

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

JORDAN SILVA BARROS

**CULTURA POPULAR E INCLUSÃO: O BUMBA-MEU-BOI COMO RECURSO
PEDAGÓGICO VISUAL NO ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS SURDOS**

SÃO LUÍS

2026

JORDAN SILVA BARROS

**CULTURA POPULAR E INCLUSÃO: O BUMBA-MEU-BOI COMO RECURSO
PEDAGÓGICO VISUAL NO ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS SURDOS**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como
requisito para obtenção do título de Licenciatura em
Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão -
UFMA.

Orientador(a): Profa. Dra. Elisene Castro Matos

SÃO LUÍS

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Barros, Jordan Silva.

CULTURA POPULAR E INCLUSÃO : o BUMBA-MEU-BOI COMO
RECURSO PEDAGÓGICO VISUAL NO ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS
SURDOS / Jordan Silva Barros. - 2026.

104 p.

Orientador(a): Elisene Castro Matos.

Curso de Artes Visuais, Universidade Federal do
Maranhão, São Luís, 2026.

1. Cultura Popular. 2. Ensino. 3. Inclusão. 4.
Libras. I. Castro Matos, Elisene. II. Título.

JORDAN SILVA BARROS

**CULTURA POPULAR E INCLUSÃO: O BUMBA-MEU-BOI COMO RECURSO
PEDAGÓGICO VISUAL NO ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS SURDOS**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como
requisito para obtenção do título de Licenciatura em
Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão -
UFMA.

Aprovado em: 15/07/2026

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Elisene Castro Matos
Orientadora
Universidade Federal do Maranhão/CCH

Prof. Me. José Raimundo Araujo Júnior
Primeiro Examinador
Universidade Federal do Maranhão/CCH

Prof. Me. Renan Pires Azevedo
Segundo Examinador
Universidade Federal do Maranhão/CCH

Dedico esta conquista, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança para superar cada desafio ao longo desta caminhada. À minha mãe, Ana Paula, e ao meu pai, Jonas Barros, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por acreditarem em mim em todos os momentos. Aos meus irmãos, Jônatas, Juliana e João Pedro, que são a minha base, minha inspiração e parte fundamental desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta graduação representa muito mais do que alcançar um título acadêmico. Esta conquista é resultado de anos de dedicação, desafios, aprendizados e do apoio de pessoas que estiveram presentes ao longo dessa caminhada. Por isso, registro minha sincera gratidão a todos que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

Primeiramente, agradeço a Deus, por sua presença constante em minha vida. Foi pela fé que encontrei forças para superar as dificuldades, vencer as inseguranças e seguir em frente. Sou profundamente grato por todas as oportunidades, aprendizados e conquistas que me foram concedidos durante essa trajetória.

Aos meus pais, Ana Paula e Jonas Barros, minha eterna gratidão. Vocês são minha base, meu porto seguro e os maiores responsáveis por eu ter chegado até aqui. Obrigado por todo o amor, incentivo, dedicação e por nunca deixarem de acreditar em mim.

Aos meus irmãos, Jônatas, Juliana e João Pedro, agradeço pelo carinho, apoio e por fazerem parte da minha história. Em especial, ao Jônatas, por ter influenciado uma das decisões mais importantes da minha vida ao me incentivar a cursar Comunicação Visual, despertando em mim a paixão pelas artes. À Juliana, pela força, coragem e exemplo de vida que sempre me inspiraram. Ao João Pedro, pelo apoio silencioso, mas constante.

À minha orientadora, Professora Dra. Elisene Matos, minha sincera gratidão pela dedicação, paciência, acolhimento e confiança durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Sua orientação foi essencial para a concretização deste trabalho.

À Paula Barros, agradeço pelas orientações, pelas leituras compartilhadas, pelas reflexões e pelo incentivo constante, que contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e profissional.

À Sara Reis, minha gratidão por todas as contribuições durante a construção desta pesquisa. Muitas das ideias que deram origem a este trabalho surgiram a partir de nossas conversas, tornando sua participação fundamental para este projeto.

Aos meus amigos Jheniffer, Jemima e Orminio, agradeço pelo incentivo, pela amizade e por acreditarem em mim durante toda essa caminhada.

À Bianca Costa, deixo um agradecimento que talvez nunca consiga expressar completamente em palavras. Sou profundamente grato por tudo o que você representa em minha vida. Seu incentivo, apoio e confiança me ajudaram a acreditar mais em mim mesmo e no meu potencial como artista e como pessoa. Sua sensibilidade, suas observações e críticas construtivas contribuíram significativamente para minha formação. Admiro a artista extraordinária que você

é, mas admiro ainda mais a pessoa generosa, inteligente e inspiradora que você é. Obrigado por caminhar ao meu lado e por fazer parte de uma trajetória tão importante para mim.

Ao Reinaldo Vinicius, agradeço pela amizade, pela escuta, pelo acolhimento e pelo apoio nos momentos mais difíceis desta trajetória. Sua presença tornou essa caminhada mais leve e significativa.

À minha parceira de jornada acadêmica, Wilma Noeme, agradeço por compartilhar comigo tantos momentos, desafios e conquistas ao longo da graduação.

À Liz, Brenna, Rafaela, Leticia Martins Aretha e Mayara, agradeço pela amizade, pelas conversas, pelo incentivo e por todas as trocas de experiências que enriqueceram essa caminhada.

À Helen Vanessa, agradeço pelas sugestões, referências e contribuições, especialmente durante a elaboração do primeiro capítulo desta pesquisa.

Ao Cesar Rafael, agradeço pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pelas orientações e pelas importantes contribuições para este trabalho juntamente com Thag Santos, agradeço pela indispensável colaboração no desenvolvimento do material pedagógico que integra esta pesquisa.

Aos amigos Dhaiane Carvalhal, Jeilson Costa, Hartânio Botelho e Claudilete Aires, registro minha sincera gratidão pelo apoio, incentivo e pelas contribuições significativas durante a realização deste trabalho. A presença e o auxílio de vocês foram fundamentais para que este projeto se concretizasse.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada contribuição recebida tiveram um significado especial e colaboraram para meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, agradeço também a mim mesmo por não ter desistido, mesmo diante das dificuldades e das inseguranças. Este percurso exigiu coragem, perseverança e resiliência. Hoje, concluo esta etapa com orgulho, reconhecendo tudo o que fui capaz de superar para chegar até aqui.

