



## Um espaço em construção, arte e sustentabilidade

Eliane Nascimento Gouvea<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta algumas considerações sobre a pesquisa “Sala Ambiente de Artes para o aluno surdo- uma proposta de inclusão e sustentabilidade”<sup>2</sup> que propõe uma sala de arte que propicie a inclusão e acessibilidade deste aluno num espaço apropriado para a criação artística, contribuindo para o desenvolvimento de valores socioambientais e de sua autonomia. A abordagem metodológica da pesquisa foi de cunho bibliográfico e qualitativo assegurando a subjetividade dos envolvidos e seu contexto histórico.

**Palavras-chave:** sala de arte, ensino de surdo, sustentabilidade.

**Abstract:** The present article shows some considerations about the research “Sala Ambiente de Artes para o aluno surdo- uma proposta de inclusão e sustentabilidade” which propose an Art Room which fosters inclusion and accessibility in a suitable space for artistic creation, encouraging the improvement of the student’s autonomy and promoting the development of socio-environmental values. The methodological approach of the research was both qualitative and bibliographic, ensuring the subjectivity of those involved and their historical context.

**Keywords:** art room, deaf education, sustainability.

### Introdução

Este artigo vem apresentar algumas considerações a partir da pesquisa “Sala ambiente de Artes para alunos surdos- uma proposta de inclusão e sustentabilidade”, que tem como objetivo projetar um ambiente sustentável que propicie um ensino adequado em

---

<sup>1</sup>Professora em Ed. Artística(1982) e Arteterapeuta (2007). Pós- graduação em: Sociopsicomotricidade(1993), Arteterapia(2005), Psicopedagogia (2009), Educacao Ambiental (2011). Mestrado em Ensino da Saúde, da Ciência e do Ambiente (2013). Atualmente leciono na Educacao Básica e Ensino Médio, no INES. Email: [eliane471@gmail.com](mailto:eliane471@gmail.com)

<sup>2</sup>Dissertação de mestrado apresentada pela autora: Sala Ambiente de Artes para alunos surdos – uma proposta de inclusão e sustentabilidade. Dissertação – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente - Centro Universitário Anhanguera de Niterói. 169f. 2013. Niterói, Rio de Janeiro: UNIAN.

arte para o aluno surdo. Nesta pesquisa resgatou-se a complexidade da educação de surdo e o ensino no Instituto Nacional de Educação de Surdos, traçou-se um breve histórico sobre a Arte Educação e a Educação Especial, conceituou-se o que seja uma Arte Educação que busque a sustentabilidade e apresentou como produto final um projeto de sala ambiente para alunos surdos com ênfase na sustentabilidade e algumas atividades propostas para esta sala.

Observa-se que o cenário atual requer uma nova visão de escola, porque os problemas sociais causados pelo sistema econômico, em que algumas consequências são a alienação às questões socioambientais, o desenvolvimento desenfreado do consumismo, a utilização em excesso dos objetos tecnológicos, e agora também o processo de inclusão, tem imposto a mesma repensar continuamente seu papel frente às demandas desta realidade.

Segundo Silva (2011), ex-professora de arte do INES<sup>3</sup>, este tempo é de questionamentos e mudanças de paradigmas, por isso requer a busca de novas soluções e mudança de conceitos. Portanto, abordar em aula as questões socioambientais é indispensável para propiciar uma consciência mais crítica frente aos acontecimentos contemporâneos.

Para tanto, assim como o processo pedagógico, é relevante que o espaço físico acompanhe estas mudanças na busca de um ambiente mais sustentável que favoreça o desenvolvimento integral deste aluno. Desde a Ata do Congresso de Milão de 1888, evidencia-se o registro da preocupação com uma sala ambiente para os alunos surdos, que embora sob uma perspectiva oralista, reconhece a importância de um ambiente com as carteiras em círculo e com o máximo de dez alunos por turma, e uma iluminação adequada para a visualização da boca do professor. Porém, muito tempo se passou e, agora no século XXI com a perspectiva bilinguista, reconhece-se a importância desta sala para a construção de uma pedagogia bilíngue (Língua de Sinais e Português) centrada no aluno e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, Bauman *et alli.* (2012) e o Projeto *DeafSpace* (2005), pesquisa realizada na Universidade Gallaudet (EUA), apresentam que para a arquitetura surda deve-se garantir espaços que possibilitem à visibilidade dos surdos nos ambientes e que facilitem a comunicação em língua de sinais. Por isso, certas adaptações são necessárias para a construção de espaços adequados tanto para a acessibilidade, quanto para o respeito

---

<sup>3</sup> INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, órgão de referência nacional na área da surdez no Rio de Janeiro.

