

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA LUIZA PAGANELLI CALDAS

O FILOSOFAR NA ARTE DA CRIANÇA SURDA: CONSTRUÇÕES E SABERES

Porto Alegre
2006

ANA LUIZA PAGANELLI CALDAS

O FILOSOFAR NA ARTE DA CRIANÇA SURDA: CONSTRUÇÕES E SABERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Esther Beyer.

Porto Alegre
2006

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

C145f Caldas, Ana Luiza Paganelli

O Filosofar na Arte da Criança Surda : construções e saberes /
Ana Luiza Paganelli Caldas ; orientadora : Esther Beyer. – 2006.
123 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2006, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação artística – Criança surda. 2. Deficiente da audição.
Arte – Filosofia. 4. Linguagem visual. I. Beyer, Esther Sulzbacher
Wondracek. II. Título.

CDU – 37.036:376.353

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

Ao Augusto, meu esposo e parceiro, pelo amor e cuidado dedicado durante nossas vidas.

Ao meu pai, que está lá no céu cuidando e torcendo por mim, pela sua dedicação e ajuda nas traduções e pelas palavras de consolo sempre vindas nos momentos certos.

À minha querida mamãe, que sempre “quebrava o galho” nas horas de desespero e que vivenciou comigo todos os momentos de minha vida.

A toda minha querida família, pelos encontros felizes, ainda que virtuais.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, através da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de acesso ao mundo acadêmico da pesquisa, fato marcante na história da educação dos surdos no país.

À Prof^a Dr^a Esther W. Beyer, pela coragem de aceitar uma pesquisadora surda em seu grupo de pesquisa de música, compartilhando seus conhecimentos sobre o mundo da pesquisa e pela sua demonstração de carinho nos momentos difíceis que atravessei durante o mestrado.

Aos amigos do GEMUS, pelo interesse em minha pesquisa, colaborando com seus saberes sobre a música, oportunizando um novo olhar para a mesma.

À Prof^a Dr^a Analice Dutra Pillar, por me apresentar o mundo da arte, o qual me desafiou a elaborar esta pesquisa.

Aos alunos surdos da Escola Municipal de Educação Especial para Surdos – EMEES de Gravataí - RS, principalmente aos que participaram da minha pesquisa, pela disponibilidade de seus olhares e saberes que possibilitou a realização da pesquisa.

À direção da Escola Municipal de Educação Especial para Surdos – EMEES, e todo o corpo docente que se dispuseram a colaborar com este trabalho.

Aos pais e responsáveis, que gentilmente aceitaram a participação dos alunos em minha pesquisa.

Ao Prof. Ms. Sérgio Andrés Lulkin, pela doação dos livros que auxiliaram a escrita do meu trabalho.

Ao meu amigo Francisco Rocha, pelas trocas de experiências de suas viagens pelo mundo que me motivaram a pensar mais profundamente sobre a arte surda.

À minha amiga Maria Luíza Melo agradeço pelo apoio e pela amizade vividos neste período.

À *minha* amiga, tradutora e intérprete Ângela Russo, pelas trocas de idéias, pelas discussões teóricas, pelo tempo de dedicação, pela paciência quando dos momentos de angústia e ansiedade e pelos longos papos acompanhados de chimarrão.

A todos que colaboraram, direta e indiretamente, na realização deste trabalho com sugestões e idéias.

Qualquer atividade humana, e, portanto também a arte, está dirigida por uma iniciativa pessoal: a pessoa a especifica com um ato seu de liberdade; considera-a como um fim ao qual dedicar-se; exercita-a com a consciência de encontrar nela uma afirmação de si; colore-a com todos aqueles caracteres que conferem uma tarefa a uma pessoa concreta, como o dever, a dedicação, a paixão, o interesse; considera seus resultados, isto é, as obras, como realidades nas quais reconhece o próprio valor, com que substanciar a própria consistência histórica, de onde extrair os lineamentos do próprio perfil (PAREYSON, 2001, p. 106).

RESUMO

Esta dissertação analisou como se deu o *filosofar* na arte das crianças surdas e na busca por práticas estéticas visuais no processo da construção deste *filosofar*. Para isto, foram realizadas entrevistas (individuais e coletivas) com 10 sujeitos surdos de uma escola municipal de surdos de Gravataí no Estado do Rio Grande do Sul, onde foram apresentadas algumas pinturas dos artistas Da Vinci, Picasso, Portinari e Baird (artista surdo). O objetivo foi o de provocar uma reflexão destes sujeitos, a partir de experiências estéticas, no sentido de que cada um pudesse expressar seus saberes, praticar a vivência do olhar, trazendo suas hipóteses e compreensões sobre as pinturas, observando como estas experiências podiam colaborar para a construção dos *filosofares* na arte dos sujeitos surdos. Os principais pressupostos teóricos foram os estudos de Michael J. Parsons sobre os níveis estéticos de compreensão da arte, que foram tabulados e sistematizados para uma melhor análise qualitativa dos dados, proposta metodológica optada para a pesquisa. Marly Meira e Walter Kohan perpassam a pesquisa como os alicerces da criação filosófica e o pensar sobre o pensar. Destaco também os estudos de Duarte para a educação do sensível e de Pillar na educação para o olhar. Pôde-se constatar que houve uma notável relação entre as experiências estéticas e os diálogos com a possibilidade de novas compreensões sobre arte e com a criação de novos pensares filosóficos.

Palavras-chave: Filosofar da criança, compreensão da arte, linguagem visual, educação dos surdos.

ABSTRACT

This study analyzed the development of the capacity of philosophize in the deaf children art and in search for visual aesthetics practice in the process of constructing this capacity. For this, 10 deaf research subjects were interviewed (individually and collectively) in a municipal deaf school in Gravataí in Rio Grande do Sul state, where they were presented to some pictures from Da Vinci, Picasso and Baird (deaf artists). The goal was to stimulate these subjects to reflect, from aesthetics experiences, in a way of expressing their knowledge and of practicing view experience, bringing their hypothesis and understandings about the pictures and observing how these experiences could contribute to construct the capacity of philosophize in the deaf subject art. The main theoretical support was the Michael J. Parsons' studies about the aesthetics levels of art understandings which were tabulated and systemized to better qualitative analyses of data. This methodological proposal has been adopted for us in this research. Marly Meira and Walter Kohan's studies pass through our research as the basis of the philosophical creation and the thinking about the thinking. I would also emphasize the Duarte's studies in sensitive education and the Pillar's studies of education for view. We could verify a notable relation between aesthetics experiences and the dialogues with possibilities of new understandings about art and with the creation of new philosophical thinking.

Keywords: Child capacity of philosophize; art understanding; visual language; deaf education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: <i>Mona Lisa</i>	26
FIGURA 2: <i>A Última Ceia</i>	26
FIGURA 3: <i>Guernica</i>	28
FIGURA 4: <i>Retrato de D. H. Kahnweiler</i>	28
FIGURA 5: <i>Café</i>	31
FIGURA 6: <i>Retirantes</i>	31
FIGURA 7: <i>Sem Título Baird</i>	32
FIGURA 8: <i>Best Friends</i>	34
FIGURA 9: <i>Crocodile Dundee</i>	34
FIGURA 10: <i>Njamala</i>	35
FIGURA 11: <i>Cetacean Blue</i>	35
FIGURA 12: <i>Slogan do manifesto à disponibilização de legendas em filmes nacionais</i>	46
FIGURA 13: <i>Folder de divulgação da Família Sujo para surdos</i>	46
FIGURA 14: <i>Olhar ao longo de uma série</i>	51
FIGURA 15: <i>Olhar para características internas</i>	51
FIGURA 16: <i>Olhar por toda a parte</i>	52
FIGURA 17: <i>Marcação da posição final de um sinal sendo o início de um outro sinal</i>	52
FIGURA 18: <i>Tabela das Configurações de Mãos em LS</i>	53
FIGURA 19: <i>Variações do sinal de chimarrão</i>	54
FIGURA 20: <i>Foto com sinal de “gostar”</i>	78
FIGURA 21: <i>Foto com sinal de “admirar”</i>	78
FIGURA 22: <i>Foto com sinal de “eu te amo”</i>	78
FIGURA 23: <i>Fotos do diálogo entre Weslei e Andrieli</i>	93
FIGURA 24: <i>Fotos com mais diálogos</i>	93
FIGURA 25: <i>Foto com a fala: “Este eu não conheço”</i>	95
FIGURA 26: <i>Foto com diálogo e estranhamento</i>	95
FIGURA 27: <i>Foto de “peixe” em diferentes sinais entre ASL e LIBRAS</i>	95
FIGURA 28: <i>Foto de Jéssica, à esquerda, fazendo o sinal de ouvinte enquanto Caroline, à direita, faz o sinal de surda</i>	97
FIGURA 29: <i>Seqüência de fotos de Larissa com seu neologismo para “plantar árvore”</i>	99
FIGURA 30: <i>Releitura de Larissa</i>	100
FIGURA 31: <i>Foto com “entrevista” entre Vinícius e Larissa</i>	102
FIGURA 32: <i>Fotos de Carolina poetizando</i>	107
FIGURA 33: <i>Fotos entre Alessandra e Lisiane reconhecendo a LS nas pinturas</i>	108
FIGURA 34: <i>Fotos com mais diálogos entre Alessandra e Lisiane</i>	108
FIGURA 35: <i>Releitura de Jéssica</i>	110
FIGURA 36: <i>Releitura de Caroline</i>	110
FIGURA 37: <i>Releitura de Weslei</i>	111

SUMÁRIO

1 MEU CAMINHO	12
2 INTRODUÇÃO À PESQUISA	17
3 CONHECENDO A ARTE E A ARTE SURDA	23
3.1 A RESSURREIÇÃO, O RENASCER, O RESSURGIR... O RENASCIMENTO	24
3.1.1 Leonardo da Vinci	25
3.2 CUBISMO	26
3.2.1 Pablo Ruiz Picasso	27
3.3 MOVIMENTO MODERNISTA NO BRASIL	29
3.3.1 Cândido Portinari	29
3.4 O ARTISTA SURDO – CHARLES CRAWFORD CHUCK BAIRD	31
4 SIGNIFICANDO A ARTE	37
4.1 E A ARTE SURDA... EXISTE?	41
4.2 A CONSTRUÇÃO DO ACESSO AO MUNDO DA ARTE	45
5 EDUCANDO PARA O OLHAR	49
6 MINHAS DESCOBERTAS METODOLÓGICAS	57
6.1 SUJEITOS DA PESQUISA	58
6.2 UM BREVE COMENTÁRIO SOBRE CADA SUJEITO	58
6.3 PROCEDIMENTOS	61
6.4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS ENTREVISTAS	62
6.5 PREPARANDO AS ENTREVISTAS	65
6.6 ESCOLHA DAS IMAGENS	67
6.7 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	68
6.8 ANÁLISE DOS DADOS	68
7 COMPREENDENDO A ARTE	71
7.1 TEMA	74
7.2 EXPRESSIVIDADE	79
7.3 MEIO DE EXPRESSÃO, A FORMA E O ESTILO	85
7.4 JUÍZO	88
8 AFINAL... E A FILOSOFIA NA ARTE?	92
8.1 CRIAR IMAGINANDO	96
8.2 CRIAR SURPREENDENDO	99
8.3 ENSINAR E APRENDER: UM ATO DE CRIAÇÃO	101
8.4 CRIAR PERGUNTANDO	103
8.5 CRIAR INOVANDO	104
8.6 CRIAR REVENDO	105
8.7 CRIAR DIALOGANDO	107
8.8 CRIAR CRIANDO E RECRIANDO	109
9 UM FINAL SEM FIM	115
9.1 MAIS UM IMPULSO DA INFINITA RODA-GIGANTE	115
9.2 DESLIGANDO A RODA-GIGANTE	117
REFERÊNCIAS	120

DESENHO

1 MEU CAMINHO

Esta dissertação está embasada em minhas experiências pessoais desde a infância até a vida adulta, sendo nesta última também no campo profissional. Isso se dá por ser no cotidiano de minha vida que as questões sobre o conhecimento, cultura e arte sempre apareceram com muita intensidade, me desafiando para o novo e para o desconhecido.

Desde minha infância, nos tempos onde estudava em escola para ouvintes, a educação artística sempre foi algo sem muito significado, pois não tinha acesso às informações completas, era obrigada a fazer tudo que me mandavam, sem poder dizer o que eu gostava. A professora não sabia se comunicar comigo com a Língua de Sinais (LS)¹. Na verdade, nem eu mesma sabia usar a Língua de Sinais, pois meu contato com os surdos, naquela época, era muito restrito e, também, porque era proibido o uso da Língua de Sinais nas escolas de surdos, direcionando toda a comunicação escolar pela oralização.

Lembro de algumas aulas de educação artística em que eu só copiava as coisas sem saber o que estava fazendo. Parecia que a escola não estava realmente preocupada com a minha aprendizagem, bem como a dos meus colegas, mas sim com a quantidade de trabalhos que fazíamos. Era um trabalho atrás do outro, mas eu não compreendia nada do que estava em minha volta.

Em contrapartida, em minha casa, minha mãe tinha uma preocupação com a qualidade das informações que chegavam até mim. Mesmo sem sabermos a Língua de Sinais, nos comunicávamos fazendo uma leitura labial, construída pelo contato diário com minha mãe e meu pai. Lembro dos livros de artes que havia em minha casa e que eu adorava folhá-los, vendo as diferentes imagens. Também lembro dos materiais que minha mãe me dava para pintar, bordar, colorir, esculpir com argila e massa de modelar. Ela sempre me acompanhava nas atividades que fazia em casa, explicando tudo, mostrando o que significavam as coisas. Levava-me ao teatro e traduzia as falas para mim. Era bem divertido, além de instrutivo, pois me ajudava a conhecer e desenvolver a linguagem e a cultura visual.

Estas vivências, que estavam guardadas no fundo da memória, foram revividas a partir do momento em que ingressei no curso de magistério e na faculdade. Lembro, com muito prazer, da disciplina de Metodologia de Artes durante o curso de graduação, onde

¹ Língua de Sinais – LS são línguas utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais espaciais, captando as experiências visuais das pessoas surdas. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras (QUADROS, 2002, p. 8).

aprendi procedimentos importantes para o desenvolvimento artístico das crianças. As leituras me estimulavam muito para aprender mais sobre o ensino das artes. Foi neste período que tive o primeiro contato com as obras de Pillar² e seus estudos sobre o desenvolvimento do desenho pelas crianças. A partir daí foi que comecei a refletir sobre a necessidade da presença de estudos, como os de Pillar, nas escolas de surdos. Após algumas observações, constatei que, nas escolas de surdos, havia poucos trabalhos desenvolvidos no campo das artes. O movimento de arte-educação ainda não atingia de forma ampla a cultura surda. Tínhamos algumas experiências pontuais como o trabalho realizado pelo professor Sérgio Lulkin³ na área do teatro em algumas escolas de surdos da capital, entre outros.

Atualmente, venho presenciando algumas experiências com o ensino da arte na escola de surdos em que trabalho, bem como em outras de Porto Alegre, e observo que, apesar de ver algumas práticas isoladas no ensino da arte, pouca coisa mudou desde meus tempos de infância. Ou seja, o ensino da arte ainda é marcado por aquelas longas aulas desenhando um vaso com flores, atividades de recorte-colagem, pintura livre com têmpera, entre outras atividades sem nenhuma conexão com o mundo dos alunos.

Foi a partir destas observações e de experiências positivas de alguns trabalhos que realizei com arte-educação, através da expressão corporal e de recursos visuais, bem como no campo da literatura infantil e da poesia, em grupos de 3ª e 4ª séries, que comecei a refletir sobre minhas práticas, me comprometendo, ainda mais, com o desenvolvimento desses estudos para as crianças surdas.

Recordo daqueles momentos com muita saudade, pois realmente foi um trabalho que, além de ser marcante para mim como professora, acredito que também tenha sido para os alunos. Explico: para mim foi significativo no sentido de ter tido a oportunidade de construir uma proposta pedagógica relacionada diretamente com as expectativas e os interesses dos alunos. Para eles, penso que o interessante foi observar as suas narrativas durante todo o desenvolvimento do trabalho, visto que eram eles os protagonistas de seus conhecimentos, apresentando um crescimento bastante rico, não só no nível estético como também no nível lingüístico.

² PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

³ Sérgio Lulkin, artista gaúcho com experiência no ensino de teatro para surdos em uma escola especial em Porto Alegre-RS. Atualmente é professor da UFRGS nas disciplinas de Educação e Arte: expressão e dramática, e Práticas de Ensino em Artes Cênicas para o Ensino Fundamental e Médio. Mestre em Educação pela UFRGS com a dissertação intitulada **O Silêncio Disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**.

A partir disto, deu-se então o início das minhas leituras sobre arte-educação, conhecendo outros trabalhos de Pillar, bem como os estudos de Barbosa sobre a Proposta Triangular e, posteriormente, os de Parsons⁴ sobre a Compreensão da Arte.

Relacionando estes estudos com os de Kohan⁵, sobre a filosofia para as crianças, e os de Meira⁶, sobre filosofar como um ato de criação de cada sujeito, no sentido de desenvolver seu pensamento visual, de dar-se conta do sentido de sensível no seu cotidiano, é que me desafiei a pesquisar sobre *como se dá o filosofar na arte da criança surda e quais influências são significativas no processo de construção deste filosofar?*

Cabe ressaltar que o conceito que utilizo para o *filosofar* é muito singular, especificamente relacionado com a comunicação e as narrativas em um diálogo muito próximo com filosofar como ato de criação, de pensar sobre o pensar. Para tanto, reservo um espaço de destaque neste trabalho com o objetivo de esclarecer este conceito à luz de autores como Kohan e Meira, bem como o de analisar as entrevistas dos sujeitos a partir destes estudos. Outro enfoque de análise das entrevistas se relaciona aos estudos de Parsons sobre a compreensão da arte, tentando evidenciar os níveis estéticos destes sujeitos.

Primeiramente, apresento dois capítulos nos quais brevemente escrevo sobre a arte e a arte surda. O primeiro, relacionando as épocas históricas das pinturas escolhidas para pesquisa, e o segundo, trazendo um significado à arte e à arte surda. Em outro capítulo, descrevo sobre a educação para o olhar e as linguagens verbais e visuais, sendo que o destaque fica por conta dos estudos sobre a Língua de Sinais e suas implicações no desenvolvimento integral da criança surda. Após, apresento minhas descobertas metodológicas nas quais relato todo o percurso da pesquisa embasada no enfoque qualitativo com os estudos de Eisner⁷, apresentando inclusive as tabulações dos estudos de Parsons. Por fim, trago minhas considerações finais, sem necessariamente ser um fim.

Uma última consideração, importante de ressaltar, é o fato de que minha dissertação está marcada pela tradução feita pela tradutora e intérprete Ângela Russo, quem esteve presente durante os momentos de interpretação dos textos teóricos, buscando equivalências lingüísticas da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, a fim de um melhor entendimento

⁴ PARSONS, M. J. **Compreender a Arte**: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença, 1992.

⁵ KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (orgs.). **Filosofia para Crianças na Prática Escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

⁶ MEIRA, M. **Filosofia da Criação**: reflexões sobre o sentido sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

⁷ EISNER, E. W. **El Ojo Ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Páidos, 1998.

sobre as teorias. Além disso, estas marcas passam também pelos momentos de tradução para a Língua Portuguesa das falas dos sujeitos nas entrevistas.

DESENHO

2 INTRODUÇÃO À PESQUISA

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo (BARBOSA, 2002, p. 4).

Muitas são as possíveis justificativas para a realização desta pesquisa. Porém, destaco algumas que acredito serem mais significativas para a compreensão ampla da proposta do trabalho.

Início minhas justificativas resgatando o valor do ensino da arte no espaço escolar. Gradualmente, as diretrizes para o ensino da arte, apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, estão sendo implantadas em muitas escolas do país, ocasionando mudanças importantes, principalmente quanto ao novo enfoque dado às artes como área de conhecimento (PCN – Artes). Neste sentido, observo um crescimento dos valores da arte dentro da esfera pública. Barbosa (2002) nos remete a este valor da arte como algo que deveria ser, a cada dia, mais compartilhado entre todos, e não apenas a um seleto grupo de classes que tem acesso à cultura e aos espaços como museus, teatros, entre outros. E ainda nos diz que:

uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2002, p. 13).

Apesar destas mudanças positivas no campo público e privado das artes, é raro vermos isto acontecer nas práticas pedagógicas das escolas de surdos em Porto Alegre e Região Metropolitana. Observações feitas, durante minha prática docente, fizeram perceber o grande desconhecimento cultural das crianças surdas no campo das artes. Dificilmente encontramos crianças surdas comentando sobre os mestres da pintura como Da Vinci, Picasso, Van Gogh, Portinari e outros. Quando sabem, demonstram uma dificuldade de expressar suas compreensões sobre os temas, os assuntos, as épocas e os artistas. Isto provavelmente acontece pelo fato de os surdos não terem acesso de qualidade, como intérpretes, legendas ou orientações em LS, nas mídias e nos outros espaços sociais e privados que divulgam, neste caso específico, as artes. Quando vamos aos museus, é raro encontrarmos algum mediador que domina a LS, precisamos sempre levar alguma pessoa que a conhece para nos acompanhar e fazer a interpretação do que o mediador diz. Se assistirmos a um documentário na televisão sobre história, arte, descobertas científicas, entre outros, também

não nos é disponibilizado legendas ou intérpretes⁸. E ainda há a questão familiar, que atualmente vem melhorando, mas que, durante muito tempo, a maioria das famílias que tinha filhos surdos não se interessava em aprender LS, encaminhando-os às sessões de fonoaudiologia para aprenderem a falar e fazerem leitura labial.

Giordani (2003), em sua tese sobre o letramento de adultos surdos em Porto Alegre, relata algumas narrativas destes sobre suas infâncias e as barreiras que sofreram quanto à comunicação com suas famílias e na escola:

Eu já estudei em vários lugares, em diferentes escolas, e não adianta. Aprendo e esqueço, aprendo e esqueço, sempre tenho que aprender de novo. Em todos os lugares temos dificuldades na comunicação, as pessoas não sabem língua de sinais, na família a comunicação é ruim, no trabalho não temos com quem conversar [...] (Isaias, p. 60).

A televisão é difícil [...] palavras, palavras. Eu pergunto, pergunto. Eu tento, tento, não sei, tem barreira na comunicação. Eu volto para a escola, estudo português, puxa, mas é muito difícil [...] (bate com as mãos nas pernas com indignação). Eu pergunto para meu pai, minha mãe, eles reclamam [...]. Eu tento, mas não consigo, são muitas palavras, a legenda na televisão é difícil. O surdo precisa ter paciência [...]. Ouvinte tem informação, sempre tem informação. Precisa ter canais com intérprete, fica melhor, mais fácil [...]. Com legenda é pesado (Eduardo, p. 88-9).

O surdo precisa conhecer, precisa informação. Em todos os lugares as informações são orais. Na escola é o lugar do surdo perguntar, mas perguntar o que, se o surdo não sabe que as coisas existem. Às vezes sinto vergonha, mas pergunto para a intérprete o que significa aquela palavra, parece que todo mundo sabe, mas não sabe o mundo não fala com as mãos, estamos sempre atrás [...]. Os surdos precisam conhecer seus direitos, eles não sabem, precisam ter informação, tem inteligência (Fernando, p. 95).

Ostrower (1990) comenta sobre a *intuição*⁹, dizendo que a mesma se identifica, antes de tudo, com a percepção que temos das coisas do mundo, e ainda que a percepção é uma condição humana. Retornando à dificuldade das crianças de expressarem suas percepções quanto às artes, reflito a respeito da possível relação que há entre a desinformação cultural das coisas do mundo, tais como a arte, a estética e a dificuldade dos surdos de narrarem suas percepções. E isto é um dos aspectos que considero essencial para pensar sobre os *filosofares* das crianças surdas a partir de vivências estéticas com as artes.

Outro aspecto importante de destacar nesta justificativa diz respeito à formação dos professores que atuam em escolas de surdos. Infelizmente muitos deles chegam às escolas

⁸ Atualmente já existem aparelhos de TV com a tecla SAP, em que é disponibilizada a visualização da legenda nos programas pré-determinados pelas emissoras. Ou seja, não é toda a programação que oferece o recurso da legenda.

⁹ Para este termo, Ana Mae Barbosa utiliza o termo *cognição*.

sem terem uma boa fluência da LS¹⁰, e sem um conhecimento aprofundado nos estudos atuais sobre arte-educação. Quanto à fluência em LS, este é, sem dúvida, um dos maiores problemas na educação de surdos, ocasionando a falta de comunicação entre os sujeitos envolvidos. Acompanhado disto, vem a dificuldade da relação ensino-aprendizagem não só dentro da sala de aula, mas em todos os espaços da escola, nos corredores, na biblioteca, na secretaria, no recreio. Lembro de situações de minha época escolar em que eu e meus colegas ensinávamos a LS para nossos professores. Muitas vezes eram palavras simples, básicas que qualquer pessoa que dissesse conhecer a LS deveria saber.

Muitos estudos nos remetem à importância da presença da LS na escola. Para tanto, cito Quadros (1997), uma fonte singular nos estudos da lingüística na educação de surdos, onde ela nos diz:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS (p. 27, 32).

E ainda, sobre as características de um professor bilíngüe na educação de surdos, Quadros (1997, p. 33) cita Davies (1994, p. 111-2):

- a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngüe;
- b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) o professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto lingüístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

Considerando o que foi apresentado até aqui, justifico a importância da elaboração deste trabalho a partir de algumas afirmações, tais como:

- A fluidez do processo de aprendizagem das crianças surdas, bem como o diálogo entre essas e os professores e, indiretamente, relacionados com a fluência do professor em LS;

¹⁰ Durante muito tempo, muitas escolas de surdos não exigiam a fluência da LS como pré-requisito ao cargo de professor de surdos, apenas exigiam o curso de especialização ou adicional, os quais não capacitavam em LS. Hoje em dia, devido aos estudos na área e educação de surdos, isto já não ocorre com frequência, mas, apesar disto, ainda encontramos situações em que o professor tem apenas noções da LS.

- O entendimento sobre as questões que os alunos surdos trazem aos professores muitas vezes não é interpretado pelos professores corretamente quando eles não têm a fluência na LS;

- No âmbito familiar, a educação dos filhos surdos, as trocas sobre história familiar, as conversas na hora do jantar, as histórias antes de dormir também são desqualificadas quando os pais não têm o domínio da LS.

Como surda, sinto-me autorizada a declarar com firmeza que isto realmente aconteceu, acontece e, lamentavelmente, ainda acontecerá muitas vezes. Vivi alguns momentos em que não entendia o que o professor falava. Colegas me contavam o dia-a-dia com suas famílias, um eterno isolamento. Existia um abatimento generalizado.