A todos que fizeram parte dessa história, o meu mais sincero obrigado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Artista Lucas Ramon	39
Figura 2 – Artista Odrus e algumas de suas obras	42
Figura 3 - Imagens da artista Manuely Castelo.....	45
Figura 4 – Embalagem do jogo.....	68
Figura 5 – Frente e verso das cartas	68
Figura 6 – Carta de introdução/ regras/ créditos	70
Figura 7 – Boi/Miolo.....	71
Figura 8 – Mãe Catirina.....	72
Figura 9 – Pai Francisco	73
Figura 10 – Caboclo de Fita.....	74
Figura 11 – Caboclo de Pena	75
Figura 12 – Cazumba/Cazumbá.....	76
Figura 13 – Índia	77
Figura 14 – Índio	78
Figura 15 – Vaqueiro Campeador	79

RESUMO

A inclusão de estudantes surdos no ensino de Arte exige práticas pedagógicas que considerem suas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas, tendo a visualidade como elemento central do processo de aprendizagem. Nesse contexto, esta pesquisa investiga as potencialidades da cultura popular maranhense, em especial do Bumba-meu-boi, como recurso pedagógico para a promoção de práticas educativas inclusivas. O estudo teve como objetivo desenvolver um recurso pedagógico visual, materializado em um jogo da memória acessível em Língua Brasileira de Sinais (Libras), inspirado na estética e nos personagens do Bumba-meu-boi do Maranhão, como o propósito de contribuir para o ensino de Arte na educação básica. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica, com abordagem autoetnográfica e caráter propositivo, articulando revisão de literatura sobre ensino de Arte, educação de surdos, cultura surda, cultura popular e patrimônio cultural à elaboração de um produto educacional. Como resultado, foi desenvolvido um jogo da memória ilustrado, contendo personagens do Bumba-meu-boi e recursos de acessibilidade por meio de *QR Codes* que direcionam para vídeos em Libras com sinais e descrições imagéticas. O material busca favorecer experiências de aprendizagem compartilhadas entre estudantes surdos e ouvintes, ampliando o acesso ao patrimônio cultural maranhense, fortalecendo a valorização da diversidade linguística e cultural e oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais acessíveis, inclusivas e culturalmente significativas no ensino de Arte.

Palavras-chave: Cultura Popular; Ensino de Arte; Inclusão; Libras; Bumba-meu-boi.

ABSTRACT

This study aimed to develop a visual pedagogical resource in the form of an accessible memory game in Brazilian Sign Language (Libras), inspired by the aesthetics and characters of the Bumba-meu-boi of Maranhão, with the goal of contributing to Art education in Basic Education. The research adopted a qualitative approach and was based on bibliographic research, incorporating an autoethnographic perspective and a propositional nature. It combines a review of the literature on Art education, Deaf education, Deaf culture, popular culture, and cultural heritage with the development of an educational resource.

As a result, an illustrated memory game was created, featuring characters from the Bumba-meu-boi and accessibility features through QR codes that provide access to videos in Brazilian Sign Language (Libras), including signs and visual descriptions. The educational resource is intended to foster shared learning experiences between Deaf and hearing students, broaden access to Maranhão's cultural heritage, promote the appreciation of linguistic and cultural diversity, and support the implementation of more accessible, inclusive, and culturally meaningful pedagogical practices in Art education.

Keywords: Popular Culture; Art Education; Inclusion; Brazilian Sign Language (Libras); Bumba-meu-boi.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Educação de Surdos: percurso histórico, identidade e cultura	19
1.1 Educação de Surdos no Brasil	23
1.2 Inclusão escolar de surdos.....	25
2. O ensino de Arte em uma perspectiva inclusiva: visualidade, práticas pedagógicas e construção da identidade do aluno surdo:	29
2.1 A visualidade como fundamento da aprendizagem do aluno surdo no ensino de Arte	29
2.2 O ensino de Arte como prática pedagógica inclusiva: metodologias e possibilidades.....	32
2.3 A produção de artistas surdos como possibilidade pedagógica no ensino de Arte	38
2.4 Cultura, identidade e pertencimento: o ensino de Arte como espaço de inclusão do aluno surdo	49
3 A Expressão Cultural do Bumba-meu-boi como ferramenta pedagógica para a inclusão do surdo	52
3.1 Patrimônio Cultural Imaterial: o Bumba-meu-boi	52
3.2 A História do Bumba-meu-boi: tradições e narrativas	55
3.3 O uso de jogos como ferramenta e estímulo para o ensino	59
3.4 Criação do jogo da memória como ferramenta visual para o ensino	62
CONCLUSÃO.....	81
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	88
ANEXO A - PLANO DE CURSO	89
ANEXO B – Jogo da Memória.....	94

INTRODUÇÃO

Apesar da riqueza e da diversidade que caracterizam a cultura brasileira, muitas manifestações culturais ainda enfrentam desafios relacionados à acessibilidade e à participação efetiva de diferentes grupos sociais. Entre esses grupos encontram-se as pessoas surdas, que historicamente tiveram seu acesso à educação, à informação e aos bens culturais limitado por barreiras comunicacionais e pela ausência de práticas pedagógicas que considerassem suas especificidades linguísticas e culturais. Nesse contexto, torna-se fundamental pensar em estratégias que possibilitem a ampliação do acesso à cultura e ao patrimônio cultural por meio de abordagens pedagógicas inclusivas, especialmente no ensino de Arte.

Entre as manifestações culturais que podem contribuir para esse processo, destaca-se o Bumba-meu-boi do Maranhão, reconhecido como uma das mais expressivas referências da cultura popular maranhense. Segundo o Dossiê de Registro do Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão, elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), essa manifestação constitui uma grande celebração que articula diferentes elementos culturais, reunindo música, dança, teatro, artesanato, religiosidade, cores e formas de expressão coletiva, o que a configura como um importante patrimônio cultural brasileiro (Nunes, 2011). O documento também evidencia que o Bumba-meu-boi agrega uma diversidade de elementos relacionados à religiosidade popular, às formas de expressão artística e aos saberes tradicionais transmitidos entre gerações, constituindo uma referência cultural marcada pela diversidade e pela construção de identidades coletivas. Dessa forma, seu potencial visual, simbólico e artístico apresenta amplas possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes surdos no ensino de Arte. Sua riqueza estética manifesta-se por meio das indumentárias, personagens, bordados, danças, músicas, narrativas e performances que compõem o auto do boi. Entretanto, apesar de sua relevância cultural e de seu potencial pedagógico, essa manifestação ainda é abordada, muitas vezes, de forma superficial no ambiente escolar, restringindo-se a períodos festivos ou desvinculada de propostas que contemplem a diversidade dos estudantes presentes na sala de aula. Tal realidade torna-se ainda mais evidente quando se observa a escassez de recursos pedagógicos voltados para a mediação desse patrimônio cultural em contextos inclusivos.

Diante dessa problemática, surgiu o seguinte questionamento: como tornar o ensino da cultura popular maranhense, especialmente do Bumba-meu-boi, mais inclusivo para estudantes surdos por meio de recursos visuais e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das aulas de Arte? A partir dessa inquietação, esta pesquisa buscou compreender de que maneira a

visualidade presente nessa manifestação pode contribuir para a construção de estratégias educativas capazes de promover a inclusão, o acesso à cultura e a ampliação das experiências estéticas dos estudantes.

