis deslocamentos e rupturas de concepções até então pré-estabelecidas..

Buscamos, então, formas de evidenciar o potencial artístico da Libras na educação emocional, limitando-nos a pesquisar virtualmente e a elaborar com o material acumulado das interações passadas, investigando rastros de imagens-narrativas de si e vestígios que sugerem formas de se relacionar artisticamente. O desafio é incomensurável, porém os cerne da pesquisa (Libras- Arte - Educação emocional) sugerem uma relação de reciprocidade entre as partes, e nos parece que materializar essas questões, elocubrar seus limites e revisitar seus fundamentos no cotidiano seja uma forma de superar estigmas, dicotomias e empoderar narrativas positivas e autorais sobre essas identidades.

A compreensão de Luis Camnitzer (2011, p. 45) que “a arte é um campo do conhecimento onde se colocam e resolvem problemas, é o lugar onde se pode especular sobre temas e relações que não são possíveis noutras áreas do conhecimento.” é basilar para entendemos a necessidade de ampliação de estratégias pedagógicas que cruzem preceitos da arte e da educação. Por isso o potencial da arte associada à educação é enorme e subversivo. Enquanto aprofunda a valorização das individualidades e estimula a liberdade artística propõe vivências de trânsito entre o conforto e incômodo, exposição e vergonha, por exemplo. A sensibilização dos sentidos através da arte é um recurso para ‘experimental’ habitar, ainda que superficialmente, outras realidades, vislumbrar processos criativos não-habituais e testar outras soluções práticas, muitas vezes oriundas das trocas dentro do próprio grupo.

Partindo do presente trabalho enquanto criação e construção, resultado dos interesses e disponibilidades dos envolvidos - contextualizando para não criar fetiches ou clichês (MEDEIROS, 2016) - é declarado um lugar de alteridade, mas

como falar desse lugar sem se apropriar do lugar do outro, sem pretender falar por ele ou em seu lugar? Para quem o enunciado se direciona e de quais referências se aproxima? Relembramos aqui que talvez possa partir da co-existência e transição de múltiplos lugares, inclusive o ‘lugar-do-outro’ (ancestralidade, acúmulo de bagagem de vida, presente e possibilidade de futuro) e o ‘nosso-lugar-no-lugar-do-outro’, que talvez seja uma tentativa simultânea de expansão e concentração, com a atenção voltada para a não reprodução da estrutura hegemônica e que quando falamos do outro estamos falando também de nós mesmos. (QUILOMBA, 2016)

O plano de aula é do campo de pesquisa em sala de aula de artes surda do ensino fundamental e a intenção é uma aproximação com o universo artístico de aprendizado surdo. No período em que pudemos estar em sala juntos, percebemos que através da visualidade da Libras buscamos as evidências dos afetos nas formas de aproximação das/dos estudantes em questão dos seus próprios processo artísticos identitários. Através da investigação emocional e experimentação material em seus interesses e nos resultados que fomos constatando podemos, enquanto mediadores, estimular potencialidades que percebemos.

Este capítulo propõe repensar formas de pesquisa que considerem a perspectiva e o horizonte artísticos dos envolvidos, buscando a equidade e horizontalidade nas construções narrativas, enquanto ética autoral e curatorial. Por isso trazemos os apontamentos sobre a tríade pesquisador-educador- artista e a experiência de arte-educação de Irene Tourinho (2013), que ressalta o caráter lúdico da metodologia da *a/r/tografia* retomando que:

Pesquisa, docência e experiência estética podem se imbricar de tal forma que se torna impossível dizer onde começa uma e termina a outra. Harold Pearce (2003, p. 196), no livro *A/r/tography: rendering self through arts based living inquiry*, organizado por Rita Irwin e Alez Cosson, observa: “pode-se dizer que arte, pesquisa e ensino contêm partes de cada uma, e na prática, formam um tipo de síntese”.(...) Com esses pressupostos em mente, quero ressaltar que meu interesse é pensar a “metodologia” como um **jogo** criativo, estético, impregnado das nossas histórias, projetos e experiências de vida. (TOURINHO, 2013, p. 64 - grifo nosso)

Para a construção de práticas artístico-pedagógicas contra a naturalização da exclusão nas escolas, é preciso entender a ciência e as artes enquanto “modalidades dialéticas de um mesmo processo mental” (Charles Kiefer, 2012) de forma que:

Construir uma concepção de ciência, no nosso caso, como arte-educadores, envolve reposicionarmo-nos não apenas como sujeito que ensina e, portanto, pratica pesquisa, ou seja, um sujeito que projeta, que faz escolhas, que organiza, que recomeça, que sistematiza, que se desatina também... Isso significa que nossas “titânicas interrogações” não podem ser apaziguadas e devem, inclusive, dirigir-se a nós próprios, já que o pesquisador/docente se constrói e se (re)constrói neste processo. (TOURINHO, 2013, p. 66)

A pesquisadora citada acima afirma que o método da pesquisa há de ser criado, respeitando a ética de responsabilização sobre as relações de poder que estabelecemos no fazer investigativo-artístico-pedagógico. Sobre como pensamos a pesquisa e a docência, conclui que:

Inclui, ainda, degustar e oferecer o sabor amargo das incertezas e frustrações que preenchem o fazer da pesquisa e da docência, mas também o gosto amargo que nos ressignifica e nos transforma. Faz parte desse jogo repensar a ideia de sujeito e objeto e, conseqüentemente, de subjetividade e objetividade na ciência, nas práticas investigativas e educativas que nos ‘escolhem’. (*ibidem.*, 2013, p. 68)

Afastando as dualidades da prerrogativa quantitativa/qualitativa, a análise proposta aqui parte de práticas pedagógicas afastadas de lógicas dicotômicas, orientadas fora do regime estético da perfeição/realismo e do erro, atentas às necessidades dinâmicas dos jovens envolvidos, e à construção em conjunto enquanto uma natureza ética da atividade, e que os interesses apresentados sejam mote do trabalho produzido.

Para tal, acreditamos que a pesquisa possa se estender no futuro para conter narrativas das/dos estudantes, de forma que esta possa ser uma metodologia do trabalho por entender o alinhamento das intenções da narração com a pesquisa proposta já que “A pesquisa narrativa tem como característica deslocamentos epistemológicos, ou seja, os relatos ganham força suficiente para envolver o leitor/sujeito persuadindo-o e seduzindo-o a se colocar dentro da experiência.” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p. 157) Donde podemos concluir que “podemos dizer que narrativas são relatos de experiências que servem não apenas para comunicar, mas, principalmente, para refletirmos sobre a experiência vivida.” (*ibidem.*, p. 159)

A fim de entender qual metodologia estamos elaborando simultaneamente à elaboração da pesquisa, recordamos que o pesquisador é aquele que investiga determinada lógica do ponto de vista ‘de fora’, observa o que já existe e busca um concatenamento na abordagem, um ‘desenvolver sequencial’ na postura de

armazenamento e exibição. Inevitavelmente este evento deve estar relacionado ao objeto de estudo (quicá a sua apresentação ao público), *i.e.*, o método que propomos deve compreender a dialogicidade em um objetivo, seja ele lógico, intuitivo ou relacional. E se o objetivo for a vivência ou a percepção da subjetividade do outro devemos ter formas de registrar/verificar/apresentar esse evento nos desdobramentos futuros dessa pesquisa.

Por isso acreditamos que a troca dentro da sala de aula através da arte pode afetar o pensamento social acerca do senso de coletividade e comunidade, e sabendo que “Narrar é também um tipo de interpretação” (*ibidem.*, p. 153) que “sempre agregam visualidades (...) envolvem e ao mesmo tempo assediam e sugerem links com os repertórios de cada sujeito, grupos e comunidades. Tais repertórios- as visualidades com as quais interagimos- incluem ‘imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e sabores’” (MARTINS, 2009, p. 160 *apud* MARTINS, TOURINHO, 2017, p. 155).

Como tensionar as estruturas que participamos?

Às vezes o pensamento é tão sensível e subjetivo que, finalmente, nos escapa. Não como na materialidade física de uma corda que, antes, contida com dificuldade e agora nos escapa com velocidade e força; mas como areia nas mãos, de forma que qualquer movimento de contenção dos grãos implica na inevitável perda da integridade do apanhado. E consequente tomada de consciência da escultura que aos poucos se revela.

Usualmente, para comunicarmos o subjetivo tornamo-lo em uma forma objetiva de interação (prova, avaliação, questionário, etc), mas se a ordem do evento é visual, construída muitas vezes em memórias afetivas, qual forma de registro convém?

Se a análise se dará a partir de imagens como resumir o que importa ali? Qual bagagem as imagens trazem consigo e como apresentá-las/interpretá-las? Como criar/entender lógicas/estruturas mentais a partir de imagens/trabalhos artísticos de dentro de sala de aula? Quais são as relevâncias aparentes e o que significam?

Figura 1 - Autorretrato
do estudante J. em
2018. Guache e acrílica



A Figura 1 foi produzida pelo estudante J., do 6º ano do INES, confeccionado durante uma atividade de autorretrato onde o primeiro momento foi tirar uma foto, revelada pela professora Lúcia Vignoli em tamanho A4, posteriormente os estudantes se utilizaram de uma transparência para projetá-lo em um papel maior na parede. O momento final foi detalhar esse desenho em tamanho grande, com os recursos materiais que escolhessem. Grande parte dos estudantes manteve as linhas bem destacadas, pretas e as demais cores eram de potes de tinta acrílica com cores prontas para o uso. Quietto, J. completou seu desenho com cores fortes, e vibrantes oriundas de misturas depois de mostrarmos algumas telas de Henri Matisse. Conheci J. no meu primeiro dia no INES, e me permiti aproximar dele por percebê-lo isolado em sala, sem interagir com os demais colegas. Depois da aula soube que J. é um estudante com imparidades para além da surdez, e ao longo daquele ano trabalhamos bastante explorando a pintura, muitas delas abstratas, técnica a que J. se dedicava.

A atividade de autorretrato é valiosa pois implica uma análise de si, ainda que numa camada superficial²³. A curadoria dos elementos que aparecerão é cuidadosa, uma vez que pode expor vulnerabilidades privadas, e a capacidade de releitura de si, para escolher o quê e como representar sugere também as etapas de um processo formativo de identidade e constante reelaboração de narrativas visuais. De tal forma que os autorretratos de outros estudantes sugerem traços das identidades, como a presença de flores na Figura 2 e a pintura facial, comum nas torcidas dos esportes, na Figura 3, ambas produzidas por outros estudantes da sala de J. na atividade de autorretrato.

²³ A organização do currículo escolar determina 10 tempos de aula (55 minutos cada) para a área de Linguagens (Arte, Língua Inglesa, Educação Física e Língua Portuguesa) nos anos finais do Ensino Fundamental em 2020. Destes 10 tempos de aula, apenas 2 são destinados exclusivamente para a disciplina de artes. (Fonte: BNCC, Brasil, 2018). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acessado em: (20/07/2021).

Figura 2 - Autorretrato de outra estudante. Guache e acrílica sobre papel. 2018.



Figura 3 - Autorretrato de outro estudante.
Guache e acrílica sobre papel. 2018.



A atividade acima é cara para observarmos a autorrepresentação através de signos e símbolos uma vez que a associação a determinados elementos expressam nossa expectativa sobre nós mesmos: desde a forma como nos vemos e/ou queremos ser vistos, passando por características da nossa identidade/personalidade que acreditamos nos representar.

O que pode ser oferecido em sala de aula por parte do mediador é o olhar e a atenção fluida comprometida com o ato de se sensibilizar com o ritmo e a vibração, com a expressão do corpo na arte, que aproximam Arte e Libras no campo educacional. Talvez por isso mesmo um dos desafios dessa atividade de autorretrato seja justamente não bloquear nem induzir sugestões, mas proporcionar momentos de observação e reflexão, e por isso uma possibilidade extensão e aprofundamento dessa atividade merece ser registrada para projeto futuro: uma gravação em vídeo das/os estudantes se descrevendo em Libras.

A autodescrição requer a elaboração sobre si no campo da língua mobilizando os elementos visuais-gestuais próprios do vocabulário da Libras e concatenando significantes e significados em referenciais diferentes daqueles pintados graficamente e formulados pictoricamente: justamente por ser elaborada e sinalizada no corpo, a autodescrição em Libras sugere o envolvimento e a ambiguidade entre autoria e representação.