às características destes alunos. Por sua vez no Brasil, podem-se destacar as ABNTNBR - 9050/2004 e 15599/2008, que estabelecem critérios e parâmetros, como por exemplo, lâmpadas apropriadas para aviso do término das aulas e emergências.

Para tanto, a pesquisa readaptou a sala de artes de Souza (1977) para uma sala de arte com foco numa educação emancipadora, sociointeracionista e socioambiental visando o aluno surdo deste presente século.

### **Discussão teórica**

A Arte tem representado sonhos e desejos do homem desde a Pré-História e tem promovido a comunicação entre eles. Através dos objetos artísticos criam-se formas de aprendizagens onde emoção, razão, sensibilidade e percepção são desenvolvidas. Parte integrante da cultura e muitas vezes tão indissociável que Vygotsky (2001) a considera como “o social em nós”, e Martins *et al.*(1998) a reconhece como um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, sendo considerado um patrimônio cultural da humanidade.

Nesta perspectiva, a partir da década de 60 do século XX, alguns artistas visuais iniciaram a busca de representações do meio ambiente e das questões sociais, que aconteceram em paralelo as lutas dos movimentos sociais, junto aos movimentos ambientalistas e ecológicos. Movimentos estes, que após a Segunda Guerra Mundial, com a contínua expansão tecnológica e a crescente urbanização, se ergueram para denunciar suas preocupações com a saúde e os problemas ambientais causados pela poluição crescente e pela intensa utilização dos recursos do planeta, principalmente em decorrência do modelo econômico capitalista. Os artistas apresentavam obras artísticas compatíveis com a velocidade das transformações da época, buscando questionar os conceitos antigos, surgindo vários movimentos artísticos, como por exemplo: *Art Land*, Manifestações ambientais, *Body-art*, Performance e Arte Política, chegando até os dias de hoje com representantes na Rio+20 como Vick Muniz, que reutilizou objetos descartados pela sociedade para demonstrar o desperdício de material da nossa sociedade de consumo.

Neste cenário aberto a questionamentos, Sotolongo & Delgado Diaz (2006) acrescentam que a partir de debates filosóficos foi se constituindo um campo de conceitos sobre a problemática ambiental, e por causa da diversidade de interpretações destes problemas surgiu o conceito “complexidade”, que configurará os problemas ambientais como um novo tipo, os quais os seres humanos não conseguem lidar por não possuírem conhecimento suficiente para compreendê-lo em toda sua forma. Esta complexidade,

segundo Leff (2012), coloca em cheque a racionalidade e os paradigmas teóricos que fortaleceram o crescimento econômico ou o tipo de desenvolvimento até então.

Então, a partir de vários encontros e conferências destacam-se alguns marcos, a I Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano em 1972, a de Tbilisi em 1977 e a ECO-92, onde a primeira considerou como uma de suas estratégias para a solução dos problemas ambientais a relevância da educação, para a formação de uma sociedade mais consciente quanto aos problemas ambientais; a segunda, por reforçar os objetivos da educação ambiental e suas ações para difundir o conhecimento quanto aos problemas socioambientais e sua complexidade; e a terceira, onde o termo desenvolvimento sustentável foi reconhecido e amplamente discutido, sendo visto como um novo modelo de desenvolvimento a ser buscado pela sociedade.

O conceito de sustentabilidade não é novo, e foi se constituindo durante a história, sua origem vem da palavra em latim *sustentare* que, segundo o dicionário Aurélio (1975, p. 1342) significa: “conservar, manter, proteger, nutrir (...), conservar-se sempre na mesma altura e conservar-se sempre bem”. E que adquire nova dimensão, de acordo com Leff (2012, p.19), “como um processo que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras”. De acordo com Sachs (1992,1997, 2000<sup>4</sup>), este conceito se expandiu e se tornou dinâmico alcançando outros setores, como por exemplo, a sustentabilidade cultural “que inclui soluções específicas que possibilitem a continuidade cultural, contemplando-se a região, sua cultura e seu ecossistema<sup>4</sup>”.