Assim, esta investigação teve como objetivo geral analisar como o ensino de Arte pode contribuir para a inclusão de estudantes surdos por meio da abordagem da cultura popular maranhense, com ênfase no Bumba-meu-boi, no contexto da Educação Básica. Para alcançar esse propósito, foram estabelecidos como objetivos específicos: compreender o percurso histórico da educação de surdos e os processos de constituição da cultura e da identidade surda; identificar práticas pedagógicas e metodologias que favoreçam a inclusão no ensino de Arte; apresentar os elementos visuais presentes nos personagens e nas indumentárias do Bumba-meu-boi maranhense; e produzir um recurso pedagógico capaz de articular cultura popular, visualidade e aprendizagem.

Como resultado desse percurso investigativo, foi desenvolvido um jogo da memória ilustrado, concebido como ferramenta pedagógica para o ensino da cultura popular maranhense e para a valorização da diversidade linguística presente no ambiente escolar. A proposta foi construída a partir de ilustrações digitais inspiradas nos personagens do Bumba-meu-boi, tendo como principal referência estética os grupos do sotaque de orquestra, sem, entretanto, limitar-se exclusivamente aos personagens desse sotaque. O jogo contempla personagens amplamente reconhecidos nessa manifestação, como Mãe Catirina, Pai Francisco, Caboclo de Pena, Caboclo de Fita, Cazumba, Índio, Índia e Vaqueiro Campeador.

A escolha desse formato fundamenta-se nas contribuições da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, que compreende o ensino de Arte a partir da articulação entre apreciação, contextualização e produção artística. Inicialmente, os estudantes são convidados a observar e interpretar as imagens presentes nas cartas, exercitando processos de leitura visual e apreciação estética. Em seguida, entram em contato com informações relacionadas à história, aos significados e aos contextos culturais dos personagens, favorecendo a contextualização desses conhecimentos. Por fim, a proposta amplia-se para experiências práticas e criativas, estimulando a interpretação visual, a expressão corporal e a produção de sentidos a partir dos elementos apresentados.

Além da dimensão artística e cultural, o jogo incorpora recursos voltados à acessibilidade comunicacional. Cada carta possui um *QR Code* que direciona a vídeos em Libras, nos quais são apresentados os sinais correspondentes aos personagens e realizadas descrições imagéticas baseadas em suas características visuais. Tal estratégia não busca estabelecer uma única forma correta de descrição, mas apresentar possibilidades de leitura e

interpretação visual que dialogam com a estrutura visoespacial da língua de sinais. Assim, os participantes são convidados não apenas a conhecer os personagens do Bumba-meu-boi, mas também a entrar em contato com aspectos da cultura surda e da Libras.

É importante destacar que a proposta não foi concebida exclusivamente para estudantes surdos. Ao contrário, pretende favorecer experiências compartilhadas entre surdos e ouvintes, promovendo o contato com diferentes formas de linguagem, cultura e produção de conhecimento. Enquanto os estudantes surdos ampliam seu acesso a conteúdos relacionados ao patrimônio cultural maranhense por meio de recursos alinhados à visualidade, os estudantes ouvintes têm a oportunidade de conhecer a Libras, refletir sobre a diversidade linguística e compreender outras formas de comunicação presentes na sociedade.

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter bibliográfico e propositivo, com componente autoetnográfico e desenvolvimento de um recurso educativo, por compreender que os fenômenos relacionados ao ensino, à cultura e à inclusão demandam uma abordagem interpretativa, permitindo analisar significados, experiências e práticas sociais.

A revisão bibliográfica constituiu uma etapa fundamental da pesquisa, fornecendo os referenciais teóricos que sustentam as discussões sobre arte-educação, educação de surdos, cultura surda, cultura popular, visualidade e recursos pedagógicos inclusivos.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre agosto de 2025 e junho de 2026, por meio de consultas ao Google Acadêmico, ao acervo pessoal de livros físicos do pesquisador, a documentos oficiais e a publicações disponíveis em sites institucionais, além de conteúdos disponibilizados em plataformas digitais. O Instagram também foi utilizado como fonte complementar para localizar artistas surdos, acompanhar seus trabalhos e estabelecer contato com alguns deles, ampliando a compreensão sobre produções artísticas relacionadas à cultura surda e à acessibilidade cultural. Durante esse processo, foi possível dialogar diretamente com dois artistas, cujas experiências contribuíram para ampliar a compreensão sobre a temática investigada.

A seleção das obras ocorreu a partir de sua relação direta com os objetivos da pesquisa. Foram priorizados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais que abordassem a educação de surdos, a Libras, a cultura surda, o ensino de Arte, a cultura popular maranhense, o Bumba-meu-boi e a elaboração de recursos pedagógicos acessíveis. Também foram incorporadas indicações bibliográficas realizadas por pesquisadores e profissionais da área da educação de surdos, ampliando a diversidade e a consistência dos referenciais utilizados.

Como eixo central da seleção bibliográfica, buscou-se compreender de que maneira a visualidade, elemento fundamental no ensino de Arte, poderia ser ressignificada em uma perspectiva inclusiva voltada ao estudante surdo. Nesse sentido, a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa constituiu um dos principais referenciais para refletir sobre o uso das imagens no ensino de Arte, sendo articulada aos estudos sobre cultura surda, visualidade e descrição imagética.

Entre os principais autores que fundamentam esta pesquisa, destacam-se Ana Mae Barbosa, pelas contribuições ao ensino de Arte; Karin Lilian Strobel e Ana Regina Campello, pelos estudos sobre cultura surda, visualidade e descrição imagética; Carolina Martins, pelas discussões relacionadas ao Bumba-meu-boi e à cultura popular maranhense; além de outros autores mobilizados ao longo dos capítulos, conforme as especificidades de cada temática.

Paralelamente à revisão bibliográfica, esta pesquisa fundamentou-se na autoetnografia como procedimento metodológico, compreendendo a experiência do pesquisador como parte do processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, as vivências pessoais não são apresentadas apenas como relatos autobiográficos, mas são analisadas de forma crítica e articuladas aos referenciais teóricos que sustentam a investigação.

O corpus autoetnográfico desta pesquisa é constituído por experiências acadêmicas, profissionais e culturais vivenciadas pelo pesquisador ao longo de sua formação. Entre elas, destacam-se a formação técnica em Comunicação Visual pelo Instituto Federal do Maranhão, período em que surgiram as primeiras inquietações acerca da pouca presença da cultura popular local no ensino das artes; a convivência com uma colega surda durante essa etapa formativa, que possibilitou reflexões sobre os desafios da acessibilidade educacional; os estudos em Libras, realizados em diferentes níveis de formação; a graduação em Artes Visuais; a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); as experiências como mediador cultural e mediador acessível em espaços expositivos; e a atuação como intérprete de Libras em eventos culturais relacionados ao Bumba-meu-boi.