O trabalho abaixo, na Figura 4, é fruto de uma investigação sobre a cultura Egípcia de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental na aula de artes no INES proposta pela professora da instituição, Lucia Vignoli. A atividade consistia, em um primeiro momento, numa tarefa de reprodução onde, individualmente, os (as) estudantes delinearam as formas e figuras escolhidas a partir da sobreposição de transparências em imagens da cultura egípcia, disponibilizadas em livros sobre o Egito. Posteriormente essas transparências foram projetadas em papel quarenta quilos na parede, de forma que, agora em grupos, pudessem fazer uma composição com as transparências projetadas, coletivamente. Neste momento não percebemos reclamações quando o traço de algum colega se sobrepunha a outro, pelo contrário, observamos dedicação em agregar os desenhos, assim como voluntariedade em ajudar os colegas a terminarem essa etapa.

Figura 4 - Desenho coletivo feito por
estudantes surdos do Ensino
Fundamental II do INES em 2018.



O último momento foi o detalhamento em grupo, onde os (as) participantes coloriram e estilizaram, e foi também neste momento que reparamos certo desapego em relação a autoria dos traços, fato que permitiu certa ‘invasão’ entre os desenhos e, também sua costura enquanto um só trabalho.

Sobre a visualidade na educação de surdos, vale destacar que a professora regente da turma, Lucia Vignoli, utilizava com frequência o recurso do retroprojeter para projetar as imagens nas paredes, expandindo e, assim, ressignificando as sobreposições e oferecendo fluidez do pensamento visual, permitindo rearranjos com as transparências e diálogos materiais entre as partes das imagens.

Trabalhar em equipe fascina e instiga em lugares diferentes do fazer artístico como uma natureza ética. Enquanto a prática individual busca uma solução em si própria, aquelas em grupo exercitam outras áreas como a tolerância em relação ao tempo do outro.

O que parece caro à experiência é justamente a ausência de garantias de que todos os envolvidos encarem conceitos e práticas de forma igual antes e depois de trabalhar em grupo. E aí está o que há de formidável e desafiador na diversidade: nem adiantar nem protelar, nem antever nem deixar passar, mas perceber os ritmos que se criam/apresentam e interagir com os interesses das/os estudantes assegurando espaços onde estes possam se manifestar.

Vários estudos, especialmente latinos, têm se destacado no que tange a inclusão da dimensão afetiva e da educação emocional no currículo escolar, e uma justificativa bastante contundente é apresentada por Moreno e Sastre (2002) quando afirmam que:

(...) nunca a ignorância de qualquer tema do currículo provocou as mazelas individuais e coletivas às quais conduz a ignorância dos próprios sentimentos e as ações derivadas deles, nem a ignorância de formas não violentas de resolver os conflitos, tanto os individuais como os coletivos. Violações, suicídios, crimes e agressões não têm comumente como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão frequentemente associados a uma incapacidade para resolver os problemas interpessoais e sociais de maneira inteligente. (MORENO; SASTRE. 2002, p. 44-45)

Por isso Valéria Amorim Arantes (2003) defende que emoções, valores e sentimentos devem ser encarados como objetos de conhecimento nas escolas, para então percebermos as causas e consequências dos conflitos cotidianos, abrindo

mão de verdades estabelecidas para dar materialidade ao que já nos domina por dentro.

Uma escola de qualidade deve transformar conflitos do cotidiano em instrumentos valiosos na construção de um espaço autônomo de reflexão e ação, que permita aos alunos e alunas enfrentarem, autonomamente, a ampla e variada gama de conflitos pessoais e sociais. (ARANTES, 2003, p.18)

A ideia de formular um plano de aula que investigue a relação da Libras com as emoções, com os estados emocionais propostos e vivenciados nas experiências artísticas das aulas de artes, vem na direção de tentar perceber a integração do raciocínio cognitivo e afetivo na prática artística e no uso da Libras, essa língua que demanda uma revelação dos aspectos afetivos componentes das personalidades dos praticantes/sinalizantes.

A pesquisadora aqui se insere no universo da cultura surda através da Libras (primeiramente enquanto disciplina eletiva na licenciatura em Artes Plásticas na UFRJ), e entendo que esse movimento de incluir a cultura surda na minha vida é uma escolha irremissível e necessária. Apesar de hoje perceber um frequente bombardeio e solicitação para repensar a acessibilidade e inclusão em suas diversas formas, nunca havia sido apresentada à possibilidade de 'criar espaço' para a Libras, como ao começar o curso no INES. Entender essa estratégia que voluntariamente- e inconscientemente- me propus, faz perceber que é possível abrir e habitar frestas, romper com regimes de familiaridade e estranheza e invisibilizações, me provo que terceiras margens podem ser, mesmo que de forma intermitente, habitáveis.

4.1 Questões e atravessamentos

Atualmente curso o quarto nível de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, no Rio de Janeiro, instituição ligada ao MEC- Ministério da Educação, referência no ensino e socialização de pessoas surdas, e o meu contato com esse universo se dava durante as aulas semanais do curso regular (atualmente virtuais) e durante o acompanhamento da disciplina de Artes ministrada lá

semanalmente pela professora Lucia Vignoli, enquanto as aulas eram presenciais. O INES é o local onde interagia, propunha atividades, exercitava a língua e aprendia com os/as estudantes surdos (as), demais educadores, profissionais e estudantes ouvintes do local. Fora desse espaço a Libras me afeta e influencia de inúmeras outras formas, seja abrindo a cabeça para outras línguas e suas formas de exclusão, seja para repensar o cotidiano, ferramentas educacionais e artísticas acessíveis enquanto docente, o que me leva a refletir sobre esse tempo de aproximação e o percurso que tenho traçado motivada por esses interesses.

Até agora organizo o meu contato com a temática da surdez/Libras em 4 etapas: quando fui aluna da disciplina obrigatória na licenciatura na UFRJ, enquanto tenho sido aluna no curso regular de Libras no INES; enquanto acompanhei presencialmente a disciplina de Artes ministrada pela professora Lucia Vignoli, para o Ensino Fundamental II também no INES, e o período atual, pandemia do SARS-CoV-2. Quatro momentos que se dividem de acordo com vários fatores, entre eles o meu envolvimento e aprofundamento no convívio com os estudantes surdos, demais profissionais e as formas tecnológicas de interação, e a própria prática da língua.

O primeiro momento foi marcado pelo interesse na lógica da nova língua em aprendizado, estimulado pelo convívio com demais estudantes ouvintes, uma mistura de fome em aprender novas palavras e aplicar corretamente o vocabulário, e ausência de contato com pessoas surdas, o que por não ter me desafiado, acredito ter engessado a minha capacidade dialógica, como quem sai do curso de inglês superinteressado e repetindo incessantemente *'the book is on the table'*. O segundo momento é em uma sala de aula (agora virtual) ministrada por professores surdos do INES, eu na condição de estudante de Libras, com aproximadamente 20 familiares/amigos de pessoas surdas. As relações que estabelecemos nessa sala entre nós estudantes-ouvintes e com os professores-surdos são por mim constantemente feitas de objeto de análise, enquanto observo e divago sobre os conflitos entre as culturas e, para discorrer sobre esses impasses preciso antes demarcar que o desenvolvimento da Libras e, conseqüentemente, da cultura surda, estabeleceram dinâmicas de direitos conquistados e mudanças de pensamento sobre sua condição enquanto comunidade e com o resto da sociedade. O terceiro momento foi um momento de liberdade e criação, onde comecei a perceber as interações e as dinâmicas de uma sala de artes com jovens surdos, as estratégias e

soluções que eles/elas apresentam e/ou demandam. Lembro-me de chegar toda semana com vontade de estar lá, vontade de decifrar aquilo que ainda considero desconhecido, vontade de entender seus códigos.

O quarto momento se inicia em março de 2020, com um afastamento repentino da interação física atravessado pela a quarentena imposta pelo Coronavírus SARS-CoV-2, causador da doença Covid-19, e suas consequências. Uma mudança paradigmática global interrompeu as atividades comerciais e acadêmicas presenciais, obrigando a todos a encararem as questões do isolamento/distanciamento social, assim como a precarização de alguns setores ‘essenciais’ em nome da produtividade econômica e em detrimento da saúde mental/vital coletiva. As consequentes e inevitáveis soluções virtuais são fruto de relações que foram estabelecidas durante a pandemia de forma surpreendente e alavancada por privilégios, de forma que aqueles com acesso à internet e aparelhos que se conectem à ela tiveram menos entraves à adaptação em formatos híbridos de ensino do que aqueles em situações tecnologicamente precárias. Até então não há dados, mas a experiência de *lives* (transmissões ao vivo) com intérpretes de Libras durante a na quarentena contribuiu para a difusão (ainda com pouca profundidade) e propagação da cultura surda, uma vez que a presença de intérpretes se fazia materializada.

A quarentena afetou a troca com os estudantes surdos e com os demais estudantes da pós-graduação, acometendo de uma só vez a análise e a interação com os sujeitos/objetos de pesquisa, assim como a elaboração e o desenvolvimento práticos, confinando também as atividades de leitura, escrita e fala ao exercício solitário, atenuado apenas pela orientação. Muitas propostas dessa investigação foram abaladas e reestruturadas em virtude da virtualidade imposta, e por isso incorporar as possíveis mudanças também se fez necessário e constante nesta pesquisa de forma a perseverar no aprofundamento -ainda que virtual- na cultura surda e suas demandas e propostas em meio à pandemia, e como meio de contato com a temática.

Revelo aqui a acidez e a ingenuidade da proposta de construir com o outro, de forma textual polifônica também por ter dúvidas da extensão e da gravidade da natureza lacunar dessa construção, pois muitas vezes justamente por não sabermos

como, não nos permitimos nos aproximar do outro. A construção concebe possibilidades infinitas de outras camadas de significados que não estejam tão evidentes, demandam escavações, palavras ocultas e ocultadas, que convidam a transbordar a postulações pré-concebidas.

Pergunto-me constantemente se a aproximação da Libras com educação emocional pode ser o resultado de uma romantização de uma realidade a qual não me encontro inserida, refletindo que as práticas em mim formadas e por mim reproduzidas carregam olhares e modos de ver colonizadores. Não há pretensão de neutralidade. Pretendo aqui apresentar uma narrativa afetada pela potência artística afetiva no presente (agora questionada pela virtualidade) assim como atravessada pelas demandas observadas na Libras e desafios na comunicação a qual propus aqui.

A aranha e a teia se completam quando a teia funciona como uma extensão do corpo da aranha, que não vê com seus múltiplos olhos quem adentra sua teia, mas sente através das teias- por isso vê com outros olhos- que transmitem as vibrações do deslocamento dos intrusos oportunos.

4.2 Experiências virtuais com Libras e Emoções

Durante o ano de 2020 tive a oportunidade de participar como proponente em um mini-curso e uma oficina virtuais: o primeiro foi um Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural (VIII ENAC), e o segundo foi um Seminário Online- Construindo Juntos: linguagem, cultura e educação de surdos. Em ambos introduzi brevemente a pesquisa entre Arte- Libras-Emoção aqui apresentada, analisamos alguns trabalhos artísticos que traziam a temática da surdez, e trago mais abaixo alguns pontos que parecem relevantes e complementares à pesquisa aqui organizada.

A participação no mini-curso do XVIII Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural- ENAC no segundo semestre de 2020, desenvolvido pelo Laboratório Arte, Cultura, Acessibilidade e Saúde do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, foi muito significativa para a

pesquisa, pois pudemos nos debruçar sobre o lugar historicamente ocupado por pessoas surdas nas artes. Junto das pesquisadoras Angela Baalbaki, Isabel Carneiro e Tatiana Targine, apresentamos uma breve introdução sobre a chamada ‘arte surda’. Neste momento tecemos observações sobre alguns artistas surdos, e outros ouvintes, que trabalham na interlocução da experiência da surdez em sociedades majoritariamente ouvintes.

Pensamos, a partir daqui, numa narrativa visual de imagens produzidas por artistas da comunidade surda (pinturas, instalações), partindo do pressuposto de que elas não podem ser analisadas dissociadamente dos grupos que as produziram, questionando-nos constantemente sobre o uso dos signos associados à condição da surdez, que mensagens evocam, e o porquê da escolha daqueles determinados elementos.