Contudo, a situação da LS na escola está melhorando. Nela já contamos com professores surdos trabalhando ativamente como instrutores de Língua de Sinais, professor de Geografia, de Educação Física sendo modelo para as crianças onde a LS é narrada por usuários de primeira língua, tendo também a presença da LS nos diferentes espaços da escola. Cursos de LS são oferecidos às famílias e os professores têm a oportunidade de participar de cursos de LS como formação continuada.

Todavia, outros aspectos dentro da educação de surdos também são importantes para o conhecimento do professor. São temas relacionados com a história, a identidade, a cultura e a comunidade surda. Temas que são trabalhados exaustivamente nos cursos de especialização para professores de surdos. No entanto, não são temas que transitarão neste trabalho, diferentemente do enfoque dado a LS, que também tem um número significativo de horas nos cursos, mas que, da maneira como é trabalhada, se torna difícil de acompanhar, perceber e avaliar o processo de aprendizagem de cada professor.

Quanto à formação no campo da arte-educação, também observo com muita clareza que os estudos acadêmicos encontram dificuldade de serem postos em prática nas escolas de surdos.

Como já citei na apresentação desta dissertação, práticas como cópia de forma mecânica, sem significação, sem sentimento, ainda são vistas nas escolas de surdos.

Barbosa (2002), constatando a situação da educação artística nas escolas, afirma que:

apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros (p. 12).

Portanto, se dentro das escolas regulares há uma dificuldade em se trabalhar com as artes por diversos fatores, mais ainda nas escolas de surdos. Nestas, acredito que alguns dos principais fatores para esta dificuldade estão relacionados primeiramente com a limitação lingüística com as quais os alunos ingressam na escola, muitas vezes, não tendo um conhecimento significativo de sua língua nativa¹¹ – LS, acompanhado, portanto, da desinformação social – cultural – política – familiar e artística do mundo que o cerca.

Paralelo a isto, há o fator da formação dos professores que atuam nas escolas de surdos. O déficit, neste caso, começa pela falta de fluência em LS, bem como de uma formação específica em artes, tendo uma postura de um apreciador das artes, de um incentivador e estimulador do olhar crítico dos alunos, criando um clima de trabalho, onde a curiosidade seja o ponto de partida para que se dê a criação artística, onde se possam criar novas formas de apreciar as artes, possibilitando uma vivência, uma experiência estética recheada de criação, de sentido, de olhares, de percepções, de intuições, enfim, de *filosofares*.

Outro aspecto relevante da necessidade que se observa desta pesquisa é seu lado inovador e original, visto que não há outros estudos acadêmicos em nosso país direcionado às questões que me proponho a fazer.

Portanto, justifico este trabalho, no sentido de proporcionar estas vivências em um determinado espaço, onde a arte seja o motivador dos *filosofares* das crianças.

¹¹ Utilizo este termo e não “Língua Materna” tendo em vista que, para a maioria das crianças surdas, a LS não é a língua de suas mães (língua materna), mas sim a língua nativa, ou seja, a língua em que as crianças constroem seus significados, é a língua de seu cotidiano.

DESENHO

3 CONHECENDO A ARTE E A ARTE SURDA

Apresento, neste capítulo, um breve resgate de um fragmento da história da arte enfocada na linguagem plástica – pintura, com o objetivo de contextualizar as pinturas – obras da arte – que serão o alvo das análises e dos *filosofares* dos sujeitos da minha pesquisa, os artistas e suas biografias, bem como as vertentes e movimentos artísticos relacionados a estas pinturas.

O fragmento da história da arte, referido anteriormente, não é caracterizado como uma *linha de tempo* onde todos os movimentos da arte são minuciosamente resgatados. Destaco, neste trabalho, apenas os movimentos de artes que abrangem as obras de artes escolhidas para a investigação – Renascimento, Cubismo, Movimento Modernista Brasileiro e ainda um artista contemporâneo surdo¹².

Cabe destacar que todo o processo de estudo, debruçada nos mais diversos livros sobre a arte e a sua história para sistematizar e selecionar o que seria importante de destacar neste trabalho, foi de extrema riqueza.

Pude descobrir muitas coisas que antes nunca tiveram significado para mim por estarem muito distantes, como uma incógnita em minha vida, mais precisamente em minhas experiências estéticas. Foi o caso, por exemplo, ao ler sobre a vida de Goya, descobri que ele ficou surdo depois de uma certa idade. Ou ainda que muitos artistas são conhecidos pelas características e estilos de pintar ou pelos temas de suas pinturas como Monet e seus jardins, Portinari e os migrantes nordestinos, Van Gogh e os Girassóis, entre outros.

Portanto, este resgate será mais do que a contextualização das pinturas, como propus inicialmente, mas sim uma fonte de dados para a própria pesquisa de campo; visto que utilizarei estas minhas novas descobertas para motivar e provocar nos sujeitos da pesquisa a curiosidade da arte.

Em um segundo momento, trago um pouco da história da arte surda, alguns artistas que marcaram épocas, mas principalmente a arte surda do final do século passado até os dias de hoje, bem como algumas experiências da arte surda no Brasil.

¹² Minha escolha por apenas um artista surdo se deu por acreditar que o acesso pelos sujeitos aos grandes ícones da arte universal, como Da Vinci, Picasso e Portinari, poderia colaborar com o aprendizado da própria história da arte. Outro motivo é que, para mim, enquanto pesquisadora, o conhecimento sobre a diversidade de artistas surdos também foi uma nova aprendizagem, vindo a acessar mais intensamente esta diversidade de artistas já no processo da pesquisa.

3.1 A RESSURREIÇÃO, O RENASCER, O RESSURGIR... O RENASCIMENTO

Movimento que surgiu na Itália em Florença, entre 1300 e 1650, marcado pela renovação cultural e artística e pela transição da Idade Medieval e Idade Moderna, mas também pelos muitos progressos e inovações no mundo das artes. O forte do progresso foi a visão humanista valorizando o homem e a natureza e a preocupação com rigor científico.

Diferentemente da Idade Medieval, aqui os artistas começaram a ser reconhecidos pelos seus méritos e valorizados, não sendo mais vistos como simples instrumentos.

A arte começou a conquistar o seu espaço, sendo julgada pelo público, tendo uma autonomia até então inexistente. Propôs ainda o retorno de alguns valores clássicos, como a mimética – a imitação da realidade, tentando buscar a perfeição, a harmonia e a contenção dos sentimentos.

Gauer (1998) apresenta a arte renascentista com as seguintes características:

- Valorização do homem;
- Inspiração dos modelos grego-romanos;
- Perfeição de formas, equilíbrio e harmonia;
- Arte para a elite da época;
- Volta à natureza como fonte de inspiração (p. 46).

Proença (1996) ainda complementa citando os estudos de perspectiva alicerçados nos princípios da Matemática e da Geometria, conduzindo o recurso do claro-escuro, caracterizado por pintar algumas áreas iluminadas e outras na sombra para dar volume às pinturas, contribuindo assim para um maior realismo das pinturas.

O artista do Renascimento não vê mais o homem como um simples observador do mundo que expressa a grandeza de Deus, mas como a expressão mais grandiosa do próprio Deus. E o mundo é pensado como uma realidade a ser compreendida cientificamente, e não apenas admirada (PROENÇA, 1996, p. 83).

Além da pintura, a escultura, a música, a literatura, a dança e a arquitetura também sofreram mudanças em suas características, mas não serão apresentadas, pois o enfoque do meu estudo é sobre a linguagem da pintura.

Os principais vultos do Renascimento, no âmbito da pintura, são: Giotto, Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo, Rafael, Botticelli, Masaccio.

3.1.1 Leonardo Da Vinci

Nasceu em 15 de abril de 1452 na cidade de Vinci, adotando o nome da mesma para compor seu próprio nome.

Atuou em diversas áreas como a pintura, arquitetura, escultura, mecânica, engenharia, química, botânica, geografia, física – tudo com o rigor da matemática.

Leonardo foi levado a Florença pelo seu pai, Piero da Vinci, quem o encaminhou ao estúdio de arte de André Del Verrochio. Cabe destacar que, entre os discípulos de Verrochio, estavam Botticelli e Filippino Lippi.

No atelier, Leonardo pôde aprender várias técnicas de diferentes linguagens artísticas, sendo seu primeiro trabalho feito no atelier em colaboração com seu mestre, o anjo da esquerda na tela *Batismo de Cristo*. A partir daí começam os pedidos para que Leonardo fizesse suas próprias pinturas.

Em suas pinturas, utilizava seus conhecimentos de anatomia, botânica, entre outros, para enriquecê-las de detalhes. É o caso da tela *A Anunciação*, na qual utiliza seus conhecimentos sobre pássaros para pintar as asas do anjo. Porém, estas pesquisas demoravam muito tempo, fazendo com que deixasse muitas pinturas incompletas.

Outra característica das pinturas de Da Vinci é quanto ao pano de fundo. Neles, há uma preocupação extrema do pintor no sentido de representar a natureza o mais próximo da realidade. Para ele, a observação da natureza era uma forma de adquirir conhecimentos sobre o mundo, sendo importantes para a sua arte.

Foi um dos primeiros pintores a representar Maria sorrindo. Até então, todos a mostravam séria.

Uma curiosidade sobre Leonardo Da Vinci é a forma com que ele registrava suas anotações. Como era canhoto, resolveu escrever tudo, inclusive sua assinatura, da direita para esquerda.

Deixou muitos manuscritos, mais de quatrocentos, sobre técnicas científicas e engenharia. O problema sempre foi entendê-los devido à especificidade de como os registrava. Pretendia elaborar uma enciclopédia de seus registros, mas como sempre... não deu tempo.

Suas principais obras na pintura foram a Mona Lisa e a Última Ceia, destacando sua técnica de esfumaçar, conhecido como *sfumato*, uma técnica em que o traço do pincel é quase imperceptível.

As pinturas selecionadas para a pesquisa foram:

1. *Mona Lisa*, 1503. Têmpera e óleo sobre madeira. 77x53 cm

Louvre, Paris (Giraudon, Art Resource)

FIGURA 1: *Mona Lisa*



2. *A Última Ceia*, 1495-1497. Afresco, Igreja de Santa Maria das Graças, Milão (Scala, Art Resource) 460 x 880 cm

FIGURA 2: *A Última Ceia*



3.2 CUBISMO

Movimento artístico desenvolvido entre 1908 e 1914, originário sob a influência das pinturas de Cézanne, através de seu jeito de retratar as formas da natureza, utilizando cilindros, esferas e cones.

O cubismo é dividido em duas fases: o primeiro, Cubismo Analítico, é caracterizado por retratar os objetos como os sabemos e não como eles são vistos. Ou seja, há uma tentativa de mostrar os objetos por vários ângulos, colocando todos os elementos do objeto em planos sobrepostos, havendo assim uma deformação geometrizada.

A segunda fase é o Cubismo Sintético. Resumidamente, tenta tornar as figuras novamente reconhecíveis. Dividindo-as em planos, segmentos e zonas de cor, trabalhando em escala de tons (PROENÇA, 1996). Agora a figura não é mais decomposta, apenas dividida,

utilizando cubos e cones, vendo a figura de apenas um ângulo. Segundo Proença (1996), o cubismo também foi chamado de *colagem* por introduzir letras, palavras, números, vidros, metal, provocando no observador a experiência das sensações táteis.

Entre os vultos representantes do Cubismo estão Picasso, Cézanne, Braque, Léger, Deleunay, Gris. Segundo Gauer (1998, p. 94), “a principal característica do Cubismo é a tentativa de situar uma forma no espaço sem o processo formal da perspectiva”.

3.2.1 Pablo Ruiz Picasso

Nasceu na Espanha, na cidade de Málaga, em 25 de outubro de 1881. Filho de um professor de artes, desde muito cedo já desenhava. Em função disto, entrou ainda muito jovem para a academia de Belas Artes de Barcelona.

A partir de 1901, já vivendo em Paris, e após ter tido muita influência de artistas como Toulouse-Lautrec e Cézanne em suas obras, Picasso entra em sua Fase Azul, onde esta cor se torna predominante em suas obras. Isto aconteceu devido à tristeza que sentiu após a morte de um grande amigo. Todas as figuras desta fase parecem tristes e solitárias. Nesta época, quase ninguém comprava seus quadros, apesar de serem tema de discussão entre as pessoas. Muitas adoravam aquelas pinturas azuis, diferentemente de seu pai, que as achavam muito estranhas.

Já em 1904, Picasso entra em outra fase – a Fase Rosa. Aqui ele conheceu Fernanda, por quem se apaixonou e conviveu até 1912. Agora suas obras denotam calma e alegria. Os temas, bem como a cor rosa, também são mais alegres. Picasso começa a pintar o circo, seus artistas e seus animais. Os arlequins também são evidenciados nas obras desta fase.

Porém, esta fase não durou muito tempo. Em 1907, juntamente com Georges Braque, rompeu com o lirismo das duas fases anteriores, fundando os princípios do cubismo. Outros artistas se uniram para experimentar este novo estilo de pintar, representando objetos em três dimensões com superfícies bidimensionais (Cubismo Analítico), passando pela utilização de colagem e o uso de outros materiais (Cubismo Sintético).

Em 1920, já com muitos adeptos ao Cubismo, Picasso resolve alternar suas obras entre cubistas e retratos de figuras clássicas. O Surrealismo também será representado por Picasso em obras feitas a partir de 1930, através das metamorfoses, em que transforma um objeto em outro.

Em 1937, Picasso faz sua principal obra *Guernica*, representando a catástrofe da cidade de Guernica após o bombardeio ocorrido durante a guerra civil espanhola. Aqui utiliza o monocromo cinza azulado.

Foi homenageado em 1939, pelo Museu de Arte Moderna de Nova York, com uma retrospectiva dos quarenta anos de sua obra.

Durante a Segunda Grande Guerra, Picasso foi um dos poucos artistas que permaneceu na Europa, sendo alvo de ódio dos nazistas. Uma curiosidade: um representante de Hitler, ao observar a *Guernica*, perguntou para Picasso: “Foi o senhor que fez isto?” Sendo rapidamente respondido por Picasso: “Não, foi o senhor”.

Nos anos seguintes, Picasso experimentou outros temas, como as paisagens urbanas, retratos, elementos mitológicos e outras linguagens como cerâmica e litogravura.

Em 1973, morre aos 92 anos já consagrado e reconhecido universalmente como um dos grandes artistas de sua época.

As pinturas selecionadas para a pesquisa foram:

1. *Guernica*, 1937. Tela 365 X 762 cm.

Museu do Prado, Madri

FIGURA 3: *Guernica*



2. *Retrato de D. H. Kahnweiler*, 1910. Tela, 100 x 73 cm.

Instituto de Arte de Chicago

FIGURA 4: *Retrato de D. H. Kahnweiler*



3.3 MOVIMENTO MODERNISTA NO BRASIL

A arte moderna no Brasil no século XX é marcada por fatos que mudaram a fisionomia do país. Questões econômicas como o progresso técnico, o surgimento de novas fábricas em função do dinheiro obtido pelo café, o aumento de imigrantes vindo para o Brasil foram os constituidores do país no início do século. Neste tempo, no meio artístico, o clima era de espera. A espera de uma arte brasileira. Ela surge com o movimento literário em 1912 com Oswald de Andrade, entre outros, e uma década mais tarde nas artes com a Semana de Arte Moderna.

Segundo Proença (1996), os eventos da Semana de Arte Moderna foram marcados por uma nova visão do fazer e compreender a obra da arte.

A partir desse momento, a arte brasileira cria personalidade própria e começa a dividir-se em muitos movimentos que se sucedem até os dias de hoje. [...] O Modernismo, que no Brasil representou a nacionalização da arte em todos os seus aspectos, nasceu sob o signo da descontração, do não compromisso. Devido às crises mundiais, muda de atitude e preocupa-se com os dramas do homem moderno e, principalmente, com o drama do homem brasileiro (GAUER, 1998, p.100).

Dentre os principais modernistas brasileiros, destaco, no campo da pintura, Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Di Cavalcanti, Candido Portinari e Volpi.

É importante salientar a influência que estes artistas tiveram dos movimentos artísticos como Cubismo e Expressionismo. Destaco as pinturas de Tarsila que, em 1924, após o retorno para o Brasil, iniciaram a fase PAU-BRASIL. Nesta fase, segundo o crítico Millet (1959), as características são:

as cores ditas caipiras, rosas e azuis, as flores de baú, a estilização geométrica das frutas e plantas tropicais, dos caboclos e negros, da melancolia das cidadezinhas, tudo isso enquadrado na solidez da construção cubista (p. 235).

3.3.1 Cândido Portinari

Nasceu em 1903 na cidade de Brodósqui, interior de São Paulo. Morava na fazenda Santa Rosa, e observava os pés dos colonos que trabalhavam na roça. Isto acontecia porque, devido a um acidente quando pequeno, tinha dificuldade de andar e achava seus pés muito pequenos.

Desde pequeno, Portinari pintava e desenhava, inclusive ajudou a pintar o forro da igreja de Brodósqui, utilizando a técnica *spolvero* – pó de tinta sobre moldes de papel vazado. Fez também o retrato de Carlos Gomes quando tinha dez anos de idade.

Aos quinze anos, Portinari já estudava na Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, onde aprendeu técnicas e os princípios da arte.

Pintou *O Baile na Roça* (1924), sendo este o primeiro trabalho reconhecido como obra de arte e o primeiro a ser vendido. Já em 1928, com a pintura do retrato do poeta pernambucano Olegário Mariano, Portinari conquistou o Prêmio de Viagem e mudou-se para Paris, onde ficou por dois anos. Lá ele conheceu Maria Victória, uma uruguaia que por lá vivia. Casaram-se e depois de um ano voltaram para o Brasil.

Em sua estada em Paris, Portinari aprendeu muitas coisas e conheceu muitos lugares como Itália, Espanha, Inglaterra e França. Teve contato com as obras de Van Gogh e Cézanne, estudando-as muito.

Já no Brasil, em 1933, morando novamente em Brodósqui, pintou os temas de sua infância, os cangaceiros, os retirantes nordestinos e temas de conteúdo histórico.

Nesta época é que pintou as telas *Café* e *Lavrador de Café*. *Café* inclusive foi premiado em uma mostra internacional em Nova Iorque em 1935. Aqui já se observam características que marcaram seu trabalho, tais como os corpos humanos dando volume às pinturas e os pés enormes que, segundo Proença (1996), faz com que as figuras se relacionem com a terra, pintadas sempre em tons de vermelho.

Portinari também pintou mural, outro aspecto importante de sua obra. Entre eles, destaque o de 1938 no Ministério da Educação e Saúde, e o de 1939 no pavilhão do Brasil na Feira Mundial de Nova Iorque, este último despertando a admiração entre os visitantes da Feira.

Em 1939 também expõe individualmente no Rio de Janeiro pela primeira vez. Um ano mais tarde expõe em Detroit e Nova Iorque nos Estados Unidos.

Anos mais tarde também pinta painéis como a *Via Crucis* na igreja da Pampulha, em Belo Horizonte, em 1945, restaurada há pouco tempo, qualificando toda a igreja.

Entre o fim da década de 40 e a década de 50, Portinari produziu vários murais que se tornariam referência de seu trabalho como no ano de 1948 – *Primeira Missa*, no Rio de Janeiro; em 1949 – *Tiradentes*, em Minas Gerais; em 1952 – *Chegada de Dom João VI*, na Bahia; em 1954 – *Guerra ou Paz*, este localizado na sede da ONU em Nova Iorque.

Considerado um dos artistas mais importantes da América do Sul, sua arte não pode ser rotulada como sendo deste ou daquele movimento artístico, tendo em vista que teve influência inicialmente dos renascentistas italianos no início de sua carreira e, em sua fase moderna, teve influência de Picasso como pode ser vista na tela *O Sacrifício de Abraão* (1963).

Quando faleceu, em 6 de fevereiro de 1962, era considerado um artista de renome. Convites para exposição vinham de vários locais, bem como para encomenda de quadros.

As pinturas selecionadas para a pesquisa foram:

1. *Café*, 1935. Óleo sobre tela, 130 x 195 cm.

Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

FIGURA 5: *Café*



2. *Retirantes*, 1944. Pannel a óleo sobre tela 190 x 180 cm.

Museu de Arte de São Paulo

FIGURA 6: *Retirantes*



3.4 O ARTISTA SURDO – CHARLES CRAWFORD CHUCK BAIRD

Nasceu no Kansas, Estados Unidos, em 1947, era o mais jovem entre seus irmãos. Assim como Baird, suas três irmãs também eram surdas. O outro irmão ouvinte era fotógrafo.

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

Em 1951, entrou na Escola para Surdos, no Kansas, onde ficou até 1967. O talento artístico de Baird era admirado por todos. Os professores ficavam impressionados com a sua maturidade artística, com os detalhes dos desenhos e com a sua noção de perspectiva.

Como adorava as aulas de artes, não dava muita atenção às aulas de fonética, sendo reprimido pelas professoras, ficando de castigo no canto da sala.

Baird teve aulas na escola com uma famosa artista de aquarela chamada Grace Breger, que ensinou as técnicas deste tipo de pintura. Ela também levava os alunos para pintar o campo, casas antigas e para visitar os museus. Foi nesta época que, segundo o próprio pintor, ficou atraído pela arte¹³ (BAIRD, 1993, p. 3).

Aos treze anos, se inscreveu no concurso de pintura de uma revista chamada *Scholastic Maganize* e foi premiado, vencendo os demais concorrentes. Dois anos mais tarde, em Nova Iorque, em outro concurso, também foi premiado com a mesma pintura.

FIGURA 7: *Sem Título Baird*



Até sua formatura na escola, Baird ganhou outros prêmios. Quando terminou o ensino médio, foi estudar por dois anos em *Gallaudet College*, hoje conhecida como *Gallaudet University* – uma universidade só para surdos na cidade de Washington.

Em 1969, resolveu estudar artes no Instituto de Tecnologia Rochester, onde tinha grande possibilidade de ser encaminhado para o mercado de trabalho em grandes empresas de publicidade. Durante o curso, foi muito criticado pelos professores e colegas que diziam que suas pinturas não tinham substância. Anos mais tarde, o próprio Baird disse não ser muito criativo na época, se parecendo com uma máquina de copiar. Ao término de curso, em 1974, as críticas mudaram de enfoque, sendo elogiado e apreciado por todos.

Baird circulou por vários espaços de trabalho, foi professor em escolas públicas para surdos, coreógrafo no Teatro Nacional de Connecticut, fotógrafo e contador de histórias.

¹³ Texto original: “It was then, Baird recalls, that he became hooked: nothing but painting would make him, happy”.

Durante todos os anos como artista, realizou muitas exposições pelos Estados Unidos, em 2001 – Exibição inaugural do Centro das Artes de Dyers no Instituto Técnico Nacional para o Surdo em Rochester, NY; neste mesmo ano – Vendo através dos olhos surdos no príncipe Street/Blue Monanha Galeria em Chelsea, New York City; em 1998 – Mostra da arte do grupo em Kentucky Deafestival em Louisville, KY.

Baird participou, em 1975, de uma ONG, chamada SPECTRUM, que tinha por objetivo conseguir financiamento para um centro de Artes Visuais e Cênicas para surdos, mas os planos não deram certos. Em 1981, SPECTRUM fechou para sempre. Muitas pessoas passaram por lá: Betty Miller, Dorothy Miles, Clarence Russel.

Vários trabalhos foram realizados na época da SPECTRUM: muitos quadros e discussão sobre a arte surda. Baird fez vários retratos dos membros da ONG, mas infelizmente estes foram leiloados, pois ficaram no antigo prédio da ONG que foi interditado.

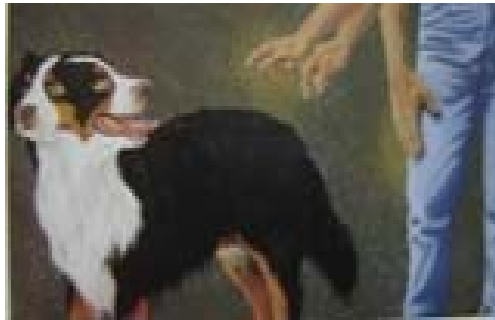
Em 1989, trabalhando como cenógrafo e ator do Teatro Nacional para Surdos, Baird realizou um de seus melhores trabalhos. Na peça *King of Hearts*, uma adaptação do filme de Philippe de Broca, Baird fez o papel do pintor. Do início ao fim da peça, ele pintava folhas em brancos, tudo diante do olhar da platéia.

As pessoas perguntavam se ele era um pintor ator ou um ator pintor. Ficou no Teatro Nacional até 1992, quando foi para a Escola de Surdos na Califórnia. Este foi o último trabalho como ator.

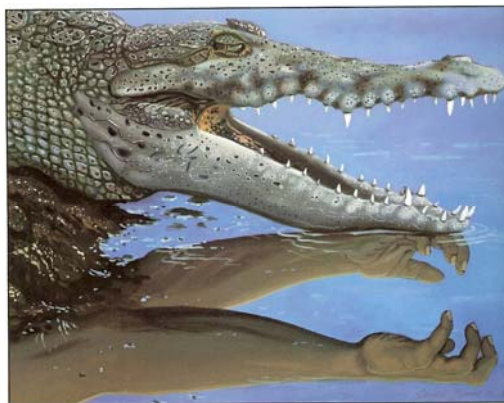
A partir de então, dedicou-se à pintura, mas não especificamente à Arte Surda. Baird sente-se no direito de expressar ou não em sua obra as características da Arte Surda.

Baird teve várias fases na pintura, tendo a cor, a luz e a sombra como uma marca de sua obra, como se vê nas obras *Cornfield* e *Santa Mônica Píer*. Outra característica é o uso de imagens duplas ou triplas idênticas, decompondo os sinais em ASL¹⁴, utilizando a configuração de mão, localização, movimento e orientação, como podemos observar na tela *Best Friends* (1992) em que a mão do homem chama o cão, que rapidamente movimentava a cabeça.

¹⁴ ASL – American Sign Language.

FIGURA 8: *Best Friends*

Os sinais na ASL também são retratados nas suas obras. Baird, além de substituir objetos por seus sinais, também experimentou espelhar na tela *Crocodile Dundee*, onde, sob as mandíbulas do crocodilo, um par de braços esticados parece ser o seu reflexo na água.

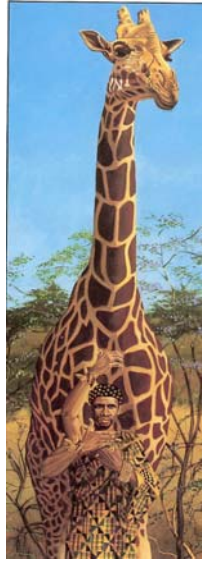
FIGURA 9: *Crocodile Dundee*

Enfim, a obra de Baird retrata muitas facetas da sua própria vida como surdo, mas principalmente retrata a arte. Somente a arte.