Essas experiências foram registradas por meio das memórias do pesquisador, de registros produzidos ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional de reflexões decorrentes da prática docente, da mediação cultural e da participação em atividades formativas. A análise dessas vivências ocorreu de forma articulada à revisão bibliográfica, permitindo estabelecer relações entre experiência, teoria e prática.

Dessa forma, a autoetnografia diferencia-se de uma narrativa exclusivamente pessoal por buscar interpretar criticamente as experiências vividas à luz da produção científica, compreendendo-as como elementos capazes de contribuir para a reflexão sobre o ensino de

Arte, a educação de surdos, a acessibilidade cultural e a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Reconhece-se, entretanto, que essa abordagem apresenta limites, uma vez que parte da experiência de um único pesquisador. Assim, as reflexões produzidas não pretendem representar a totalidade das experiências de estudantes surdos, professores ou mediadores culturais, mas pretendem contribuir para ampliar as discussões acerca das possibilidades de articulação entre cultura popular, visualidade e inclusão.

O desenvolvimento do jogo intitulado “Bumba Meu Boi Jogo da Memória” constituiu a etapa prática desta pesquisa e resultou da articulação entre os referenciais teóricos estudados e as experiências autoetnográficas do pesquisador.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da importância do brincar, dos jogos como estratégia pedagógica e da utilização de recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto da educação de estudantes surdos. Paralelamente, foram aprofundados os estudos sobre a cultura popular maranhense, com ênfase no Bumba-meu-boi, buscando identificar seus principais elementos visuais, personagens, indumentárias, símbolos e cores.

A escolha dos personagens representados no jogo ocorreu a partir da análise das características recorrentes nos diferentes sotaques do Bumba-meu-boi. Embora o sotaque de orquestra tenha servido como principal referência estética para as ilustrações, foram incorporados personagens presentes em outros sotaques, buscando contemplar a diversidade dessa manifestação cultural e ampliar o alcance educativo do material.

A concepção do recurso também foi influenciada pelas experiências do pesquisador na mediação cultural e na interpretação em Libras de eventos relacionados ao Bumba-meu-boi, situações que possibilitaram uma maior aproximação com os grupos culturais, a observação das indumentárias, dos elementos visuais e das formas de transmissão dos conhecimentos tradicionais.

O jogo foi elaborado considerando os princípios da visualidade, da acessibilidade e da aprendizagem significativa, procurando favorecer não apenas a memorização de imagens, mas também o reconhecimento de aspectos culturais, históricos e artísticos presentes no Bumba-meu-boi.

O desenvolvimento do recurso pedagógico contou com a colaboração de profissionais que contribuíram tecnicamente para a sua elaboração. No processo de identificação dos sinais em Libras relacionados aos elementos do Bumba-meu-boi, foram realizados encontros de discussão entre intérpretes de Libras, com o objetivo de identificar sinais já utilizados pela

comunidade surda, discutir possibilidades de tradução e refletir sobre conceitos específicos da cultura popular maranhense. Essas discussões tiveram caráter colaborativo e não constituíram coleta formal de dados para fins de pesquisa.

Além disso, o material contou com a consultoria de Thag Santos, pessoa surda, artista e pesquisadora da área das Artes Cênicas, cuja participação foi fundamental para avaliar a adequação cultural e linguística da proposta. Sua contribuição ocorreu durante o processo de elaboração do recurso pedagógico, oferecendo sugestões e validações que favoreceram uma maior aproximação entre o material produzido e as experiências da comunidade surda.

Também participaram da construção do recurso o intérprete de Libras Cesar Rafael, responsável por colaborar com o levantamento dos sinais e com aspectos relacionados à tradução para Libras, bem como outros colaboradores envolvidos na produção gráfica e audiovisual do material, contribuindo para a concretização da proposta pedagógica apresentada nesta pesquisa.

A presente pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “Educação de Surdos: percurso histórico, identidade e cultura”, aborda os processos históricos que marcaram a educação das pessoas surdas, discutindo as diferentes concepções educacionais que influenciaram esse percurso, desde o oralismo até a consolidação do bilinguismo como proposta educacional. Também são analisadas as relações entre identidade, cultura surda e inclusão escolar, evidenciando a importância da Língua Brasileira de Sinais na constituição linguística, social e cultural desses sujeitos. Para essa discussão, destacam-se as contribuições de autores como Strobel (2008, 2009), Quadros (1997), Skliar (2013), Gesser (2009) e outros pesquisadores que contribuíram para o fortalecimento dos Estudos Surdos e para a compreensão da surdez sob uma perspectiva linguística, cultural e identitária.

O segundo capítulo, denominado “O ensino de Arte como prática pedagógica inclusiva: visualidade, metodologias e pertencimento”, discute as potencialidades do ensino de Arte para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Inicialmente, são apresentadas reflexões acerca da visualidade como fundamento da aprendizagem e da construção do conhecimento, especialmente no contexto da educação de estudantes surdos. Em seguida, são analisadas metodologias e estratégias pedagógicas voltadas para o ensino de Arte, enfatizando a leitura de imagens, a cultura visual, a mediação pedagógica e o planejamento visual como possibilidades para ampliar a participação dos estudantes nos processos educativos. O capítulo também aborda as relações entre cultura, identidade e pertencimento, compreendendo o ensino de Arte como espaço de valorização das diferenças e de construção de experiências inclusivas. As discussões desenvolvidas dialogam principalmente com as contribuições de Barbosa (1998), referência

central desta pesquisa, além de Campello (2008), Hernández (2000) e Ferreira (2012), autores que contribuem para compreender a Arte como prática educativa, cultural e transformadora.

O terceiro capítulo, intitulado “A expressão cultural do Bumba-meu-boi como ferramenta pedagógica para a inclusão”, volta-se para a cultura popular maranhense como possibilidade educativa para o ensino de Arte. Inicialmente, discute-se o Bumba-meu-boi como patrimônio cultural imaterial, destacando seus aspectos históricos, simbólicos e identitários. Em seguida, são apresentadas reflexões sobre suas narrativas, personagens, indumentárias e elementos visuais, evidenciando seu potencial pedagógico para o desenvolvimento da leitura de imagens, da cultura visual e do sentimento de pertencimento cultural. As discussões estabelecem diálogo com autores que investigam a cultura popular e o Bumba-meu-boi, como Abreu (2003), Cavalcanti (2006), Martins (2021), Barros e Júnior (2019), entre outros, cujas produções contribuem para a compreensão histórica, social e estética da manifestação. O capítulo também aborda o potencial educativo das atividades lúdicas e dos jogos como estratégias de aprendizagem, fundamentando-se em autores como Huizinga (2000), Kishimoto (2011) e Lima (2008), que discutem a importância do brincar, da ludicidade e da experiência cultural na construção do conhecimento. Por fim, apresenta-se a proposta de criação do jogo da memória desenvolvido nesta pesquisa, concebido como recurso pedagógico visual para o ensino da cultura popular maranhense. Inspirado nos princípios da abordagem triangular, o jogo articula apreciação, contextualização e fazer artístico, utilizando os personagens do Bumba-meu-boi como mediadores para o ensino de Arte, para a valorização do patrimônio cultural e para o diálogo entre cultura popular, visualidade e Libras.