Um primeiro impasse que se apresentou foi justamente a definição de ‘arte surda’, já que remete à uma padronização na produção artística de pessoas surdas, algo como a arte produzida pelo ‘povo surdo’, apontado anteriormente. Para se distanciar da chamada ‘arte surda’, no final da década de 1980, surge um conceito cunhado por artistas surdos estadunidenses: nascia através de um manifesto²⁴ político a Arte *De’VIA* (*Deaf View/Image Art*), uma proposta de desnaturalização da ‘arte surda’ à condição de surdez:

Enquanto *De’VIA* intenciona expressar as experiências surdas através das artes visuais, o termo arte surda remete a uma arte produzida por surdos que utilizam os mesmos padrões e temas de artistas visuais ouvintes. Ou seja, segundo esta perspectiva, a arte surda é feita por surdos, mas não tematiza necessariamente a experiência surda, enquanto *De’VIA* pode ser produzida por pessoas ensurdecidas e até mesmo pessoas ouvintes, desde que haja a intencionalidade de expressar a experiência surda. Ainda segundo o manifesto, existem elementos formais comuns nas obras *De’VIA* tais como: cores e texturas contrastantes e intensas; uso do foco centralizado com exagero ou ênfase nas expressões faciais, especialmente olhos, mãos, boca e orelhas; escala humana e espaço em torno desses elementos, exagero, etc. (NEVES, 2021, p. 7)

A pesquisadora Gabriele Vieira Neves (2021) se debruçou sobre os quatro parágrafos do manifesto *De’VIA*, de 1989, e chama de desnaturalização da arte surda o processo que ocorre de **desvincular a arte do seu aspecto biológico**, podendo abarcar não só pessoas surdas que produzem ‘traços artísticos comuns’, mas também aquelas ligadas à experiência política e linguística da surdez. A arte contemporânea parece ser o ambiente propício para as questões identitárias

²⁴ Disponível em: <<https://deviacurr.files.wordpress.com/2015/06/devia-manifesto-full-size-72-dpi.jpg>>. Acessado em: (15/07/2021).

ganharem espaço, e os símbolos que aparecem na arte De'VIA evidenciam o lugar afetivo daqueles elementos, e afirmam seu lugar de arte de resistência quando expõem suas opressões e na arte de afirmação quando salientam características das línguas de sinais, por exemplo:

Cabe ressaltar que, além da ruptura com o discurso da deficiência e a possibilidade de educação dos surdos a partir da língua de sinais, a mudança nos critérios de valoração da arte como um todo, contribuíram para que outras sensibilidades diferentes do cânone se afirmassem. Giunta (2014) ressaltar que com a arte contemporânea pode-se exercer uma crítica aos critérios patriarcais e coloniais que regulavam o que é qualidade artística. Essa emergência de sensibilidades e discursos difíceis de domesticar seria, portanto, um sintoma da arte contemporânea. (GIUNTA, 2014 *in* NEVES, 2021, p. 8)

Azoilda Trindade (2005) teceu um aparato teórico para a leitura e para a compreensão das imagens sobre a mulher negra na sociedade brasileira, que passa pela importância da naturalização de referências positivas que transbordem para além da sexualidade e trabalho doméstico para a mulher negra. No estudo, a autora analisa exaustivamente as imagens de mulheres negras veiculadas entre os séculos XVIII e XX em revistas, filmes, novelas, pinturas, no cotidiano escolar e também na opinião dos formadores de opinião (intelectuais, artistas, jornalistas segundo Marilena Chauí, 1995) e percebe que a perspectiva de formação midiática opera através de uma falsa democracia racial, e resulta num processo que atualiza ideias racistas e associa a posição dos indivíduos à cor da pele, o que delimita o papel social da mulher negra na arte à coadjuvância.

Mas por que a Questão da IMAGEM? Imagens enunciam algo, são narrativas, são denúncias, são histórias, são dramas, que precisamos rever, nos apropriar de seus significados e, ao desvendar o mistério, quem sabe promover a visibilidade de quem foi tornada invisível, sem rosto, sem nome: a mulher negra. As imagens dos negros, dos mestiços, dos moradores de favelas, de cortiços e de ruas, bem como as imagens dos índios, são apresentadas socialmente com desprestígio, inferiorizadas, despotencializadas, vitimizadas. Ou seja, com uma série de atributos que legitimam e naturalizam as desigualdades construídas social e historicamente contra eles. (TRINDADE, 2005, p. 112)

A semiótica é o estudo da construção dos significados a partir dos signos, de forma que não existe pensamento sem mediação destes e a semiose (ação do signo) seria na verdade uma tradução, de signo em outros signos de forma que:

A significação de uma representação é outra representação. Consiste, de fato, na re apresentação despida de roupagens irrelevantes; mas nunca se conseguirá despi-la por completo; muda-se apenas de roupa mais diáfana. Lidamos apenas, então, com uma regressão infinita. Finalmente, o interpretante é outra representação a cujas mãos passa o facho da verdade;

e como representação também possui interpretante. Aí está nova série infinita. (PEIRCE, 1974, p. 99 *apud* PLAZA, 2003, p. 17)

Esses signos são estudados em várias esferas (linguística, estética, etc.) e assumem diferentes complexidades, ainda assim todos se diferem da coisa significada pois se relacionam com o pensamento acerca do signo, em suas traduções nos mais diversos suportes e materialidades. Por isso a escolha das imagens selecionadas e a forma na qual são apresentadas foram frutos de debates nos bastidores desta dissertação e necessitam de algumas explicações.

Os trabalhos artísticos a serem apreciados nas próximas páginas são parte de narrativas autorais das/os artistas que refletem experiências muitas vezes violentas e, no entanto, comuns a alguns surdos/as. A repetição de signos é uma modalidade desse registro, em adição, traremos algumas falas dos/as artistas sobre seus trabalhos, de forma a organizar no campo da formalidade da escrita (no caso, com a tradução para o português escrito) algumas interpretações que talvez ficassem no campo da especulação. A proposta de trazer as transcrições escritas de registros pontuais de artistas se justifica na reificação dos significantes e significados trazidos em mais de um suporte por eles, de forma que as nossas considerações possam orbitar outras relações e associações, uma vez já elucidadas pelos (as) próprios (as) artistas.

Determinadas a apreciarmos as imagens produzidas a partir da experiência da surdez, nos deparamos com artistas do gênero De'VIA, dentre eles o norte-americano Chuck Baird (1947-2012), que produziu muitas pinturas temáticas de animais, misturando-os com seus respectivos sinais na Língua de Sinais Americana (ASL). A tela na Figura 5 é de uma outra série do artista que sustenta uma comparação entre o sujeito surdo e uma marionete ou boneco de ventríloquo, uma vez que no momento da escolarização era impedido de sinalizar, sendo restrito às atividades com intenção de resgatar e desenvolver a oralidade naqueles sujeitos.

Um fato interessante sobre a vida de Chuck Baird no Kansas, EUA, é que ele teve o privilégio de formar sua identidade desde cedo por ser o mais novo entre irmãos surdos, diferentemente da maioria dos surdos que são minorias em suas famílias ouvintes. (CALDAS, 2006)

Sobre a Figura 5, Baird escreve:

Esta pintura ataca a escravidão imposta aos alunos surdos que foram forçados a aprender a falar - mal - e não foram autorizados a sinalizar. Essas crianças muitas vezes acabavam com "falhas orais", sua educação

prejudicada porque o aprendizado era negligenciado em favor do treinamento da fala. Fios finos percorrem cada boca até o queixo, sugerindo marionetes controladas por uma mão invisível. Esta pintura deve muito às obras justificadamente raivosas do Dr. Miller. (BAIRD, tradução nossa.)²⁵

A afirmação de Baird e a representação dos personagens surdos enquanto marionetes implicam consciência sobre os processos de opressão sofridos, a ausência de olhos e em seu lugar o questionamento “Por quê eu?”, assim como o detalhamento e predominância das bocas são evidências da indignação e da revolta com um imposições sofridas por este sujeito surdo.

²⁵ No original: “*This painting attacks the bondage imposed on Deaf school children who were forced to learn to speak - badly - and not allowed to sign. These children often wound up “oral failures,” their education crippled because learning was neglected in favor of speech training. Thin wires run down each mouth to the chin, suggesting marionettes controlled by an unseen hand. This painting owes much to Dr. Miller’s justifiably angry works.*” Disponível em: <http://www.deafart.org/Artworks/Descriptions_1/descriptions_1.html>. Acessado em: (15/07/2021).

26

Figura 5 - *Why me?* (Por quê eu?),
1973.



²⁶ Disponível em: <<https://deaf-art.org/profiles/chuck-baird/>>.

Nos trabalhos de Baird podemos observar os sinais dos respectivos animais sendo feitos por mãos que para demonstrar incorporam, para materializar, simulam. A imagem da Figura 6 nos revela a tridimensionalidade de seu trabalho: a mão do sujeito sinaliza e, de forma pendular, se aproxima de sua perna na vertical, enquanto a cabeça do cachorro rotaciona, num ponto distraída e em outro contorce-se para atender ao sinal. A repetição é movimento e simultaneidade. A cabeça duplicada e a mão triplicada propõem questionamentos aos planos e dimensões: compõem uma escultura bidimensional ou tridimensionalizam a pintura?

27

Figura 6 - *Best Friends*, 1992.
Acrílica sobre tela.



²⁷ Disponível em: <<https://deaf-art.org/profiles/chuck-baird/>>.

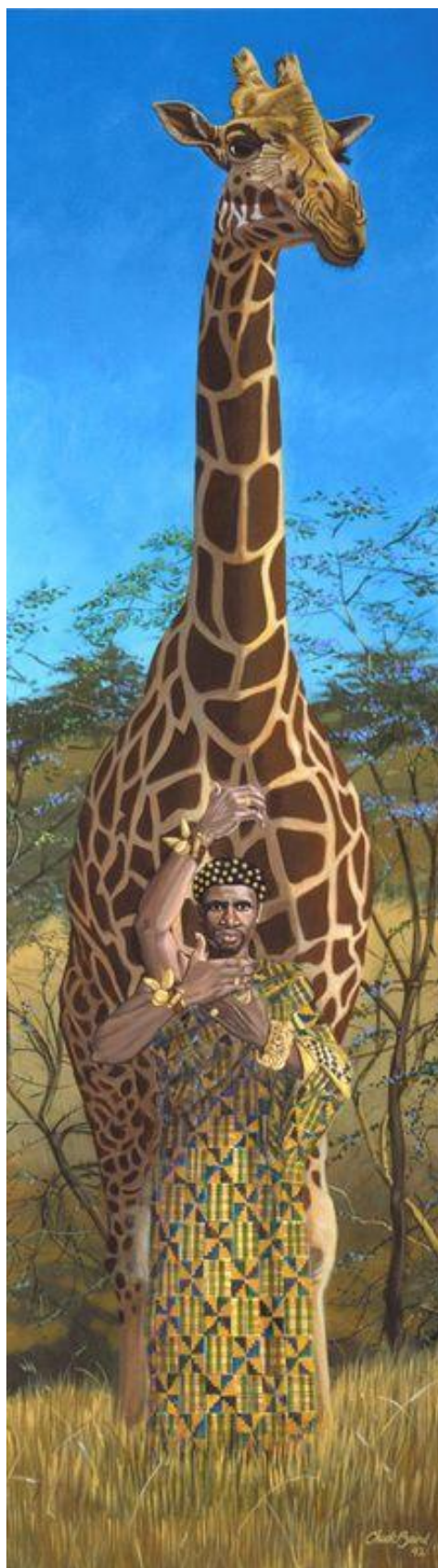
A Figura 7 apresenta a representação de uma savana africana no plano de fundo e, dividindo o primeiro plano, há uma girafa que ocupa a maior parte da composição e um homem negro na sua frente, fazendo o sinal para a palavra 'girafa' em ASL. O sinal executado pelo homem é similar à sua variação em Libras, onde uma das mãos determina a base do pescoço e a outra mão movimenta-se no sentido de alongar verticalmente o membro, de forma que a idéia de um pescoço alongado remete iconicamente àquele animal que o possui. Pensando na semiose onde um signo remete à outros, as vestes do homem representado se confundem na pelagem do animal de forma que iludem não só as fronteiras materiais e visuais, como também camuflam os limites entre língua e representação: o que é animal, o que é língua e o que é humano?

Ana Luiza Caldas (2006) apresentou esta imagem de Baird a alguns alunos e entrevistou-os sobre suas impressões, e um estudante disse não perceber a língua de sinais ali representada. A autora pondera de forma perspicaz que o estudante:

Não reconhece nela sua cultura, sua língua, pois provavelmente nunca as tenha visto representadas em pinturas consideradas obras de artes. Acostumamos nosso olhar para a Língua de Sinais usada, principalmente no ambiente escolar, mas nunca em ambientes sociais como museus, bienais, pinacotecas ou outros espaços. (CALDAS, 2006, p. 76)

O trecho acima sugere que as questões da comunidade surda são tantas vezes sub representadas em espaços de institucionalização e legitimação da arte, que até mesmo os praticantes podem não se identificar ou seus elementos. As línguas de sinais, assim como as orais, não são universais, porém repousam e dispersam entre si nos troncos linguísticos, por exemplo, e se afirmam através de sinais que revelam similaridades sutis e discrepâncias categóricas em diferentes línguas de sinais que compartilham o poder de enunciar com as mãos.

Figura 7 - *Njamala*, 1992.
Acrílica sobre tela.