Por sua vez, com foco na educação este conceito será pensando no tipo de educação que poderá *empoderar* (atribuir poder) este sujeito, para que ele possa entender ou construir uma vida mais sustentável a partir de uma nova ética, que seria o respeito por si, pelos outros e pelo meio ambiente tanto natural quanto cultural. Que de acordo com Leff (2012), Boff (2012), Jacobi (2003), Carvalho (2008), Vilson Carvalho (2008), Morin (2009) e Loureiro (2005), uma educação fundamentada nesta nova ética deve integrar o meio ambiente ao ser humano, como também uma metodologia que promova um pensamento complexo, através do diálogo e da dialética, refletindo-se sobre a realidade socioambiental do entorno e possibilitando a mudança dos valores do capitalismo para valores como cooperação, solidariedade e esperança. Valorizando e propiciando o

---

<sup>4</sup> Para melhores esclarecimentos ver em: **Sustentabilidade ambiental no Brasil: biodiversidade, economia e bem-estar humano**. Brasília: Ipea, 2010, p.32. ISBN 978-85-7811-054-3.

desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da conscientização através do pensamento crítico.

Na Arte Educação destacam-se, Barbosa (1998, p.116) por incentivar os arte educadores a despertarem suas consciências para o meio ambiente e se unirem aos intelectuais para a “luta em busca do equilíbrio entre preservação e desenvolvimento, que conduza a uma melhor qualidade da vida e do meio ambiente natural”. Forquin (1982) por defender que a Arte Educação não deve apenas criar nos educandos um amor problemático e isolado pelas belas-artes, mas também criar uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente e a qualidade da vida. E finalmente, Eça (2010) por considerar que para se construir um futuro sustentável é pertinente que ele esteja sustentado por uma cultura emancipadora, desenvolvendo “o pensamento crítico e independente, a imaginação, o sentido do risco, a curiosidade pelo conhecimento, tendo em conta as diversidades individuais e culturais”. (p.15)

Observou-se na Arte Educação, desde a década de 80, a necessidade de se estudar as imagens porque cada vez mais o mundo estava dominado por elas, oferecendo apelos publicitários, incentivando o consumismo e influenciando a educação das crianças. Por isso, além do desenvolvimento da criatividade surge a Metodologia Triangular criada por Ana Mae Barbosa, que tinha como um de seus objetivos propiciar uma arte educação mais crítica aos acontecimentos da atualidade. E na década de 90, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com os temas transversais que possibilitam criar interfaces entre arte, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural entre outros temas.

Por sua vez, Eça (2010) apresenta algumas pesquisas<sup>5</sup> que reforçam a importância de um aprendizado em arte educação de qualidade que valorize a criatividade e uma educação emancipadora. Porque alunos expostos a uma boa arte educação desenvolvem capacidade inter e intrapessoais, apresentam maior tolerância, curiosidade, estão mais abertos às mudanças, não tem medo de se arriscar e são mais críticos, apresentam pensamento divergente e convergente, e por isso mais aptos para o mundo atual e complexo.

Para tanto, imaginar esta educação que vise propiciar um desenvolvimento integral do aluno surdo num ambiente sustentável, é reconhecer que este ambiente deva ser um espaço que produz representações através do viver e do interagir, através da arte, da língua

---

<sup>5</sup> Estas pesquisas estão pautadas em Elliot Eisner, Anne Maford e investigadores do *Harvard Project Zero*.

de sinais e da língua portuguesa, rico de estímulos, repleto de signos, símbolos ou marcas que configurem um ambiente afetivo e sociocultural, e representativo da cultura surda.

## **Metodologia**

A pesquisa realizada “Sala Ambiente de Artes para alunos surdos – uma proposta de inclusão e sustentabilidade” foi de cunho qualitativo e bibliográfico, tendo como um de seus focos à esperança, à necessidade, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática e livre, apresentando características da pesquisadora que é mulher, artista e arte-educadora de surdos como também educadora ambiental, e tendo em vista que foi um estudo que levou em consideração a subjetividade dos indivíduos e o seu contexto sócio histórico. Porém para este artigo serão apresentados os espaços da sala de arte com suas respectivas justificativas para um ensino em arte com foco na sustentabilidade para o aluno surdo. A proposta desta sala não pretende ser um projeto de arquitetura, mas sim, alguns esboços e ideias que futuramente poderão ser empregados.

## **Cenário e sujeito**

O cenário da pesquisa foi o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), localizado no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro, e objetivou beneficiar alunos surdos de primeiro segmento do Ensino Fundamental da Educação Básica. Foi escolhida uma sala que compõe o Núcleo de Arte, com as dimensões aproximadas de 9m x 7metros.