Portanto, a proposta ultrapassa a simples adaptação de materiais, buscando promover experiências efetivamente inclusivas. A acessibilidade está presente nos recursos utilizados, nos vídeos em Libras, nas descrições imagéticas e nas possibilidades de mediação pedagógica. A inclusão, entretanto, manifesta-se principalmente na autonomia proporcionada aos participantes, que podem interagir com o material, interpretar imagens, construir significados e participar das atividades de maneira ativa e independente. Assim, ao articular Arte, cultura popular, visualidade e educação inclusiva, esta pesquisa busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade, reconhecendo o potencial da cultura maranhense como espaço de aprendizagem, pertencimento e valorização das diferenças.

CAPÍTULO 1. Educação de Surdos: percurso histórico, identidade e cultura

A educação de surdos, ao longo da história, foi marcada por diferentes concepções sobre a surdez, que influenciaram diretamente as práticas pedagógicas destinadas a esse público. Conforme apontam as pesquisadoras surdas Gladis Perlin e Karin Strobel (2008), o discurso predominante, sobretudo no Brasil, partiu de uma visão clínico-patologizante, na qual o surdo era visto como “anormal” ou “doente”, alguém que precisava ser corrigido, reabilitado e integrado ao mundo ouvinte.

Tal visão, definida pelo pesquisador argentino Skliar (2013) como ouvintismo, produziu narrativas históricas centradas na caridade e no sacrifício, retratando os surdos como sujeitos dignos de comiseração que necessitavam de ajuda para serem promovidos socialmente. Orientada pela ideia de que o surdo só seria educável se se aproximasse do padrão ouvinte, essa perspectiva compreendia a surdez a partir de parâmetros clínicos e normalizadores. Em vez de reconhecer a diferença cultural da comunidade surda, tais representações reforçaram estereótipos, práticas de exclusão educacional e a marginalização das experiências linguísticas visuais (Strobel, 2008).

Com o avanço dos estudos médicos sobre a surdez, os sujeitos surdos passaram a ser classificados em diferentes graus, dos considerados leves aos profundos. Essa categorização reforçou práticas excludentes e fortaleceu uma visão reducionista da surdez, desconsiderando sua dimensão cultural e linguística, conforme discutido por Strobel (2008). Essa concepção patologizante levou o sujeito surdo a ser compreendido como alguém que precisa ser normalizado para atender aos padrões ouvintistas, o que favoreceu a consolidação do oralismo como principal abordagem educacional.

Strobel (2009) destaca que, ainda no século XVIII, já existiam iniciativas voltadas exclusivamente ao ensino da fala, como evidencia a experiência de Samuel Heinicke. Segundo a autora, em 1778, foi fundada em Leipzig a primeira escola de oralismo puro, inicialmente com nove alunos surdos, o que marcou o início da institucionalização dessa abordagem. O oralismo ganhou ainda mais força a partir do Congresso de Milão, realizado em 1880, considerado um marco histórico na educação de surdos. Conforme detalha Strobel (2009):

De 6 até 11 de setembro de 1880, houve um congresso internacional de educadores surdos na cidade de Milão na Itália. Neste congresso, foi feita uma votação proibindo oficialmente a língua dos sinais na educação de surdos. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso (Strobel, 2009, p. 33).

A partir desse evento, a língua de sinais foi sistematicamente excluída dos espaços escolares, o que gerou impactos profundos no desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos sujeitos surdos. Essa imposição não apenas restringiu o acesso ao conhecimento, mas também contribuiu para a desvalorização da cultura surda.

Como desdobramento desse evento, foram estabelecidas resoluções que orientaram a educação desse público por décadas, consolidando o oralismo como modelo hegemônico. Tais diretrizes reforçaram a centralidade da língua oral e a exclusão sistemática da língua de sinais. Após a votação, ficaram estabelecidas oito resoluções a respeito da educação de surdos, que perduraram por quase um século, alterando sua história e as conquistas educacionais obtidas até então. De acordo com Strobel (2009), essas resoluções estabeleceram a predominância do método oral nesse contexto, defendendo sua superioridade em relação à língua de sinais e ao uso simultâneo de ambas as formas de comunicação. Argumentava-se que a combinação de fala e sinais prejudicava o desenvolvimento da linguagem, especialmente a leitura labial e a clareza das ideias, reforçando a adoção do oralismo puro.

Ademais, foi destacada a necessidade de garantir o acesso à educação para todos os surdos, atribuindo aos governos essa responsabilidade. O ensino deveria aproximar-se do modelo destinado aos ouvintes, priorizando a fala, a escrita e métodos intuitivos baseados na observação e na prática. Além disso, recomendou-se a produção de materiais didáticos específicos e a formação adequada de professores, estabelecendo critérios como idade de ingresso entre oito e dez anos, duração mínima do ensino e turmas reduzidas.

Contudo, orientou-se que a implementação do método oral ocorresse de forma gradual nas instituições, com organização dos alunos conforme o tipo de ensino recebido. Defendia-se, ainda, que o uso contínuo da fala e da leitura labial garantiria a manutenção e o desenvolvimento das habilidades adquiridas ao longo do tempo.

Desse modo, as resoluções evidenciam não apenas uma escolha metodológica, mas uma imposição ideológica que deslegitima a língua de sinais e a experiência visual dos sujeitos surdos. Como consequência, muitas instituições de ensino passaram a adotar exclusivamente o método oral, abandonando completamente o uso das línguas de sinais. Tal processo resultou em um período de retrocesso histórico, no qual a ascensão da metodologia oralista privou esses indivíduos do acesso à sua língua natural e da possibilidade de se constituírem como indivíduos dotados de língua e cultura próprias. Além disso, criou-se uma barreira ao desenvolvimento e à evolução das línguas de sinais por meio de seu uso pessoal.

Nesse contexto, surgiram tentativas de superar as limitações do oralismo, como a filosofia da comunicação total.

A Comunicação Total trabalha simultaneamente com a língua oral e a sinalizada denominando essa forma comunicativa de bimodalismo, um dos recursos utilizados por essa Filosofia no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, acredita-se que essa forma de ensino permitirá o aluno surdo decodificar as regras da língua falada na escrita, que deverá aprender por intermédio da língua de sinais (Kezio, 2016, p. 174).

No entanto, embora representasse um avanço, essa proposta, baseada no uso combinado de diferentes recursos comunicativos, pode comprometer a compreensão das estruturas da língua oral e da língua de sinais, prejudicando o desenvolvimento da leitura e da escrita. Mesmo com a presença da língua de sinais, ela não é plenamente reconhecida como língua, sendo utilizada apenas como apoio, o que limita a aprendizagem. Nesse contexto, os surdos passam a valorizar a Língua de Sinais como elemento central, evidenciando que seu uso não ocorria de forma adequada. Assim, emerge a defesa do bilinguismo, que propõe a convivência entre a língua de sinais e a língua oral, porém de forma não simultânea.