As pinturas selecionadas para pesquisa são:

1. *Njamala*, 1992. Tinta acrílica, 72 x 22 polegadas

Começando inicialmente mostrando uma grande girafa, um altivo tribal gânes, vestindo trajes imperiais, o nome do animal é representado através dos três braços em movimento e seqüência (7 – Grupo A).

FIGURA 10: *Njamala*

2. *Cetacean Blue*, 1992. Tinta acrílica, 30 x 60 polegadas

Um peixe e um grupo de baleias saltando. Duas das caldas são representadas por mãos, quebrando a superfície da água, uma formando o sinal de peixe e a outra o sinal de baleia (7 – Grupo B).

FIGURA 11: *Cetacean Blue*

DESENHO

4 SIGNIFICANDO A ARTE

Pensar e falar sobre a Arte nos provoca muitas reações, como dúvida, insegurança, desconhecimento, desprezo, curiosidade, imaginação, inércia, desejo, estranheza, anestesia, estesia.

Apresento, neste capítulo, algumas idéias e conceitos sobre a arte, a fim de respaldar uma de minhas hipóteses sobre a importância deste tema estar vivo e em movimento nos espaços escolares com alunos surdos, possibilitando uma fruição no pensamento, nas reflexões, nas narrativas e nos filósofos das crianças.

Antes de mais nada, destaco os estudos de Eisner (1995), considerando sua importância no campo da artes. O autor provoca uma reflexão acerca da importância de reservarmos na escola um espaço propício para o ensino da arte, já que é também neste espaço que a criança aprende os valores culturais e sociais. Para isto, ele afirma:

es precisamente en estos niveles, en especial en la escuela básica, donde es preciso desarrollar programas y conseguir que resulten importantes para los niños. En nivel escolar básico, el niño empieza a enfrentarse a los procesos de socialización educativa, procesos que le enseñándolo que la escuela valora y recompensa, y que le ofrecen una serie de normas y expectativas que le ayudarán a lo largo de toda la enseñanza. [...] Pero los niños aprenden no sólo a desenvolverse en estos aspectos de la cultura escolar, sino también a leer el código de valores que está implícito en las decisiones que toman los profesores al respecto del currículum. [...] Si al profesor no le interesa ayudar a que los niños aprendan lo que las artes visuales tienen de importante, los niños tienen pocos argumentos para creer que hay algo interesante que aprender en las artes (EISNER, 1995, p. 18).

Para Eisner (1995), a arte tem o fim nela mesma. Para o autor, a constituição mais importante que a educação da arte pode trazer para o crescimento infantil está relacionada com a natureza da arte, com o que a arte tem de distinto, com as funções que a arte tem na própria experiência humana.

Gombrich (1998) nos alerta que podemos considerar muitas coisas como arte, mas sempre sem esquecer que esta palavra pode significar coisas diferentes em lugares e tempos diferentes. Tendo esta idéia em mente, inicio esta coletânea de conceitos sobre a arte, trazendo Coli (2003), em seu livro “O que é Arte”, no qual é destacado o caráter cultural da arte, ou seja, o que “para nós” é arte pode não ser para outras culturas. Para o autor, a arte ocupa um espaço nas culturas cujos aspectos, como as emoções e intuições, se desenvolvem, sem esquecer, no entanto, da razão. Esta nos auxilia nos momentos de organização de materiais, no domínio das técnicas, entre outros.

O tempo é outro fator a ser considerado quando pensamos em Arte. Costa (2003) fala disto trazendo os estudos de Fusari e Ferraz (1992 apud COSTA, 2003, p. 206) quanto ao movimento dialético da arte na relação homem-mundo. Klintowitz (1979) também ressalta o aspecto da capacidade da arte em expressar os movimentos e as relações dialéticas do período histórico que as obras vivem.

Outro autor que acredito ser importante destacar neste trabalho é Pareyson (2001, p. 21-2), o qual apresenta as concepções de arte como o fazer, o conhecer e o exprimir. Ou seja, de que a arte, em alguns momentos é, e foi, entendida como o próprio fazer – assim como era na antiguidade, onde era acentuadamente privilegiada a execução; em outros momentos, privilegiando a idéia de arte como um conhecer – como no pensamento ocidental, apresentando a visão da realidade, da realidade sensível, da metafísica superior, da espiritualidade; ainda em outros momentos, a arte entendida como o exprimir – principalmente na época do romantismo, em que a beleza da expressão e a relação íntima das imagens com os sentimentos se integram. Além disto, o autor diz que, em alguns momentos, estas concepções sobre a arte se contrapõem e que, em outros, se complementam.

Podemos pensar também na arte como uma expressão livre do homem, seus sentimentos, idéias, motivações, emoções, instintos, nos remetendo assim à nossa sensibilidade. Sobre isto, Klintowitz (1979) apresenta sua idéia sobre a arte como a expressão mais livre do ser humano, sendo ela

[...] capaz de nos revelar a verdade do homem e do cosmo. Cada grande obra é a manifestação dialética de sua época. E toda obra de arte é a antena sensível que penetra no passado e no futuro. Ela é capaz de nos revelar para sempre a verdade do homem. A obra é total em si mesmo e aberta ao novo homem que surge sempre. Ele descobre nela os seus mitos, a sua contradição e a sua esperança. A arte representa para o homem a descoberta de sua própria Humanidade (p.11).

Afirma ainda que a arte não é só conhecimento, mas sim

ela é intuição poética, profética e se remete ao homem em termos não apenas intelectuais, mas sensíveis e fala ao seu inconsciente. Talvez, forçando, poderíamos dizer que a arte expressa os arquétipo do homem. Ela é um conhecimento em profundidade, simbólico, formal (KLINTOWITZ, 1979, p. 72).

Outra reflexão que o autor nos apresenta é a questão da democratização da arte. O fato de hoje a arte ser acessada pelas diferentes classes e grupos sociais, o que não acontecia em outros tempos quando era apreciada somente por grupos religiosos e poucos privilegiados, não deve perder seu cunho estético e a qualidade das obras, com o objetivo de ser mais

facilmente entendida, pois o entendimento ou não de qualquer obra está relacionado com o contato que os sujeitos têm com a arte.

Acredito ser importante destacar as concepções de Arte apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997). Nele encontramos termos e idéias que vão ao encontro dos estudos de Ana Mae Barbosa e da proposta triangular, ressaltando a necessidade de encaminhar o fazer artístico pedagógico tendo “por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (PCN’s, 1997, p. 31).

Os estudos de Barbosa (2002) remetem a reflexões sobre a arte, seus significados e abrangências. Para a autora, o imaginário interno e o mundo externo são representados na e pela arte, sendo ela “o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 2002, p. 4). Pois bem, se pensarmos na arte no ambiente escolar, podemos pensar que a sua presença é capaz de produzir uma educação que Barbosa cita como *humanizadora*. Ou seja, uma educação para a arte capaz de desenvolver uma criatividade necessária para reelaborar as idéias e modificar a realidade.

Em entrevista à *Folha de São Paulo*, Barbosa¹⁵ reafirma a idéia dizendo que a arte é “um magnífico caminho para a criança se ver e se autovalorizar”, favorecendo suas operações mentais no sentido de *julgar* o que é mais adequado de se fazer.

Abro um parêntese para trazer Eisner (1995, p. 102-3), quando ele nos alerta para uma aprendizagem compromissada e eficaz com o acesso das crianças às idéias, às habilidade e aos produtos que formam seu patrimônio cultural, pois estes se converterão em um repertório intelectual e estético. A arte, neste sentido, poderia desafiar as crianças a apreciar diferentes linguagens estéticas, desenvolvendo, assim, sua inteligência qualitativa.

A cognição é outra idéia de arte sustentada por Barbosa, sendo caracterizada em três tipos. A *Linguagem Discursiva* é o discurso escrito ou oral, a linguagem utilizada nos diálogos, nas falas em Língua de Sinais, ou seja, o discurso verbal. A outra é a *Linguagem Científica* utilizada nas pesquisas, nos conceitos, na experiência. Por fim, a *Linguagem Presentacional* que se apresenta e se exprime, que se lê através do corpo, dos gestos, do gráfico, das pinturas.

Neste sentido, é importante a presença das artes e das três cognições no espaço escolar para proporcionar que o seu conhecimento perpasse por todas as linguagens, se constituindo em equilíbrio com o mundo. Infelizmente, na maioria das escolas, não é

¹⁵ Entrevista publicada em 26/04/2005.

valorizada a *Linguagem Presentacional*. São poucas as experiências não verbais e não científicas neste espaço.

Ainda, em relação à cognição, a autora chama a nossa atenção para a intuição, esta que faz parte de nosso cotidiano:

[...] a intuição é parte da cognição também, mas é uma cognição através de sinais que o seu corpo emite, seja através do tom da voz, do gesto, da cara feia ou cara bonita, mas que você transmite e que o outro recebe. A gente usa diariamente esta cognição presentacional, que se apresenta a você e que você toma o significado dela como um todo para depois ir analisar. É a mesma coisa que você percebe com as pessoas as quais você não sabe bem se gostam de você. Pelo seu jeito de cumprimentá-las percebem que há uma certa resistência e que estas pessoas não se agradam: está abraçando, mas não era bem isso que queria fazer [...]. Isto é que se chama linguagem presentacional. Que o teatro, a música, as artes plásticas desenvolvem: a imagem.¹⁶

No mesmo sentido de Barbosa, Ostrower (1977) também fala da importância da intuição, destacando-a como uma *reação da personalidade humana*.

A intuição vem a ser dos mais importantes modos cognitivos do homem. Ao contrário do instinto, permite-lhe lidar com situações novas e inesperadas. Permite que instantaneamente, visualize e internalize a ocorrência de fenômenos, julgue e compreenda algo o seu respeito. Permite-lhe agir espontaneamente (p. 56).

O aspecto da arte como herança cultural é destacada por Barbosa (2002) como sendo um componente para o desenvolvimento das crianças. Portanto, se torna necessário que nos espaços escolares haja momentos de apreciação – não havendo necessariamente a atribuição de um significado de história e de fazer artístico, variáveis que sustentam e direcionam a proposta triangular.

Ao término desta pequena coletânea, retomo e resalto a idéia que citei no início do capítulo sobre as diferentes concepções e idéias que cercam as discussões sobre a arte. Contudo, destaco que, neste trabalho, privilegio as idéias trazidas por Ana Mãe Barbosa, apresentadas anteriormente, sendo estas aquelas que darão sustentabilidade durante as análises dos filósofos dos sujeitos na pesquisa.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.pg.cdr.unc.br/revistavirtual/numerosete/Entrevista.html>>.

4.1 E A ARTE SURDA... EXISTE?

Quando comecei a refletir sobre este trabalho, muitas inquietações me faziam pensar sobre a existência ou não de uma arte surda. Conhecia alguns trabalhos e experiências pontuais de alguns surdos no Brasil e no exterior, que davam a impressão de que algo de interessante existia e que valeria a pena investigar.

Durante o trabalho de resgate da história de arte em geral, descobri coisas e fatos que não conhecia por falta de contato com a história em si. Entretanto, foi no livro *Movers e Shakers*, produzido pela editora DawnSign Press¹⁷ através de Cathryn Caroll e Susan Mather, que pude conhecer alguns surdos que se destacaram na história, tais como: Thomas Edison e Graham Bell, no campo científico; Princesa Alice, avó de príncipe Charles da Inglaterra; Antonio Magarotto, na política; Laurent Clerc, na educação de surdos; John Goodrick e suas descobertas astronômicas; bem como rever alguns surdos já conhecidos como Helen Keller e Beethoven.

No campo das artes, descobri que um surdo chamado Douglas Tilden (1860-1935), após ver uma exposição de pinturas e esculturas em Paris, teceu o seguinte comentário: *Eu posso fazer melhor*. Um ano depois, ele terminou a primeira de suas tantas esculturas.

El mudo, apelido do pintor surdo espanhol Juan Fernandez Ximeres de Navarette (1526-1579), também foi outra descoberta. Surdo, desde aos três anos de idade, aprendeu arte e pintura no monastério onde estudava. Como aprendeu muito rápido, seu professor sugeriu que fosse estudar na Itália. Ficou lá por vinte anos. Quando voltou à Espanha, após vencer uma competição junto com outros artistas, foi nomeado pintor para servir ao Rei Felipe II.

Todavia, o que mais me surpreendeu primeiramente foi conhecer um artista muito famoso e que, para mim, era totalmente desconhecido. Em segundo lugar, foi saber que ele era surdo. Francisco Goya (1746-1828), conhecido mundialmente, principalmente, por suas telas que retratam o massacre de maio de 1808, quando Napoleão invadiu a Espanha, apesar de ter ficado surdo por volta de 30 anos, conseguiu ingressar na Academia de Belas Artes, tendo seu ápice artístico quando tinha 46 anos. Aprendeu alguns sinais caseiros para se comunicar com sua esposa e com qualquer pessoa. Atualmente, acredita-se que o alfabeto manual que Goya utilizava na época deu origem ao alfabeto utilizado hoje em dia na Espanha, França e Estados Unidos.

¹⁷ O dono desta editora é surdo. Localizada em San Diego nos Estados Unidos, se caracteriza por publicar livros, vídeos e outros materiais na área da surdez. Neste caso, entendendo surdez a partir do referencial sócio-cultural, onde esta terminologia é muito evidenciada.

Neste sentido, considero fundamental trazer para esta reflexão a experiência e o registro de Lulkin (2001), quando da sua participação do XII Congresso Mundial da Federação Mundial dos Surdos, realizado em Viena em 1995. O autor cita que países, como Rússia, Inglaterra, Austrália, República Tcheca, México, Japão, Itália, Estados Unidos, levaram representantes de suas companhias profissionais de teatro surdos com o objetivo de garantir um espaço no congresso de 1999 na Austrália, onde a discussão sobre a produção cultural surda teve o mesmo valor quanto a aspectos como educação, trabalho, saúde, tecnologia, etc.

Além dos grupos presentes no XII Congresso, Lulkin (2001) apresenta também outras experiências de festivais de arte surda em vários países, sendo um dos mais conhecidos o Deaf Way, realizado em Washington, onde surdos do mundo inteiro apresentam sua arte. Cabe ressaltar, nesse momento, que Chuck Baird, artista surdo que utilizei em minha pesquisa, participou ativamente das duas edições do Deaf Way realizadas em 1989 e em 2002, respectivamente. Na primeira edição, com uma exposição de arte, e na segunda, como o curador oficial do evento.

No Brasil, o autor cita a Companhia Surda de Teatro, com sede no Rio de Janeiro, liderada pelo artista surdo Nelson Pimenta. Pimenta teve sua formação artística em Nova York, na Escola Nacional para Surdos, e hoje é referência nacional para a comunidade surda no campo do teatro, trazendo outros jovens artistas surdos para esta área.

Um momento muito marcante para a arte na comunidade surda do Brasil e, principalmente a de Porto Alegre, foi a realização, em 1999, do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos promovido pelo NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Educação de Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no RS – FENEIS/RS.

Durante o Pré-Congresso, a comunidade surda discutiu sobre diferentes temas na educação, entre eles a arte. Nesta área, surgiram algumas propostas sobre *A educação que nós surdos queremos*. Cito-as: observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do surdo com sua produção de significados; levar os surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro; considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são sinais referenciais para os surdos; despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma; ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinadas para a diferença e as construções históricas e culturais; colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão

desumano em relação à arte surda?; considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em Língua de Sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como as cineastas; adotar como estratégia relevante para arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda; incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros; artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos “desgastados” pela exclusão da arte nas escolas de surdos; observar que o uso das imagens sobre o surdo na sala de aula precisa conter algo dos surdos; um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde há sites de surdos que trazem imagens autênticas de surdos; considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda a sua arte; reconhecer que alguns surdos têm dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos; repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas implicações políticas; encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s; assegurar que a arte a ser usada na escola não se resume a pintar desenhos “pré-feitos por professores”, ou “cantar” músicas que são destituídas de significado para a cultura surda; considerar que, em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação à arte surda.

Nota-se que muitas escolas ainda primam pelo uso de coral de surdos, que não condiz com a expressão da arte surda. O coral pode se tornar uma arte surda, desde que visualmente expressivo e dirigido por um surdo. Observamos que as duas últimas propostas surgidas são contra a prática do coral em LS, muito utilizada nas escolas de surdos e pouco significativas para os mesmos.

Apesar de ter sido um evento onde se discutiu diretrizes para a educação de surdos na América Latina e que apresentou práticas pedagógicas relevantes para o momento, houve diversos momentos culturais em que a arte surda pôde ser apreciada por aproximadamente 1.500 pessoas, surdas e ouvintes, de diversos países que participaram do Congresso.

Entre as atrações, nacionais e internacionais, estavam presentes: da Suécia, o grupo de Teatro Tyst Theater; dos Estados Unidos, *Histórias do Mundo Surdo* Ben Bahan; do Brasil e da Argentina, companhias de teatro surdo; da Espanha, o escritor de história em quadrinhos Misael Altimira.

Nos anais do Congresso (registrado em VHS em LS), pude assistir ao painel *Arte/s dos Surdos* com a presença dos artistas citados anteriormente. De modo geral, todos os

painelistas concordam com a idéia da necessidade prévia do domínio da língua e do acesso aos fatos do mundo para que os sujeitos possam construir sua arte.

Tom Fjordefalk, da Suécia, enfoca a importância para o teatro de que a linguagem corporal, expressada pelas emoções e sentimentos, esteja conectada, integrada com a linguagem. Só assim os sujeitos poderão ter acesso ao mundo social. Neste sentido, ele questiona a barreira que a criança surda tem quando não acessa à sua língua nativa, a LS, desde cedo, pois sem ela não há segurança, não há linguagem, não há arte. Arte é linguagem.

No mesmo painel, Ben Bahan, dos Estados Unidos, professor da Universidade para Surdos de Gallaudet em Washington, destaca a importância da história oral, narrada pelas antigas gerações em LS e trazidas para os dias de hoje. O registro destas histórias é significativo para o desenvolvimento de habilidades técnicas e lingüísticas para os contadores de história. Muitas vezes é destacada, enriquecida de sinais, havendo, assim, o registro das mesmas.

Já Misael Altimira, da Espanha, fala das histórias em quadrinhos direcionadas para os surdos. Nelas, a cultura e a experiência de ser surdo é claramente apresentada e, mais ainda, reconhecida pela comunidade surda.

Nelson Pimenta fala da necessidade de se quebrar as regras para criar arte, fazendo um paralelo com Picasso e Arte surda – ousar com a LS, assim como Picasso criou e ousou com as artes. *Arte é liberdade.*

Após o contato com as idéias e pensamentos destes surdos estrangeiros, quando da vinda a Porto Alegre, comecei a acessar sites e a receber muitas informações sobre a programação cultural que surdos de diferentes países têm acesso, principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Isto, a meu ver, é extremamente significativo para a divulgação e propagação da arte e da cultura surda, já que representam a própria história das comunidades surdas.

Algo que foi muito significativo para minha pesquisa e que me proporcionou um maior conhecimento sobre a arte surda – principalmente no que se refere à poesia surda – foi a oportunidade de participar, em 2004, de um curso de extensão: *Narrativa e Poesia da Língua de Sinais*, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, onde a Professora Dr^a Rachel Sutton-Spence, do Centro de Estudos Surdos da Universidade de Bristol, trouxe-nos sua experiência como lingüista e estudiosa da Língua de Sinais Britânica – BSL. Naquela oportunidade, pude ter o contato com a poesia em Língua de Sinais, sendo resgatada, pela professora, algumas poesias em que os cinco sentidos eram explorados e celebrados,

relacionando os sinais (sentido do tato) e o sentido da audição, bem como as diferentes configurações de mão, o movimento e a localização espacial durante o uso da LS na poesia.

Sutton¹⁸ esclarece sobre as linguagens predominantes nas poesias em LS, em que, em alguns momentos, usa-se a estrutura gramatical das LS como o espaço, o ponto de articulação, as CM, entre outros. Entretanto, as “quebras” das regras gramaticais são aspectos intrínsecos na criação e execução de poesias em LS, como os neologismos, as metáforas, as composições de sinais, modificações de sinais, entre outros.

4.2 A CONSTRUÇÃO DO ACESSO AO MUNDO DA ARTE

Como já venho apresentando ao longo desta dissertação, há algumas experiências das comunidades surdas no mundo das artes em países em que, tradicionalmente, chamamos desenvolvidos. Entretanto, trazendo este movimento para o Brasil, percebemos que a realidade é muito diferente.

Assistimos atualmente a uma brutal barreira no acesso às artes pela grande maioria de nossa comunidade surda brasileira, ocasionando uma não participação social, uma desinformação geral sobre a arte, construindo uma cidadania marcada por fragmentos de imagens e informações. Obviamente que este não acesso às artes também se deve pelas barreiras sociais, como o não acesso à educação, à cultura e ao trabalho. É neste sentido que devemos colocar em pauta esta discussão para que se ampliem os espaços de arte para além da escola e que os mesmos sejam pensados para que todos possam acessá-los, independentemente de serem surdos, cegos, cadeirantes, com deficiência múltipla, pobres, negros, mulheres, etc.

Em conversas com meus pares, em festas e encontros formais e informais, sempre tenho, além do interesse acadêmico, a preocupação de questioná-los quanto ao conhecimento ou não de mostras artísticas presentes em nossa cidade. Infelizmente, na maioria das vezes, tenho como resposta que não conhecem ou que não receberam informações, não conhecem a artista em questão, que não leram sobre o assunto.

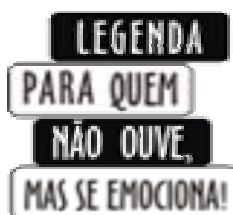
Particularmente, a nós surdos, há a necessidade de terem intérpretes ou pessoas que dominam a LIBRAS nos espaços culturais como museus, exposições, galerias, bienais, para que, além do acesso pelo ponto de vista da visualidade, também tenhamos a possibilidade de

¹⁸ Dados colhidos a partir dos slides apresentados pela autora durante o curso de extensão anteriormente citado.

acesso à informação completa sobre o que estamos vendo, a fim de que possamos fazer as nossas conexões com nossas experiências estéticas anteriores, com os nossos cotidianos.

O cinema é outra bandeira de luta da comunidade surda em âmbito nacional, já que atualmente a grande maioria dos filmes nacionais não disponibilizam legenda em português para fitas exibidas nas salas de cinema por todo o Brasil. Um manifesto recente, durante o Festival de Cinema de Gramado¹⁹ no RS, veio dar visibilidade a esta luta da comunidade surda, e vem ganhando apoio de muitos artistas reconhecidos nacionalmente.

FIGURA 12: *Slogan* do manifesto à disponibilização de legendas em filmes nacionais



Uma experiência positiva de acesso ao mundo das artes aconteceu em Porto Alegre, no ano de 2006, com o grupo teatral Cuidado que Mancha. A partir de um trabalho feito em parceria com um professor e uma intérprete de LIBRAS, foi realizada a adaptação do texto original do espetáculo “A Família Sujo”, oportunizando assim o acesso de crianças e adultos surdos ao teatro.

FIGURA 13: Folder de divulgação da Família Sujo para Surdos



¹⁹Disponível em: <<http://www.gramadosite.com.br/cgi/especialdecinema/noticias/id8856>> e em <<http://www.legendanacional.com.br>>.

No campo da literatura, também na cidade de Porto Alegre, a comunidade surda já vem garantindo um espaço sistemático na programação oficial das últimas edições da Feira do Livro. Apresentações de teatro das escolas de surdos, mesas de debates sobre pesquisas acadêmicas, lançamentos de livros com sessões de autógrafos, contação de histórias e piadas da cultura surda, oficinas de LIBRAS são algumas atividades já desenvolvidas durante algumas edições da Feira do Livro. Em algumas palestras e eventos da programação geral da Feira, também vem sendo garantida a presença do intérprete de LIBRAS, oportunizando o acesso às questões sociais, culturais, de entretenimento, de arte e de literatura.

Neste sentido, acredito que o acesso ao mundo das artes é tão necessário para os sujeitos quanto o alimento, pois, como nos diz Fjordefalk (1999), a vida é arte. E como arte, a vida vivida intensamente, integralmente, completamente, poderá proporcionar ao sujeito um *filosofar* sobre a vida, sobre a arte.

DESENHO

5 EDUCANDO PARA O OLHAR

Olhar é distrair!
Olhar é pensar!
Olhar é concentrar!
Olhar é sentir!
Olhar é perceber!
Olhar é intuir!

(Ana Luiza Caldas)

Para alicerçar esta pesquisa, acredito ser imprescindível contar com os estudos sobre leitura de imagem propostos por autores que defendem a idéia da educação para o olhar.

Pillar (apud BARBOSA, 2002) apresenta a idéia de que, cotidianamente, as pessoas captam do mundo apenas seus fragmentos, filtrando a imensa quantidade de informações visuais. O ver é caracterizado pela explosão de imagens impostas pela mídia, pela realidade, pelos produtos, pelos slogans, os quais não conseguimos perceber, significar e nos apropriarmos. É, neste processo, que utilizamos o ver, sem vivenciar a experiência do olhar. Para a autora, *olhamos* algo quando conferimos um significado a algum objeto, fato ou situação, sendo este construído através de vivências, do contexto e da própria informação.

Meira (2003) também nos fala sobre a importância da educação para o olhar:

O olhar de sobrevôo sobre o cotidiano mostra em parte o que acontece como experiência visual, menos ainda, como saber de visibilidade. Informações visuais chegam a nossos corpos, lugares, casas, objetos de trabalho. É preciso desenvolver olhares que perfurem as redes imaginárias que se estendem sobre esse cotidiano para apreender a paisagem dos acontecimentos virtuais e reais, fazer os discernimentos éticos, estéticos e políticos que essa apreensão demanda para uma educação do olhar (p. 55).

A vivência do olhar é extremamente necessária para a construção dos sentidos, pois é a partir dela que o leitor da imagem irá fazer as pontes com suas experiências, suas lembranças, seus saberes prévios, seu contexto, procurando dar um sentido, um significado. Este significado, diferenciado de acordo com cada texto, com cada leitura e com cada leitor, demonstra a possibilidade da diversidade dos significados.

Porém, como destaca Pillar (apud BARBOSA, 2002), a natureza de qualquer imagem, nesta pesquisa, as próprias obras de artes, está relacionada com a conexão, o diálogo *entre formas, cores e espaço*, com o cognitivo, com o sensível, ou seja, com o discurso não verbal.

A educação para o olhar me provoca uma *inquietação* teórica a respeito dos nossos sentidos – tato, olfato, gustação, audição e o olhar. Assim, resgato os estudos de Duarte (2003) sobre o sentido dos sentidos, onde o autor nos alerta para a necessidade de vivenciar

cada vez mais, dentro dos espaços escolares, a educação para o sensível, para a estesia, para a estética. Aqui, o primordial, segundo Duarte (2003), é que se desenvolvam

[...] dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (p. 185).