O projeto foi elaborado visando uma turma de alunos surdos, com o máximo de seis alunos por turma, utilizando-se a Resolução n. 4527/2011-GS/SEED (Governo do Paraná, 2011), que sugere que na Educação Especial, a Escola Especial pode ter até seis estudantes por turma, e fundamentado no Congresso de Milão (1880), que considerou que “nenhum professor consegue efetivamente transmitir ensinamento pelo Método Oral Puro a uma classe com mais de dez alunos”. (p.40)

Para o esboço do espaço físico foi utilizada a sala de arte denominada por Souza (1977) de “Sala de Jardim (também de alunos especiais e classe de alfabetização)”, porque suas dimensões eram similares à sala de arte do Núcleo de Arte<sup>6</sup>, embora prevalecessem mesas grandes e retangulares que propiciassem um ensino com foco nas técnicas plásticas.

---

<sup>6</sup> O Núcleo de Arte é um segmento do andar térreo do INES, onde os professores de arte ministram suas aulas atendendo toda a Educação Básica até o Ensino Médio. É composto por salas de aula de arte adaptadas do que antes foi o refeitório dos alunos, por isso, estas salas não foram construídas para este propósito.

E a partir das observações do Projeto *DeafSpace* (2005) foram sugeridas adaptações condizentes a cultura surda para o Projeto da Sala de Arte do Núcleo de Arte do INES. Além de referências teóricas como, por exemplo, as ABNTNBR 9050/2004 e 15599/2008.<sup>7</sup>

### **Estrutura física da Sala de Arte 2013**

O Projeto da Sala de Arte se divide em quatro ambientes: Estudo Compartilhado, Espaço dos Jogos Dramáticos, Espaço de Ludicidade/Jogos/Leitura e Espaço da Pintura.

1- **Estudo Compartilhado** - Este espaço é propício para a troca de experiências e nutrição, tendo como recursos a TV, computador, cavalete para a colocação de imagens, álbum seriado entre outros recursos, quadro de giz junto ao quadro branco considerando a altura de colocação para que as crianças possam interagir, lixeiras de coleta seletiva nas cores primárias e murais relacionados aos conteúdos propostos e organizados com a participação dos alunos.

É organizado para assegurar a distribuição em semicírculo das carteiras dos alunos, propiciando a comunicação adequada em língua de sinais e utilização de recursos visuais que respeitem a característica cultural deste aluno que é principalmente “visual”.

Boleiz Júnior (2012) destaca que as técnicas de Freinet e Freire buscam uma educação emancipadora, podendo-se destacar a “roda de conversa” de Freinet e “levantamento do tema gerador e círculo de leitura” de Freire, como momentos para conhecimento da realidade do cotidiano dos educandos e também de conscientização, ambos organizados na forma de círculo, onde todos podem participar através do diálogo em língua de sinais. E das pesquisas do Projeto *DeafSpace* (2005), da Universidade de Gallaudet- EUA, destaca-se as sugestões de que as mesas da sala de aula devem favorecer a comunicação em língua de sinais, portanto sugerem mesas redondas e quadradas para quatro pessoas, ou em semicírculo. (Fig. 01)

---

<sup>7</sup> Sobre o referencial teórico completo ver a Dissertação da autora, p. 127-129.

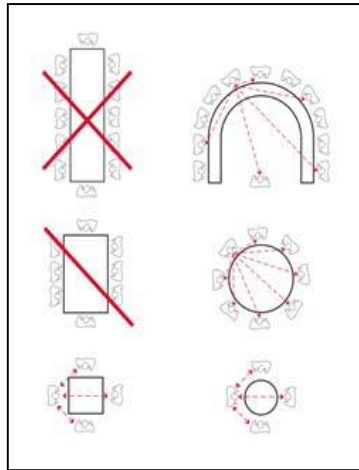


Figura 01 - Sugestões de formato e tamanho de mesas que prejudicam e facilitam a comunicação em Língua de Sinais. Ver em:

<http://www.aia.org/aiaucmp/groups/aia/documents/pdf/aiab094934.pdf>

2- **Espaço Pintura e Atividades:** este espaço é dedicado à participação individual ou coletiva na confecção dos trabalhos visuais e com sucatas. Assegurando o desenvolvimento da expressão criativa tendo também como foco, a sustentabilidade. Por isso, requer estantes nas quais possam ser armazenados materiais próprios para as atividades artísticas como caixas para sucatas acondicionadas com a simbologia da reciclagem e a cor de seus respectivos materiais. Mural para artigos, notícias com questões relacionadas à sustentabilidade, hábitos e atitudes entre outros assuntos. Lixeiras de coleta seletiva nas cores primárias (papel, plástico e metal), outras lixeiras, cabide para aventais, duas pias e estantes para organizar os trabalhos dos alunos. As mesas são individuais para possibilitar diversos agrupamentos.