De acordo com a linguista Ronice Quadros (1997), o bilinguismo reconhece a língua de sinais como primeira língua do sujeito surdo e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, promovendo um desenvolvimento mais adequado às especificidades linguísticas desse público:

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com as 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. A proposta bilíngue busca captar esse direito. O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997, p.27).

Tanto Quadros (1997) quanto Skliar (2013) convergem ao afirmar que o acesso precoce à língua de sinais é fundamental para a construção do pensamento e da identidade. Skliar (2013, p. 27) reforça que todas as crianças podem adquiri-la, desde que participem das interações cotidianas junto à comunidade surda, assim como ocorre com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. Nesse sentido, compreende-se que, quanto mais precoce for o contato com esse grupo e com sua língua materna, maiores serão as possibilidades de uma aquisição linguística e cultural mais fluida e eficaz.

Sob essa perspectiva, pesquisas contemporâneas, conduzidas principalmente pelas pesquisadoras surdas Strobel (2008) e Perlin (2008), evidenciam que a violência histórica sofrida pela comunidade surda não se limitou ao campo pedagógico, mas também assumiu dimensões simbólicas e culturais, ao negar a essas pessoas o direito de se constituírem linguisticamente por meio da experiência visual e da língua de sinais. Strobel (2008) é contundente ao afirmar que a identidade surda se articula pela cultura:

É por meio da cultura que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas e lhe dá o carimbo de pertencimento, de identidade. Neste caso, a existência de uma cultura surda ajuda a construir as identidades das pessoas surdas dentro da sociedade. Conforme a pesquisadora surda Perlin (1998), as identidades são múltiplas e multifacetadas, podendo ser definidas em várias categorias, sempre dependendo de suas vivências sociais; assim como vemos aqueles que nasceram ouvintes e ensurdeceram, aqueles que tiveram contato tardio com a comunidade surda, aqueles que continuam com uma identidade dividida entre os dois mundos e aqueles que se guiaram sempre pela experiência visual (Strobel, 2008, p. 22).

Dessa forma, compreende-se que a identidade surda é plural e que o discurso produzido por ouvintes sobre esses sujeitos é atravessado por concepções equivocadas, que os colocam em uma posição de menor valia em relação ao ouvinte. Tal estigma é consequência da desinformação que circula socialmente e que emerge na forma de discursos capacitistas, os quais se revestem de uma pseudo-solidariedade, mas limitam o acesso desses indivíduos a lugares de representatividade e autonomia, o que configura uma agressão simbólica à identidade pessoal e social desse grupo.

Tais reflexões reforçam a necessidade de superar concepções estigmatizantes e construir práticas educacionais que valorizem a cultura surda e suas especificidades. Nesse sentido, a escola desempenha papel central, devendo não apenas garantir o acesso à língua de sinais, mas também promover uma educação culturalmente sensível e visualmente orientada.

A partir do final do século XX, impulsionados pela luta política da comunidade surda e pelo desenvolvimento dos Estudos Surdos, importantes mudanças paradigmáticas emergiram no Brasil. A aprovação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 representou um marco ao reconhecer a Libras como língua plena e estabelecer diretrizes para sua inserção na educação. Segundo Quadros (1997), a acessibilidade linguística constitui o núcleo da educação desse público, sendo insuficiente qualquer proposta educacional que desconsidere a centralidade da língua de sinais.

Nesse sentido, torna-se fundamental diferenciar acessibilidade e inclusão. Enquanto a acessibilidade refere-se à eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, linguísticas e atitudinais, a inclusão exige uma transformação mais profunda das práticas pedagógicas,

garantindo a participação efetiva dos sujeitos. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a inclusão não consiste em adaptar o sujeito a um modelo rígido de escola, mas, sim, em transformar a própria estrutura educacional para acolher diferentes modos de aprender e existir.

1.1 Educação de Surdos no Brasil

Dadas as metodologias de ensino que marcaram a história da educação de surdos até a atualidade, faz-se necessário compreender a posição ocupada por esses sujeitos no sistema educacional. Para tanto, cabe observar os atravessamentos históricos que desembocam na conjuntura atual.

Dessa forma, os primeiros registros da educação dos surdos no Brasil são expostos por Strobel (2008, p. 88) ao informar que: “Eduard Huet [...], francês surdo com conhecimentos da metodologia de ensino aos surdos, no ano de 1855 chega ao Brasil sob convite do imperador D. Pedro II com a intenção de abrir uma escola para sujeitos surdos no Rio de Janeiro.” Confiou-se a ele, portanto, a responsabilidade de estruturar esse processo educacional. Como resultado dessa iniciativa, em 26 de setembro de 1857, foi fundado, por meio de decreto imperial, na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Inicialmente, a instituição também funcionava como um espaço de acolhimento para meninos surdos de diferentes regiões do país. No entanto, o início das atividades foi marcado por dificuldades, especialmente relacionadas à desconfiança das famílias, como menciona Strobel (2008, p. 89):

[...] houve oposição das famílias brasileiras em confiar a educação de seus filhos surdos a um estrangeiro, e o fato de Huet ser surdo dificultou ainda mais a sua aceitação pois na época, no Brasil, os sujeitos surdos ainda não eram reconhecidos como cidadãos[...] (Strobel, 2008, p. 89).

Apesar disso, o trabalho foi se consolidando progressivamente, passando de um pequeno número inicial de alunos para a ocupação integral do espaço institucional. Strobel (2008) menciona que, após cinco anos à frente do instituto, Huet deixou o Brasil em 1861, por motivos pessoais, sendo substituído por gestores ouvintes, o que já sinalizava mudanças na condução da educação desse grupo no país. Ao longo do tempo, essas mudanças refletiram diferentes concepções sobre a surdez, muitas vezes influenciadas por perspectivas externas e por modelos educacionais importados.

No século XX, surgiram movimentos organizacionais importantes voltados à representação da comunidade surda. Em 1977, foi criada a Federação Nacional de Educação e

Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), com o objetivo de atender às demandas desse público. Entretanto, a ausência de pessoas surdas na liderança da instituição evidenciava uma contradição entre representação e protagonismo.

Outro avanço na luta da comunidade surda por um espaço de representatividade e promoção de discussões sobre políticas públicas de inclusão é registrado por Gesser (2009, p. 38):

Na década de 1980, fundou-se a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). Três amigos surdos encabeçaram a fundação da instituição — Ana Regina S. Campello, Fernando M. Valverde e Antônio C. Abreu (Gesser, 2009 p. 38).