Ora, como observamos anteriormente, Pillar nos diz que quando olhamos para algo é quando refletimos sobre ele, então posso refletir também sobre qualquer outro dos sentidos utilizando esta mesma idéia.

Para nós surdos, a experiência auditiva se torna prejudicada, mas podemos substituir nosso *escutar* por um *olhar* mais aprofundado. Assim, como afirma Lyotard (apud MEIRA, 2003, p. 76), “o olho ouve e o ouvido vê”. Isto é muito claro na percepção e no entendimento durante uso da LS. Durante uma narrativa de um texto, um diálogo, uma história em LS, dificilmente perdemos algum detalhe ou algum sinal, sendo que o mesmo não acontece em muitos momentos com a maioria dos ouvintes que têm esta experiência²⁰.

Muitas idéias me provocam conceitualmente com relação ao fato de haver ou não uma articulação entre o caráter lingüístico – verbal da LS e o caráter artístico – não verbal – visual desta língua. Se pensarmos na área da Lingüística, em termos morfológicos, lexicais, gramaticais semânticos, a LS é enquadrada no campo da linguagem oral, no discurso verbal. Porém, penso que em alguns momentos a LS se caracteriza simultaneamente por aspectos lingüísticos e por aspectos estéticos, aos aspectos da visualidade²¹. Isto dependerá de como os sujeitos estão envolvidos durante o discurso LS. Se conhecerem a LS, independentemente de serem surdos ou ouvintes, e participam ou observam o discurso, o caráter lingüístico – verbal – é evidentemente percebido tendo em vista que há uma construção de significados, ou seja, há uma relação entre significante e significado. Entretanto, se pensarmos do ponto de vista dos sujeitos que não conhecem ou não tiveram acesso à LS, também independentemente de serem surdos ou ouvintes, e que estão envolvidos no discurso como observadores ou apreciadores, estes podem facilmente perceber através dos movimentos e expressões seu caráter estético, artístico, não verbal, visual.

²⁰É necessário destacar que, para a maioria dos ouvintes, a LS é uma segunda língua, uma língua estrangeira, assim como a Língua Portuguesa é para os surdos, e que a compreensão e percepção da mesma não é natural, mas não poderia deixar de destacar isto, já que este tema é muito presente nos momentos de discussão e estudos sobre a língua.

²¹ Cabe destacar que falo a partir do espaço da arte e da educação, da educação para olhar sem entrar em nenhum aprofundamento teórico quanto à Lingüística.

Trago para esta discussão a semiótica greimasiana, que apresenta o sincretismo como a reunião de várias linguagens visando a uma significação. Médola (2000, p. 201) complementa a idéia a partir de seus estudos com a mídia televisiva, mais especificamente a partir de uma cena do primeiro capítulo de uma novela, dizendo que o sincretismo se “caracteriza pela utilização de diferentes sistemas de linguagem (visuais, sonoros, verbais, não-verbais, entre outros), simultaneamente”. Além disso, cabe ressaltar a importância de observarmos também o que cada sistema de linguagem faz com o outro. Assim sendo, podemos refletir sobre as possibilidades sincréticas – sensíveis e inteligíveis – da LS, iniciando com a reflexão trazida por Quadros (1997),

A voz do surdo são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. [...] Pensar sobre surdez requer penetrar no ‘mundo dos surdos’ e ‘ouvir’ as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a ‘língua de sinais’. Permita-se ‘ouvir’ essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem ouvir o silêncio da palavra escrita (p. 119).

Oliver Sacks, médico, professor e um estudioso da neurologia, não conhecedor da ASL e como ele mesmo diz: “notavelmente ignorante da área da surdez” (SACKS, 2002, p. 15), em uma pesquisa com sujeitos surdos, apresenta de modo claro a idéia do caráter sincrético das LS quando comenta a respeito do movimento dos sinais. Através do sinal em ASL para a palavra *olhar*, o autor apresenta imagens geradas pelo computador, mostrando três inflexões gramáticas diferentes desta palavra.

FIGURA 14: Olhar ao longo de uma série.



FIGURA 15: Olhar para características internas

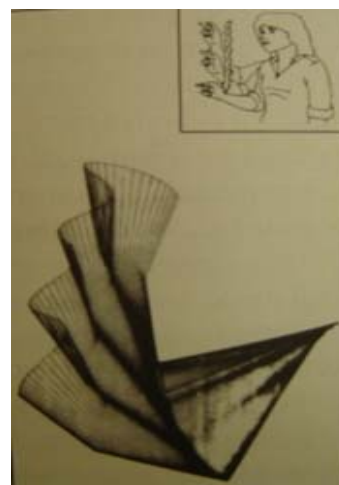


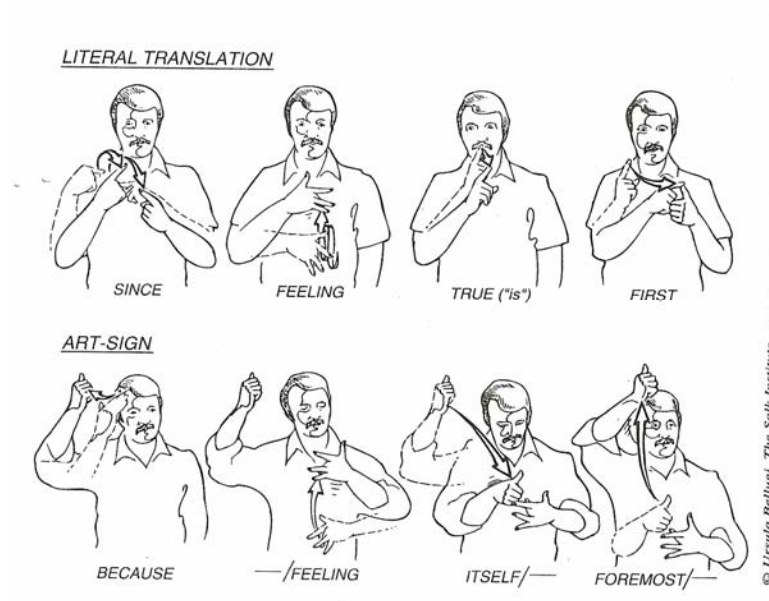
FIGURA 16: Olhar por toda a parte.



Nestas imagens, podemos observar a beleza dos movimentos de uma “gramática espacial com complexas trajetórias tridimensionais” (SACKS, 2002, p. 102).

Para elucidar a questão do caráter artístico e lingüístico da LS, apresento os estudos de Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), no quais apresentam algumas experiências de expressões artísticas através da LS. Os autores ressaltam a possibilidade de brincar com a língua no sentido de aproveitar a riqueza da mesma. Para isso, apresentam um exemplo de duas narrativas, em prosa e em verso, de um mesmo texto *Desde que o sentimento seja primeiro*.

FIGURA 17: Marcação da posição final de um sinal sendo o início de um outro sinal



Nesta situação, percebemos que, na tradução literal do inglês para a ASL, a estrutura gramatical foi respeitada. No segundo momento, quando observamos a narrativa poética, as

regras gramaticais são quebradas dando espaço para, além da sobreposição de sinais, a marcação da posição final de um sinal sendo este o início de um outro sinal.

Outros tipos de narrativa poética também são apresentados pelos autores, sendo elas as histórias em ABC e as que utilizam uma mesma configuração de mão – CM²². A primeira se caracteriza por utilizar a seqüência alfabética, representada pelas letras feitas em LS, para a narração da história. Já a segunda se caracteriza por utilizar apenas uma configuração de mão para a narração da história.

FIGURA 18: Tabela das Configurações de Mãos em LS

1  [B]	2  [A]	3  [G]	4  [C]	5  [S]	6  [V]
 [B]	 [A]	 [G]	 [C]	 [S]	 [V]
 [B]	 [A]	 [G]		 [S]	
 [B]	 [A]	 [G]		 [S]	
7  [O]	8  [F]	9  [X]	10  [H]	11  [J]	12  [M]
 [O]	 [F]		 [H]	 [J]	 [M]
 [bO]	 [F]		 [H]	 [J]	 [M]
13  [α]	14  [K]	15  [J]	16  [R]	17  [W]	18  [L]
 [α]	 [K]			 [L]	
 [α]	 [K]			 [L]	
				 [L]	

Dado o exposto, podemos constatar que a relação sincrética entre as linguagens verbais e não verbais estão presentes na LS. Greimas (apud PIETROFORTE, 2004, p. 11) ajuda a esclarecer quando nos diz que os sistemas sincréticos “acionam várias linguagens de manifestações”, ou seja, um mesmo conteúdo sendo expresso por diferentes linguagens no plano da expressão. Entendendo o plano de conteúdo como o plano conceitual do significado

²² Segundo Quadros e Karnopp (2004), citando Brito, a Língua de Sinais Brasileira apresenta 46 CM's, um sistema bastante similar àquele da ASL, embora nem todas as línguas de sinais partilhem o mesmo inventário de CM's. Para a autora, as CM's da Língua de Sinais Brasileira foram descritas a partir de dados coletados nas principais capitais brasileiras, sendo agrupadas verticalmente segundo semelhança entre elas, mas ainda sem uma identificação enquanto CM's básicas ou CM's variantes. Dessa forma, o conjunto de CM's a seguir refere-se apenas às manifestações de superfície, isto é, de nível fonético, encontradas na Língua de Sinais Brasileira. Ver quadro com todas as CM's da LIBRAS.

e o plano da expressão como o plano das manifestações verbais, não verbais e sincréticas, relacionando-o com o significante, podemos exemplificar esta relação sincrética entre os planos no uso da LS. Usando o sinal de chimarrão com exemplo, nota-se que há a manifestação do conteúdo através da composição gramatical do sinal (configuração de mão; ponto de encontro com o corpo e movimento), bem como do plano de expressão manifestada pelas variações e entonações estéticas da LS. Cabe lembrar que neste caso o sinal de chimarrão é icônico, ou seja, parece representar o objeto real, entretanto, a LS não se caracteriza somente por sinais icônicos, mas sim por sinais “arbitrários”.

FIGURA 19: Variações do sinal de chimarrão



Retomando as questões do olhar, destaco os estudos sobre as imagens. Meira (2003, p. 49) fala do lugar que a imagem ocupa, do contexto em que são produzidas e das mobilizações provocadas por elas em nossos saberes. A noção de tempo, segunda a autora, impregnada nas imagens, hoje nos remetem a uma virtualização da mesma, agregando diferentes significados e formas.

Por tudo isto, podemos pensar na importância da vivência cotidiana de experiência estética. Penso que essas são capazes de produzir nos sujeitos diversas redes de idéias, de sentimentos e de afeto – da imagem para o sujeito e do sujeito para a imagem.

Meira (2003) diz que nesta rede há um envolvimento, no mundo interno dos sujeitos, relacionado ao *agonístico*, ao *dramático*, ao *confrontante* e ao *capturante*. Ou seja, o *agonístico* caracterizado pelo sentimento angustiante que a imagem nos provoca, o *dramático* pelo caráter estético e poético, o *confrontante* pelas novas adaptações e esquemas internos que as imagens produzem e o *capturante* pelo sentimento sedutor de desejo de contato, de identificação e de significação que exerce em nós.

Portanto, é possível notar a relação intrínseca e de duas vias entre a arte e a sensibilidade. Esta *heteroinfluência*, como nos apresenta Meira (2003), acontece no campo dos sentidos, do tempo e do espaço, que hoje é amplo e virtual, *coextensivo*.

Outra idéia que a autora nos apresenta é a importância da união entre educação, arte e cultura, como necessária para o entendimento do valor da cultura nos acontecimentos sociais.

Estes acontecimentos sociais se permitem ser capturados pelos sujeitos no cotidiano cultural em sua lógica específica. Porém, o virtual, no mundo de hoje, capaz de transformar e interferir na cultura, produz um contexto de acontecimentos sociais onde não há tempo para o afeto, para a percepção, para a apreciação, para a intuição, para a troca de energia em todos os sentidos, para os sentidos, para o toque, o cheiro, a pele, para o gesto, para a poética visual, para o sensível, para o momento de silêncio.

Por isto tudo é que considero necessário e urgente que tomemos como prática a pedagogia do acontecimento que Meira (2003, p. 111) conceitua como “concepção de educação visual que alia arte à natureza e à cultura, noções de ecologia visual e mental à estética da cotidianidade”. Tudo o que acontece é parcialmente perceptível e depende muito do quanto nos afeta, assim como do quanto ou como possamos afetar o fato ou situação que o sustenta.

Na pedagogia do acontecimento, há uma forte presença do pensamento visual, sendo este alicerçado em *saberes multiformes* de imagens de diferentes tempos e espaços, atuais ou virtuais. Outro aspecto do pensamento visual é o fato de ele *entrelaçar* o des-ver, o acúmulo das memórias, das vivências anteriores, como o aqui e o agora, bem como no que está por vir, o devir, o trans-ver. Segundo Meira (2003), é no momento do ato criador que se manifestam estes aspectos, de forma mais ou menos claras, mais ou menos fragmentadas, mais ou menos obscuras.

Neste sentido, é que busco também em minha investigação a presença, mais ou menos evidente do pensamento visual nos filósofos dos alunos, tendo em vista que estes filósofos também se caracterizam como ato de criação.

DESENHO

6 MINHAS DESCOBERTAS METODOLÓGICAS

[...] el contexto como un todo es una fuente primaria de información; dentro de él las acciones constituyen un subtexto que puede revelar los significados de lo que las personas comparten dentro de ese contexto (EISNER, 1998, p. 217).

Transformar um objeto, uma pintura, uma imagem, uma expressão ou ações dos sujeitos em dados significativos para uma pesquisa requer do pesquisador, além de uma postura investigativa, referenciais teóricos que possam dar àqueles um status de *dados de pesquisa*. Neste sentido, destaco os estudos de Eisner (1998) quanto à investigação qualitativa, abordagem esta que utilizei para nortear minha pesquisa.

Segundo este autor, a postura do pesquisador dentro da investigação qualitativa deve, principalmente, revelar confiança e sensibilidade para que possa articular os múltiplos dados, conectando-os, selecionando-os, contextualizando-os, dando coerência aos mesmos dentro da pesquisa.

Ao encontro de Eisner, Parsons (1992) se refere à importância dos dados no sentido destes desempenharem um papel importante na formulação das hipóteses.

Destaco ainda algumas características da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, seu cunho descritivo, ou seja, a necessidade de todos os fatos observados serem registrados para obtermos uma melhor compreensão do objeto de estudo.

O contato direto e a interação do pesquisador com os diferentes sujeitos da pesquisa também são características marcantes da investigação qualitativa, sendo abordada por Ludke (1986). O autor também enfatiza a importância do pesquisador em inspirar confiança nos sujeitos e de estar comprometido com a pesquisa como um dos papéis de um observador em pesquisa qualitativa.

No que se refere ao planejamento, Eisner ressalta a necessidade de sua flexibilidade e de ajustes durante o percurso da pesquisa. A partir dos encontros e da interação com os sujeitos, os desejos e os propósitos do pesquisador, naturalmente, tendem a ser provocados, havendo, em alguns momentos, a necessidade de ajustes nos rumos antes traçados.

Por fim, a subjetividade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, incluindo também a do investigador, é outro componente importante na pesquisa qualitativa referenciado por Eisner, considerando a necessidade de haver um equilíbrio com a objetividade.

La subjetividad es una noción tan molesta en la comunidad de investigadores educativos que hemos creado normas lingüísticas para reducir su presencia. Nos referimos a nosotros mismos como el investigador o utilizamos la primera persona del plural. Hasta hace poco tiempo, la primera persona del singular-yo, me, mi –

estaba proscrita en los artículos de investigación. Hablamos de sujetos, no de personas, o, como mucho, remotamente, utilizamos la letra S para referirnos a ellos. En resumen, formalizamos nuestro lenguaje tanto como sea posible para despersonalizar nuestra presencia en los trabajos que elaboramos. La personalización socava la objetividad; es decir, tememos sugerir que lo que vamos a decir sobre el mundo se refiere más a nosotros mismos que al mundo tal como es. Nuestras tradiciones discursivas intentan crear la ilusión de que proporcionamos ontológicamente una imagen de espejo objetiva de lo que realmente está ahí fuera (EISNER, 1998, p. 61).

Portanto, os estudos citados contribuem para estruturar minha investigação, tendo em vista que enfoquei minha observação na busca de práticas estéticas visuais, bem como nos *filosofares* dos surdos sobre a arte.

6.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa aconteceu no município de Gravataí, em uma escola Municipal de Educação Especial para Surdos, que atende a comunidade surda da região a partir da educação infantil até 3º ano do 3º ciclo com um total de 78 alunos²³, sendo a educação infantil o 1º ciclo no turno da tarde e os 2º e 3º ciclos no turno da manhã.

A escolha dos sujeitos aconteceu em dois encontros (um pela manhã e um pela tarde).

Nestes momentos, que chamei de *oficinas de arte*, os alunos foram observados durante uma conversa informal sobre o que elas percebiam quando viam uma determinada tela, para que eu pudesse fazer a escolha de 10 crianças de acordo com os seguintes critérios:

- fluência em Língua de Sinais;
- narrativa das crianças;
- metade das crianças do 1º ciclo (5 crianças);
- metade das crianças do 2º ciclo (5 crianças);
- concordância dos pais para participação dos filhos na pesquisa.

6.2 UM BREVE COMENTÁRIO SOBRE CADA SUJEITO

Alessandra - É muito educada, comunicativa, tendo ótimo relacionamento com os colegas e os professores. É muito talentosa quanto às atividades realizadas em aula, demonstrando um bom conhecimento dos assuntos escolares. Tem um apoio muito forte de

²³ Eu trabalho desde 1999 nesta escola em regime estatutário.

sua família quanto à aprendizagem da LS e às oportunidades de passeios, visita aos parentes, idas ao cinema. Tem muito interesse e facilidade de interpretar as informações e os assuntos mais amplos com clareza de idéias.

Andrieli - É uma menina tímida e simpática. Assim como alguns de seus colegas, também está na escola desde a educação infantil. Teve a oportunidade de estar em contato com muitos professores surdos, adquirindo uma fluência da LS devido a este contato próximo com adultos surdos. Tem uma relação muito próxima com sua família, inclusive todos os membros sabem LS e sempre estão estimulando seu desenvolvimento, oportunizando ainda momentos de passeio, encontros familiares, entre outros. Tem uma ótima relação com seus colegas, principalmente nos momentos de brincadeiras na hora do recreio.

Caroline - É muito simpática, interessada e compenetrada das atividades propostas em sala. Seu nível de LS é muito bom, reflexo este da relação de sua família com a mesma, pois tanto sua mãe quanto sua irmã sabem a LS. Tem uma vida social intensa, participa de festas, encontros familiares, passeios pela cidade, entre outros. É uma criança muito crítica sobre os acontecimentos do cotidiano, trazendo à tona sua opinião e dúvidas. Tem uma boa convivência com seus colegas e os professores da escola. Curte histórias diferentes sobre culturas diversas, trazendo sempre novos assuntos para discussão.

Diego - É um menino muito educado e que costuma brincar isoladamente, não se envolvendo nas brincadeiras com os colegas. Apesar disso, em alguns momentos, demonstra ser um pouco ansioso, podendo ser o reflexo de uma relação confusa com sua família, pois a mesma não tem conhecimento da LS. Na escola, onde o mesmo está desde seus 4 anos, utiliza a LS com fluência e está sempre relatando os acontecimentos de sua vida aos colegas. Em sala de aula, tem alguma dificuldade de manter a atenção e a concentração, interrompendo, em muitos momentos, alguma explicação com assuntos diferentes.

Jéssica - É simpática e tranqüila. Demonstra muita maturidade para sua idade, pois está sempre questionando sobre assuntos polêmicos, tais como sexualidade, família, vida em sociedade. Algo interessante de citar a seu respeito é a relação que tem com seus colegas, principalmente com os meninos. Durante as aulas, costuma ajudá-los nas atividades, ou se há alguma discussão ou briga entre os colegas ela é quem media os lados opostos. Pede para os colegas prestarem atenção durante as aulas, pois quando conversam atrapalham sua

concentração. Em muitas vezes, os colegas colaboram, porém em outros há uma dificuldade para aceitarem as “sugestões” de Jéssica.

É uma menina muito comunicativa e questionadora. Quando não entende alguma coisa, pergunta várias vezes até ficar esclarecida. Tem muito interesse por assuntos variados, do cotidiano, querendo ser esclarecida sobre os fatos da sociedade. Desde muito cedo, vem tendo contato com modelos de LIBRAS de diferentes professores surdos, se identificando muito com os mesmos e usando a LS de forma muito rica.

Larissa - Entrou na escola em 2005, não tendo nenhum conhecimento da LS. Entretanto, ao longo de um ano, demonstrou um crescimento significativo quanto à fluência em LS, principalmente devido ao convívio diário com os colegas. É muito tímida, mas tem uma boa relação com os colegas. Nas festas que a escola promove, está sempre brincando com os colegas, conversando com todos. Atualmente reside na casa de sua avó, pois sua mãe vive no interior, onde não há escola para surdos. Costuma trazer novidades para os colegas, contando suas experiências particulares. Durante as aulas é muito participativa, gosta de participar das apresentações dramáticas que a professora propõe.

Lisiane - É uma menina muito tímida e esperta, daquelas que “chocam verde para colher maduro”. Gosta muito de atividades que envolvam ação e agito. Ingressou na escola ainda pequena, quando tinha dois anos. É comprometida com suas atividades e está sempre pronta para realizar àquelas propostas pelos professores. É ainda muito curiosa em aprender a LS, apesar de ser uma criança com muita fluência na LS. Sua família também usa a LS. Tem uma ótima relação com os colegas.

Patrick - É uma criança muito meiga, simpática e calma. Freqüenta a escola de surdos desde os dois anos de idade, sempre em contato com professores surdos. Neste sentido, desenvolveu muito precocemente seu processo de aquisição da LS. Sua mãe sempre o apóia quanto à LS, ela aprendeu a LS e, desta forma, auxilia Patrick na informação e comunicação das coisas do mundo, bem como em mostrar o mundo para ele de uma forma prática, levando a diferentes lugares, festas, entre outros. Em função disso, Patrick está sempre trazendo novidades aos seus colegas. A literatura é uma de suas paixões, assim com as histórias em seqüência e as imagens diferentes. Sua marca principal é a curiosidade sobre as coisas do mundo. Sempre que tem dúvida faz questão de esclarecê-las por completo. Traz para

discussão temas interessantes como: Por que Hitler matou muitas pessoas? Sempre que pode, se afasta das confusões e fofocas entre os colegas.

Vinicius - É comunicativo, expressivo, curioso e esperto e com uma personalidade muito forte. Adora participar das atividades propostas com criatividade, porém tem alguma dificuldade de manter a atenção nas aulas, interrompendo muitas vezes as explicações. Entretanto, adora criar histórias diferentes, influenciado pelo que vê na televisão, narrando com uma profundidade de detalhes os fatos da mesma, com uma ótima expressão corporal e facial, sendo este seu jeito muito apreciado pelos colegas. É muito questionador sobre as coisas que não entende. Tem uma ótima fluência em LS, com um vocabulário riquíssimo. Gosta de conversar com outros colegas e de estar por dentro das fofocas da escola

Weslei - É simpático e animado. Está na escola desde seus dois ou três anos. Desde então vem tendo contato com a LS em diferentes situações, tanto com os professores quanto com sua família. Tem muita facilidade de fazer novos amigos e de manter aqueles que já o são. Adora brincadeiras do tipo que faz provocações positivas com os colegas. Nas aulas, participa intensamente das atividades propostas e é responsável pelas tarefas. Gosta muito de apresentar brincadeiras e trabalhos em forma de teatro. Sua brincadeira favorita é brincar com a LS, contando piadas.

6.3 PROCEDIMENTOS

Já com os dez sujeitos de pesquisa, fiz uma reunião com os familiares e responsáveis para apresentar o projeto e também para solicitar a autorização dos mesmos para uso das imagens dos sujeitos.

Após, organizei duas entrevistas individuais com cada um dos sujeitos, sendo que, em cada uma delas, os sujeitos eram apresentados a uma pintura conforme tabela a seguir:

Sujeitos	Primeira entrevista	Segunda entrevista
Alexandra	<i>Guernica</i>	<i>Njamala</i>
Andrieli	<i>Njamala</i>	<i>Guernica</i>
Caroline	<i>Guernica</i>	<i>Café</i>
Diego	<i>Guernica</i>	<i>Café</i>
Jéssica	<i>Mona Lisa</i>	<i>Guernica</i>
Larissa	<i>Café</i>	<i>Njamala</i>
Lisiane	<i>Mona Lisa</i>	<i>Café</i>
Patrick	<i>Njamala</i>	<i>Mona Lisa</i>
Vinicius	<i>Mona Lisa</i>	<i>Guernica</i>
Weslei	<i>Café</i>	<i>Njamala</i>

As entrevistas foram semi-estruturadas, tendo como objetivo o *filosofar* dos sujeitos, bem como identificar os níveis de compreensão da arte propostos por Parsons.

Cabe destacar que, nas segundas entrevistas, os sujeitos eram oportunizados a comparar a pintura apresentada na primeira entrevista com a pintura apresentada na segunda entrevista.

Por fim, foi organizado um último encontro com os sujeitos. Neste encontro, de caráter coletivo, além das quatro pinturas apresentadas nas entrevistas individuais, outras quatro novas pinturas, uma de cada um dos mesmos artistas, também foram apresentadas com o objetivo de que os sujeitos pudessem compartilhar seus *filosofares* sobre as pinturas.

O ápice do encontro se deu com a (re)leitura em papel canson e têmpera que cada criança fez da sua pintura preferida. Neste momento, houve a participação de uma professora de Educação Artística convidada especialmente para este fim, mostrando na prática algumas das técnicas utilizadas nas pinturas apreciadas.

6.4 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

Aqui apresento como se deu o processo de elaboração das entrevistas realizadas, desde a escolha das perguntas que serviriam como guias para o roteiro da entrevista, passando

pelo meu projeto piloto como pesquisadora-entrevistadora, até chegar nas próprias entrevistas (vinte ao todo, sendo duas com cada um dos dez sujeitos). Por fim, defino minhas considerações a respeito de todo este processo, relacionando com minha performance de pesquisadora-entrevistadora iniciante, tendo como subsídio teórico os estudos de Ludke e André (1986).

O processo de construção e de elaboração das perguntas guias das entrevistas foi sendo alicerçado nas entrevistas realizadas por Parsons (1992) em relação à construção dos níveis estéticos de compreensão da arte, bem como pelos estudos de Rossi (2003) sobre leitura de imagem.