²⁸ Disponível em: <<https://deaf-art.org/profiles/chuck-baird/>>

Observando os recursos assumidamente admitidos pelo manifesto De'VIA, entendemos que a utilização de representações de parte do corpo (olhos, bocas, orelhas e mãos) funcionam também de forma metonímica, significando 'algo maior'. As mãos são muito representadas para fazer a relação com as línguas de sinais, funcionando como um símbolo de identificação no campo na comunicação, assim como das experiências de patologização, anormalidade e exclusão, no campo afetivo.

As representações de olhos, bocas e orelhas funcionam ora como sinédoque do singular para o plural, ora com uma equivalência figurada metafórica dos órgãos de sentidos aos próprios sentidos (olhos-visão, boca-voz e orelhas-audição).

No primeiro caso identificam os símbolos que unem categorias, como traços que nos definem fisicamente enquanto humanidade, ou aqueles símbolos associados às experiências da surdez, que identificam a comunidade surda. Em metáfora aos sentidos evocam a expansão da sensibilidade destes quando, por exemplo, elaboramos que o objeto olho e seu significante, a representação de olhos em um trabalho De'VIA, produzem um significado de visão e, a partir deste produz outros significados como enxergar a si e os outros, e assim por diante.

Os trabalhos abaixo foram retirados do website da artista expressionista norte-americana Nancy Rourke, e retratam com cores vivas o universo interacional da artista, conhecida por seu trabalho no âmbito da aquisição de direitos civis, e nos deixa uma curiosidade: o que caracteriza uma 'arte surda'? Quais temas 'pode' abordar?

O trabalho de Rourke tem seu foco na arte de resistência, de afirmação e libertação. A artista cria composições com palavras, formas geométricas, planos monocromáticos e mormente com cores primárias. Estão presentes nos seus trabalhos também elementos figurativos como mãos, olhos, animais, cordas, rachaduras, curativos, entre outros elementos que mobilizam temáticas caras à luta das pessoas surdas, justamente por exporem vulnerabilidades e símbolos de opressão das comunidades surdas e ouvintes, descritos em um dos parágrafos do manifesto de 1989.

Nancy pintava desde a infância, tornou-se designer gráfica e após fazer algumas exposições interrompeu seu processo de pintura por mais de dez anos. Ao retornar às pinturas envolveu-se com o movimento De'VIA, um movimento político-artístico-estético da comunidade surda onde identificou-se com as visualidades que

buscam transmitir uma perspectiva de mundo surda. Sobre a suas referências estéticas e éticas, Nancy Rourke afirma:

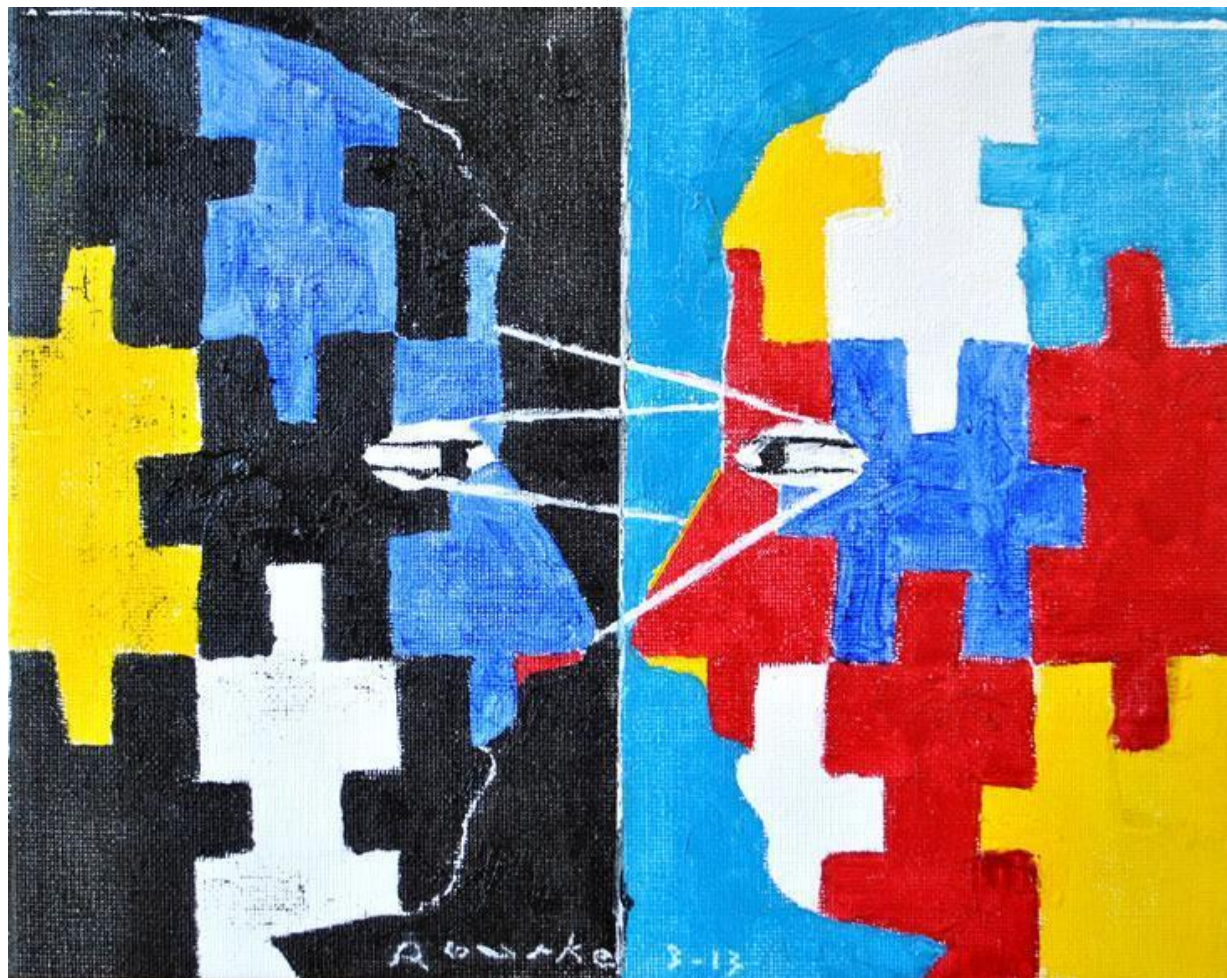
Meu trabalho tem um foco centralizado que forma um tema; e usando categorias como resistência, afirmação e arte da libertação eu crio imagens que mostram fitas azuis, luzes amarelas, mãos, olhos, elefante, cavalo, cordas, rachaduras, band-aids, etc. As cores primárias são o que eu uso em minhas pinturas. Eu também uso monocromático para reforçar. Em 2009, eu aprendi sobre a cultura surda e comecei novas ideias lendo o livro de Paddy Ladd, "Entendendo a cultura surda em busca da surdez" e foi quando decidi fazer arte que enfoca a experiência surda. Escolhi as cores vermelho, amarelo e azul porque quero me desafiar com um uso muito limitado de cores. Quero que o público reconheça quem eu sou, usando três cores. Cada cor tem um significado. Vermelho significa empoderamento. Amarelo significa esperança e luz pros surdos se verem. Azul significa audismo. Eu senti que esses elementos tornam a arte tão poderosa para a sociedade de surdos e ouvintes. Eu faço uma declaração política. Eu capto a sociedade de hoje que precisava de atenção porque já devia ter há muito tempo. Parte disso é educar e parte é um alerta. (ROURKE, tradução nossa)²⁹

Uma aproximação com a guetização experimentada por mulheres e negros ao longo da história da arte nos é possível: qual universo imaginário é permitido ao surdo habitar? E criar? Quais experiências são entendidas enquanto 'arte surda'?

Sobre cada um dos seus trabalhos em seu website, Rourke tece alguns comentários, os quais selecionamos alguns para transcrever livremente, uma vez que ela mesma elabora as imagens e as suas descrições.

²⁹ No original: "My work has a centralized focus that makes a theme; and using categories such as resistance, affirmation and liberation art. I create images that show blue tapes, yellow lights, hands, eyes, elephant, horse, strings, cracks, band-aids, etc. Primary colours are what I use in my paintings. I also use monochrome for reinforcement. In 2009, I learned about the Deaf Culture and started new ideas from reading Paddy Ladd's book, "Understanding Deaf Culture in Search of Deafhood" and that was when I decided to make art that focuses on Deaf experience. I picked red, yellow and blue colours because I want to challenge myself with very limited use of colours. I want the audience to recognize who I am, using three colours. Each colour has a meaning. Red means empowerment. Yellow means HOPE and light Deaf people need to see each other. Blue means AUDISM. I felt these elements make art so powerful to the Deaf and Hearing society. I make a political statement. I capture today's society that needed attention because it is long overdue. Part of it, is to educate and part of it is a wake- up call." Disponível em: <<https://deaf-art.org/profiles/nancy-rourke/>>. Acessado em: (15/07/2021).

Figura 8- *How Much Did I Understand (O Quanto Eu Entendi)* - óleo sobre tela. 2013.



Esta pintura consiste em retratos espelhados baseados em uma silhueta histórica de Alice Cogswell reinterpretada por meio da minha experiência. O retrato do lado esquerdo é pintado com cores opressivamente escuras e faltando peças do quebra-cabeças, representando minha experiência escolar de privação de linguagem e a falta de informações acessadas por meio de comunicação simultânea (em um programa de comunicação total). Como não tive acesso total ao idioma, não entendi totalmente as informações de que precisava para aprender e desenvolver uma autoimagem positiva. Além disso, as linhas que vêm dos olhos - essa visão da vida - são mais estreitas e limitadas em comparação com as linhas que vêm dos olhos à direita. A única peça amarela do quebra-cabeça à esquerda simboliza a esperança na névoa da opressão. O retrato de cores vivas à direita está completo, sem nenhuma peça faltando. Isso comunica o sentimento de integridade de identidade - um orgulho de ser surdo, nutrido por uma vida com uma linguagem completa e bela. Como um todo, a pintura é um comentário sobre a saúde mental dos surdos e as trágicas consequências da privação da linguagem. (ROURKE, tradução nossa)³⁰

³⁰ No original: "This painting consists of mirror portraits based on an historical silhouette of Alice Cogswell re-interpreted through my experience. The left side portrait is painted with oppressively dark colors and missing puzzle pieces representing my high school experience of language deprivation and the lack of information accessed via simultaneous communication (in a total communication program). Because I was not exposed to full language access, I did not fully understand information I needed for

Figura 9- *Two Way Mirror* (Espelho de dois lados) - óleo sobre tela. 2015.



Esta pintura é sobre a igualdade de linguagem para crianças surdas. A pintura de uma menina surda que se tornou um fantoche de ventríloquo onde há uma epidemia nacional de privação de idioma. O sistema que médicos, fonoaudiólogos e psicólogos atuam, forma e investe tanto no aspecto auditivo. O que aconteceu com a garota surda? Ela se torna uma orelha e não a vêem como um ser completo. Sua linguagem, expressão, sua capacidade de pensar, criar, discutir e comunicar à sua maneira, tudo isso é tirado. Isso tem que mudar. Fiz duas pinturas, em uma tela. A tela frontal é uma menina surda que é uma marionete de ventríloquo. A tela de trás é a mesma menina surda que é uma orelha. É assim que o sistema vê, um ouvido. A menina surda se olha no espelho, enquanto o sistema atrás do espelho a vê como uma orelha. Ela não pode se ver como uma orelha, apenas eles vêem. (ROURKE, tradução nossa)³¹

learning and the development of a positive self-image. In addition, the lines coming from the eyes--- this view of life--is narrower and more limited as compared with the lines coming from the eyes on the right. The one yellow puzzle piece on the left symbolizes hope in the mist of oppression. The brightly colored portrait on the right is complete without any missing pieces.

This communicates the feeling of wholeness of identity—a pride in being Deaf which was nurtured from a life with a complete and beautiful language. As a whole, the painting is a commentary on the mental health of Deaf people and the tragic consequences of language deprivation.” Disponível em: <<https://www.nancyourke.com/howmuchdidiunderstand.htm>>. Acessado em: (15/07/2021).

³¹ No original: “*This painting is about Language Equality for Deaf children. The painting of a Deaf girl has become a ventriloquist puppet where there is a national epidemic for language deprivation. The system that doctors, speech therapists and psychologists work, focuses and invests so much on the auditory aspect. What happened to the Deaf girl? She becomes an ear and not see her as a whole being. Their language, expression, their ability to think, create, discuss and to communicate their way, all of that is taken away. That has to change. I made two paintings, on one canvas. The front canvas is a Deaf girl who is a ventriloquist puppet. The back canvas is the same Deaf girl who is an ear. That is*

Nos dois trabalhos acima, Rourke apresenta os elementos de forma detalhada e relacionada com as questões sociais da surdez. No primeiro trabalho apresentado, onde há dois perfis de quebra-cabeças se encarando, Nancy explora através do símbolo dos **olhos** a identificação histórica com Alice Cogswell (1805-1830), inspiração para criação da Escola Americana de Surdos. As consequências da privação da língua, trazidas pela artista, são apresentadas com linhas de diferentes dimensões e cores que demonstram um contraste entre as identidades apresentadas antes e depois do conhecimento da língua de sinais. O relato de Nancy sobre sua experiência é rico em associações entre elementos visuais e sentimentos, ela mesma faz essas descrições em caráter de diário, revelando que discorrer sobre suas telas, contextualizar suas pinturas na modalidade escrita faz parte de como ela se coloca e coloca seus trabalhos no mundo: entendeu ou quer que escreva?!