A proposta da comunicação total começou a ser introduzida no Brasil. Segundo Gesser (2009, p. 38), “Ivete Vasconcellos, que, inspirada por essa filosofia, influenciada pela Universidade Gallaudet, defendia que fala, gestos, pantomima e sinais deveriam ser empregados na formação dos indivíduos surdos”; desse modo, considerava que essa proposta ampliaria as formas de comunicação entre surdos e ouvintes. Posteriormente, na década de 1980, o bilinguismo ganhou espaço como abordagem educacional Quadros (2015, p 189) diz que o bilinguismo pode ser compreendido como o uso que os indivíduos fazem de duas ou mais línguas em variados contextos sociais.

Avanços significativos no reconhecimento da Libras ocorreram a partir da década de 1990, inicialmente em nível estadual e, posteriormente, em âmbito nacional. A persistente luta da comunidade surda foi fundamental para a conquista de direitos linguísticos, culminando na aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. Esse reconhecimento foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabelece diretrizes para a inclusão da Libras em diferentes espaços sociais, incluindo a educação e os serviços públicos.

A partir dessas garantias legais, observa-se um avanço significativo no reconhecimento da pessoa surda como sujeito de direitos, reforçando a importância da acessibilidade linguística e da presença de profissionais capacitados em diferentes esferas sociais. Dessa forma, a legislação não apenas legitima a Libras como língua, mas também amplia as possibilidades de inclusão, ao considerar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Entretanto, a pesquisadora, professora e psicóloga Kelman (2015, p.59) discorre que: “Valoriza a língua de sinais, mas ainda busca estratégias eficazes para ensiná-las nas escolas, a exemplo de tantos outros países”. Desse modo, torna-se necessário encontrar estratégias para que alunos surdos possam desenvolver identidades bilíngues e/ou surdas dentro de espaços educacionais.

É importante destacar que a língua de sinais não é universal, sendo cada país detentor de sua própria língua. No caso do Brasil, a Libras apresenta características próprias, incluindo variações regionais e uma estrutura linguística específica. Trata-se de uma língua de modalidade visual-espacial, organizada a partir de parâmetros que estruturam sua formação, como configuração de mão, movimento, ponto de articulação, orientação e expressões faciais e corporais.

Portanto, compreender o desenvolvimento histórico da educação de surdos no Brasil implica reconhecer não apenas as instituições e legislações que marcaram esse percurso, mas também as disputas linguísticas, culturais e políticas que atravessaram esse processo. Esse percurso evidencia a importância da língua de sinais como elemento central na constituição da identidade surda e reforça a necessidade de práticas educacionais que respeitem e valorizem as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade.

1.2 Inclusão escolar de surdos

Segundo a pesquisadora Kelman (2015), a educação inclusiva, isto é, a educação de alunos que não pertencem à cultura dominante, só pode ser bem-sucedida se for permeada pelo respeito às culturas minoritárias. Ela se refere ao atendimento educacional de todas as crianças e jovens, independentemente de sua diferença, seja ela linguística, como ocorre com os surdos e indígenas, religiosa, cultural, sexual, étnica, ou daqueles que chegam ao sistema de ensino com a bagagem de contextos sensíveis, como os inseridos em trabalhos infantis ou em situação de rua.

A discussão sobre inclusão educacional tem ganhado crescente relevância nas últimas décadas, especialmente no que se refere à inserção de grupos historicamente marginalizados no sistema de ensino. Nesse contexto, escolas e universidades têm ampliado o acesso, permitindo a entrada de estudantes com diferentes perfis, com o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem mais diverso e democrático.

A responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre o estudante, mas também sobre a instituição e seus profissionais, os quais devem assegurar condições equitativas de aprendizagem. Isso implica oferecer suporte adequado, recursos acessíveis e práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada aluno, garantindo-lhes oportunidades reais de aprendizagem e participação.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) defende que as escolas regulares devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, reconhecendo a diversidade como um elemento

constitutivo do processo educativo e promovendo uma educação pautada nos princípios da inclusão e da equidade. Essa perspectiva propõe a construção de um ambiente educacional pautado na igualdade e no respeito às diferenças. Entretanto, é importante destacar que matricular não significa incluir. Como já mencionado, a inclusão exige mudanças estruturais e pedagógicas profundas, o que leva à reflexão sobre as instituições de ensino estarem, de fato, promovendo inclusão ou apenas realizando processos de integração, nos quais o aluno é inserido, mas não necessariamente atendido em suas necessidades.

Portanto, é necessária uma reorganização das práticas pedagógicas, dos currículos e das formas de interação, a fim de contemplar diferentes modos de aprender e de se expressar. Nesse sentido, é importante diferenciar inclusão de integração. A integração refere-se à inserção do aluno na escola regular sem que haja mudanças significativas na estrutura educacional, cabendo a ele adaptar-se às normas e práticas já estabelecidas. Já a inclusão implica uma transformação mais profunda, na qual a escola se reorganiza para atender às necessidades de todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças linguísticas, culturais e cognitivas.

Dessa forma, torna-se fundamental evitar situações em que o estudante precise adaptar-se a um modelo rígido e homogêneo de ensino. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 assegura, no art. 206, inciso I: a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Assim, o ambiente educacional deve estar previamente preparado para receber todos os alunos, assegurando o direito à educação de forma plena, equitativa e efetiva.

Além disso, é necessário garantir que os estudantes tenham acesso ao conhecimento de maneira significativa, participando ativamente das atividades escolares e construindo saberes em conjunto com seus colegas. A educação inclusiva, portanto, fundamenta-se no princípio de que todos devem aprender juntos, respeitando suas diferenças e potencialidades.

O professor desempenha um papel central nesse processo, sendo o principal mediador da aprendizagem em sala de aula. Tradicionalmente, o ensino é estruturado com base na linguagem oral, utilizando recursos como a fala, a lousa e o livro didático. No entanto, a linguagem é um elemento essencial na construção do conhecimento, pois é por meio dela que se estabelecem as interações que possibilitam o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Silva (2015, p. 91):

A linguagem se constitui na interação com os outros sujeitos e que, para tanto, não basta ensiná-la ao surdo, é necessário inseri-los em um diálogo, para que, por meio do processo da interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados”, portanto, a comunicação entre professor e aluno precisa ser clara e acessível, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2015, p. 91).

Entretanto, a diversidade linguística presente em sala de aula impõe novos desafios, especialmente no caso de estudantes surdos, cuja primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A diferença entre a língua oral e a língua de sinais pode gerar barreiras comunicacionais, dificultando a compreensão dos conteúdos e a participação nas atividades. Diante disso, torna-se indispensável que o professor desenvolva estratégias pedagógicas que contemplem essa especificidade, garantindo que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento em igualdade de condições.