Parsons (1992) teve a preocupação de observar sujeitos de diferentes idades e seus processos cognitivos de compreensão da arte, considerando e distinguindo os aspectos subjetivos e objetivos das experiências anteriores. A partir de diferentes imagens das artes visuais, entrevistou os sujeitos perguntando o que eles entendiam sobre aquelas imagens na tentativa de compreender a intuição das pessoas em relação às pinturas, e das pinturas em relação às pessoas. A partir disso, desenvolveu estádios²⁴ de compreensão da arte, nos quais, em cada um, apresenta um conjunto de idéias acerca da apreciação da arte trazida e analisada a partir das entrevistas.

Suas entrevistas foram individuais, semi-estruturadas, em um total de 300, tendo algumas perguntas como padrão para as diferentes entrevistas. Algumas das questões feitas por Parsons (1992, p. 35) foram:

1. Descreva este quadro.
2. De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro?
3. Que sentimentos encontra neste quadro?
4. E as cores? São bem escolhidas?
5. E a forma (coisas que se repetem)? E a textura?
6. Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades?
7. É um bom quadro? Por quê?

Já, para Rossi (2003), sua preocupação foi observar o desenvolvimento do olhar e do pensamento estético. Para isso, a autora entrevistou alunos do ensino fundamental e médio, dividindo-os em dois grupos: grupo A, com os sujeitos não-familiarizados com arte; grupo B, com sujeitos familiarizados com a arte. Para desencadear as entrevistas, utilizou quatro

²⁴ Utilizo o termo “estádio” conforme a tradução portuguesa, embora, no Brasil, o termo utilizado seja estágio.

reproduções de obras de arte, uma imagem publicitária e uma visita à instalação eletrônica. Durante as entrevistas, a pesquisadora teve a preocupação de proporcionar um ambiente de diálogo informal para descontrair os alunos. Em um primeiro momento, deixava que o aluno pensasse livremente para só depois trazer as perguntas guias sobre estética, assim como fez Parsons (1992), e, por fim, trazia as questões de julgamento. Algumas das perguntas elaboradas por Rossi (2003, p. 33) foram:

1. Esta imagem é boa ou ruim? Por quê?
2. O que você acha disto?
3. Você acha isto bom? Por quê?
4. Você gosta desta imagem?
5. Como você pode julgar esta obra?
6. Qual delas é a melhor? E a pior? Por quê?

Foi lendo estes autores que me aproximei do método de coleta de dados muito utilizado em pesquisa qualitativa: a entrevista. Ludke e André (1986, p. 33) dizem que “na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Para elaborar as perguntas que serviriam como guias para as entrevistas, passei por um processo solitário de apreciação de cada uma das quatro pinturas escolhidas para o trabalho. Durante este processo, muitos foram os momentos em que me defrontei com detalhes nas pinturas que até então não tinham significado para mim. Talvez pelo fato de não ter tido, anteriormente, a experiência do olhar, assim como ressalta Pillar (apud BARBOSA, 2002). Cito dois destes momentos para ilustrar este valioso momento do encontro de minhas experiências com o novo jeito de olhar para as pinturas.

Primeiramente, à frente de *Guernica*, de Picasso, tive momentos de pura compreensão da arte. Observava-me passando pelos estádios de Parsons a cada novo olhar sobre a pintura. Os detalhes da flor, da vela, do bebê, do touro, aos poucos se encaixavam como peças de um quebra-cabeça de significados: a morte, a luz, a vida, a Espanha.

Outro momento foi com a pintura de Portinari, o *Café*: por que estão todos descalços? Por que apenas o capataz usa botas? E os rostos escondidos? Os pés e as mãos grandes? A pesquisa e a apreciação desta obra também foram marcadas por construções significativas de experiência estética.

Este processo foi muito importante para que eu pudesse, a partir de cada pintura, captar as especificidades de cada uma e, assim, elaborar perguntas-guia para as entrevistas

que pudessem provocar nos sujeitos momentos em que os “filosofares” fossem expressados. Depois disso, fiz a primeira das muitas versões das perguntas-guia que viriam a passar pelo olhar atento e cuidadoso de minha orientadora. Ao fim, as perguntas-guia pensadas para as entrevistas foram as que seguem:

Perguntas Gerais:

1. O que você vê no quadro?
2. Você já viu este quadro antes?
3. O que entende deste quadro?
4. O que você sente quando vê esta pintura?
5. O que tem na pintura que faz você sentir isto?
6. Quais cores você vê na pintura?
7. O que sente em relação às cores que o artista escolheu?

PICASSO

- 1- Quais cores você vê na pintura?
- 2- Por que você acha que o artista usou só estas cores?
- 3- Você viu que tem uma flor?

LEONARDO DA VINCI

- 1- Você viu véu?
- 2- Que lugar é este?

PORTINARI

- 1- Você vê alguns sapatos?
- 2- Por que só um sapato? (só perguntar se a criança diz que tem um sapato).
- 3- Você viu saco? O que acha que tem dentro?
- 4- Como são os rostos?
- 5- Por que você acha que o artista pintou os rostos escondidos? (só se a criança diz que há rostos escondidos).

BAIRD

- 1- Como percebe as cores?
- 2- Onde é este lugar que o quadro mostra? Aqui no Brasil?
- 3- Você viu que tem um homem ali?
- 4- Como tu vêes o homem?
- 5- Você tem roupas iguais?
- 6- Por que o pintor pintou o sinal de girafa? (só se ele perceber o sinal de girafa).

6.5 PREPARANDO AS ENTREVISTAS

Com as perguntas-guia nas mãos, passei para um outro momento tão importante quanto o da elaboração das questões para as entrevistas, que foi o de elaborar um projeto-piloto. Este projeto-piloto, uma preparação para a realização das entrevistas, foi sugerido por minha orientadora. Neste sentido, tive que reservar um tempo, antes de começar as entrevistas, para a realização deste projeto-piloto.

Barros e Lehfeld (1990) sugerem um treinamento do pesquisador que pretende usar a técnica da entrevista para coletar os dados. Para o projeto-piloto, aproveitei as pessoas que estavam mais próximas a mim para serem meus “pseudo”-sujeitos de pesquisa. Nestes momentos, de posse das perguntas-guia e das pinturas, realizava “pseudo”-entrevistas com o objetivo de oportunizar uma melhor e mais ampla experiência de como provocar nos sujeitos os seus *filosofares*. Em algumas situações, percebia que dirigia as perguntas de forma equivocada, dando aos “pseudo”-sujeitos apenas duas opções de resposta, porém, depois de vários momentos de ensaios, já conseguia direcionar as perguntas por diferentes caminhos que pudessem levar os sujeitos a filosofarem sobre suas experiências visuais com as pinturas. Este processo foi enriquecedor para mim enquanto pesquisadora, pois pude ter mais segurança e tranquilidade para as entrevistas que viriam.

Antes de iniciar as entrevistas, tive a preocupação de preparar o espaço onde elas se realizariam, organizei a sala colocando a imagem sobre a qual elas iriam *filosofar* de forma que pudessem ter uma boa visão da mesma. O local da filmadora, recurso utilizado para registrar as entrevistas, também foi pensado de forma a não estar na mesma linha do olhar das crianças enquanto elas olhassem para a imagem. Com tudo pensado e organizado para que as entrevistas se desenvolvessem naquele espaço, fui surpreendida por problemas burocráticos de reserva de sala, necessitando trocar de espaço para a realização de algumas das entrevistas. Neste sentido, enfrentei dificuldade em organizar os outros espaços da mesma forma que o anterior, pois os mesmos não tinham as mesmas dimensões, privacidade e a mesma possibilidade de dispor os móveis e materiais como o espaço original.

Como os sujeitos já sabiam do que se tratava nossa “conversa”, acreditava que eles chegariam preparados, tranquilos e motivados para o momento da entrevista. Infelizmente esta tranquilidade estava longe de acontecer, pois os sujeitos facilmente se distraíam com a filmadora, fazendo poses para a mesma, bem como se distraíam com as perguntas-guia escritas em um papel próximo a mim, querendo saber o que estava escrito nele. Tinha a hipótese de que as entrevistas durariam aproximadamente uma hora, porém o resultado foi que elas duraram em média 20 minutos.

Durante as entrevistas, surgiram momentos, principalmente no primeiro encontro, em que a minha inexperiência como pesquisadora-entrevistadora marcou a diferença, pois ficava presa às perguntas-guia, não aproveitando algumas “deixas” que os sujeitos davam para aprofundar a reflexão e o pensamento dos mesmos. Como utilizei o recurso da filmadora, pude perceber, por minha linguagem não verbal, que minhas expressões, em alguns momentos, demonstravam muito claramente meu direcionamento das perguntas. A partir

desta constatação, pude corrigir a maneira de conduzir as entrevistas seguintes. Uma situação que não foi proveitosa foi quando a filmadora parou de registrar a fala de um dos sujeitos. Em função disto, tive que refazer a entrevista, porém o resultado não foi o mesmo que antes, pois o sujeito em questão já não respondia as questões com naturalidade. Ficou evidente o quanto é necessário ter um cuidado em relação à execução das entrevistas, a fim de não cometermos falhas que mais tarde poderão estar fazendo falta como um rico material de análise.

Ludke e André (1986) falam disto quando comentam sobre as possibilidades de uma entrevista bem-feita poder:

[...] permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (p. 34).

Apesar destes tropeços durante as entrevistas, consegui obter um rico material para analisar os *filosofares* dos sujeitos em questão. Todos os processos de leitura sobre como realizar as entrevistas vieram como uma grande ajuda para a realização das mesmas.

6.6 ESCOLHA DAS IMAGENS

A escolha das imagens a serem apresentadas aos sujeitos da minha pesquisa passou por um longo processo de discussão entre eu, minha orientadora e outros personagens indiretamente envolvidos na pesquisa.

No início, a proposta foi que estas imagens seriam de diferentes linguagens. Pensamos em fotografias, esculturas, pinturas, vídeos, enfim, em um arsenal de imagens visuais.

Durante este processo, minha orientadora fez um questionamento definitivo para a escolha da linguagem que utilizaria para o trabalho. Seu comentário: “Ana Luiza, não esqueça que você está fazendo um mestrado e que seu tempo é limitado”.

Isto foi o fato marcante para focar minha pesquisa em apenas um tipo de linguagem. Foi, então, que decidi por escolher réplicas de pinturas de alguns ícones das artes plásticas universais, nacionais e também de algum artista surdo.

Após as tensões entre desejos, inseguranças, tentações, provocações, sugestões, defini que as pinturas da pesquisa seriam:

- *Mona Lisa* (1503) e *A Última Ceia* (1497), de Leonardo Da Vinci, por se tratar de uma pintura onde há a presença da *estética mimética*;

- *Guernica* e *Retrato* (1937), de D.H. Kahnweiler (1910), pelo fato de Picasso ser um pintor que representa vários movimentos modernistas;

- *Café* (1935) e *Retirantes* (1944), pelo fato de serem produzidas por pintor brasileiro, Candido Portinari;

- *Njamala* (1992) e *Cetacean Blue* (1992), pelo fato de serem obras produzidas por um artista surdo, Chuck Baird.

6.7 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

O primeiro trabalho com as gravações das entrevistas foi o de fazer uma observação geral, realizada algumas vezes. Logo após, decidi registrá-las também em papel, fazendo uma transcrição da LS para uma escrita “literal” do que os sujeitos falaram. Ou seja, a escrita tentou seguir uma relação sinal-palavra, onde para cada sinal foi escrita uma palavra.

Isto se deu pelo fato de que, a partir deste registro em papel, pude rapidamente me reportar ao que já havia observado diretamente em LS, sabendo inclusive a sua localização no DVD, já que também registrei os minutos em que cada fala aconteceu.

Paralelo a isto, fui tabulando as características de cada estágio de Parsons. Assim, enquanto lia a teoria e as organizava nas tabelas, aproveitava para já refletir sobre as entrevistas, retomando fragmentos que se adequavam àquelas características.

6.8 ANÁLISE DOS DADOS

Após a organização dos dados, observei os *filosofares* de cada sujeito, tanto nos encontros individuais quanto no coletivo, a fim de identificar alguns aspectos de seus *filosofares*. Para isto, utilizei os estudos de Parsons (1992) sobre os estádios de apreciação das imagens estéticas, tentando compreender como os sujeitos pensam e entendem a arte, neste caso, as pinturas. Segundo o autor, os estádios de apreciação da arte não são necessariamente evidenciados em ordem cronológica: como primeiro estágio – infância; segundo estágio – adolescência, etc. A evidência de um ou de outro estágio pode também estar condicionada ao interesse do sujeito com a arte, bem como à sua vivência com a mesma.

Dos estádios que Parsons apresenta, o autor nos direciona para uma apreciação que vai da intuição até apreciações mais enfocadas no tema, na expressão, no estilo e na forma da

pintura. Ao término desta análise, foi organizada uma tabela em que cada pintura apresentada nas entrevistas foi relacionada com as falas de cada sujeito sobre as mesmas em conectividade com os níveis estéticos de Parsons.

Outros estudos que orientaram minha análise são os de Meira (2003) e Kohan (1998), enfocando os aspectos do *filosofar*, e Rossi (2003), quanto às imagens. Cabe destacar que as análises foram feitas principalmente a partir das filmagens, já que nelas os sujeitos utilizam a LIBRAS, que é também a minha língua nativa. Portanto, os fragmentos das entrevistas aqui apresentados foram traduzidos para o português após a minha análise, evitando assim outras interferências no processo das análises.

DESENHO

7 COMPREENDENDO A ARTE

Para trilhar o caminho do filosofar, no sentido de entender como isto acontece para a criança surda, ou seja, como ela filosofa sobre a arte, é necessário primeiramente refletir sobre como se dá a compreensão da arte de uma maneira mais ampla, para posteriormente podermos entrar no campo da filosofia. Neste sentido, é que destaco como um dos pilares teóricos do meu trabalho os estudos de Parsons (1992) sobre os níveis estéticos de Compreensão da Arte. Entretanto, cabe destacar que meu propósito, neste capítulo, não é o de descrever sobre todo o trabalho do autor, mas sim o de poder constatar se é possível observar neste grupo de sujeitos surdos os mesmos níveis de compreensão da arte apresentados por Parsons. Considero esta proposta de capítulo essencial para articularmos com os estudos sobre a filosofia como um ato de criação no campo da arte, que será apresentado no próximo capítulo.

Parsons (1992), em seu livro *Compreender a Arte*, fala que normalmente procuramos na arte o *tema*, a *expressão*, a *forma*, o *estilo* e o *juízo*, constituidores do nosso desenvolvimento estético. De uma perspectiva filosófica, Parsons nos apresenta três concepções centrais de arte que abarcam seu estudo sobre o desenvolvimento estético.

A primeira é a que diz que a arte não se limita apenas a um conjunto de objetos bonitos, mas que através dela damos uma forma perceptível à nossa vida interior. Ou seja, quando externamos nossas opiniões acerca de alguma pintura, esta fala está relacionada a tudo que nós vivenciamos. O autor diz que “usamos uma resposta interior complexa ao mundo exterior” (PARSONS, 1992, p. 29), sendo que estas respostas envolvem diferentes emoções ou idéias, são provisórias ou duradouras e não são transparentes aos sujeitos. Neste sentido, é que arte vem para contribuir no entendimento desta vida interna dos sujeitos.

A segunda é a que a arte exprime muito mais do que o artista pensou no momento em que realizou a obra. Aqui Parsons destaca o caráter público da arte, isto é, a possibilidade de uma diversidade de significações dos diferentes sujeitos (o artista, o espectador, o público) envolvidos no espaço social e histórico, sendo um produto da coletividade. Podemos esclarecer esta idéia trazendo alguns fragmentos do encontro individual em que Alessandra constrói sua significação a partir do lugar social de sujeito surdo sobre a pintura *Guernica*, de Picasso.

Professora: *O que você vê neste quadro?*

Alessandra: *Um desenho bonito [...]*

Professora: *Então você acha ele bonito?*

Alessandra: *Sim, porque as pessoas olham e acham ele bom, eu acho é bom.*

Professora: *O que é bom?*

Alessandra: *Bom são as pessoas. Elas estão rindo. O gosto é livre. Algumas pessoas não gostam, outras gostam e acham bonito. O pássaro brinca com o boi. As pessoas estão com o braço trocado. As coisas estão trocadas [...] as pernas, o tronco tudo diferente e trocado.*

Ficou claro que, para Alessandra, a pintura exprime felicidade, brincadeiras, beleza, estranhamento. Muito diferente do significado que Picasso deu para a pintura, retratando a Guerra Civil Espanhola. Nessas situações, observamos o que Parsons ressalta como as possibilidades variadas de significações.

Já a terceira concepção é sobre os juízos de valores referentes às interpretações da arte, relacionadas aos estádios do desenvolvimento estético. Parsons acredita que, de acordo com a progressão dos estádios estéticos de cada sujeito, as interpretações das obras são mais ou menos racionais. Assim, uma criança que esteja no primeiro estágio irá julgar se uma pintura é bela ou não, pela quantidade de cores presente na mesma, quanto mais colorido, mais bela será a pintura. Diferentemente, uma criança que esteja no segundo estágio achará bela a pintura realista, considerando esta a mais interessante, e assim por diante.

Neste momento, reflito sobre a inclusão da comunidade surda no que diz respeito ao domínio público, pois, conforme Parsons, a *sensibilidade* e o *esforço* para significar uma obra são variáveis necessárias para uma *pertinente*, e não de uma correta, interpretação da arte. Como pensar, então, no esforço e na sensibilidade dos sujeitos surdos se estes não têm, na maioria das vezes, acesso às informações do mundo exterior para, a partir delas, conferir significado para as artes?

Para Parsons, os níveis estéticos, Tema, Expressão, Forma, Estilo e Juízo, são importantes para o entendimento de como os sujeitos compreendem a arte. Ressalta que a classificação por estádios não é, necessariamente, vinculada à idade cronológica, mas sim pelo nível de experiências estéticas. A preocupação do autor é a de poder, a partir do universo de imagens que hoje o mundo nos apresenta, entender como os sujeitos o compreendem.

Parsons ressalta que, em muitas de suas entrevistas, algumas pessoas ficavam confusas ou negavam o que haviam dito anteriormente, desenvolvendo uma nova idéia a

respeito do que já haviam dito. O mesmo aconteceu em minha pesquisa. Pude observar, em alguns momentos, que os sujeitos negavam o que haviam dito antes, como podemos perceber na fala de Lisiane frente à *Mona Lisa*.

Lisiane: *Ela está olhando, parece uma foto diferente, é... uma foto diferente.*

Professora: *Tu achas que é uma foto?*

Lisiane: *Não sei... acho que sim.*

Professora: *Mas tu achas mesmo que é uma foto?*

Lisiane: *É diferente, não sei!*

Professora: *Por que tu acha que é diferente?*

Lisiane: *Não sei, não sei.*

Professora: *Tu já viste, já conhecia esta pintura antes?*

Lisiane: [Movimenta a cabeça para baixo e para cima] *Sim.*

Professora: *Onde já viu?*

Lisiane: *Não sei.*

Professora: *Mas você acabou de dizer que já tinha visto antes? Onde você está mulher?*

Lisiane: *Não sei. Esta mulher eu não sei.*

Entretanto, Parsons (1992, p. 27) destaca que, muitas vezes, “não somos coerentes na nossa forma de pensar sobre a arte, e, por conseguinte, não nos encontramos <<num>> estádio... Nem as pessoas são estádios, nem os estádios rótulos para as pessoas.”

7.1 TEMA

TEMA			
1º ESTÁDIO - LIVRE	2º ESTÁDIO - DESCRIÇÃO		3º ESTÁDIO - SIGNIFICAÇÃO
	Metáfora da Janela		
	BELEZA E REALISMO		
<p>As cores são mais importantes do que o tema.</p> <p>Na realidade o tema é a própria cor.</p> <p>Quanto mais cores a pintura tem, mais bonito será o tema.</p> <p>O conteúdo não é o mais importante, mas sim a variedade de cores que a pintura tem.</p>	<p>O tema é o que está representado, o que está desenhado ou pintado.</p> <p>Se criança entende o quadro, ela gosta, se não entende, não gosta.</p> <p>A criança se pergunta: Qual é o tema da pintura?</p> <p>O quadro será belo porque o tema é belo.</p> <p>A criança entende melhor o tema.</p> <p>Os melhores quadros são aqueles que mostram coisas belas, iguais à realidade.</p> <p>Ou seja, quanto mais realista for a pintura, mais interessante ela será.</p> <p>Idéias de beleza no objeto misturam com a idéia de boa moral.</p> <p>Usamos as palavras para compreender o comportamento do artista e não a sua expressividade.</p> <p>Parece que a cor tem um significado fixo e único.</p> <p>A criança acredita que outras crianças pensam iguais a ela.</p>		<p>O tema é abstrato e subjetivo.</p> <p>O realismo precisa estar em conexão com a expressão.</p> <p>Ex.: Se uma pintura representa uma fazenda com objetos que, ao mesmo tempo, remete ao urbano, a criança irá estranhar.</p> <p>Realismo emocional.</p> <p>Se o tema foi significativo para o observador da pintura, ela será uma pintura bela.</p> <p>O mais importante é a relação individual com a pintura.</p>
	Realismo Esquemático ↓	Realismo Fotográfico ↓	
	Imagem equivalente ao real. A representação de uma circunferência não é um rosto, mas pode lembrar um rosto.	Representação fiel das coisas que vê. Se a pintura utilizar cores não relacionadas àquelas do objeto representado, as crianças criticam.	

O que pensar sobre o tema de uma pintura? Como olhamos para o tema? As cores, o foco, o que nos chama mais a atenção?

Parsons nos diz que, no primeiro estágio, os sujeitos apreciam mais as cores das pinturas, ou seja, quanto mais cores, mais gostam da pintura, quanto menos cores, menos gostam. Já, no segundo estágio, os sujeitos apreciam a pintura se conseguem entender o tema, caso contrário, não gostam. Parsons utiliza a metáfora da janela, dizendo que os sujeitos não

olham para a janela (a pintura), mas para o que há atrás da janela (o tema). Pude observar isto em muitos momentos durante as entrevistas, como vemos nas narrativas de Alessandra e Diego frente à pintura *Guernica*:

Professora: *O que você vê no quadro?*

Diego: *Boi, leão, cavalo, mãe e rato. Boi?*

Professora: *Onde tem boi?*

Diego: *Sim aí tem boi.*

Este desenho é muito lindo. As coisas, o boi, é perfeito, é lindo. Pode ser bonito ou feio, mas certamente é bonito. As pessoas estão rindo, então algumas pessoas gostam dela e outros não gostam. As pessoas e o boi estão desenhados diferente. (Alessandra)

Parsons aponta ainda para dois eixos deste estágio: a beleza e o realismo. Para o autor, o sujeito, no segundo estágio, acredita que uma pintura é bela se o tema for belo. Ou seja, se o tema possuir características coerentes com a forma original, ele será belo. Weslei teve uma reação positiva frente à *Njamala*:

A girafa é bonita, o céu é bonito, a árvore é bonita.

O autor nos lembra que, nos outros estágios, a beleza também aparece, porém com outras características.

Quanto ao realismo, Parsons (1992) o designa em esquemático e fotográfico. No realismo esquemático, a pintura representa o equivalente ao real.

Um esquema é justamente essa seleção de um certo número de aspectos que, mantendo em si as relações apropriadas, representam um dado objecto. É uma imagem que, mais do que uma reprodução fiel, constitui um equivalente funcional daquilo que representa; surge em vez de alguma coisa embora não a reproduza exactamente (p. 66).

A partir desta ideia do autor, reflito sobre o que Weslei narra a respeito de *Njamala* e seu olhar esquemático.

Weslei: *Tem uma girafa, muitas árvores e o homem está acariciando a girafa. [...] o homem está ali e atrás dele a girafa fica olhando para o homem, enquanto ele fica olhando para as árvores, ele não está brabo, ele está calmo.*

Professora: *Me conte sobre ele estar calmo?*

Weslei: *Ele tem três braços, é estranho.*

Professora: *Tem LS?*

Weslei: *Não tem. Ele está parado [Coloca as mãos cruzadas sobre o peito]. Ele está parado assim.*

Professora: *E você acha que não tem LS?*

Weslei: *Não, não tem nada de LS.*

Tive muito interesse nesta fala de Weslei, pois para mim o sinal, em LS, da girafa está representado no quadro muito claramente, inclusive seu movimento que está implícito. Porém, para ele, isto não acontece, pois acredita ser apenas um homem com três braços, como se a pintura representada fosse estanque, parada, neutra, sem movimento. Não reconhece nela a LS e seus movimentos. 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. Portanto, Weslei vê apenas um homem acariciando a girafa e não sinal da Girafa.

Trazendo agora para a reflexão o realismo fotográfico, Parsons (1992) apresenta seu entendimento:

o realismo fotográfico pressupõe uma compreensão do realismo esquemático, mas acrescenta-lhe o pressuposto de que as aparências visuais são os factos mais importantes a representar. Parte do princípio de que o objectivo a atingir é a representação fiel das coisas tais como as vemos, e não tais como são; e implica o recurso a técnicas especializadas, como a perspectiva e o modelar das formas por meio do claro-escuro (p. 66).

Dando seqüência à pintura *Njamala*, cito o entendimento de Patrick ao observá-la:

Este sinal que aparece na pintura é da própria girafa, não é do homem [...]. Eu nunca tinha visto antes, agora estou admirado em ver na pintura. Eu amo a Língua de Sinais.

Observamos que ele já reconhece na pintura a LS, dizendo inclusive que a ama. Sua surpresa em poder ver na pintura a LS pode ser pensada conforme citado anteriormente no exemplo de Weslei. Enquanto este não reconheceu a LS na pintura, Patrick, no mesmo momento em que foi apresentado a ela, já declarou seu entendimento e sua admiração pela mesma.

Dando continuidade, apresento outra importante característica do Tema no 2º estágio, onde Parsons nos esclarece que os sujeitos tendem a não criticar abertamente a pintura quando esta não é realista. Tendem a “desculpar” a pintura pelo fato de não ser realista, apresentando um estranhamento frente a estas, ou a outras que não entendam. Podemos evidenciar isto na narrativa de Vinicius a respeito da beleza de *Guernica*.

Professora: *Você acha a pintura bonita?*

Vinicius: [Ele se aproxima da pintura por um tempo. Volta e diz] *O pé dele é bem grande.*

Professora: *Um pé grande?*

Vinicius: *Não, são dois. É meio confuso, tem muita bagunça.*

Professora: *Porque você acha confuso?*

Vinicius: *É algo diferente, parece estar estirado na parede. É muito confuso.*

Professora: *Você acha que esta é uma pintura bonita ou feia?*

Vinicius: [Demora a responder, observando atentamente a pintura] *Olha... é bonita mas é confuso.. .é bonita... é bonita.... mas confuso.*

Já no 3º estágio, o tema se torna mais subjetivo, ou seja, seu significado é mais íntimo, mais abstrato. “O tema é o sentido do objeto representado, e não o objeto... é um sentimento ou uma intenção, algum aspecto da experiência humana” (PARSONS, 1992 p. 71). É neste sentido que trago para uma reflexão uma hipótese que construí a respeito desta característica a partir da fala e da reação de Patrick frente à pintura *Njamala*, quando ele foi apresentado à pintura, imediatamente ele já apontou para a girafa dizendo que ali havia a LS e mais tarde nos diz:

Estou admirado com a pintura. Eu nunca tinha visto a LS²⁵ em pinturas. Eu gosto da LS, de mostrá-la na pintura.