Um dos materiais que vem gradativamente ganhando espaço tanto no aspecto da brincadeira quanto no fazer artístico é a sucata. De acordo com Kishimoto (2011) antes de 1990, o brincar não era valorizado e as sucatas eram uma alternativa para as pessoas de baixa renda. Valorizando o uso da sucata, Coutinho (2005), arteterapeuta, psicóloga e psicopedagoga, destaca que a arte com sucata tem um significado potencializador por ser uma experiência criativa transformadora, propiciando a criança resignificar e renomear algo que supostamente iria para o lixo, e revalorizar objetos antes sem valor. Além de propiciar um planejamento prévio, onde a construção e união dos objetos propicia a vivência de uma situação primeiramente caótica para a uma mais harmônica ou mais estruturada, isto é favorecendo a organização e a estruturação interna.

Neste objetivo, Solè (2011) apresenta como as Ludotecas na Espanha, mais precisamente, a Europa trabalha com a criação e o brincar. Atualmente, oferecem recursos humanos e materiais baseados em valores ético-democráticos, e um de seus serviços são as oficinas de desenho e de confecção de brinquedos, com objetivos criativos e de reciclagem. Destacam que a ludicidade é conceituada como “um brincar sustentável” baseado na liberdade de escolher brincar ou não brincar, dando espaço ao prazer, e o gozo dos que brincam, no respeito a tudo e a todos e sob os valores e metas dos Direitos da Infância, Direitos Humanos e a Carta da Terra. E que estes documentos são relevantes para a formação da criança porque incentivam valores éticos e cívico-democráticos, respeito ao outro e o diálogo entre diferenças para a conquista de uma convivência sustentável e enriquecedora para todos, através do investimento na imaginação, na criatividade, na inclusão e em valores não consumistas.

3- **Espaço dos Jogos Dramáticos e/ou Simbólicos:** espaço dedicado às atividades relacionadas aos Jogos Dramáticos ou Simbólicos, contendo um tapete de plástico, almofadas e espelhos, um armário para acondicionar as vestimentas e outra estante baixa ou alta, porém se for alta considerar um vão para visualizar o outro ambiente (em respeito ao campo visual do surdo), com materiais diversos e adereços complementares como chapéus, máscaras, panos, material de pintura entre outros. Neste espaço deve-se ter um biombo com material adequado para o teatro de sombras (panos), propício para vivenciar movimentos com as mãos e sequência temporal, entre outros aspectos.

Segundo Ferraz & Fusari (2009) estes jogos são a base para a aquisição dos elementos da linguagem teatral, desenvolvendo segundo o PCN (1997) a expressão corporal, imaginação, sensibilidade e propiciando a troca de experiência e vivências sociais. Para tanto, a língua e a comunicação são vitais para a interação da criança surda, tanto que, durante a pesquisa observou-se que os mesmos são fatores que perpassaram pelos autores pesquisados na área da surdez. Neste aspecto, Goldfeld (1997) destaca os jogos dramáticos do antigo período pré-escolar difíceis para as crianças surdas com atraso na linguagem porque a língua se apresenta na organização da brincadeira, no discurso e diálogos, e na utilização de conceitos generalizados.

O brincar acontece numa relação comunicacional, sem a língua estruturada quando a criança surda chega à escola regular irá apresentar uma defasagem linguística considerável em relação à criança ouvinte prejudicando o seu desempenho e a constituição de suas relações. Tanto que, de acordo com o documento “Saberes e práticas da inclusão:

dificuldades de comunicação e sinalização/surdez” (BRASIL, 2003), recomenda-se que na Educação Infantil e em relação à linguagem, tenha a presença de um professor-instrutor surdo para acompanhar o desenvolvimento linguístico da criança surda.

4- **Espaço Ludicidade/Jogos e Leitura:** dedicado a atividades de leitura e jogos como também um espaço para a utilização da caixa de areia. Deve ter estantes baixas com brinquedos, caixa de areia e caixa com as miniaturas e estante com livros e revistas para leitura e duas mesas. Este espaço é destinado a propiciar o desenvolvimento integral do aluno surdo, na busca de sua autonomia e do desenvolvimento da língua de sinais e portuguesa, através da leitura e jogos. Busca propiciar estímulos sensoriais de textura, cheiros, formas e cores.

A busca de uma nova ética que propicie um pensar sustentável deve estar embasada numa educação não mais individualista e sim no coletivo, através da convivência, da solidariedade, compreensão e respeito, portanto este espaço se justifica pela troca entre pares. Para tanto, atualmente, observa-se em Ferraz & Fusari (2009) uma metodologia de ensino aprendizagem em arte que utiliza a ludicidade na aula, propiciando a convivência e autonomia dos alunos.