O segundo trabalho é, na verdade, um díptico frente-e-verso, como uma analogia ao que aparenta e o que realmente é: na frente uma menina ventríloqua e atrás seu rosto é substituído por uma **orelha**, como a sociedade a vê e julga. Na interessante explicação sobre a tela a artista finaliza dizendo que a sociedade a vê assim, porém ela mesma não ‘pode’ se ver assim, reforçando a ideia de que os surdos tecem muito mais narrativas sobre si mesmos do que os estereótipos ouvintistas são capazes de elocubrar. Novamente os elementos que caracterizam uma marionete ou um boneco de ventríloquo são mobilizados para representar uma ‘manipulação’, uma encenação performática normalizada que subjuga os interesses e demandas de pessoas surdas àqueles das pessoas ouvintes.

É curioso perceber que a sobreposição de linhas, recurso que a artista utiliza bastante, é notado por Rourke com interesse, assim como observamos na atividade feita pelas (os) estudantes na atividade sobre o Egito. Essa sobreposição, que pode causar num primeiro momento uma certa confusão, na verdade se revela uma sobreposição de significantes e significados, partes de trajetos que se concentram, tangenciam ou dispersam, numa confluência quase rítmica de expansão.

Nancy Rourke é uma artista que interage com as tecnologias contemporâneas, como mídias sociais e websites, e durante a pandemia de 2020/21

how the system sees it, the EAR. The Deaf girl looks in the mirror, while the system behind the mirror sees her as an ear. She cannot see herself as an ear, only they do. Disponível em: <<https://www.nancyrourke.com/twowaymirror.htm>>. Acessado em: (15/07/2021).

a artista se submeteu a alguns ‘desafios’ (como desenhar todos os dias no período de um mês e registrar esses desenhos) e a um deles cabem alguns apontamentos. Durante o mês de fevereiro de 2021, em seu ‘desafio diário’, Nancy revela que teve Covid-19 e desde então tem tido pesadelos como um dos sintomas.

Os desenhos até então eram todos nas suas cores e formas usuais, bem coloridos, porém nesse período, atormentada pelos pesadelos, Nancy se apresenta depressiva e com traços diferentes dos comumente apresentados, onde relata e desenha alguns sonhos (Figuras 10 e 11):

Sintoma # 5 do COVID-19: Pesadelo como parte dos sintomas do COVID-19, tenho pesadelos aqui e ali. Este foi vívido e real que me apavorou tanto porque foi minha própria mão foi decepada. Ela ficou petrificada e ficou amarela. Ela foi colocada em um expositor. O que isso significa? Pode significar que não pinte desde março de 2020 e a última vez que pinte foi ‘Esperança de Felicidade’ para uma oficina virtual. Fiquei tão deprimida depois daquele sonho. Estou lutando contra a depressão há meses. (ROURKE, tradução nossa)³²

³² No original: “COVID-19 Symptom #5 Nightmare as part of the COVID-19 symptoms, I got nightmares here and there. This one was vivid and real that terrified me so much because it was my very own hand that was chopped off. It became petrified and turned yellow in colour. It was placed on a display stand. What does that mean? It could mean that I have not painted since March 2020 and the last time I painted, was the Hope for Happiness for a virtual workshop. I became so depressed after that dream. I have been struggling with depression for months.” Disponível em: <<https://febchallenge.wordpress.com/>>. (Acessado em 15/07/2021).

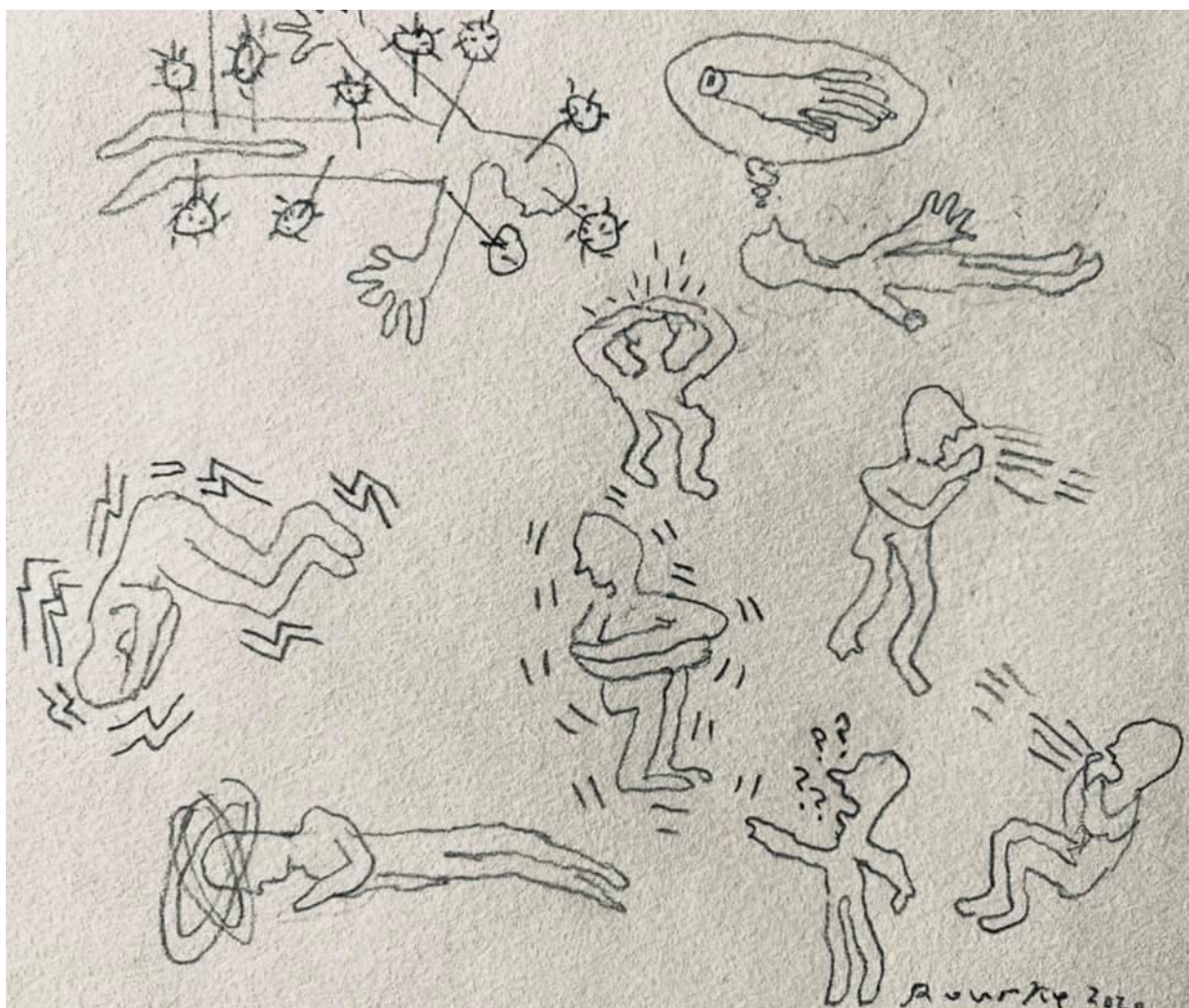
Figura 10- grafite sobre papel. Rourke, 2021.



Fiz os desenhos logo depois de acordar de um pesadelo e há um recorte no canto superior esquerdo com três pessoas sentadas em cima de mim que é mostrada no post do dia 17. O resto dos pesadelos também foi algo em que vou pensar, aqui e ali. Lá estou eu correndo e me perdendo em uma cidade fantasma e por uma floresta assustadora e veículos abandonados e, no final, há rachaduras em cima de mim. (ROURKE, tradução nossa)³³

³³ No original: "I did the drawings right after I woke up from a nightmare and there is a picture at the upper left corner with three persons sitting on top of me that is shown on Day 17 post. The rest of the nightmares were also something that I will think about, here and there. There is me running and getting lost in a ghost town and through a creepy forest and abandoned vehicles and towards the end, are cracks all over me." Disponível em: <<https://febchallenge.wordpress.com/>>. Acessado em (15/07/2021).

Figura 11- grafite sobre papel. Rourke, 2021.



Este desenho é sobre minha jornada no COVID-19 e diferentes sintomas que tive por três meses. Sintomas que tive: tosse, respiração curta, tontura, perda do paladar e do olfato, calafrios, dores no corpo, pesadelos, dores de cabeça e assim por diante. (ROURKE, tradução nossa)³⁴

³⁴ No original: "This drawing is about my COVID-19 journey and different symptoms I have had for three months. Symptoms I had: coughing, short breathing, dizziness, lost of taste and smell, chills, body aches, nightmares, headaches and so on." Disponível em: <<https://febchallenge.wordpress.com/>> Acessado em: (15/07/2021).

Os relatos de Nancy sobre esse período são descritivos e revelam uma etapa de tristeza e confusão. No primeiro desenho do sonho duas linhas paralelas delineiam o movimento da personagem principal no tempo e no espaço do sonho, uma noção de continuidade narrativa, começo-meio-fim de uma ação sonhada.

O canto esquerdo superior do primeiro desenho, assim como o segundo desenho todo, apresentam sensações e sintomas relacionados ao Covid-19. Uma sensação comum a pessoas com doenças respiratórias, um sufocamento ou cansaço é apresentado no desenho com as três pessoas desenhadas sentadas sobre Nancy, assim como os demais descritos e desenhados por ela no segundo desenho.

Esse trecho dos sonhos de Nancy apresentou elementos potentes para refletirmos sobre soluções pictóricas para concatenamentos de narrativas, recursos que sugerem linearidade ou continuidade nas ações das personagens, revelam sequência temporal nos acontecimentos e possibilidades de ilustração de como movimentos são percebidos pela artista.

Os últimos relatos de Rourke sobre seus trabalhos durante a pandemia do SARS-CoV-2, de cunho pessoal, são coerentes com os relatos anteriores, onde a artista buscava relacionar os elementos que usou, suas formas e cores, com sensações que remetem à sua experiência da surdez sob a Covid-19. Revelam ainda as formas pelas quais a artista representou suas sensações físicas, um registro de produtividade acometido por uma doença que nos lembra da efemeridade da vida. As linhas de movimento, ora no corpo, cabeça e boca, simulando tremor, confusão ou tosse, ora nos delineados costuram a sequência dos movimentos e acontecimentos. As silhuetas remetem a uma frontalidade expressiva (face e pés de perfil, ombros de frente), como se a linha do formato do nariz já indicasse uma expressão de alguma emoção, auxiliada por outros elementos como a posição das mãos e articulações na Figura 11, que sugerem desolação (silhueta no centro da figura, com as mãos nos cotovelos, numa postura de auto-acolhimento, joelhos dobrados e cabeça na direção oposta), desespero (silhuetas onde os personagens levam as mãos à cabeça) e outros sintomas relacionados à Covid-19 como a ausência de paladar, sendo observado um personagem com interrogações sobre essa área do rosto na parte inferior da figura.

Os próximos trabalhos apresentados são de artistas/coletivos brasileiros que utilizam a plataforma digital do Instagram para difundir suas ações e trabalhos.

Entendendo que a tecnologia atravessou a nossa forma de interação de forma aguda durante a última pandemia e que as imagens aqui cumprem funções além daquelas de ilustrar, apresentamos as figuras abaixo mantendo a identificação da plataforma, justamente por acreditar que a forma de apresentação na plataforma escolhida é própria para a visualização de imagens, possibilitando escolhas estéticas que permitem pensar os perfis dos usuários enquanto galerias expositivas, utilizando legendas e demais interações que se somam às imagens e criam densas camadas curatoriais de significados.

O grafiteiro Rafael Caldeira dos Santos, conhecido como Odrus ('surdo' escrito ao contrário), é do Distrito Federal e traz em seus trabalhos elementos caros à comunidade surda com a irreverência do spray. Ele elabora com precisão e consciência painéis tipográficos, tradicionais do graffiti, assim como formas humanas e animais. Confeccionou painéis retratando a cultura negra, flora e fauna do pantanal em chamas, e outros temas relacionados às demandas políticas e sociais brasileiras contemporâneas.