Eu gostei do quadro, achei o máximo, principalmente porque tem a LS. É bom. Eu me sinto muito feliz porque tem a LS.

25 O sinal utilizado por Patrick foi o sinal internacionalmente conhecido por “eu amo você”, tradução em inglês de “I love you”. Para ele, este sinal deve ser mostrado para o público.

FIGURA 20: Foto com sinal de “gostar”



FIGURA 21: Foto com sinal de “admirar”



FIGURA 22: Foto com sinal de “eu te amo”



Posso pensar que, para Patrick, a pintura, mostrando a girafa, convocou-o a resgatar o prazer e a alegria de “mostrar” a LS, bem com a “felicidade” que ela traz a ele. Daí é que penso que Patrick, neste momento, apresentou a característica do 3º estágio, no qual o mais importante não é o objeto em si, mas o que ele proporciona ao espectador.

7.2 EXPRESSIVIDADE

EXPRESSIVIDADE		
1º ESTÁDIO	2º ESTÁDIO	3º ESTÁDIO
<p>Procuram o sentimento da pessoa que está no quadro através de marcas no <u>rosto, nos gestos e nas ações</u>.</p> <p>Estes sentimentos são visualizados nas pessoas no quadro por “dicas” concretas.</p> <p>Ex.: Se tiver lágrima, a pessoa está triste; se tiver um sorriso, a pessoa está alegre.</p> <p>O sentimento é percebido pelo comportamento da pessoa representada no quadro.</p> <p>Estes sentimentos são provisórios.</p> <p>As cores são bonitas, mas não expressivas. Ex.: Se o quadro é escuro, não significa que ele seja triste. É apenas escuro.</p>	<p>Procuram o sentimento da pessoa que está no quadro através de marcas no rosto, nos gestos e nas ações.</p> <p>Consideram as diferentes figuras, tentando elaborar uma história que explique o conjunto do quadro.</p> <p>Olham muitas vezes para o quadro, tentando descobrir os sentimentos das imagens.</p> <p>Se o sentimento do quadro é negativo, há dificuldade de falar sobre o mesmo.</p> <p>Se o sentimento do quadro é agradável, temos facilidade de falar.</p> <p>As cores agora revelam uma expressividade, um sentimento.</p> <p>Ex.: Cores vivas=alegria; cores escuras=tristeza.</p> <p>As cores não se relacionam com o contexto do quadro. Ex.: Se mudarmos só a cor do quadro que é triste, ele pode se transformar em alegre.</p> <p>Os sentimentos e as cores são subordinados ao tema.</p> <p>Há a compreensão da presença do artista, bem como de seus motivos e razões para pintar os quadros.</p>	<p>As cores e seus sentimentos têm relação com o contexto.</p> <p>O observador tem compreensão do “estado de espírito” do artista, da sua <u>subjetividade</u>.</p> <p>Sabe-se quando apreendem a mensagem central do quadro.</p> <p>Agora é possível “experimentar” o quadro.</p> <p>A introspecção em relação ao quadro é um <u>sentido interior</u>, não-verbal.</p> <p>Não damos importância à técnica como foi pintado o quadro, pois isto não importa para a forma como sentimos o quadro.</p> <p>Em entrevistas com sujeitos, observamos respostas como: sentimento, emoção ou cognição.</p> <p>A significação do quadro é individual.</p>

Quanto ao nível estético da expressividade, Parsons ressalta a importância das emoções e expressões que as pinturas provocam nos sujeitos que as olham. Segundo ele, a expressividade é considerada como a maneira que os sujeitos interpretam as pinturas e quais reações são estruturadas em relação às mesmas.

No primeiro e segundo estágio, o autor diz que tendemos a procurar o sentimento da pessoa representada no quadro, principalmente em marcas expressivas no rosto, nos gestos e nas ações delas.

Das pinturas apresentadas na pesquisa, *Café* foi aquela onde mais encontrei reações quanto à expressividade.

Professora: *O que você vê na pintura?*

Diego: *Pessoas trabalhando, capinando, muito trabalho. Elas estão cansadas de carregar os sacos. São muitas pessoas em fila.*

Professora: *Como eles estão trabalhando?*

Diego: *É horrível, pois dói o corpo e também ficam cansados. Então precisam tomar água.*

Professora: *Porque o trabalho é horrível?*

Diego: *Porque os homens precisam caminhar muito, ficam cansados com os sacos nas costas.*

Aqueles homens têm muitos homens. Eles estão ansiosos, espalhados pelo lugar, andando de um lado para o outro trabalhando muito, carregando o saco nas costas, capinando, regando as plantas [Ela utiliza, em alguns momentos, um gesto como que tirando o suor da testa para dizer que os homens trabalham muito]. (Larissa)

Professora: *O que você está vendo na pintura?*

Lisiane: *Eu sei, eu sei, lá eles estão trabalhando, e estão cansados com aquele trabalho.*

Professora: *Por que eles estão cansados com o trabalho?*

Lisiane: *Porque parecem que eles estão carregando coisas pesadas nas costas e caminham. Ficam exaustos e com calor.*

Percebe-se que, nos exemplos acima, a identificação do cansaço é representada pelos gestos e ações das pessoas do quadro.

Já na pintura da *Mona Lisa*, a expressividade foi mais evidenciada pelos sujeitos a partir do seu rosto. Como podemos ver nos exemplos a seguir:

O rosto da Mona Lisa está parado. A outra em LS estava alegre. (Patrick)

Professora: *Ela é uma mulher bonita?*

Vinicius: *Mais ou menos [Expressão facial mais para o sentido de menos]. É estranha. O cabelo comprido e as bochechas gordas. Seu rosto é um pouco quieto, um pouco risonho. Ela fez pose e tiraram a foto.*

Professora: *O que você sente quando olha para a pintura?*

Lisiane: *Não sei.*

Professora: *Como se sente? Alegre? Triste? Duvidoso? Acha estranho? Como você se sente?*

Lisiane: [Movimentando seu tronco para frente e observando a pintura]. *Parece estar alegre... mais ou menos alegre.*

Professora: *Tu achas que a mulher continua sorrindo?*

Lisiane: *Mas também parece triste. Não sei.*

Outra evidência encontrada no *Café* é quando Weslei destaca o gesto de apontar do capataz dos negros e que Parsons também destaca em seus estudos como “concepção concreta dos sentimentos” (PARSONS, 1992, p. 78).

O chefe manda [Apontando com o braço] os outros para trabalhar e eles ficam cansados.

No segundo estágio, há um esforço para considerar todas as figuras da pintura na tentativa de relacionar uma às outras, inclusive criando histórias para explicar a pintura como um todo. Observamos as falas de Caroline e Lisiane sobre a pintura *Café*:

Vejo muitas pessoas trabalhando, acho que dentro do saco que as pessoas carregam têm arroz, feijão e café. Aquelas árvores lá no fundo as pessoas colhem café. Elas plantam as sementes e depois as árvores crescem. (Caroline)

Carregaram muitas coisas na cabeça, muitas pedras... Carregam o saco na cabeça, e ficam muito cansadas... A mulher põe as coisas para dentro do saco e o homem carrega as coisas. (Lisiane)

Observamos a pertinência da narrativa criada por Caroline e Lisiane visto que as mesmas conectaram a imagem da pintura com suas palavras. Rossi (2003, p. 57) reforça esta idéia dizendo que o uso da narrativa de uma história auxilia no processo de interpretação da pintura “o tema representado que conduz a leitura da imagem, animada”.

Outra característica apresentada por Parsons (1992, p. 79), neste segundo estágio, é quanto aos aspectos desagradáveis das pinturas que “desperta em nós sentimentos negativos”. Ele nos diz que temos dificuldade em interpretar os sentimentos negativos, diferentemente de quando as pinturas nos são simpáticas. Podemos perceber esta diferença quando Caroline comenta as pinturas *Guernica* e *Café* respectivamente:

Tem muitos problemas, muita confusão, parece que tem muita bagunça. Eu não sei por que tem esta bagunça, acho que eles estão brigando. É muito diferente. [...] É uma pintura má e que não tem como ser melhorada porque tem os problemas e as brigas (Caroline).

Esta pintura me traz bons sentimentos, é mais agradável de se olhar, as cores são mais vivas. As pessoas trabalham muito, a outra é diferente, parece que as pessoas estão roubando. Claro que as pessoas sofrem porque trabalham muito, são pobres, coitadas, mas esta é uma pintura mais bonita (Caroline).

Outro aspecto que deve ser destacado com este exemplo de Caroline está relacionado com a sua linguagem não verbal durante as respectivas entrevistas. Na primeira, seu corpo parecia preso, ansioso, cheio de angústia, inseguro, murcho. Seu rosto fazia movimentos de um lado para o outro, parecendo não saber o que responder. Já na segunda entrevista, com a pintura do *Café*, seu corpo parecia outro. Estava inchado, cheio de energia, disposto, feliz, expressivo.

Vinicius também teve reações interessantes ao ver as pinturas de *Mona Lisa* e de *Guernica*. Seu rosto e seu corpo demonstraram desgosto pelas obras, com expressões de dúvidas e incertezas sendo observadas em vários momentos das entrevistas.

Outra marca deste estágio está relacionada com as cores. Agora elas revelam uma expressividade, um sentimento. Se tivermos cores vivas na pintura, ela será alegre, se as cores são escuras, a pintura demonstrará tristeza. Observamos, então, que não há uma relação entre as cores da pintura com o contexto da mesma, já que, se mudássemos as cores, a pintura ficaria melhor. Pode-se observar que isto acontece na fala de Vinicius em relação às cores de *Guernica*.

Professora: *Que cores você vê na pintura?*

Vinicius: *Somente preto e branco.*

Professora: *Por que tu achas que só usaram estas?*

Vinicius: *Não sei. Só tem estas... Tem mais ou menos um azul... parece azul.*

Professora: *Você acha bonitas estas cores?*

Vinicius: *Mais ou menos, falta a rosa, a cor da pele e outras diferentes como vermelha e amarela.*

Professora: *Você acha que precisa de mais cores?*

Vinicius: *Sim. Falta vermelho, verde, marrom, cinza, amarelo, com o preto eu não consigo ver bem. É escuro. Estas cores fracas eu não gosto e gosto das cores vibrantes.*

A transição entre o segundo e terceiro estágio no tópico da expressividade é, segundo Parsons, muito lenta. No segundo estágio, reconhecemos a presença do artista, porém não relacionamos a expressividade do quadro com os motivos que levaram o artista a pintarem uma determinada obra. Já no terceiro estágio, percebe-se que “existe uma relação entre o sentimento do artista e a expressividade do quadro” (PARSONS, 1992, p. 84). Trago a fala de Alessandra frente à pintura de *Guernica* em que ela inicia uma reflexão sobre a expressividade do artista.

A pessoa que trabalhou escolheu as coisas livremente. Ela escolheu as pessoas, o boi e foi colando e colando. Foi explicando e explicando e pensou fazer a pintura diferente. E ficou bom [Enquanto ela narrava, seu corpo e expressões pareciam ser do próprio artista]. [...] Tem só branco e preto. Só estas cores. Parece cansado. Não tem um sol amarelo. Só branco e preto.

Trazendo para a reflexão, ressalto o aspecto da *subjetividade* como marca central do terceiro estágio, sobre o que a arte quer dizer. Aqui se sabe quando apreendemos a mensagem central da pintura, se sabe que é possível “experimentá-la”, dar à pintura nosso próprio significado. No quarto estágio, a *interpretação* é a marca principal, não que, nos demais estágios, não se interprete, porém aqui temos a consciência de fazê-la, de modificarmos nossa maneira de interpretar de acordo como vimos a obra.

Nos estudos de Parsons, encontramos, nestes últimos estágios, falas de sujeitos mais velhos, como estudantes universitários, pós-graduados, entre outros. Entretanto, durante as entrevistas, algumas falas dos sujeitos me provocam a reflexão sobre alguns aspectos destes estágios que apresento a seguir.

Considerando que, no terceiro estágio da expressividade, as cores e seus sentimentos representados na pintura já têm uma relação com o contexto, ou seja, com a realidade vivida e experimentada pelo sujeito, é que resgato a fala de Wesley e Alessandra.

Professora: *O que você sente quando vê a pintura?*

Wesley: *Vejo o azul pintado, sinto o azul.*

Professora: *Mas que sentimento você sente quando vê a pintura? Alegre, triste, parado, nervoso? Como se sente?*

Wesley: *Sinto alegre porque ele foi feito com muita beleza.*

Professora: *Por que você se sentia mal com a outra pintura?*

Alessandra: *Não sei, eu fiquei chocada e pensei por que será? Então eu descobri que é porque tem as cores pretas e brancas. Este é colorido, então é lindo.*

A partir destas falas em que o azul é alegre porque a pintura é bonita e que o colorido de uma pintura, em contraste com as duas cores da outra, despertou em Alessandra o entendimento do porquê de seus sentimentos, é que me propus a questionar se tanto Wesley quanto Alessandra estão demonstrando uma relação mais íntima com a pintura. Reflito sobre a capacidade da pintura em instigar nestes sujeitos uma nova maneira de eles dialogarem com ela e vice-versa. A relação entre as cores da pintura e os sentimentos despertados nestes sujeitos podem ser entendidos como um novo passo no processo de compreensão da arte para estes sujeitos.

7.3 MEIO DE EXPRESSÃO, A FORMA E O ESTILO

MEIO DE EXPRESSÃO, FORMA E ESTILO.		
2º ESTÁDIO	3º ESTÁDIO	4º ESTÁDIO
<p>O Estilo é uma representação realista.</p> <p>Entendem o contexto da arte como algo não subjetivo.</p> <p>Apreciam a forma porque ela ajuda a entender melhor o tema.</p> <p>Começam a perceber a dificuldade para se fazer um quadro e a dificuldade de se fazer uma representação fiel da realidade.</p> <p>Há uma percepção da interação do artista com o meio de expressão.</p> <p>Acham que o artista pintou errado se não é conforme a realidade.</p> <p>Admiram a forma e o meio de expressão do quadro quando entendemos que foi difícil para o artista pintá-lo.</p>	<p>O Estilo é a manifestação da técnica.</p> <p>O contexto é subjetivo, mas não é histórico.</p> <p>Gostam mais dos quadros abstratos do que dos realistas, porque são mais expressivos, mais envolventes.</p>	<p>O Estilo é uma atitude em uma determinada época e espaço.</p> <p>O contexto cultural é mais amplo.</p>
QUADROS ABSTRATOS		
↓		
<p>Acreditam que o artista escolheu pintá-lo por ser mais fácil.</p> <p>Acreditam que o artista não tinha nenhum modelo para pintar, que ele queria ser original e diferente.</p> <p>Entendem a intenção do artista por escolher pintar um quadro abstrato, mas não o seu objetivo e o seu valor.</p> <p>Percebem a diferença em relação ao quadro realista, mas não há uma compreensão de seu valor.</p> <p>Acreditam que o estilo não pode ser expressivo porque o quadro não é realista.</p>		

A cor, a linha, a tinta, a textura são consideradas, segundo Parsons, os meios de expressões que o artista utiliza para chegar a um fim, ou seja, para chegar a uma forma. Estes meios de expressão não são vistos isoladamente, mas sim como um todo, em relação, articulados, a fim de que o observador possa instalar o seu ver para a forma que estes meios criam.

Parsons (1992, p. 101) entende forma como a “relação entre os elementos do meio de expressão: nas justaposições, contrastes, variações, repetições destes elementos”. Já por estilo entende a relação entre as obras, uma com as outras, bem como a relação entre as obras e as idéias. É um compartilhar de significados entre si. “O estilo é o conjunto de qualidades do meio de expressão e da forma que este contexto torna publicamente significativas” (PARSONS, 1992, p. 103).

Tanto o meio de expressão, a forma e o estilo, são aspectos importantes para o desenvolvimento estético.

No segundo estágio, apreciamos a forma porque ela nos ajuda a entender melhor o tema. Admiramos a forma e o meio de expressão da pintura quando entendemos que foi difícil para o artista pintá-la ou se o artista demorou a fazê-la. Portanto, quanto mais maestria do artista, mais valor tem o quadro.

Eu gosto mais da outra pintura [Mona Lisa], mas esta eu sei como faz. É diferente. Eu já vi outras antes. Eles pegam umas pessoas pintadas certa e depois mudam o rosto para um lado a pessoa para outro e fica tudo mudado fica muito engraçado (Jéssica).

A relação dos sujeitos com as pinturas abstratas acontece no sentido de os sujeitos não acharem as pinturas muito bonitas ou boas de se olhar. Muitas vezes, parece que o artista pintou errado. Já outros sujeitos demonstram simpatia pelas pinturas abstratas, porém sem atribuir sentido à mesma, mostrando dificuldade em saber seu objetivo, seu propósito. Vejamos os exemplos em que um sujeito não aprecia a pintura abstrata e o outro sim, ambos frente à pintura de *Guernica*..

Olhando para esta pintura você gosta dela? [Com sinal de positivo feito com o polegar].

Eu gosto muito impressionante de olhar, é diferente, eu gosto, gosto muito. (Caroline).

[Comparando *Guernica* e *Mona Lisa*]. *Esta [Mona Lisa] é mais bonita. O desenho é perfeito. Ela é comportada e está sozinha* (Jéssica).

Outra característica deste estágio é o fato dos sujeitos acreditarem que os artistas pintam quadros abstratos por ser mais fácil. Alessandra teve esta reação ao filosofar sobre *Guernica*.

Alessandra: *Eu gosto de pintar peixes porque é muito fácil.*

Professora: *Este é um quadro fácil de pintar?*

Alessandra: *É fácil... mais ou menos.*

Apesar de nenhum dos sujeitos de minha pesquisa demonstrar estar no terceiro e quarto estágio, em função de serem alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, penso ser importante destacar algumas características destes estágios.

No terceiro estágio, os sujeitos já são capazes de perceber a intenção expressiva nas pinturas abstratas. As pinturas provocam um desejo de pensar. Na maioria das vezes, os “estilos não-realistas são mais expressivos e mais envolventes do que os realistas” (PARSONS, 1992, p. 109).

No quarto estágio, as significações do meio de expressão e da forma ganham mais importância, pois elas se relacionam diretamente com o significado da pintura. Agora, o contexto social e histórico é determinante para a significação das pinturas. “Os pormenores da tela são o suporte do sentido [...] é o estágio da significação partilhada da forma e do meio de expressão” (PARSONS, 1992, p. 124).

7.4 JUÍZO

JUÍZO		3º E 4º ESTÁDIO CONVENCIONAL		5º ESTÁDIO PÓS-CONVENCIONAL
1º E 2º ESTÁDIO PRÉ-CONVENCIONAL				
Não distinguem o juízo da nossa reação do quadro.		Têm consciência da própria responsabilidade na interpretação do que vemos. E que cada interpretação reflete o que cada um é. A interpretação é um esforço para darem sentido a algo. Sabem a diferença entre o que percebem e o que interpretam. Aceitam tudo o que se aproxima das normas e desaprovam tudo o que se afasta dela.		Formulam o juízo por conta própria. Não são influenciados diretamente pela tradição dos juízos. Apesar disto, aproveitam as idéias já ditas para interpretarem os quadros. Entretanto, são capazes de avaliá-los com independência. A significação do que tem no quadro é mais importante do que o valor do mesmo. Exploração constante das experiências do observador.
1º ESTÁGIO	2º ESTÁDIO	3º ESTÁDIO	4º ESTÁDIO	
Não distinguem o <u>gostar</u> do <u>julgar</u> ou ser a favor ou contra o quadro porque não têm critérios para gostarem das coisas de uma maneira geral.	Ideais perceptivos de beleza e realismo são considerados naturais e não como uma construção humana. Não têm consciência do seu juízo. A percepção é um critério principal para indagarem. Têm os critérios de beleza e do realismo para explicar a diferença entre gostar e achar um quadro bom (juízo). Há uma soma entre os critérios e os sentimentos são mais objetivos para julgarem o quadro. Pode haver um conflito entre o gostar e o julgar. Ex.: Imagem realista de uma cena violenta X uma imagem menos realista, porém mais prazerosa. Não há razão para escolher entre um critério ou outro. Vêm os quadros, mas não interpretam. Quanto mais contato com outros tipos de pinturas, mais os gostos se ampliam.	A interpretação e o juízo têm relação com o prazer vivido anteriormente. É difícil definir se o quadro, mostrar o que o artista sentiu ao fazê-lo, se ele ficou satisfeito. Raramente sabem muito do artista para conhecerem os seus sentimentos e suas intenções em relação à obra. Valorizam profundamente o <u>sentimento</u> do quadro. Um sentimento honesto é um sentimento vivido. A honestidade é moral. Capacidade de captar a subjetividade de outra pessoa. Há uma nova intenção entre o eu e o quadro. Há um esforço para descobrir os sentimentos apresentados no quadro. A experiência individual pode interferir na interpretação devido aos nossos preconceitos. Os quadros têm um sentido, mas as pessoas interpretam de maneiras diferentes. <u>Relativismo</u> . Os sentimentos que se têm em relação aos quadros devem ser autênticos. O quadro é bom quando tem um sentido autêntico.	As atitudes em relação aos quadros são mais complexas. Reconhecem as normas, mas não as criticam.	

Esta característica é evidenciada em todos os estádios, porém é no quinto estádio que ele se torna um desejo consciente. O juízo pode ser apresentado por dois lados. O lado do sujeito, em que há um esforço no nosso eu para a elaboração dos nossos juízos, bem como a

reflexão sobre ele. E o lado da pintura, em que é considerada a escolha dos critérios da pintura para que possamos julgá-las. Ambas estão em constante relação. No quinto estágio, já temos mais autonomia para julgar uma pintura, não aceitando, necessariamente, as significações universais acerca das mesmas. Parsons nos alerta para a relação cíclica entre a descrição, a interpretação e o juízo, bem como para possibilidade de uma diversificação dos juízos. Esta capacidade de ir além da interpretação e de questionar os ditos universais das artes é o que caracteriza o quinto estágio, é o que o autor chama de nível pós-convencional.

O primeiro e o segundo estágios, chamados de nível pré-convencional, são caracterizados respectivamente pelo fato de não diferenciar o gostar do julgar e de já sermos capazes disto no segundo estágio, pois aqui já temos os critérios de beleza e realismo para julgar as pinturas. Trago a fala de Alessandra sobre *Guernica* que ilustra bem a diferenciação entre o gostar e o julgar.

Professora: *Você acha é bonito?*

Alessandra: *Sim, acho bom, é muito bom.*

Professora: *O que é bom?*

Alessandra: *As pessoas rindo, o boi, as pessoas [Fragmentadas]. As pessoas podem gostar ou não gostar.*

No nível convencional – terceiro e quarto estágios – já temos uma maior consciência de que interpretamos as pinturas que vemos, pois é através dela que damos sentido para as coisas. Neste sentido, destaca-se a distinção entre os momentos de percepção e os momentos de interpretação, mesmo estes estando sempre em relação. Neste nível, aceitamos as interpretações já estabelecidas, porém sem criticá-las. A interpretação e o juízo são influenciados pelas experiências já vividas ou “[...] se o quadro exprime ou não uma experiência que possamos considerar significativa” (PARSONS, 1992, p. 145). A beleza e o realismo marcados no segundo estágio dão espaço, no terceiro estágio, para a apreciação do sentido apreendido através da pintura. Há agora uma preocupação com a honestidade e reciprocidade entre sentimentos do artista e do observador, ou seja, com a moralidade da arte.

O que irá diferenciar o terceiro do quarto estágio, no tópico estético do juízo, é a interpretação. Agora é mais pública, pois começamos a confrontar nosso entendimento sobre a pintura com o entendimento das outras pessoas, ocasionando, com isso, um diálogo entre as diferentes impressões e interpretações.

Após esta tentativa de síntese da obra de Parsons, refletindo sobre as vivências estéticas dos sujeitos de minha pesquisa, suas significações acerca das obras para entender como os mesmos estão compreendendo a arte, convido agora para iniciarmos uma reflexão sobre como processo de reconhecimento e de significação das pinturas estão diretamente relacionados ao filosofar destes sujeitos.

DESENHO

8 AFINAL... E A FILOSOFIA NA ARTE?

O ser sensível é como um espelho d'água encrespado ao mais ligeiro vento e onde uma pedrinha jogada ao acaso traça ondas em círculos sempre crescentes (OSTROWER, 1977, p. 73).

Vivenciar o filosofar não é uma tarefa muito simples, principalmente quando falamos de filosofar com crianças, já que normalmente a filosofia se apresenta através de textos escritos como a principal fonte inspiradora de suas construções. Neste sentido, considero que, quando trabalhamos com crianças, devemos motivá-las, instigá-las, previamente, com atividades diversas em que elas possam expressar-se por outros tipos de linguagens. Ao encontro disto, Kohan (1998, p. 94-5) nos sugere também a utilização de “formas expressivas como a criação de imagens, trabalho gestual e corporal, apresentações musicais e outras manifestações artísticas”. Acrescento ainda a Língua de Sinais, em sua modalidade estética, não verbal, poética e sensível.

Apresento, neste capítulo, algumas questões teóricas acerca do filosofar que constitui um dos alicerces de minha investigação, refletindo sobre o caráter de criação e recriação, de pensar sobre o pensar, do filosofar a partir das vivências estéticas. Juntamente com os aspectos teóricos, destaco ainda as entrevistas feitas, citando e analisando aquelas passagens em que o *filosofar* das crianças é evidenciado, principalmente durante o encontro coletivo entre os sujeitos em que eles tiveram oportunidade de rever as pinturas apresentadas nas entrevistas individuais, além de outras dos mesmos artistas.

Início esta análise sobre o filosofar citando Kohan (1998) quando este se refere ao desenvolvimento do pensar promovido pela filosofia. Segundo o autor, proporcionar momentos de trocas, de questionamentos, de investigação, de cooperação, desenvolvendo hábitos inteligíveis e de afeto, hábitos de escuta de olhar do outro, é disponibilizar momentos e reflexões sobre o filosofar. Estes momentos devem atravessar as diversas áreas do conhecimento desenvolvidas na escola: Português, Matemática, Educação Física, Arte, entre outros. O encontro coletivo, quando Weslei e Andrieli conversam sobre a pintura *Retrato de D. H. Kahnweiler*, de Picasso, bem como quando Caroline, Jéssica, Weslei e Larissa conversam sobre a obra *Café*, de Portinari, são momentos que nos exemplificam isto.