Além destas autoras, destacam-se alguns autores historicamente reconhecidos que escreveram sobre o brincar da criança, Wallon (2007) considera o brincar como atividade própria da criança, Piaget<sup>8</sup> classifica três tipos de jogos, sensório-motor, jogo simbólico e o jogo de regras. Vygotsky (2007) considera o brinquedo importante para o desenvolvimento da criança porque cria uma zona de desenvolvimento proximal e Brougère (1998) reconhece que a atividade lúdica é parte integrante da cultura. Quanto a relevância do brincar, Adamuz *et al.* (2011) destacam que com o brinquedo a criança pode desenvolver a imaginação, a confiança, a autonomia, integração e unificação da sua personalidade e a cooperação, e propicia o desenvolvimento da comunicação através da relação com o outro, criando significados sobre o que a cerca. Alonso (2011) também destaca a imaginação como fator importante porque permite à mente humana a criatividade, e junto à autonomia que são propiciados pelo brincar, fatores relevantes para favorecer mudanças na sociedade. E finalmente, Goldfeld (1997) considera importante o brincar para a criança surda porque propicia momentos de troca ou construção através da mesma língua, e de preferência na mesma sala por causa dos aspectos: cultura, identidade, relação e identificação entre pares.

---

<sup>8</sup> Para maiores esclarecimentos ver: LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: sugestões aos educadores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Quanto à leitura, em Bruner (1996, p.194) encontramos a citação: “vivemos num mar de histórias e, tal como o peixe será (segundo o provérbio) o último a descobrir a água, temos as nossas dificuldades em perceber o que é nadar em histórias”. O autor considera que há três formas de representarmos o mundo, ou de captarmos as constantes experiências da ação da realidade: pela ação (desempenho), pelas imagens e pela construção de sistemas simbólicos, sendo que a língua se enquadra neste contexto. O hábito de contar histórias é um dos traços dos seres humanos que está presente em várias culturas, por que o ser humano é um animal social, contam-se histórias sobre outras pessoas e para outras pessoas. Psicólogos e neurocientistas observaram que uma criança de 4 a 5 anos de idade já está predisposta a atribuir pensamento aos outros, período propício para o nascimento da ficção, e que de acordo com Hsu (2013, p.32) “a prática aciona áreas específicas do cérebro e amplia habilidades como empatia e abstração”.

A empatia é a característica humana de se colocar no lugar do outro, sendo assim importante para a interação social e para a vida em comunidade, segundo Hsu (2013, p. 35), “a habilidade de perceber as motivações e intenções dos outros permite não apenas nosso entendimento das histórias, mas também, possibilita a compreensão das situações da vida real – uma vantagem evolutiva inegável”.

De acordo com este autor, os antropólogos defendem que o hábito de contar histórias sobreviveu na cultura humana porque promove coesão social e como método educativo de passar o conhecimento a gerações futuras. Por sua vez, alguns psicólogos consideram que o mundo imaginário pode servir de base para o desenvolvimento de aptidões sociais vitais. Tendemos a imaginar mentes em todos os lugares, até em objetos, criando histórias. Heider & Simmel (1994) apud Hsu (2013) demonstraram que após apresentarem uma animação de um par de triângulos e um círculo se movendo ao redor de um quadrado, os participantes descreveram a cena como se estas formas tivessem intenções e motivações, como por exemplo: “O círculo está perseguindo os triângulos”.

Nesta perspectiva, Freud sugere que o germe desta narrativa e a história contada a partir do surgimento da palavra, já anteriormente foi experimentado pela criança com os objetos que o cercam, isto é, através da manipulação e brincadeiras.

Leal (2013) apud Hsu (2013, p. 37) cita que “por meio do jogo, a criança começa a perceber a temporalidade ainda incipiente, o antes e o depois ganham contornos para abrigar a possibilidade da narrativa”. Percebe-se que o jogo, imagens, livros entre outros, podem ser recursos para a criação de uma rede de significados e, portanto necessários em

uma sala de arte, principalmente para aqueles alunos em processo de descobertas e alfabetização, como citação abaixo de Barbosa (1991) apud Bacocina (2009, p.3):

Não se alfabetiza fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa (...) as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando (...) e a representação plástico visual muito ajuda a comunicação verbal.

Portanto, também na sala de arte evidencia-se um espaço não apenas para o descobrimento de formas visuais, mas também para que a criança surda possa sentir e perceber o que está ao seu redor e desenvolver sentimentos e resignificar suas vivências.