A Figura 12 são prints retirados do perfil do artista, em 2020, no Instagram, plataforma através da qual evidencia que a experiência da surdez o fez compreender o mundo de forma desafiadora e visual. Odrus tem surdez bilateral profunda e não usa aparelho auditivo, utiliza a Libras e, tendo passado por unidades socioeducativas, sonha em poder integrar-se melhor na sociedade, assim como viver de sua arte.

No trabalho da representação da orelha, que chama a atenção pelo realismo na técnica, Odrus apresenta esse símbolo poderoso da comunidade surda, as orelhas, que em muitos contextos significa uma barreira de comunicação, materializa e sintetiza uma série de lutas por inclusão e por aceitação: é uma imagem que, contextualizada, traz consigo séculos de debates internos, estereótipos e expectativas sociais.

Figura 12- prints da página do perfil do artista Odrus na plataforma Instagram. Out/2020.

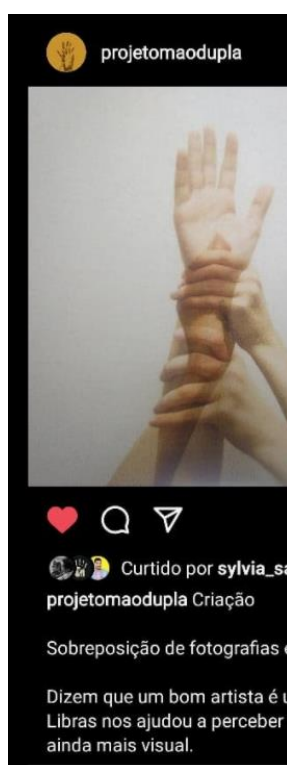
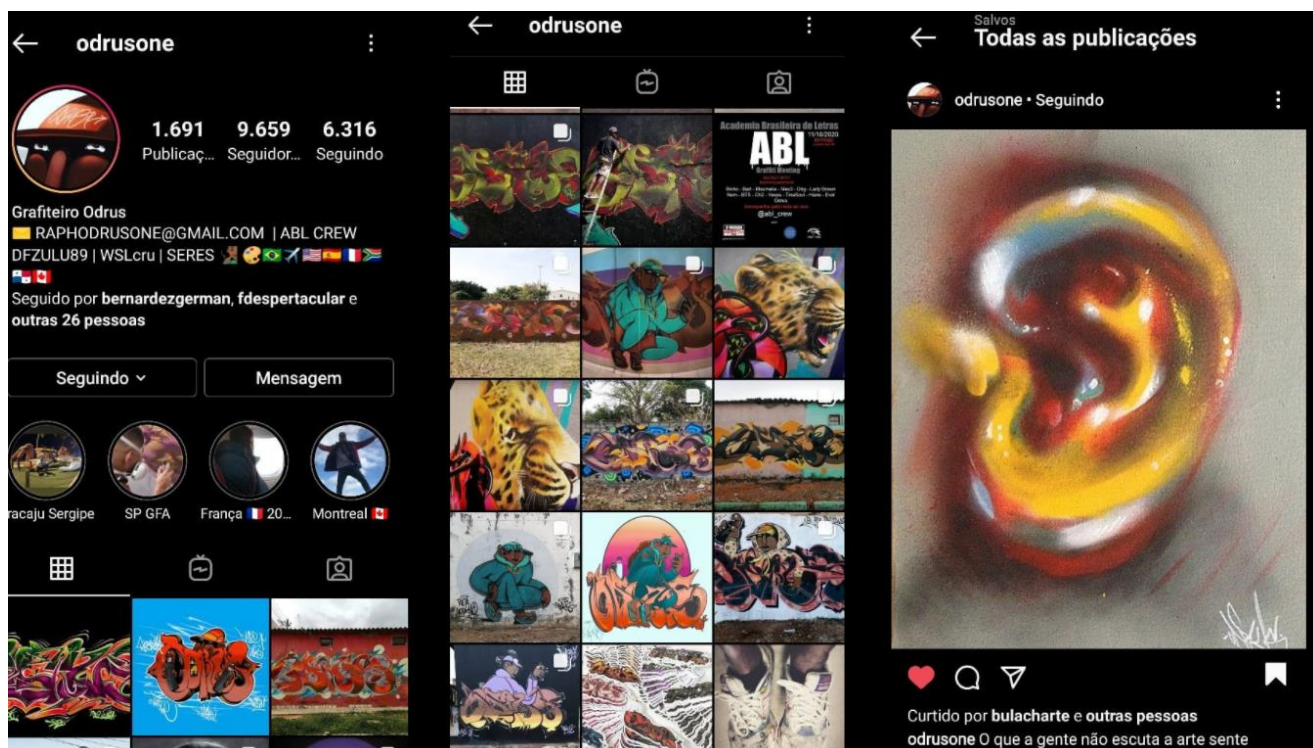


Figura 13- prints da página do perfil do coletivo Projeto Mão Dupla na plataforma Instagram. Out/2020.

As imagens da Figura 13 são do perfil do Projeto Mão Dupla na plataforma social Instagram. Um coletivo composto por dois ouvintes que transitam entre a

Libras e o português, parte do SAE/UNICAMP, que propõe intervenções artísticas didáticas em categorias como fotografia, vídeo e instalação.

As configurações de mãos utilizadas na proposição artística da imagem do lado esquerdo sugerem, até pela sobreposição das fotografias, a palavra 'brotar' em Libras. Desta forma a técnica escolhida parece contemplar as simultaneidades requeridas para o trabalho, já que a sinalização demanda o movimento, a ação, e a fotografia permite esse acúmulo de imagens de forma sequencial.

Os trabalhos do coletivo mobilizam também símbolos da cultura surda em outras linguagens, como fotografia e instalações, apresentando essa ponte de diálogos que é a visualidade a serviço de uma ação pedagógica, recurso como a explicação de conceitos históricos, muito mobilizado pela comunidade surda. As possibilidades artísticas investigadas pelo coletivo envolvem os multimeios para satisfazer a assimetria de perspectivas comumente difundidas, de forma que incorporar elementos da língua é também incorporar elementos culturais, que funcionam como ponte entre as duas línguas e, enfim, a mensagem. A intenção aqui não é fazer um estudo quantitativo sobre a arte relacionada à surdez, mas aproximar o ambiente artístico da experiência da surdez, trazer sensibilidade às questões da comunidade surda e perceber os pontos de convergência e influência entre arte, sensibilidade e Libras são particulares e sujeitos a inúmeras interpretações.

4.3 Proposta de Plano de aula

A Arte é disciplina obrigatória nas escolas de educação básica brasileiras segundo a determinação da LDBEN nº 9394/1996, que prevê o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos essenciais às manifestações culturais e que sua apreciação deve ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. O educador que estimula a ampliação do repertório emocional dos estudantes contribui para um respaldo afetivo dos conhecimentos: no deslocamento do olhar convencional, percebemos em vários sentidos a existência e interferência do Outro na nossa vida. Aquele que consegue direcionar um olhar crítico e questionador, carregado pelas dúvidas inerentes à humanidade, integra-se à sociedade

percebendo-se enquanto sujeito, capaz de ações perceptivas e modificadoras de estados, criador, inclusive, do próprio processo de aprendizagem.

No livro ‘Falemos De Sentimentos: a afetividade como um tema transversal’ (MORENO; SASTRE, 1999) as autoras sugerem planos de aula para as disciplinas do ensino fundamental (do sistema educacional espanhol) onde a temática das emoções seja abordada interdisciplinarmente. Tanto as autoras mencionadas quanto o autor chileno Juan Casassus defendem que um ambiente emocional saudável ajuda no desenvolvimento de uma boa auto imagem, crucial para a cultivar relações positivas no ambiente escolar e para convivência social profícua.

As atividades voltadas para o ensino de artes com viés emocional ocorrem, no livro mencionado, em volta do binômio alegria/tristeza por serem emoções facilmente identificáveis como emoções primárias³⁵, assim como o medo e a raiva; essas atividades dividem-se em etapas, desde a observação das subjetividades, o reconhecimento e identificação com as/os demais estudantes e as formas de contornar, ou ajudar a contornar as emoções indesejáveis.

O mundo no qual a pessoa foi socializada tem a propriedade de condicionar sua maneira de reagir. Uma pessoa ter sido “socializada” quer dizer que ela incorporou a linguagem, as normas e os costumes da sociedade em que vive. Por causa dessa socialização, desde pequenas as pessoas vão incorporando certos padrões de reação emocional diante do que lhes acontece. Sob essa perspectiva, podemos ver que a cultura da nossa comunidade nos condiciona. Somos prisioneiros das emoções que emanam de nossos contextos. (MORENO; SASTRE, 1999, p. 100)

A partir da proposta das autoras elaboramos atividades que propõem um diálogo entre Libras e educação emocional, iniciando na identificação de repertório e elaboração de vocabulário emocional, passando esse conceito pro corpo, observação e associação dos distintos sentimentos. O segundo momento é a valorização das qualidades nas amizades, que pode gerar um reconhecimento,

³⁵ Sobre as emoções primárias, Casassus salienta: “Embora seja possível, no âmbito vivencial, experimentar e reconhecer nos outros algumas emoções que distinguimos como mais puras e primárias, não há consenso sobre quantas e quais seriam essas emoções chamadas básicas, fundamentais ou primárias. Em geral, há consenso em se considerar como emoções básicas ou primárias a raiva, o medo, a tristeza e a alegria. Alguns autores incluem outras emoções entre as básicas ou primárias. S. Bloch e H. Maturana (1996) incluem duas formas de amor, o amor erótico e o amor ternura. D. Goleman (1995) acrescenta o desgosto, a surpresa e a vergonha. K. Oatley e P.N. Johnson-Laird (1998) também falam do apego, do amor paterno e do repúdio. **O que diferencia essas emoções das quatro primeiras é que, para senti-las, é necessário ter uma pessoa ou um objeto (...)** As razões para considerar essas emoções como básicas ou primárias é que elas são biologicamente primitivas, tendo primazia para o desenvolvimento ontogenético. (MATURANA; BLOCH, 1996).” (CASASSUS, 2009, p. 95)

aceitação do outro e de diferentes desejos e realidades. O terceiro e último momento é dedicado à elaboração coletiva acerca de questões corriqueiras, desafiando a individualidade e buscando na identificação com o outro o estabelecimento de relações de confiança.

1º identificação de repertório, vocabulário- quais emoções conhecemos?

Essa primeira atividade equivale a uma etapa de reconhecimento do quanto as/os estudantes sabem sobre o tema a ser abordado. Este momento reserva questões a serem debatidas e refletidas com as/os estudantes e posterior representação pictórica. Perguntas como: O que nos leva a relacionar o sorriso à alegria? O que nos leva a identificar uma lágrima como tristeza? Como as expressões (emoções) são relacionáveis com fatos precedentes? Como captamos o que está além da realidade descritiva? Podem orientar a dinâmica e provocar uma aproximação através da percepção dos símbolos de que todos passamos por momentos alegres e tristes, que reagimos de forma semelhante, temos gestuais e expressões que nos identificam e aproximam dos demais indivíduos humanos.

A primeira atividade pictórica consiste na (o) estudante representar-se alegre em metade de uma folha e na outra metade da folha o motivo da alegria, de forma que fique evidente a associação e a escolha dos signos. A proposta pode passar por relembrar momentos felizes ou imaginar felicidades fantasiosas através de exemplos fictícios, de forma que, ao apresentar as soluções em Libras, possa-se decorrer soluções visuais, podendo ser exploradas posteriormente de forma pictórica.

Talvez nesse momento valha uma explanação para aproximar as emoções com as sensações, partindo de percepções sensoriais menos complexas, como calafrios que indicam medo ou frio na barriga que pode indicar ansiedade, por exemplo, indo em direção de associações mais elaboradas, como a falta de energia que pode revelar tanto o desânimo quanto o relaxamento.

Levando em conta as proposições desenvolvidas por Ronice Quadros (2006) para ensinar língua portuguesa para crianças surdas, a visualidade pode ser levada pelo professor através de atividades de associação e descrição. A atividade de autorretrato elaborada no começo do capítulo 4 pode ser desenvolvida com

profundidade nesta etapa caso haja tempo disponível e interesse das partes envolvidas.

O segundo momento da atividade é repetir o mesmo exercício para emoção da tristeza e, ao fim, as (os) estudantes podem observar os trabalhos uns dos outros, opinar e contemplar. Este momento final de cada etapa, onde as/os estudantes observam os trabalhos das outras/os é muito importante e também pode ser mais desenvolvido se houver disponibilidade. Uma possibilidade é pedir para as/os estudantes apontarem semelhanças e diferenças entre os desenhos, não só nas figuras como também nos traços, serenando algumas frustrações e familiarizando-as (os) com o ato de falarem sobre os seus trabalhos artísticos.