FIGURA 23: Fotos do diálogo entre Weslei e Andrieli



Andrieli: *Esta tem cores e pintura.*

Weslei: *O homem teve a idéia e pintou?*

Weslei: *Que cores têm?*

Andrieli: *Rosa.*

Weslei: *Marrom tem?*

Andrieli: *É tem marrom.*

Weslei: *Cinza... têm pessoas.*

Andrieli: *É cinza e fim... [Rindo... porque quer falar].*

FIGURA 24: Fotos com mais diálogos



Caroline: *Onde tem terra? [Areia]*

Larissa: *Ali têm uns 3 montinhos. Lá onde também tem e estão “plantando” as árvores e ajeitando a terra envolta. Depois eles molham as árvores.*

Caroline: *O que tem nesta terra? O que é esta terra?*

Larissa: [Pausa... pensando] *A terra fica neste lugar e se espalhar por todo o lugar.*

Caroline: *Achas que é semente? [Com a sinalização e o olhar não muito seguro diz] É, é... semente no chão.*

Larissa: *Plantaram a semente molharam, esperaram e elas cresceram muito.*

Caroline: *É café?*

Larissa: *Não! É a árvore plantada.*

Caroline: *Não é café?*

Larissa: *São muitas árvores.*

Jéssica: *E frutas? Ali tem frutas?*

Larissa: *Não!! São os homens trabalhando.*

Caroline: *E arroz?*

Larissa: *Não tem.*

Jéssica: *Feijão?*

Larissa: *Não tem.*

Weslei: *E que cor é este tema?*

Larissa: *Marrom.*

Weslei: *E não é café?*

Larissa: *Não é só terra marrom.*

Sardi (2004, p. 29) parece ratificar esta idéia quando ressalta que o objetivo do filosofar não é só o conteúdo, ou a área que está envolvida, mas sim “o de pensar sobre o pensar”, dando significado a algum conteúdo, construindo uma rede de idéias, tornando-as mais complexas, criativas, coerentes e inovadoras.

Ainda sobre os momentos de troca, acredito ser importante trazer a discussão para o campo do sensível. Duarte (2003) nos alerta para a prática do “conversar”, “do bater-papo”, “contar causos”, dizendo que a mesma anda perdendo espaço nas relações humanas e que a conversa constitui uma arte. O autor ainda destaca que a prática da conversa é, além de um espaço de troca de informações, um momento para troca de carinho e afeto e de integração cultural.

Por isso, penso ser necessário que, no âmbito escolar, os professores sejam os promotores destas práticas, proporcionando aos alunos momentos em que a vivência do filosofar seja realizada. A vivência é outra idéia trazida por Sardi (2004) e importante de ser destacada. Entendendo-a como um evento interno ao sujeito, inesquecível e insubstituível, repleto de sensibilidade, cabe, para que isso aconteça, uma mudança de olhar. Um olhar de estranhamento que, em todos os momentos, questione as idéias já construídas e que, a partir delas, possamos pensar em coisas ainda não pensadas. A vivência “possibilita a internalização do problema em sua dimensão filosófica, preparando as condições de sua significação, dando motivos para pensar que remontam às nossas próprias vidas, à nossa existência concreta”

(SARDI, 2004, p. 29). Entendo que este processo de *internalização* seja um dos grandes desafios para a construção de um pensamento voltado ao *filosofar*. Tanto nos momentos individuais como nos de conversa, é necessário que as vivências possam potencializar a experiência e a construção de outras novas vivências.

Um momento significativo, que aconteceu durante o encontro coletivo e que reflito sobre seu aspecto construtivo a partir das vivências coletivas, é o quando Patrick e Vinicius se questionam acerca do sinal, em ASL, apresentado na pintura *Cetacean Blue*.

FIGURA 25: Foto com a fala: “Este eu não conheço”



FIGURA 26: Foto com diálogo e estranhamento



FIGURA 27: Foto de “peixe” em diferentes sinais entre ASL e LIBRAS



Patrick: *Este eu não conheço!*

Vinicius: *Está errado! E assim o peixe com esta CM em B (1Bb)²⁶ [Risos e troca de olhares].*

Patrick: *Ali está deste jeito CM em Y (12[y])²⁷ [Risos]*

Vinicius: [Mostra o sinal de peixe em LS e Patrick mostra em ASL].

Patrick: *É estranho. Este eu não conheço mesmo.*

²⁶ Conforme tabela das configurações de mãos na página 53.

²⁷ Idem.

Vinicius: *Eu acho... é uma baleia* [Olhando a pintura com a cabeça inclinada para o lado].

Patrick: *Por que tem a mão deste jeito? Muito estranho.*

Vinicius: *É... é verdade, um jeito diferente* [Risos e brincadeiras com as mãos e os movimentos dos braços].

Vinicius: *Tem o sinal de verdade CM em B (1Bb) e tem outro CM em Y (12[Y]).*

[Patrick sinaliza algo fora do quadro do vídeo]

Vinicius: *Não sei... É um problema.*

Como vimos anteriormente, as vivências coletivas, os momentos de diálogo e de trocas são apresentados como situações em que é proporcionada uma melhor construção filosófica, tendo em vista a multiplicidade de idéias. Vivências envolvidas no contexto das relações, na construção de possíveis redes de idéias, nas quais uma puxa a outra, trançando-as, ligando-as, elaborando novos pensamentos e novos saberes. Podemos perceber que, neste diálogo entre Patrick e Vinicius, a vivência estética da imaginação é evidenciada. Ou seja, a vivência do ver e não-ver, do ver de uma maneira diferente, do construir um outro ver. Ambos os sujeitos reconhecem na pintura o movimento do sinal, bem como o contexto onde o sinal é evidenciado, porém não é claro o entendimento da CM neste cenário artístico, já que, em LIBRAS, o sinal apresentado em ASL é feito com outra CM. Apesar disso, eles produzem significado ao sinal – peixe. Meira (2003) ressalta a importância de pensarmos nos conflitos promovidos pela contrariedade, pelos opostos, com o objetivo de construirmos um novo olhar e ainda diz que:

[...] os fenômenos de imagem e figurabilidade se manifestam é inerente ao ato criador em que ocorrem conexões entre a percepção visual, a constituição da visibilidade que ultrapassa essa percepção e que funciona em relação, porque as forças, formas, imagens, aspectos, estruturas, dinamismos energéticos afetam-se mutuamente (p. 92).

8.1 CRIAR IMAGINANDO

Duarte (2003, p. 136) destaca que a imaginação também é uma rica ferramenta para a criação do saber. Cita que a ficção, os seres e os mitos criados pelo imaginário humano proporcionam ótimas condições para “sentir, interpretar e compreender este mundo no qual existimos”. É, a partir deste momento, que ele nos apresenta o conceito de estesia, o oposto de anestesia e irmão da estética, significando como a capacidade humana do sensível, a capacidade de estar atento aos códigos emitidos pelos outros e por nós, a prática de escuta do

outro. Ostrower (1977) ratifica a idéia de Duarte, dizendo que é a partir do entusiasmo e do interesse dos sujeitos que a imaginação criativa se manifesta, relacionada e identificada com as diferentes realidades e evidenciada através de questionamentos que constituem *formas de relacionamento afetivo*.

Pensando nisso, trago para a discussão o papel do professor como intermediador, como o condutor destas práticas do sensível, como o redator das idéias que estão sendo problematizadas e construídas, proporcionando o contato das crianças com materiais, jogos e brincadeiras que auxiliarão o coletivo para suas construções cognitivas, para a criação de hipóteses, para as analogias, entre outros.

Para elucidar esta questão sobre o papel do professor como promotor de práticas do sensível e da imaginação, destaco um momento do encontro coletivo quando esclareço para os sujeitos que, dentre aquelas pinturas e artistas observados, um deles era surdo, assim como eles. Apresentei um livro ilustrativo sobre a vida do artista no qual havia algumas reproduções de suas obras. Jéssica e Caroline nos proporcionam um momento de uma nova descoberta.

Professora: *Este livro é sobre um artista surdo, mas não aqui do Brasil. Ele é americano. Vocês achavam que não tinha LS nas pinturas, mas estas duas [Njamala e Cetacean Blue] são deste artista surdo* [Abre o livro e mostra outras pinturas. Enquanto isso, todos ficam olhando para as imagens com os rostos impressionados pelo fato de ser um artista surdo].

FIGURA 28: Foto de Jéssica, à esquerda, fazendo o sinal de ouvinte, enquanto Caroline, à direita, faz o sinal de surda



Caroline: *Eu realmente pensava que todos fossem ouvintes, mas agora percebo que estas foram feitas por surdo.*

Professora: *E como podemos perceber isto?*

Caroline: *Porque tem LS nas pinturas. Os ouvintes falam e as não entendo nada, mas com a LS as entendo, precisa mostrar isto.*

Jéssica: *Eu sinto que é muito diferente as pinturas.*

Vinicius: *Eu gostei muito das pinturas com LS.*

Pensando sobre este momento, cabe destacar o quanto que o meu papel como desafiadora, na tentativa de oportunizar aos sujeitos uma nova maneira de *olharem* para aquelas pinturas, foi importante para que houvesse um primeiro estranhamento entre eles. Os movimentos dos corpos vindo em direção ao livro, as expressões faciais de surpresa e admiração, os olhares transversais uns para os outros, um clima problematizador, onde o *surpreender* era evidenciado, tudo isto nos leva a entender que um novo pensar sobre o pensar estava acontecendo. Uma nova forma de imaginação, uma nova experiência e vivência estética aconteciam a cada nova explicação, a cada nova pintura que era apresentada, a cada nova *conversa* com o colega, a cada nova troca de olhares. Portanto, considero que, neste momento, a vivência do *filosofar* foi constatada.

Complementando, resgato novamente Sardi (2004) quando ele nos fala sobre a importância da preparação prévia das atividades proposta, criando um clima apropriado para que aconteça a reflexão sobre o pensar:

O importante é que as atividades busquem dar a pensar, no sentido em que devam suscitar a possibilidade de um olhar de estranhamento ou admiração, isto é, o perceber que há algo mais que não se sabia, e que há algo em que ainda não pensamos, ou que podia ser pensado de modo diferente (p. 27).

Ainda sobre o papel do professor, Kohan (1998) comenta da necessidade dos docentes criarem espaços democráticos para esta prática do pensar, propondo pautas de discussão, bem como ouvindo outras sugestões dos alunos. Para o autor, é necessário também que se proponha:

[...] regras que propiciem a escuta, o respeito e o cuidado pelo outro em suas semelhanças e diferenças, a liberdade e a responsabilidade para pensar e fazer, a necessidade de fundamentar nossas opiniões, a cooperação e a solidariedade na construção do pensar filosófico. A discussão girará, então, em torno das razões para adotar estas ou outras regras para o funcionamento coletivo e para adiantar suas possíveis conseqüências (p. 90).

Como sugestão de atividades para desenvolver um trabalho de filosofar com crianças, Kohan (1998) apresenta as seguintes etapas: atividade prévia ao trabalho textual; apresentação de um texto; problematização do texto, discussão filosófica; e, por fim, atividades posteriores à discussão. Ressalto que estas são apenas sugestões e que não são fixas, mas que podem auxiliar o processo de construção do pensamento filosófico das crianças, já que são pensadas de forma a desencadear novas idéias e saberes a partir das discussões do coletivo.

A situação entre Jéssica e Caroline pode também ser analisada sobre outro prisma no que diz respeito ao que Meira (2003) chama de efeito da arte no comportamento, sendo este acontecimento provocado a partir da leitura das obras. Se, conforme a autora, a sensibilidade e o pensamento estão impreterivelmente juntos, colados, inseparáveis, posso pensar que aqui estamos diante de um ato de criação. Não de uma criação de uma obra de arte, mas sim de um pensamento filosófico através da arte. A capacidade humana de ser sensível, o seu potencial criador é elaborado, segundo Ostrower (1977), a partir dos diferentes caminhos já construídos e que são resgatados durante o processo de criação, que incorpora o princípio dialético. O destruir, que é necessário em todo o formar, em todo o construir. Neste sentido, a capacidade produtiva humana não se esgota, mas sim se libera, se amplia.

8.2 CRIAR SURPREENDENDO

Trazendo para a discussão o desencadeamento de novas idéias, apresento um fragmento do encontro coletivo em que Larissa, após narrar para seus colegas uma história sobre a pintura *Café*, criando inclusive alguns neologismos (sinal para a expressão “plantar árvores” representado a seguir), fez uma “re-leitura” original da obra *Guernica*, de Picasso, explicando o que a provocou para esta criação.

FIGURA 29: Seqüência de fotos de Larissa com seu neologismo para “plantar árvore”



FIGURA 30: Releitura de Larissa



Este homem está a cavalo e andando muito. Era muito longe. Depois ele pegou o laço, girou no ar e laçou o boi. Você conhece? Eu já vi muito, fica um do lado do outro, o boi e o homem a cavalo. Depois os dois correm bem rápido e o homem laça o boi e ganha.

Eu gostei de pintar.

Acredito que a originalidade de Larissa em sua criação poética merece um destaque especial, tendo em vista que a mesma não reproduziu uma versão, réplica ou uma simples releitura. Foi realmente original, resgatando da pintura alguns dos personagens mais significativos (cavalo e boi) e, a partir dele, elaborou a sua própria arte.

Meira (2003) considera que as ações que resultam numa obra são consideradas um quase-sujeito, e não simplesmente um objeto, pois há nela tanto a subjetividade quanto a objetividade, há um *depositário simbólico* de suas vivências. Há uma transformação poética construída a partir do diálogo, pelo comprometimento entre o sujeito e a pintura. Outro fato interessante foi que, mesmo ela tendo tido nos dois encontros individuais o contato com a pintura *Njamala* e *Café* e de apresentar estas pinturas aos colegas durante o encontro coletivo, descrevendo-as com uma riqueza de detalhes na hora de criar a sua pintura, utilizou personagens da *Guernica*. Uma reflexão possível acerca desta escolha é o fato de que, assim como ela possa de uma forma ou de outra ter instigado alguns de seus colegas a partir de seu relato sobre as pinturas que já conhecia, o mesmo pode ter acontecido com ela. Ou seja, de ela ter tido uma inspiração para realizar seu trabalho a partir do relato de algum colega. Ressalto que uso o termo inspiração no mesmo sentido de Ostrower (1977, p. 72-3), ou seja, vinculada

com algum acontecimento em curso, embora muitas vezes esta possa ser inconsciente. Estes momentos podem “estimular todo o nosso ser, trazendo novas idéias, reorientar-nos na vida”.

Por tudo isso, a filosofia, vista a partir das vivências coletivas, mostra seu caráter dialógico, um lugar onde se cultiva e se vive o diálogo. Segundo Kohan (2000, p. 22), tanto Sócrates como Lipman priorizam este aspecto da filosofia. E mais, ambos vêem a prática filosófica como essencialmente educativa, pois contribuem para a formação crítica dos indivíduos, desconstruindo seus saberes, questionando seus valores. “Para eles uma verdadeira educação não pode deixar de ser filosófica e uma verdadeira filosofia não pode deixar de ser educativa”.

Outra idéia que o autor traz de Sócrates e Lipman é a da necessidade de popularizar a prática filosófica sem que haja um conhecimento prévio e profundo das teorias filosóficas. O necessário para esta prática é o *desejo* de querer aprender, o querer interrogar-se, o querer examinar-se e que ela possa acontecer o mais cedo possível. Uma prática em que o pensar e o fazer filosófico estejam presentes em um contexto desafiador, provocador, criando melhores condições para o desenvolvimento da capacidade crítica e autônoma. Sócrates (apud KOHAN, 2000, p. 21) justifica isto quando nos diz que “uma vida sem exame não é digna de ser vivida por um ser humano”.

8.3 ENSINAR E APRENDER: UM ATO DE CRIAÇÃO

A partir da experiência com Vinicius, em um de seus encontros individuais, com relação à pergunta “o que você vê no quadro?”, ele respondeu “não sei, a professora ainda não me ensinou nada”, mas que, durante o encontro coletivo, ele interroga Larissa sobre a pintura *Retirantes*, de Portinari, evidenciando um estilo de entrevistador, como aquele que foi feito com ele no encontro individual, é que trago algumas inquietações acerca da possível capacidade crítica proporcionada pelos atos de criação, ou seja, pelo filosofar.

Diálogo 1: Professora e Vinicius (1º encontro individual)

Professora: *O que você vê nesta pintura?*

Vinicius: [Olhando] *Não sei nada sobre esta mulher.*

Professora: *Como assim não sabe? O que você está vendo na pintura?*

Vinicius: *Eu não sei nada. Você ainda não me ensinaste.*

Professora: *Não foi isto que perguntei. Quero que você sinalize o que está vendo?*

Vinicius: *Ela é surda?*

Professora: *Não sei. O que você vê que faz pensar que ela é surda?*

Vinicius: [Pensando] *Ouvinte? Surda? Não sei se é surda ou ouvinte. Eu não sei.*

Diálogo 2: Vinicius e Larissa (encontro coletivo)

FIGURA 31: Fotos “entrevista” entre Vinicius e Larissa



Larissa: *Lá eles trabalham e carregam algo nos ombros.*

Vinicius: *Espere um pouco... [Olhando atentamente para o quadro] Você conhece aquilo? [Aponta para a pintura] O que aconteceu?*

Larissa: [Respondendo antes mesmo de ele terminar a pergunta] *Conheço, tem o homem com uma frouxa e pássaros, têm muitas coisas [Expressão desagradável] [Vinicius observa a pintura e conta quantas pessoas são representadas na pintura] Homem e mulheres juntos, com coisas na cabeça. Também tem uma menina e um menino. Parece ser noite.*

Vinicius: [Interrompendo Larissa] *Quantas pessoas têm na pintura?*

Larissa: [Contando] *8 pessoas.*

Vinicius: *Tem 7 pessoas.*

Larissa: [Sem dúvida, concorda com Vinicius] *7 pessoas.*

[Na verdade são 9 pessoas mais o cachorro].

Vinicius: *E eles têm uma casa rica?*

Larissa: *Não tem. E tudo vazio.*

Vinicius: *Tu achas verdade que eles são pobres?*

Larissa: *É tudo vazio e pedra. Não tem nada.*

Vinicius: *Coitado daquele bebê. Precisa de cuidados.*

Em minhas reflexões sobre esta passagem, algumas idéias vieram à tona no que tange a possibilidade de este ser ou não um momento em que possamos evidenciar um pensar, um filosofar. Será que Vinicius estava assumindo o papel de entrevistador? As perguntas que

ele usou para questionar a colega são resultado de um processo de reflexão própria? Ou será que ele apenas reproduziu as perguntas que a professora anteriormente utilizou em seus encontros individuais? Qual seu objetivo quando questiona a colega? Qual o motivo de ele ter escolhido a pintura *Retirantes* para esta situação, já que a mesma não era conhecida por ele previamente?

Não pretendo responder todas as hipóteses acerca disto, entretanto, algumas são relevantes de ter um aprofundamento teórico mais amplo. Inicialmente trago a discussão sobre a possível postura de entrevistador, de professor, de questionador assumido por Vinicius. Kohan (2003) apresenta uma reflexão sobre os limites da pergunta no fazer filosófico, a partir dos estudos de Lipman, em que a pergunta tem o sentido nela mesma, em que a pergunta provoca um movimento no pensar, em que não se pode perguntar no lugar do outro, pois, se isto acontecesse, estaria apenas reproduzindo a *inquiétude* alheia, ou seja, acontecendo uma mimetização da *interrogação exterior*. Entretanto, Kohan (2003) nos alerta para a possibilidade da pergunta ter apenas um caráter metodológico, dizendo que, dentro de uma perspectiva filosófica, a mesma deve estar carregada de sentido para quem a faz (professores e crianças), onde cada signo deve ser significativo, que tenha uma relação estreita com o seu próprio pensar. É neste sentido que Kohan (2003) ressalta a relação íntima entre a filosofia e os saberes, dizendo que não é objetivo da filosofia enriquecer os saberes, senão questioná-los e refletir sobre os mesmos.

8.4 CRIAR PERGUNTANDO

Acredito ser relevante trazer um pouco da história da filosofia apresentada por Kohan (2003) quando do momento em que Sócrates questiona os sábios, políticos, poetas, artesões sobre a certeza de seus saberes. O diálogo inicia com o entusiasmo de todos, cada um acreditando dizer suas verdades. Entretanto, este clima é interrompido por incerteza e confusão quando estes não conseguem mais manter suas verdades. No final dos diálogos, a única coisa que resta são as perguntas. Com isto, segundo o autor Kohan (2003),

Sócrates e todos os outros calam suas respostas. Os outros porque não podem, depois de deixar ver que não sabem o que acreditam saber. Sócrates porque não quer, depois de mostrar-lhes que o mais próprio do saber filosófico são as suas perguntas. Sócrates sabe perguntar e perguntar-se. Os outros não sabem responder-lhes (p. 164).

Podemos colocar em questão se Vinicius, naquele momento com Larissa, pergunta-se a si antes de interrogar a ela? Se ele direciona seu perguntar para Larissa ou apenas a faz por uma condição didático-metodológica? Assim como Sócrates, não pretendo responder a esta questão, senão apenas problematizá-la no sentido de pensar sobre a eterna relação filosófica e os saberes.

8.5 CRIAR INOVANDO

Outra hipótese que merece destaque é o motivo da escolha da pintura *Retirantes* como promotora do diálogo entre Vinicius e Larissa. Penso que a própria escolha desta pintura já pode ser pensada com um ato de criação, um filosofar, pois Vinicius foi à procura do novo, do desconhecido, do obscuro para, a partir das perguntas feitas à Larissa, trazer à tona ou não este novo. Cabe lembrar que ambos não sabiam se o outro já conhecia aquela pintura, portanto podemos pensar também que um poderia estar procurando este novo no outro. Claro que, nesta situação, as respostas dadas a partir das perguntas feitas são marcadas por traços didáticos, ou seja, para uma pergunta uma resposta, tendo em vista que é isto que normalmente a escola proporciona a eles. Entretanto, as angústias filosóficas de cada um dos sujeitos, representadas nos olhos atentos de Larissa e Vinicius ante a pintura e suas expressões faciais, podem ser sugeridas no sentido de que ambos desconheciam a priori aquela pintura.

Tendo apresentado estas reflexões, a partir das hipóteses anteriormente citadas, utilizo a mesma situação vivida por Vinicius e Larissa para trazer um novo aporte teórico que também é ponto de reflexão de Kohan (2003). Estou falando de Ranciére (2002), onde este nos apresenta a experiência do professor Jacotot a respeito do ensinar e do aprender. Jacotot, mesmo sem saber a língua de seus alunos, e com a ajuda de um intérprete, determinou que os mesmos fossem em busca de seus próprios aprendizados, verificando como cada aluno realizava a busca para chegar a um aprendizado e não ao conteúdo aprendido. Ou seja, ele ensinava seus alunos sem que houvesse a necessidade da explicação. Neste sentido, para Ranciére (apud KOHAN, 2003), o princípio da explicação é o princípio do embrutecimento, pois, para o autor,

Em um ato pedagógico há duas vontades e duas inteligências, as de quem ensina e as de quem aprende. Quando coincidem a vontade e a inteligência do aprendiz em submeter-se à vontade e à inteligência de quem ensina, se produz o embrutecimento. Pois há embrutecimento cada vez que uma inteligência está subordinada a outra inteligência ou a algo externo a si mesma. Explicar algo a alguém é dizer-lhe que não pode entendê-lo por si mesmo, é paralisar seu pensamento, dinamitar a confiança em sua própria capacidade intelectual. [...] A emancipação é o contrário do embrutecimento (p. 191).

Pensando no momento relatado anteriormente, reflito que nele o diálogo também é marcado por um processo de embrutecimento já que, em muitos momentos da conversa com a Larissa, Vinicius desvia o olhar logo após fazer a pergunta. Ou seja, o fato de Vinicius questionar Larissa pode ser pensado como uma reprodução de sua vivência enquanto entrevistado. Como hipótese, Vinicius pode querer, naquele momento, assumir o papel de um entrevistador que sobrecarrega o entrevistado com muitas perguntas, com muitas explicações, sem necessariamente ter como objetivo sua emancipação.

Por outro lado, refletindo a partir daquele momento da entrevista individual em que Vinicius espera que a professora explique algo antes dele responder sobre o perguntado, posso pensar que Vinicius estava falando a partir de um lugar de *embrutecimento* onde sua atitude, sua ação, sua fala, seu filosofar dependesse, antes de tudo, da explicação.

Assim, observamos que, a partir de uma mesma situação, podemos relacioná-la e analisá-la sob diferentes aportes teóricos em que, ora uns e ora outros, se complementam e se contradizem. Apesar disto, penso que cabe a apresentação destes diferentes jeitos de olhares nesta dissertação visto que ela também reflete todo o processo de construção do meu filosofar.

8.6 CRIAR REVENDO

Para ilustrar mais uma reflexão acerca do filosofar, trago algo interessante que foi constatado durante o encontro coletivo. O fato se refere à identificação dos sujeitos com aquelas pinturas que eles já haviam tido contato durante os encontros individuais. Estas foram, no encontro coletivo, as que promoveram uma primeira possibilidade de reflexão coletiva, de diálogo, de trocas, de filosofares.

Assim que chegaram à sala de artes, onde o encontro coletivo aconteceu, e observaram todas as oito pinturas – quatro que já haviam sido mostradas para alguns nos encontros individuais, juntamente com mais quatro totalmente desconhecidas por todos os sujeitos – e reconheciam aquelas já vistas, cada sujeito fazia questão de esclarecer aos colegas sobre o que se tratava cada uma delas. Enquanto um mostrava para o outro as pinturas que já conheciam, começavam a perceber que havia pinturas que nenhum deles conhecia. A partir daí é que começaram os questionamentos acerca das mesmas. Podemos evidenciar isto no fragmento a seguir do encontro coletivo, mais precisamente quando os sujeitos entraram na sala.

[Ao abrir a porta da sala de arte, os sujeitos começaram a entrar um por um, dizendo que eram muito legais e muito bonitas as pinturas. Ficaram também impressionados com a variedade de pinturas. Caroline comentou rapidamente sobre a pintura *Cetacean Blue*, mas logo após já chamou Wesley e disse]

Este é muito escuro [Guernica] eu sinto algo diferente, mas este outro [Café] é claro, é legal. Me traz uma paz e alegria.

[Jéssica, logo que entrou, rapidamente identificou a pintura *Mona Lisa*, a qual havia tido contato no encontro individual]

A Ana já havia me ensinado sobre esta pintura e história há muitos anos.

[Vinicius também comentou sobre aquelas pinturas que já conhecia (*Mona Lisa* e *Guernica*) dizendo] *Estas eu já conheço, mas todas não. São novas para mim, estou realmente muito admirado.*

[Larissa, logo que observa a pintura do *Café*, chama sua colega Andrieli e explica e descreve para a mesma o que tem na pintura, como se estivesse apresentando a pintura para Andrieli].