Nesta perspectiva, é pertinente destacar que segundo Cunha (2011), as crianças brincam espontaneamente, porém algumas crianças com necessidades especiais não apresentam esta espontaneidade, por isso precisam ser estimuladas e muitas vezes o professor precisa ensinar como utilizar os brinquedos. Por isso, a proposta deste espaço, que tem como foco uma educação emancipadora e sócio interacionista, tenta resgatar da metodologia montessoriana a experimentação com objetos organizados em cinco grupos, com as propriedades de tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho, luzes e a caixa de areia<sup>9</sup>, para o desenvolvimento integral deste aluno.

### **Considerações finais**

Através dos séculos a visão sobre a educação da criança se modificou, como também a organização do espaço da sala de aula. Desde os castigos corporais até a sua valorização tornando-a o centro do processo educacional, inserindo o ambiente natural no processo ensino aprendizagem, e resgatando a sala de aula como um ambiente favorecedor a aprendizagem.

No final do século XX, na Carta para o Terceiro Milênio (1999) reafirma-se que todos têm os mesmos direitos, e que estes são necessários para que se possa estimular crianças, mulheres e homens com deficiência à participação e liderança dos mesmos na construção de seus futuros. Mas para se pensar no futuro desta criança e sua participação é essencial uma educação sustentada na promoção da qualidade de vida e de um ambiente

---

<sup>9</sup> Segundo Andion (2010), a caixa de areia é uma atividade lúdica que possibilita sensações táteis, a construção do pensamento e a produção de significados, porque com os cenários construídos as crianças expressam sua afetividade, simbolismo e cognição. (Ver em: ANDION, Maria Teresa Messeder. **Jogo de areia: intervenção psicopedagógica à luz da teoria piagetiana na caixa de areia.** Rio de Janeiro: Wak, 2010).

sustentável para o seu desenvolvimento; isto é, uma educação que possa garantir a autonomia ou seu empoderamento através da sua conscientização e emancipação social.

Para tanto, este ambiente, a sala de arte para o aluno surdo, deve além de propiciar o conforto ambiental mínimo como condições térmica, acústica, visual e segurança para o seu bem-estar, precisa ser rico de estímulos, repleto de signos, símbolos ou marcas que configurem um ambiente afetivo e sociocultural, e representativo da cultura surda. Espaço que assegure o seu direito ao brincar, ao desenvolvimento da sua criatividade, autonomia e a sua formação integral.

Portanto, nos encontrando em pleno século XXI, repensar este espaço é mais do que pertinente frente às mudanças que a Educação tem enfrentado e com documentos que garantem a acessibilidade e inclusão deste aluno surdo, por isso este artigo vem provocar todos aqueles envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem a refletirem e pesquisarem se o ambiente em que este aluno está inserido propicia ou não a sua aprendizagem.

E, finalmente, defender que este ambiente para ser sustentável deve assegurar os direitos de todos os alunos a uma educação de qualidade tanto para esta geração quanto as futuras, e que para se constituir como tal precisa estar alicerçado sob uma “ética ambiental”, que seria o respeito por si, pelos outros, pelo meio ambiente e o respeito pelo ambiente cultural.

## Referências

ADAMUZ, Regina Celia et al. Você gosta de brincar? Do quê? Com quem? In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**, 7. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 157-167.

ALONSO, Cleusa Maria Maximino Carvalho. Palestra de Abertura do IV Encontro Sul-Brasileiro sobre Brinquedoteca. In: SANTOS, Pires dos (Org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 7. ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 9-12.

Atas: Congresso de Milão [de] 1880. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, vol. 2. Rio de Janeiro: INES, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

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

\_\_\_\_\_, **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização/surdez**. 2.ed. ver. vol.9. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é: o que não é. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRUNER, Jerome. **Cultura da Educação**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1996.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Vilson Sergio de. A ética na Educação Ambiental e a ética da Educação Ambiental. In: MACHADO, Carly Barbosa (Org.). **Educação ambiental consciente**. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p.29-46.

Conheça a Metodologia Montessoriana, **Revista Educação na Prática**, Coleção Professor Sassá. São Paulo: Minuano, ano 1, n.1, 2011.

COUTINHO, Vanessa. **Arteterapia com crianças**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

CUNHA, Nylse Helena Silva. O Brincar e as necessidades especiais. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 29-36.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. ; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. A Educação Artística- para quê? In: PORCHER, Louis (Org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: SUMMUS, 1982. p. 25-48.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista, São Paulo: Plexus, 1997.