2º Valorização do outro- amizade

Este momento pretende apresentar as amizades como fontes geradoras de emoções e sentimentos agradáveis através da elaboração de personagens, propondo às (aos) estudantes a comunicação emocional com seus pares enquanto um recurso e ferramenta de mudança de estado de ânimo.

A proposição é pensar em algum colega de classe e descrever suas qualidades, traços físicos, o que faz, quais esportes pratica, onde vive, personalidade, familiares, etc. A elaboração gráfica nessa etapa é a confecção de um personagem tridimensional (com sucata ou outros materiais disponíveis) que abarque essas características. O exercício de conferir qualidades aos outros pode ser um caminho para essa elaboração no campo individual, passando por uma identificação e reconhecimento de si no outro de forma que veja suas próprias qualidades no reflexo do outro.

O desafio nesta etapa é traduzir qualidades imateriais em elementos físicos que caracterizem a/o colega e, assim, através do exercício de condensar aspectos físicos em signos e traduzir símbolos, talvez o exercício de descomprimir signos do dia-a-dia também seja despertado.

3º Podemos ajudar- formas de superar sentimentos desagradáveis

O último momento é o que exige mais consciência e união do grupo. Começa com um bate-papo e anotação na lousa sobre a relação entre sensações físicas e

emoções, onde poderemos visualizar o vocabulário desenvolvido pela turma, assim como sugerir outros elementos que, por ventura, não aparecerem.

O exercício sobre a tristeza (1º momento) volta para as mãos das (os) estudantes de forma sortida e a parte de trás da folha elas (eles) podem dividir em quatro quadrados, um para cada possibilidade de superação da tristeza a ser expressa na folha. Após a representação se sucede uma avaliação das dificuldades em achar soluções e breve análise da eficácia das alternativas. A observação nesse ponto é em relação a variedade de soluções que podem surgir de uma mesma situação apresentada (tristeza) e chegar à conclusão de que causas que produzem alegrias podem neutralizar tristezas, e desta forma podemos desenvolver consciência de coletividade e cooperação.

Este último momento existe também para reforçar o estímulo pela troca em grupo, legitimando o olhar comunitário enquanto agregador e apresentando a coletividade como potencialmente solucionadora de conflitos, mostrando que é na prática que a união faz a força. Essa seção tem a intenção de deixar nítido que apesar de sermos humanos e termos as possibilidades de sentirmos coisas que nos aproximam, somos diferentes uns dos outros também porque sentimos de formas diferentes e por motivos diferentes. Desta forma, elaboramos que as possibilidades das pessoas em desenvolverem soluções (tanto emocionais quanto pictóricas) decorre das experiências vividas assim como das trocas e constantes elaborações sobre si.

Espera-se, nesse raciocínio, que haja uma inclusão efetiva do raciocínio emocional nas elaborações futuras, podendo-se utilizar desses espaços de expressividade para inclusive aprofundar-se em outras emoções mais complexas, e trazer às vistas questões subjetivas que estão impressas no cotidiano dessas/es estudantes.

Pensando no desenvolvimento da atividade, passado esse momento de introdução à linguagem emocional, o professor/orientador pode buscar instigar a curiosidade das/os estudantes trazendo situações do cotidiano escolar ou da turma, de forma que eles possam ter esse espaço para verem com atenção uns aos outros.

Crucial para a proposição é a incorporação de possíveis ‘falhas’ e ‘erros’ procedimentais enquanto desafio artístico e conceitual, assim como a observação da produção das/dos demais estudantes, assimilando as possibilidades de cópia e solução. Ainda, a pessoa que propuser a atividade acima deve incorporar as possíveis mudanças de curso, principalmente aquelas oriundas de demandas das/doas estudantes, de forma que se a turma precisar de uma aula inteira somente para ser introduzida ao vocabulário do tema, o conteúdo não deve se apressar, podendo ser introduzido de forma espaçada, diluída ou continuada em outras aulas.

CONCLUSÕES

O presente trabalho não possui pretensão de (re)contar a história das pautas reivindicadas pelas/os surdas/os, não se trata de um estudo histórico, e tampouco sociológico, mas um ensaio que tem por base a produção (linguística, artística e, em alguns casos, escrita) de alguns integrantes dessa vasta comunidade.

Buscamos aqui entender a pesquisa nos cotidianos enquanto meio artístico-pedagógico, uma metodologia que se constrói a partir dos interesses dos (os) estudantes partindo do ponto que tudo e todos podem ser vetores de mudança: um bloco de mármore só é materialmente rígido se o relativizarmos a duração da vida humana. É provável que o bloco permaneça intacto por cem anos. Porém se relativizarmos a idade da Terra (quicá do universo) percebemos que esse bloco sofre alterações, desintegra-se e reagrupa-se de diferentes formas ao longo dos milênios. Logo, flexível.

Contudo, as demandas transbordam e urgem, especialmente na sociedade ocidental globalizada que é dotada de complexa capacidade replicativa em redes de informação. A visibilidade das pautas identitárias no final do século XX e início do século XXI aponta os cenários e possibilidades das reivindicações. Os adventos da internet e do TDD³⁶ tensionaram ainda mais as dificuldades que a comunidade surda teria à frente, como a amplitude e os custos da almejada ‘acessibilidade’.

A dissertação aqui exposta buscou apresentar algumas das pautas em debate no campo da educação de surdos, as quais movimentaram essa pesquisa num fluxo de constantes reelaborações, sugerindo o curso da sensibilização através da ‘escuta’ atenta às narrativas artísticas elaboradas e reelaboradas por integrantes da comunidade surda aqui expostas.

A partir dos trabalhos das (dos) estudantes, pudemos perceber narrativas visuais ora sobre si ora sobre o trabalho em grupo, elaboradas a partir de escolhas de diferentes meios e composições. A ferramenta do retroprojeto auxiliada pelas transparências nos pareceu apropriada e eficiente para investigar espacialmente a

³⁶ O TDD (Telephone Device for Deaf) é um aparelho telefônico criado em 1964 que realiza a comunicação por meio de texto e é composto por teclado e visor para leitura de mensagens enviadas e recebidas, e seu uso enquanto ferramenta de acessibilidade atualmente é amplamente debatida.

visualidade, ampliando as possibilidades gráficas e viabilizando arranjos e rearranjos propostos pelas/os estudantes surdas/os. Nos trabalhos dos artistas De'VIA e dos artistas brasileiros pudemos perceber a influência da privação da língua e a presença das línguas de sinais na simbologia mobilizada graficamente, e também como as narrativas dos movimentos sociais se faz ecoar artística e politicamente. Pudemos perceber também como a ideia de 'arte surda' se afasta da demanda reivindicada pelas/os artistas De'VIA, assim como de suas produções analisadas, uma vez que se conectam com suas próprias histórias e experiências, muitas vezes compartilhadas por outros integrantes da comunidade surda, criando novas redes de representações, significados e identificações.

A tríade sugerida (arte-Libras-emoção) foi capaz de fornecer embasamento para pensarmos na educação emocional enquanto ferramenta de conexão e de identificação entre surdos e ouvintes, uma vez que as atividades sugerem investigações sobre si e sobre os que estão à volta, assim como envolve a solução de adversidades que podemos vir a compartilhar.

À luz da linguística, pudemos nos aproximar do entendimento da surdez enquanto uma diferença étnico-cultural uma vez que seus praticantes se relacionam e interpretam os fatos de forma primordialmente visual, a partir de uma língua com suas próprias funções e elementos. Buscamos aqui relacionar a Libras e Arte a partir da linguística e da semiótica, evidenciando o elo da visualidade enquanto potencializador para uma educação emocional aplicada ao ensino.

No campo da visualidade não há espaço para a neutralidade, muito embora as imagens demandem interpretação, isto é verdade. E justamente por isso podemos insinuar que as interpretações hegemônicas são campos de disputa, logo não estão circulando desinteressadamente. Então não só o que circula é disputado como também o que não circula, as narrativas invisibilizadas, ocultadas voluntariamente ou diminuídas recreativamente. Muitas dessas narrativas são cercadas por essas opressões e se fazem ressoar em imagens artísticas que tangenciam a língua.

Pensando na relação entre as palavras e as imagens, quando Confúcio sugeriu, antes da era comum, que 'uma imagem vale mais do que mil palavras' muito provavelmente estava associando os ideogramas, que comunicam e relacionam conceitos complexos, ou seja, 'mais do que palavras'. Contudo, não contava que milhares de anos depois seria criada a indústria da propaganda que utilizaria suas

palavras (traduzidas dos ideogramas) para lucrar. Imagens são uma forma de comunicação imediata e direta, afinal qualquer um pode ‘parar de ler’ algo no meio, mas não dá pra ‘parar de ver’, ou ‘desver’, uma imagem fixa, e, com isso, rapidamente a mídia se apropriou de símbolos que ‘criavam sentido’ aos seus produtos.

O capitalismo parece agir como uma faca de (pelo menos) dois gumes que se apropria dos símbolos identitários que eclodem: usurpa as pautas identitárias visando maximizar os lucros na mesma medida em que concede ‘visibilidade’ ou ‘representatividade’ aos grupos que reivindicam-nas. Desta forma, bandeiras como as dos movimentos negro, feminista, LGBTQI+, entre outros, têm sido utilizadas nas últimas décadas para vender acessórios e estilos de vida que identifiquem os sujeitos, produzindo debates sobre as redes de afirmações identitárias baseadas no consumo e na aparência. Por isso, a cultura surda, talvez impulsionada mais recentemente pela luta anticapacitista, também não esteja imune à invasão da publicidade de representatividade vazia e mostra como tem agido politicamente para engajar efetivamente uma sociedade mais inclusiva.

A solidificação dos movimentos sociais surdos, especialmente a FENEIS e seu papel de relevância histórica na organização do movimento social surdo, a partir da década de 1980 no Brasil, foi crucial para o desenvolvimento de pautas comuns àquelas comunidades, que puderam unificar e visibilizar demandas ora associadas às pautas das Pessoas Com Deficiência (PCD) - como a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)³⁷- ora desassociadas delas, como na luta por escolas bilíngues³⁸:

³⁷ Criada pelo governo federal brasileiro em 2008, a PNEEPEI é um importante marco regulatório para a garantia e monitoramento da matrícula das PCD na escola comum. Segundo essa Política, a educação especial deve ser parte integrante da proposta pedagógica da escola, a fim de eliminar entraves para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, e surdos por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Em 2020 o Governo Federal alterou o PNEEPEI por meio do decreto 10.502/2020, este foi suspenso ainda em 2020 pelo STF, sendo objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, proposta pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) uma vez que o decreto acaba por discriminar e segregar ainda mais os estudantes com deficiência, ao prever o incentivo à criação de escolas e classes especializadas, subvertendo, assim, a lógica da educação inclusiva e regredindo à paradigmas aparentemente superados. Em agosto de 2021 está convocada pelo STF uma audiência pública para ouvirem especialistas, representantes do poder público e da sociedade civil sobre a Política Nacional de Educação Especial.

Antes de qualquer coisa, a própria ideia da necessidade de se ter uma lei para reconhecer oficialmente essa língua em âmbito nacional foi uma criação do movimento social surdo, no sentido que emergiu de discussões e proposições ocorridas entre os atores sociais desse sistema composto, tendo-se consolidado na passagem da década de 1980 para a década de 1990. (BRITO, 2013, p. 245)

A defasada formação de professores e o desprestígio com a disciplina de Arte são fatores que agravam ainda mais o contexto do ensino de arte no Brasil, tanto para surdos quanto para ouvintes. Entendemos que o componente curricular da arte precisa ser desvinculado da função meramente ilustrativa ou decorativa, sendo entendidas suas linguagens enquanto autônomas e próprias para a reflexão crítica acerca dos objetos e eventos artístico-culturais.

Alguns projetos legislativos como a Lei nº13.278 de 2 de maio de 2016, a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 e a Lei 4.768 de 16 de março de 2016 buscaram regulamentar o ensino das linguagens artísticas no Brasil, assim como a profissionalização necessária de seus profissionais. Desde a implementação da LDBN/96 o termo ‘Educação Artística’ caiu em desuso, a disciplina na educação básica chama-se Arte e é obrigatória, mas não exclusiva. O texto da lei demanda a formação de profissionais especializados para o ensino de todas as linguagens artísticas na educação básica (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais), desta forma teríamos, no ensino público, profissionais específicos ministrando aulas e interagindo de forma interdisciplinar, contudo, é polêmico o debate sobre políticas públicas nacionais que garantam a implementação das leis, e o fantasma do educador polivalente³⁹ ainda é uma realidade.