É, neste sentido, que retomo Lipman (apud KOHAN, 2000) quando este se refere às habilidades cognitivas desenvolvidas pela filosofia, entendendo que este encontro coletivo foi um momento de troca de filósofos. Segundo Lipman, são quatro as habilidades: as de investigação, que se referem às práticas autocorretivas, como a explicação; as de raciocínio, que ampliam o conhecimento; as de organização da informação, referentes à descrição e à narração; e as de tradução (diálogos), em que há um intercâmbio entre as linguagens.

Pensando sobre a habilidade de investigação, é notável a presença do caráter esclarecedor de alguns dos sujeitos, explicando aos demais o que estes já haviam conhecido. Já, se pensarmos na habilidade de raciocínio, podemos resgatar o momento, anteriormente citado, de pura reflexão e raciocínio entre Vinicius e Patrick acerca do sinal que aparecia na pintura *Cetacean Blue*. Quanto à habilidade de organização de informações, pode ser evidenciada no momento em que Larissa descreve, com uma riqueza de detalhes, a pintura *Café* para todos seus colegas. O diálogo também foi um ótimo recurso utilizado por Larissa

para resgatar os sentidos relevantes que a mesma desejou apresentar. A habilidade de tradução pôde ser observada a partir da situação a seguir vivida por Caroline no momento em que ela declama poeticamente em LS a sua releitura da pintura *Cetacean Blue*, modificando a linguagem original – pintura, para uma outra linguagem – poética visual.

FIGURA 32: Fotos de Caroline poetizando



“Peixes nadando, no ritmo das ondas.
Atravessado por outros,
que se cruza em um mesmo ritmo.”

Meira (2003, p. 106) nos fala sobre o acontecimento estético dizendo que nele “várias forças conjugam-se ao mesmo tempo, fruto de ações orquestradas que engendram um diagrama em rede de movimentos como se pode ver na pintura de música contemporânea”. Assim, penso que o que Caroline produziu foi um acontecimento estético no qual emergiu a emoção, a criação.

8.7 CRIAR DIALOGANDO

Alessandra: *Ontem em vi esta [Guernica]*

Lisiane: *E eu esta [Mona Lisa] e esta [Café]*

Alessandra: *Aquela que tem a LS é esta [Njamala] esta é de surdo.*

Lisiane: *Qual outra?*

Alessandra: *Esta tem surdo.*

Lisiane: [Observa atentamente a pintura *Njamala* e diz] *Qual a outra pintura que você viu?*

Alessandra: *Eu vi esta Njamala e aquela de brincadeira, com pessoas diferentes, eu olhei e elas eram muito diferentes [Guernica]*

Lisiane: *Mas aqui também tem, olha a pintura de surdo [Cetacean Blue]*

Alessandra: *Tem surdo?*

Lisiane: *É... é tem surdo.*

[Ambas observam a pintura e comentam sobre a CM representada na pintura. Após, observam as demais até chegarem na *Njamala*, onde param e também observam atentamente].

Alessandra: *Surdo! As outras não têm* [Agora falando em direção à filmadora]. *Eu percebo que aquela é muito diferente, realmente diferente, e também tem a Njamala que eu já tinha visto. Eu aprendi e compreendi, depois eu terei uma idéia e vou desenvolver e aprender muito. Eu vou pensar e lembrar que já sei, já conheço, vou ver várias vezes e vou saber que é de surdo.*

FIGURA 33: Fotos entre Alessandra e Lisiane reconhecendo a LS nas pinturas



FIGURA 34: Fotos com mais diálogos entre Alessandra e Lisiane



A partir desta situação trago para a reflexão a idéia do diálogo como um ato de criação. Inicialmente cabe ressaltar que Lisiane e Alessandra são colegas de turma e que, entre um encontro individual e outro, houve momentos em que ambas contavam uma para a outra o que havia acontecido. Podemos evidenciar isto quando Alessandra diz: *Você lembra quando eu te falei sobre esta pintura que tem LS?* [Se referindo à *Njamala*].

Neste sentido, é interessante observar esta situação pelo ponto de vista de Lisiane que, apesar de não ter visto a pintura *Njamala* durante as entrevistas individuais, pôde conhecê-la a partir da descrição feita por sua colega Alessandra. Logo que entrou na sala, Lisiane enfocava seu olhar para todas as pinturas, parecendo procurar por algo que lhe fosse familiar – talvez procurando, além daquelas pinturas que já havia visto, a pintura *Njamala*, já

descrita por Alessandra. Trazendo Sardi (2004) para a discussão, a partir da idéia de vivência e de sensibilidade, cabe ratificar o que o autor sugere acerca do movimento entre as vivências individuais e coletivas, em que aquelas poderão potencializar e qualificar o diálogo no debate coletivo, surgindo novas idéias, novos pensares, novas relações entre si e os outros. Deste modo, atingindo não apenas um novo conhecimento, mas pensando sobre o pensar. Meira (2003) também nos fala sobre o pensar como uma das aprendizagens da criação:

O discernimento de novas formas de visibilidade depende da resignificação do trabalho, da prática afetiva interacional, da aplicação adequada da razão e da capacidade de orquestrar entendimentos gestualizados ética, estética e poeticamente (p. 121-2).

Pensando no diálogo entre Alessandra e Lisiane, é possível de referir este momento como uma ferramenta enriquecedora para o processo de criação das idéias e de seus filosofares. Esta possibilidade de trocas de vivências – Alessandra vivenciando com *Njamala*; Alessandra vivenciando o diálogo com Lisiane; Alessandra apresentando para Lisiane a pintura *Njamala*; Lisiane descobrindo outra pintura em LS (*Cetacean blue*) – foi promotora de atos de criação, de novos saberes e novas idéias. Ou seja, a experiência estética de pensar sobre o visto, pensar sobre o olhado e pensar sobre a pintura desencadeou um ciclo de diálogo entre os sujeitos em que a escuta do outro, o ver o outro, o sentir o outro foi vivenciado.

8.8 CRIAR CRIANDO E RECRIANDO

Criar linguagem e criar pensamento é também criar ação
(SARDI, 2004, p. 37).

Expressar as idéias e os pensamentos sobre nossas vivências estéticas – os encontros individuais e o coletivo com as pinturas – através de uma outra linguagem não é uma tarefa fácil. Entretanto, foram estes momentos que constituíram os pensamentos e idéias dos sujeitos através dos atos de observação, de conversa, de trocas, de entendimento, de narrativas, de olhares, de ações, de criação, de diálogo, de questionamentos, de superação, de imaginação e de compreensão. Meira (2003, p. 126) diz que “as dificuldades técnicas, o estilo, a beleza, a originalidade de expressão podem surgir como limites que dificultam a atividade espontânea que caracteriza os estados de descoberta e os processos de invenção de uma forma”.

Como atividade criadora desta pesquisa, trago alguns fragmentos do encontro coletivo, mais precisamente ao término do encontro coletivo, quando cada um dos sujeitos apresenta suas re-leituras das pinturas, para ilustrar estes diferentes atos de tensão, de criação e de recriação.

FIGURA 35: Releitura de Jéssica



Jéssica: *Eu escolhi e pensei em fazer diferente. Eu já conhecia algumas, mas a Cetacean Blue [Ela identifica esta pintura usando a CM em Y] me fez ter idéias para desenhar e pintar bem bonito. Eu gosto de criar as histórias e eu copie o americano porque a professora Ana já me ensinou. Eu também já conheço a história da natureza, há muitos anos, que precisa cuidar para não sujar, que precisa ficar tudo limpo. Eu estou muito feliz. Eu criei o meu desenho pensando no artista americano e na natureza.*

FIGURA 36: Releitura de Caroline



Caroline: *Eu fiz este desenho porque quero mostrar os surdos. Então eu fiz as montanhas porque eu gosto muito com as cores. Eu tive muitas idéias para desenhar as coisas diferentes. Eu gostei, foi a primeira vez que eu desenei assim, eu fui adaptando. Eu realmente gostei de ir escolhendo o que pôr no desenho: as borboletas, as árvores, a água, os peixes [Aqui ela faz movimentos de nado com a CM em B]. Tudo para mostrar o que é próprio dos surdos.*

As montanhas e as nuvens [Usa CM em mão aberta com movimento de aranha] as borboletas e os peixes [Duas mãos em CM em B cruzado uma na frente da outra].

FIGURA 37: Releitura de Weslei



Weslei: *Ali tem um lindo céu azul, claro, e bonito. A Girafa surda e quieta. Ela se alimenta na natureza. É muito legal [Usando muito a CM “aranha” e com um braço de apoio sustentando o outro]. A grama é marrom e rasteira. O homem está na frente dela, acariciando, não sei se lê é surdo, mas ele está acariciando a girafa. É muito bonito.*

Professora: *Mas você antes disse que não tinha nenhum surdo?* [Referindo-se ao encontro individual].

Weslei: *Mas antes eu não percebi. Agora eu me dei conta de que tem surdo, que tem LS. Eu tive uma surpresa. Eu descobri.*

Professora: *Você gostou desta pintura então?*

Weslei: *Eu gostei da girafa, eu adoro. Gosto muito porque tem carinho. Eu gosto mais!!!*

Analisando estes fragmentos de uma forma geral, podemos evidenciar o quanto este acontecimento pôde despertar o desejo de inovar, de criar, de abrir-se para uma nova sensibilidade, uma nova imaginação. Ostrower (1977) considera que a criatividade é vivenciada pela criança de maneira solta e espontânea. Deste modo, a criança cria quando brinca, quando sonha, quando imagina, quando entra no faz-de-conta, ou seja, para ela, *criar é viver*. É na atividade de criação que a criança reestrutura, não apenas seu raciocínio, mas também sua sensibilidade, como se, a cada novo criar, um novo impulso fosse dado e que, no processo de reestruturação a este impulso, acontecesse o aprender, o compreender, explorando as diferentes possibilidades, sendo nestas reestruturações que surgem os novos impulsos para uma nova aprendizagem.

Tudo isto me faz pensar no processo de criação como uma roda-gigante em que sempre que chegamos na parte mais inferior da roda recebemos um novo impulso físico que nos faz readaptar a esta nova situação. Entretanto, logo que chegamos ao topo da roda, já nos sentimos mais seguros, observando o todo, ou seja, começamos a compreender o acontecimento. Logo após, rumo ao caminho de descida da roda-gigante, enquanto ainda estamos pensando no que vimos no topo e no que compreendemos, chegamos novamente à parte inferior da roda e recebemos um outro impulso, dando início a outra criação.

Continuando no mesmo pensamento de Ostrower (1977, p. 132), ela complementa suas idéias trazendo a capacidade criadora da humanidade como uma capacidade que ordena e configura cada nova experiência do indivíduo, interligando-a com outros momentos já vistos, vividos, internalizados. Deste modo, há um acontecimento, um processo de transformação e uma ampliação do *ato de experiência* para um *ato de compreensão*.

Sendo assim, observamos a criatividade no ato de criar de Caroline e Weslei enquanto eles narram seus próprios processos de construção da re-leitura e como criam uma nova forma de uso de sua língua, criando expressões poéticas, estéticas e sensíveis em LS a partir de sua experiência individual e coletiva. O mesmo podemos ver no resultado da re-leitura de Jéssica que, apesar de representar uma típica paisagem com montanhas, sol e pássaros, ou seja, aquele tipo de representação muito visto nas escolas, ela acrescentou uma nova variável a este desenho, usando a CM que representa o sinal de peixe em ASL, de certa forma, incorporando suas novas experiências e idéias ao seu desenho. No caso de Weslei, o que mais nos salta aos olhos é o fato de ele ter se dado conta da presença da LS na pintura, criando uma relação afetiva, de vínculo e de cumplicidade com a pintura.

Tal acontecimento estético pôde proporcionar o que Meira (2003) chama de converter a arte *em forma, em forma de ação*.

A experiência envolve ciência, arte e filosofia, para converter-se num acontecimento singular, marcar uma história de saber com uma aprendizagem de fazer, produzir metáforas e imagens potentes para inventar uma nova vida, uma vida melhor (p. 83).

Finalizando este capítulo, que proporcionou um longo momento de reflexão sobre questões acerca do filosofar, do pensar, do criar, do sentir, do vivenciar, do interligar, do ver, entre outras, posso dizer que as possibilidades de análise não se findam por aqui. Entretanto, as análises aqui apresentadas, realizadas em uma determinada temporalidade e espacialidade, devem ser consideradas como um caminho possível. Acredito que não apenas as análises não se findam por aqui, mas também todo o processo de criar, todo o ato de criação. Este processo

deve estar sempre presente, nos proporcionando novas maneiras de pensar o vivido, novas maneiras de refletir sobre o pensado, novas maneiras de estar em relação com os outros e com a arte, criando um ciclo vicioso de desejos e vontades, de criação e re-criação, ou seja, novas maneiras de filosofar.

DESENHO

9 UM FINAL SEM FIM

Ao término de minhas análises, em um processo de retomada dos registros realizados durante todo o percurso da pesquisa, novas idéias de análises surgiram. Discursos provocadores de novas hipóteses, de um novo jeito de pensar, de novas marcas no *corpus* que me chamavam para um olhar mais atencioso aconteceram. Foi com muito pesar que tive que optar por deixá-las de lado, ainda que por um breve período, a fim de tentar concluir esta etapa de pesquisa, já que este fim burocrático da dissertação serve apenas para a academia.

Apesar disso, ainda me presenteei com uma nova análise privilegiando a vivência do olhar, conforme apresentado no capítulo 5, onde destaco as pontes que o observador das pinturas, das imagens, das obras de arte faz a partir de suas lembranças, de seus contextos, a fim de dar um sentido, um significado às mesmas.

9.1 MAIS UM IMPULSO DA INFINITA RODA-GIGANTE

Durante as entrevistas, alguns sujeitos apresentaram um discurso que nos faz refletir sobre a construção do sentido através das vivências do olhar quando comentam acerca da cor da pele de Mona Lisa.

Professora: *Que cores você vê na pintura?*

Lisiane: *Preto!* [Fez seis vezes o sinal]

Professora: *Preto?*

Lisiane: *Sim. Ali na mão tem uma cor.*

Professora: *A mão é preta?*

Lisiane: *Não. Ela é diferente parece amarelo.*

Professora: *E o rosto?*

Lisiane: *É diferente como a cor da mão.*

Patrick: *As cores da pele são diferentes. Este [Njamala] é meio preto, meio marrom, já ela é como você [Aponta para meu braço] é mais ou menos rosa.*

Professora: *A minha pele é rosa?*

Patrick: *Isto. É rosa.*

Professora: *Você já viu outras pessoas rosa?*

Patrick: *Sim. Iguais a você* [Alisa o meu antebraço]

Professora: *Igual a minha pele?*

Patrick: *Sim.*

Professora: *Mas a minha pele é branca?*

Patrick: *Não é branca. É meio amarela, meio rosa, junto, misturado* [Patrick comparando as pinturas *Njamala* e *Mona Lisa*].

A partir destas falas, podemos pensar que, para estes sujeitos, a significação e a identificação da imagem da *Mona Lisa* na pintura não se caracterizam pela dicotomia entre ela ser uma mulher da raça branca ou de ser uma mulher da raça negra, já que descreviam a sua pele como rosa, bege, marrom claro ou amarelo. Provavelmente, se os sujeitos da pesquisa fossem ouvintes, teríamos como falas os termos: *Ela é branca (Mona Lisa)*; *Ele é negro (Njamala)*, já que estes estão imbricados no discurso social acessado pela maioria dos ouvintes, diferentemente do que é normalmente encontrado nos discursos dos surdos. Nestes, observamos mais freqüentemente os termos como: *É surdo? É ouvinte?* Como foi observado também em algumas falas durante as entrevistas, pois este fato está relacionado diretamente com o cotidiano da comunidade surda.

Professora: *Eu quero que você sinalize o que você entende sobre o que está na pintura?*

Vinicius: *Ela é surda?*

Professora: *Não sei? Você tem como ver se ela é surda?*

Vinicius: *Não sei? Eu acho que ela é ouvinte... Surda ou ouvinte?... O que ela será? Eu não sei?* [Vinicius observando *Mona Lisa*].

Alessandra: *Tem alguns animais que são surdos e outros ouvintes, mas eles estão juntos.*

Professora: *Você acha que tem animais surdos e ouvintes?*

Alessandra: *Tem. Antigamente eu tinha um cachorro que era surdo. Ele não falava, ficava parado.*

Professora: *E como você sabia que ele era surdo?*

Alessandra: *Ele ouvia um pouquinho. Eu assobiava para ele: Vamos brincar! E ele ficava parado, mas o outro cachorro era ouvinte* [Alessandra observando *Njamala*].

A partir da breve análise deste fragmento de entrevista, podemos perceber que muitos outros caminhos de análise são possíveis de trilhar a partir de um mesmo *corpus*. Entretanto, cabe, neste momento, finalizá-la, desligando, ainda que momentaneamente, esta infinita roda-gigante e dedicar minha atenção para os filosofares criados durante este *passeio no parque*.

9.2 DESLIGANDO A RODA-GIGANTE

Neste momento de despedida, tento sistematizar minhas conclusões (que não significam um fim), fazendo um resgate em minha memória desde o momento em que pensei em fazer a prova para a seleção do mestrado até os dias como o de hoje em que estou sentada em frente à intérprete, rodeada dos meus capítulos, de meus livros, preocupada com todo este costurar de idéias que se faz necessário.

Certamente posso afirmar que todo este processo foi extremamente enriquecedor para mim enquanto professora e pesquisadora, pois tudo o que aprendi neste período influenciou e vem influenciando em minhas práticas pedagógicas, estéticas, sociais e culturais. Percebo hoje que, quando olho para uma pintura, não a vejo simplesmente, mas sim penso sobre ela, questiono estes pensamentos. Reflito sobre como é possível uma pintura, em relação com outras, poder provocar tantas relações com a história vivida, com uma realidade que se está vivendo? Como pode provocar a possibilidade de criação de novos usos da língua (neologismos), assim como vimos com Larissa quando plantou sua árvore, ou quando Caroline narrou seus peixes se cruzando? Como é possível uma pintura, em relação com outras, oportunizar ao seu observador novas possibilidades de pensar, de criar, de filosofar, assim como Vinícius e Patrick fizeram enquanto tentavam entender o porquê do sinal de peixe estar com a CM trocada? Enfim, como a possibilidade da experiência estética nos permite sentir e expressar novas sensibilidades?

Tudo isto foi um pouco do que esta minha inserção no mundo da pesquisa com a arte me proporcionou. Um conhecimento mais aprofundado sobre as minhas próprias vivências. Assim como diz Parsons (1992):

A arte ajuda-nos a ter idéias mais claras sobre a nossa experiência e sobre nós próprios. [...] consiste em tornar transparente a nossa natureza mais profunda, tanto para nós próprios como para os outros. (p.163).

Resgatando o meu problema de pesquisa: Como se dá o *filosofar* na arte da criança surda e quais influências são significativas no processo de construção deste *filosofar*?, trago algumas constatações, evidenciadas no percurso da pesquisa, que colaboram no sentido de tentar responder a pergunta, ainda que de forma não fechada e acabada, mas sim respondendo nesta temporalidade e especialidade.

Para um melhor entendimento, direciono estas constatações em quatro blocos: *experiência estética*, *diálogo*, *compreensão da arte* e *o filosofar*.

Quanto à *experiência estética*, destaco que ela foi muito significativa para o processo de construção dos filosofares das crianças, já que o acesso a esta experiência pôde oportunizar, como vimos nas análises, um novo modo de olhar para as pinturas, relacionando-as com suas vivências anteriores, estéticas ou não. Criando novas relações e novas pontes com o já vivido.

Pensando sobre o *diálogo* posso dizer que este trouxe para os sujeitos um novo ver-se, um estranhamento sobre seus dizeres. Uma desestruturação que iniciou nos primeiros momentos dos encontros individuais quando alguns não estavam *soltos*, à vontade, não estavam acostumados a vivenciar o perguntar, pareciam presos a um comportamento engessado, que, muitas vezes, a escola reproduz, como vimos quando Vinicius disse: *Eu não sei nada. Tu ainda não me ensinaste*, passando a uma postura corporal e oral mais solta, mais descontraída, como evidenciamos principalmente no encontro coletivo quando o mesmo Vinicius refletia e construía juntamente com Patrick um novo olhar perante a pintura *Cetacean Blue*.

Para os blocos *compreensão da arte* e *filosofar*, decido descrevê-las juntamente, pois, após esta pesquisa, percebo como ambos estão interligados em uma única trama. Durante a pesquisa, pude notar como os sujeitos da pesquisa se relacionavam com o que Parsons nos traz em seus estádios e níveis estéticos, e com os atos de criação de filosofares sobre o que olharam e compreendiam.

Como pesquisadora, pude constatar que os sujeitos puderam iniciar um processo de filosofar, pensando sobre o já pensado e construindo novos pensares, novos filosofares. Neste sentido é que acredito que a vivência de experiências estéticas, vinculadas a um processo de diálogo em que as narrativas aconteçam, pode proporcionar novas compreensões sobre a arte, mais rica, mais apurada, sendo acompanhada de novos filosofares, de novas criações de novos pensares. E que, por isso, se faz necessário que as escolas assumam este papel de promotoras de experiências estéticas e que trabalhem no sentido de construir junto com as crianças novos significados nas relações e novos filosofares na arte.

DESENHO

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS: As Artes Surdas. Disponível em: <<http://www.surdos-ce.org.br/subsidioos/artigo4.htm>> Acesso em 4 abr. 2005.
- BAIRD, C. **35 Plates**. Tradução de Lisa Becker. San Diego, USA: Dawnsignpress, 1993.
- BAHAN, B.; HOFFMEISTER, R.; LANE, H. **A journey into the Deaf- World**. Tradução livre de Nino Ulrich Caldas. Chapter 4. San Diego, USA: Dawnsignpress, 1996.
- BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002a.
- _____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- _____. Arte: educação não é espetáculo. In: **Folha de São Paulo**. Caderno Folha [Sinapse]. São Paulo, 26 abr. 2005a, p. 16-7.
- _____. **Conversando com Ana Mae**. Disponível em: <<http://www.pg.cdr.unc.br/revistav7irtual/numerosete/entrevista.htm>> Acesso em: 30 mar. 2005b.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRAGA, A.; REGO, L. **Tarsila do Amaral**. Coleção Mestres das Artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 1998.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARROLL, C.; MATHER, S. **Mover § Shakers: deaf people who changed the world**. Tradução livre de Nino Ulrich Caldas. San Diego, USA: Dawnsignpress, 1997.
- COLI, J. **O que é Arte?** Coleção Primeiros Passos: 46. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS, v. 4. Fita de vídeo, 1:17. **Arte(s) de Surdo**. Porto Alegre: NUPPES, 1999.
- COSTA, F. Artes Visuais e Escola: para aprender e ensinar com imagens. In: CAMPOS, N. P.; COSTA, F. C. (orgs.). **Coleção Caderno CED**, 4. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.
- CURSINHO DO POLO Disponível em: <http://www.cursinhodapoli.org.br/pdfs/sala_prof/renascimento.pdf#search=%22est%C3%A9tica%20mim%C3%A9tica%20Renascimento%22>. Acesso em: 25 mai. 2005.
- DUARTE JR., J. F. **O sentido dos Sentidos**. 2. ed. Curitiba: Criar Edições LTDA, 2003.

ENCICLOPÉDIA ABRIL. v. 7, 8, 9 e 12. São Paulo: Victor Avita, 1972.

ENCICLOPÉDIA BARSA. v. 11. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1964.

EISNER, E. W. **El ojo ilustrado**: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

_____. **Educar la visión artística**. Barcelona: Paidós, 1995.

FLOCH, J. M. **Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral**. Documentos de Estudos do Centro de Pesquisas Sociossemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

FJORDEFALK, T. Arte(s) de Surdo. In: **Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos**, v. 4. Fita de vídeo, 1:17. Porto Alegre: NUPPES, 1999.

GIORDANI, L. F. **Quero escrever o que está escrito nas ruas**: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. [Tese de Doutorado] Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1998.

KEHRWALD, M. I. P. **Processo criativo e ensino da arte**: mudanças e permanências. [Proposta de Dissertação] Mestrado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

KLINTOWITZ, J. **Arte e comunicação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grupo de planejamento gráfico, 1979.

KOHAN, W. O. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Infância: entre educação e filosofia**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____; WAKSMAN, V. (org.). **Filosofia para crianças na prática escolar**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULKIN, S. Atividades dramáticas com estudantes surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Educação e Exclusão - socioantropológicas em Educação Especial**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MEIRA, M. **Filosofia da Criação**: reflexões sobre o sentido sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MÉDOLA, A. S. A Articulação entre Linguagens: a problemática do sincretismo na televisão. In: OLIVEIRA, A. C.; CAMARGO, I. **Cadernos de Discussões do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2000.

- MILLIET, S. *Diário Crítico*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.
- OSTROWER, F. **Acasos e Criação Artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- _____. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- PAREYSON, L. **Os Problemas da Estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PARSONS, M. J. **Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Presença, 1992.
- PEDROSA, M. C. **Legenda para quem não ouve, mas se emociona**. Disponível em: <<http://www.legendanacional.com.br>>. Acesso em: 31 ago. 2006.
- PICASSO, P. **Bibliografia de Pablo Picasso**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT665679-1655,00.html>>. Acesso em: 08 mar. 2005.
- PIETROFORTE, A. V. **Semiótica Visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004.
- PILLAR, A. D. **Desenho e Escrita como Sistema de Representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- POZENATO, K.; GAUER, M. **Introdução à História da Arte**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- PROENÇA, G. **História da Arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- _____; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RANCIÈRE, J. **Le maître ignorant**. Tradução de Lílian do Valle. Paris: Fayard, 1987; Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REDAÇÃO GRAMADOSITE. **Legenda para quem não ouve, mas se emociona**. Disponível em: <<http://www.gramadosite.com.br/cgi/especialdecinema/noticias/id:8909>>. Acesso em: 31 ago. 2006.
- RICHTER, S. R. S. **Criança e Pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- ROSA, N. S. S. **Candido Portinari**. Coleção Mestres das Artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 1999.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam:** leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SACKS, O. **Vendo Vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. 3ª reimpressão. São Paulo: 2002.

SARDI, S. U. **Um diálogo entre adultos e crianças.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SPENCE, R. S. **Images of Deafness in Sign Language Poetry.** Disponível em: <http://www.tislr9.ufsc.br/talks/rachel_sutton-pence.pdf#search=%22Rachel%20Sutton%20Spence%22>. Acesso em: 19 set. 2006.

VENEZIA, M. **Pablo Picasso, Leonardo Da Vinci, Claudet Monet, Vicent Van Gogh.** Coleção Mestres das Artes. São Paulo: Moderna, 1996.