HOLANDA, A. B., **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

HSU, Jeremy. Era uma vez. In: Outras Terapias para o corpo e para a mente, **Revista Mente & Cérebro**. São Paulo: Duetto, n.41, p.32-39, 2013. Edição Especial. ISSN-18079431.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A brincadoteca no contexto educativo brasileiro e internacional. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org). **Brinquedoteca**: uma visão internacional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p.15-35

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MARTINS, Miriam Celeste; PISCOSE, Gilsa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SILVA, Graça Maria Dias da. Imagens de movimentos artísticos e literários: uma alternativa de diálogo do aluno surdo com o mundo, **Revista Espaço: Informe técnico científico do INES**, Rio de Janeiro: INES, n.35, p 72-77, jan./jun. 2011.

SOLÈ, Maria Borja i. As Ludotecas na Espanha: entre a continuação e a mudança, sua aplicação na sociedade. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p.70-86.

SOUZA, Alcidio Mafra. **Artes Plásticas na Escola**. 6.ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1977.

VYGOSTKY, Lev. **Psicologia da Arte**, trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: COLE, Michael et al., 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## WEBGRAFIA

BACOCINA, Eliane Aparecida. **Alfabetização e Arte: sobre leituras de mundo, de letras, de imagens, de vida (...)**, In: Periódico de divulgação científica da FALS, ano II, n. 04- jan/mai, 2009 – ISSN 1982-646X. Disponível em: <[www.fals.com.br/revela14/alfabetizacaoarte.pdf](http://www.fals.com.br/revela14/alfabetizacaoarte.pdf)>. Acesso em: 22 fev. 2014, 14:00.

BAUMAN, L. et alli. **Reframing: From Hearing Loss to Deaf Gain**, 2009. Disponível em: <[dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ\\_entry19.pdf](http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ_entry19.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2012, 17:30.

BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. Freinet e Freire: Processo Pedagógico como trabalho humano. 2012. 165f. **Tese – Doutorado em Educação, Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação- Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo: Universidade São Paulo**. Disponível em: <[http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/flavio\\_boleiz\\_junior.pdf](http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/flavio_boleiz_junior.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2013, 14:00.

BRASIL, **Norma Brasileira - ABNTNBR-9050/2004**, que estabelece critérios e parâmetros a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade. Disponível em: <[pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuação-e-conteudos-de-apoio/legislação/pessoa-deficiencia/norma-abnt-NBR-9050/view](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuação-e-conteudos-de-apoio/legislação/pessoa-deficiencia/norma-abnt-NBR-9050/view)>. Acesso em: 2 abr. 2013, 16:30.

\_\_\_\_\_, **Norma Brasileira n. 15599/2008**, que fornece diretrizes para a acessibilidade na prestação de serviços de comunicação. Disponível em <[www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/ANBTNBR15599\\_2008Ed1.pdf](http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/ANBTNBR15599_2008Ed1.pdf)>. Acesso em: 2 abr. 2013.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica, **Ver. Fac. Educ.** vol. 24, n.2, São Paulo, July/Dec. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em: 27 mar. 2013, 21:00.

Carta para o Terceiro Milênio, 1999. Disponível em <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2013.

DeafSpace: An Alternative Perspective on Architecture, the senses, and cultural expression, 5/18/2012. **AIA 2012, National Convention and Design Exposition** [online], may 17-19, Washington, D.C.: The American Institute of Architects, 2012. Disponível em: <[www.aia.org/aiaucmp/groups/aia/documents/pdf/aiab094934.pdf](http://www.aia.org/aiaucmp/groups/aia/documents/pdf/aiab094934.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2013, 21:00.

EÇA, Teresa Torres Pereira. Educação através da Arte para um futuro sustentável, Campinas: **Cad. Cedes**, vol.30, n. 80, p.13-25, jan-abril. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 dez. 2012, 22:00.

Governo do Paraná, **Resolução n.4527/2011-SEE**, que fixa o número de estudantes para composição de turmas nas Instituições Escolares. Disponível em: <[www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/resolucao45272011numero\\_de\\_alunos.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/resolucao45272011numero_de_alunos.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2013.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade, **Cadernos de Pesquisa** [online], n.118, p.189-205, março/ 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2013, 8:00.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n.93, p. 1473-1494, Set/Dez.2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 mar. 2011, 21:30.

SOTOLONGO, Pedro Luís Codina; DELGADO DÍAZ, Carlos Jesus. **Complejida y medio ambiente**, cap.IX, La revolution contemporânea del saber y la complejidade social: Hacia unas ciências sociales de nuevo tipo. Buenos Aires: CLACSO, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IX.pdf>>. Acesso em: 1 de abr. 2013, 13:00.