³⁸ Em maio de 2021 foi aprovado no Senado Brasileiro o PL 4909/20 que trata da educação bilíngue, e no momento de escritura desta dissertação o PL aguarda sanção presidencial, e ele define: “Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0ewvh4xoi5kxhjmwqd8ebnfc3723300.node0?codeor=2019431&filename=PL+4909/2020>. Acessado em: (15/07/2021). Em tempo, o assunto é polêmico, e nos sugere o quão plural é a comunidade surda. Perlin (2006, p. 140) é cirúrgica: “Porque os surdos querem escolas de Surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: ‘para tornarem-se sujeitos de sua história’, saírem da exclusão, construírem sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria”.

³⁹ Alvarenga e Silva (2018) apresentam a FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil) enquanto personagem de importância ímpar para mobilizações e soluções da classe: “A crescente problemática dessa formação/atuação polivalente no ensino de Arte fomentou a indignação dos professores da área, que resolveram articular-se, através da criação de associações regionais, para tentar mudar esse quadro. Após o surgimento das primeiras associações de arte-educadores para lutar contra o

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, o Brasil tem 128 cursos específicos para formação de professores em música, que oferecem 8.384 vagas. Em 2016, 2.246 concluíram o curso e embora ainda seja um número pequeno, há dez anos era ainda menor: em 2006, 327 alunos se formaram em música no país.

Em relação às demais linguagens artísticas o cenário é ainda pior. Em 2016, o Brasil contava com 36 cursos de formação de professores em artes (educação artística), sendo que naquele ano foram oferecidas 3.015 vagas e 1.396 pessoas estavam em fase de conclusão dos estudos.

O país oferecia também 52 cursos de formação de professores de teatro (artes cênicas), com 1.974 vagas oferecidas, e 595 concluintes do curso naquele ano. Na formação de professores de dança havia 30 cursos e o número de vagas chegou a 1.304, e 320 pessoas concluíram em 2016, segundo os dados do Censo.

Segundo a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação- Undime, os municípios não conseguem sozinhos dar conta da implementação sem a dotação orçamentária, o que compromete a legislação que não é cumprida por falta de condição estrutural.

Uma vez que as medidas legais não funcionam na realidade escolar, na prática não há necessidade de contratação de profissionais nas respectivas formações das linguagens artísticas e resulta numa ainda maior desvalorização do profissional do ensino de arte: ora se vê substituído por outro de área 'mais importante', ora se vê substituindo profissionais de áreas afins.

Refletindo sobre esse apontamentos fomos convidadas a habitar desconfortos complexos e constrangimentos 'ouvintistas', sabendo que teríamos a arte enquanto aliada, ainda que desafiadora.

A nuvem lá longe parece bloquear a vista da paisagem. Mas ao se aproximar, tentar tocá-la, ela já não está mais lá. Ela é a questão da perspectiva e do ponto de

modelo de licenciatura que fora instituído, criou-se, em 1987, a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a qual se tornou uma representante e “[...] vem empreendendo um vigoroso movimento nacional em favor da presença da Arte na educação brasileira, mobilizando reflexões e debates em torno das políticas públicas da arte-educação e empreendendo ações concretas nas instâncias legisladoras do país.” (FAEB, 2016) A mobilização dessa associação possibilitou que houvesse a alteração da nomenclatura de Educação Artística para Arte e de atividade para disciplina. Segundo Nunes (2007), essas políticas públicas do ensino de Arte para a educação básica trouxeram problemas de ordem conceitual e estrutural tanto para a atuação docente nesse nível de ensino, como para as licenciaturas do ensino superior, o que tencionou práticas e posicionamentos.” (2018, p 1.013)

vista. Que percebendo a tenacidade dos objetos artísticos utilizados realiza aí o aspecto essencialista, metafísico, e tenta entender se o mesmo pode acontecer para além da matéria. Se há véus de invisibilidade para a mente humana, se há aquilo que só se revela com a proximidade, se há algo que seja invisível de fato ou somente invisibilizado por várias camadas de véus.

Com essa pesquisa, que pretendemos aprofundar e estender ainda mais, pudemos ter ideia da multiplicidade de discursos que se entrecruzam, disputam e cooperam no processo de percepção e aprendizado de pessoas surdas. Por isso faz-se necessário conhecer e ouvir os surdos (por isso a importância da Libras também para ouvintes) e problematizar como as suas narrativas foram historicamente interpretadas e silenciadas, num processo contínuo de revisão e ampliação dos espaços de poder. Ou, nas palavras de Perlin (2006):

Souza (2000, p. 92) diz que “no caso dos surdos faz-se necessário franquear-lhes a palavra, quer dizer que, antes de escreverem em nosso idioma deveriam poder se narrarem em sinais, e suas narrativas precisariam ser acolhidas por uma escuta nossa também em sinais”. Para a autora esta escuta do surdo merece atenção em língua de sinais, e para nós – surdos - é sabido que ela é mais que língua de sinais. (PERLIN, 2006, p. 142-143)

Percebemo-nos, assim, aceitando o convite à reelaboração de concepções fixas a partir de olhares, mãos, bocas e orelhas, enfim, corpos, que transbordam mais experiências e emoções que o nosso estereótipo social para a comunidade surda pode supor.

REFERÊNCIAS

- ALCOFF, Linda Martín. *Visible identities: Race, gender, and the self*. Oxford University Press, 2005.
- ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. *Educação & Realidade*, v. 43, p. 1009-1030, 2018.
- ARANTES, V. A. *Afetividade e cognição: rompendo a dicotomia na educação*. Videtur (USP), Porto, 2003.
- ARANTES, V. A. Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2000.
- BAALBAKI, Angela; RODRIGUES, Isabel Cristina. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis¹. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 27/28, p. 137-150, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- BARBOSA, Rafaella Ferreira Rodrigues *et al.* As emoções na educação de surdos: o olhar do intérprete de libras sobre esse processo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2018.
- BARTHES, R. *O grão da voz*. São Paulo, Martins Fontes, 2004..
- BELTING, Hans. *O fim da história da arte: Uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BELAUNDE, Caroline Zimmermann; SOFIATO, Cássia Geciauskas. O visual na educação de surdo. *Revista Espaço*, n. 52, 2020.
- BRITO, Fabio Bezerra de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CALDAS, Ana Luiza Paganelli. *O filosofar na arte da criança surda: construções e saberes*. [S.l.: s.n.], 2006.
- CAMNITZER, Luis. O artista, o cientista e o mágico. Mediação artística. [S.l.]: Goethe-Institut, 2011.
- CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2003.
- CASASSUS, Juan. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília: UNESCO, Liber Livro editora, 2009.
- CASCARELLI, Claudia. *Flicts: Livro de artista*. São Paulo: UNESP, 2007.

CERQUEIRA, Ivanete Freitas; TEIXEIRA, Elizabeth Reis. Iconicidade e realidade: um olhar sobre a produção de sinais dos surdos do município de Cruzeiro do Sul/Ac. *Anthesis*, v. 4, n. 8, p. 64-89, 2016.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. [S.l.: s.n.], 1995.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. História, sentidos e identidade do sujeito surdo na vivência de imaginários cristalizados. *Eutomia*, v. 1, n. 01, 2008.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu, 2016.

CUXAC, Christian. Langue et langage: un apport critique de la langue des signes française. *Langue française*, p. 12-31, 2003.

DE QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali LP. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: Mec, SEESP, 2006.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam posição: O olho da história*, I. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: Editora 34, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 2012

DILMÉ, Dolors; FORRELAD, Missún; GRATACÓS, Rosa; OLIVER, Montserrat. Educação Artística: Artes Plásticas. In: ZABALA, Antoni. *Como trabalhar conteúdos procedimentais em aula*. Porto alegre: ARTMED. 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2018.

FIGUEROA, Eugenio Valdés. *Entre a dúvida e a possibilidade*. Mediação artística. [S.l.]: Goethe-Institut, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos: estética- literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. v. 3.

FREITAS, Alexandre. *A Base Nacional Comum Curricular e a educação brasileira*. Itabuna, BA: UFSB, 2016.

FREITAS, I. M. S. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. São Paulo: Liber Livros, 2010.

FURTADO, Rita Simone Silveira. *Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

GEBERT, Alain. Le developpement de la pensee visuelle chez l'apprenant entendant dans un cours de LSF. *MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós Graduação em Letras* ISSN: 0104-0944, [S.l.], n. 45, p. 18-31, set. 2016.

GODOY, Herminia Prado. *Inclusão de alunos portadores de deficiência no Ensino Regular Paulista*. São Paulo: Editora Presbiteriana Mackenzie, 2002.

GROYS, Boris. *Camaradas do tempo*. [S.l.: s.n.], 2009

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. [São Paulo]: Plexus Editora, 2007.

HAMMITZSCH, Horst. *O zen na arte da cerimônia do chá*. São Paulo: Editora Pensamento, 1988.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KIEFER, Charles. A arte não pode ser inferior à ciência. Forma e tratamento. *Jornal de cultura*, Gaúcha Zero Hora. 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado - nova edição: pedagogias da sexualidade*. Rio de Janeiro: Autentica, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Pátio. Porto alegre: ARTMED, 2000.

LUNARDI, Márcia L. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). *A invenção da surdez: cultura, identidade, diferença e alteridade no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p.15-32.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO Irene. *Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria, RS: Ed UFSM, 2017.

MATESCO, Viviane. *Corpo, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MEDEIROS, Virginia de. *Fracturing oneself for the encounter*. Rio de Janeiro: Jacaranda, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Rio de Janeiro: Autêntica. 2017.

MONDZAIN, Marie-José. *Homo-spectator: ver > fazer ver*. Lisboa: Orfeu Negro, 2015.

MOREIRA, Jaqueline C. Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 33, p. 205-220, 2009.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

MORENO, Montserrat; SASTRE, Genoveva *et al.* *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal na escola*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

NASCIMENTO, Erinaldo. Formação profissional do 'bom silvícolas' nas artes e ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Ensinos da arte: história e memória*. São Paulo: Perspectivas. 2008.

NEVES, Gabriele Vieira. Manifesto De'VIA de 1989: declaração política e desnaturalização da arte surda. *RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 7, 2021.

PERES, José Roberto Pereira Peres. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. *Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais*, v. 1, n. 1, p. 24, 2017.

PERLIN, Gladis. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v.7, n. 2, p. 136-147, jul. 2006.

PERLIN, Gladis; DE QUADROS, Ronice Müller. Educação de surdos em escola inclusiva? *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 35-40, jun. 1997.

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.

QUILOMBA, Grada. *Plantation memories: episodes of everyday racism*. [S.l.]:UNRAST, 2016.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, [S. l.], v. 4, n. 5, 2012.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, E. S. Um estudo sobre o símbolo, com base na semiótica de Peirce. *Estudos Semióticos*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 46-53, 2010.

ROCHA, Solange. INES Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Revista Espaço: Edição Comemorativa 140 anos*, Belo Horizonte, 1997. Editora Littera.

SARTRE, Jean-paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia e fenomenologia*. São Paulo: Vozes, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Renata de Arruda Câmara. Um olhar sobre o surdo na nova Base Nacional Comum Curricular no Brasil. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 23, 2018.

SILVA, Thaís Castro de Britto. *O corpo infantil no ambiente escolar: as estratégias, reações e transgressões das crianças em uma escola municipal do Rio de Janeiro*. Monografia - Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. O corpo inacessível: as mulheres e o ensino artístico nas academias do século XIX. *Artcultura*, v. 9, n. 14, 2007.

SKLIAR, Carlos. *A escuta das diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Estudos surdos e estudos culturais em educação. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOARES, Maria Helena Alemany; PEREIRA, Janaí de Abreu; PATERNO, Uéslei; VINAS, Abenamar Cristian Elcaras. A Inclusão do Surdo nos Espaços Culturais Turísticos de Florianópolis. *Revista Virtual de Cultura Surda*, n. 11, 2013.

SOUZA, Regina Maria de. Intuições "lingüísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. *DELTA*, São Paulo, v. 19, n. 2, 2003.

SPINOZA, Benedictus de. *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1989. v. 2.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

SAMPAIO, Felipe Teles. *Ensaio crítico sobre as experiências de indivíduos surdos: do uso das línguas de sinais ao das linguagens visuais das novas tecnologias da comunicação*. TCC (Bacharelado em História) - Instituto de História. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2019.

TOURINHO, Irene. Pesquisa educacional baseada em artes: A/r/tografia-Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo? Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loreto. *A formação da imagem da mulher negra na mídia*. Rio de Janeiro: UFRJ/ECO, 2005.

VICTORIO FILHO, Aldo; DOS SANTOS, Mariane Travassos; DA SILVA, Pâmela Souza; DO NASCIMENTO, Rodrigo Torres. CORPOSCOLETIVOS: identidade, visualidade e produção de CONTRASSABERES. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2016.