Ademais, como já descrito anteriormente, os surdos foram privados de se comunicar em sua língua materna. Segundo Gesser (2009, p.25), “Os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos. Vários estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral majoritária e com a sociedade ouvinte”. Essa proibição teve profundas consequências para seu desenvolvimento educacional e identitário. Apesar de surdos e ouvintes possuírem capacidades cognitivas semelhantes, observa-se que os alunos surdos frequentemente apresentam desempenho escolar inferior. Essa desvantagem está diretamente ligada à falta de acesso à sua língua natural, o que retarda sua aquisição linguística e afeta sua interação com a língua oral majoritária. Esse cenário resulta em uma relação prejudicada entre ambos os grupos, muitas vezes marcada por incompreensão e preconceito. As consequências dessa proibição histórica ressaltam a importância de se valorizar e promover o uso da língua de sinais.

Tal contexto evidencia que as dificuldades enfrentadas por esses alunos não estão relacionadas à sua capacidade de aprendizagem, mas às limitações das práticas pedagógicas adotadas, que muitas vezes não consideram suas necessidades linguísticas e culturais.

Observa-se, ainda, a ausência de planejamento específico para o trabalho com alunos surdos em sala de aula, bem como a falta de conhecimento, por parte de muitos professores, acerca das particularidades desse público. Em diversos casos, o ensino é conduzido da mesma forma que em turmas compostas apenas por alunos ouvintes, desconsiderando a presença do intérprete e as especificidades da comunicação em Libras. Isso reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, a fim de torná-las mais inclusivas e acessíveis.

Diante desse cenário, cabe ao professor buscar compreender melhor seus alunos, conhecer a língua de sinais, aproximar-se da cultura surda e desenvolver metodologias que favoreçam a participação de todos. A construção de uma relação mais próxima entre professor e aluno, mesmo diante de diferenças linguísticas, é fundamental para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a inclusão efetiva do aluno surdo depende não apenas de políticas públicas, mas também do compromisso pedagógico e da abertura dos profissionais

da educação para a diversidade, garantindo um ensino de qualidade que respeite e valorize as diferenças.

Dessa forma, compreender o percurso histórico da educação de surdos, do oralismo ao bilinguismo, é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e culturalmente sensíveis. Esse percurso evidencia que a educação de surdos não pode ser pensada apenas a partir de adaptações pontuais, mas requer o reconhecimento efetivo da língua de sinais, da cultura surda e das múltiplas formas de constituição identitária desses sujeitos. Nessa direção, a acessibilidade linguística se configura como elemento central, não apenas no sentido de garantir o acesso à comunicação, mas como condição para a participação ativa, crítica e significativa no processo educativo.

Essa perspectiva está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pautadas no respeito à diversidade e na garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes. A BNCC destaca a importância de considerar as especificidades dos sujeitos, promovendo estratégias que assegurem acessibilidade, participação e desenvolvimento pleno.

Além disso, ao considerar a identidade surda como construída a partir de experiências visuais e culturais, torna-se imprescindível pensar em abordagens educacionais que valorizem a visualidade como eixo estruturante do ensino. Nesse contexto, o campo da Arte apresenta-se como um espaço potente, uma vez que mobiliza linguagens visuais, simbólicas e expressivas que dialogam diretamente com as formas de percepção e produção de sentido dos sujeitos surdos. Ainda que não seja o foco central deste tópico, é importante destacar que o ensino de Arte, quando orientado por uma perspectiva visual e inclusiva, pode contribuir significativamente para a ampliação das possibilidades de aprendizagem, comunicação e expressão, favorecendo práticas pedagógicas mais acessíveis e sensíveis às especificidades da cultura surda. Dessa maneira, abre-se caminho para reflexões mais aprofundadas sobre o papel da visualidade no ensino e suas contribuições para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CAPÍTULO 2. O ensino de Arte em uma perspectiva inclusiva: visualidade, práticas pedagógicas e construção da identidade do aluno surdo:

2.1 A visualidade como fundamento da aprendizagem do aluno surdo no ensino de Arte

O signo visual, nascido ou criado culturalmente pela comunidade surda está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada percepção visual e construção de ideias e imagens visualizadas que regem ou se constituem como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa que possibilita a interação comunicativa entre os surdos em um mesmo ambiente linguístico ou distinto deles. Os signos visuais (ou do som da palavra, para os oralizados) criam uma língua quando repassam uma ou várias informações para o cérebro, e este passa para uma ação verbal ou sinalizada. Essas informações só são significadas quando houver um sinalizante ou observador que compartilhe os mesmos conceitos contextuais.

[...] a terminologia signo visual está sempre relacionada à realidade dos sujeitos Surdos que se constitui na medida da apropriação do signo por meio do “ver” tendo, portanto, o seu processamento visual distinto do processamento da “fala” (Campello, 2008, p. 100).

Desse modo, a experiência linguística e cognitiva do sujeito surdo está profundamente vinculada à visualidade, uma vez que sua percepção de mundo ocorre, predominantemente, por meio de signos visuais. Esses signos podem manifestar-se por meio de desenhos, movimentos corporais, expressões faciais, danças, metáforas visuais e produções poéticas em língua de sinais, constituindo formas legítimas de comunicação, interpretação e construção de sentidos. Nesse processo, os sujeitos surdos produzem uma forma de linguagem pelas mãos e captam as informações pelos olhos, estabelecendo uma relação imagética e simbólica com o mundo ao seu redor.

A visualidade ultrapassa a ideia de um simples recurso de apoio, tornando-se fundamento essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento da linguagem. A partir dessa relação com o universo simbólico e imagético, o aluno surdo consegue interpretar informações, construir significados e estabelecer conexões com a realidade social e cultural em que está inserido.

Nesse contexto, a língua de sinais configura-se como uma língua legítima, organizada visual e espacialmente, na qual os significados são compartilhados culturalmente pela comunidade surda e pelos usuários dessa língua. Tal compreensão evidencia que o processo educativo do aluno surdo ocorre de maneira distinta da lógica oral-auditiva historicamente predominante na escola tradicional, exigindo práticas pedagógicas que valorizem a experiência visual como principal via de acesso ao conhecimento. Assim, no ensino de Arte, a visualidade

assume um papel ainda mais significativo, pois dialoga diretamente com imagens, expressões, símbolos e manifestações estéticas, favorecendo processos de aprendizagem mais acessíveis, inclusivos e coerentes com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

A Abordagem Triangular, criada por Ana Mae Barbosa em 1998 e considerada uma das principais referências da arte-educação no Brasil, surgiu como resposta à fragilidade e à falta de sistematização presentes no ensino de Arte no país, propondo uma perspectiva pedagógica voltada para a construção de uma aprendizagem mais crítica, significativa e reflexiva. Diferentemente de uma metodologia rígida e fechada, a autora compreende sua proposta como uma abordagem flexível, construída coletivamente e adaptável às diferentes realidades educacionais. Nesse sentido, a Abordagem Triangular organiza-se a partir de três eixos fundamentais: apreciação, contextualização e fazer artístico, que possibilitam ao aluno não apenas produzir Arte, mas também interpretar, compreender e relacionar as manifestações artísticas ao contexto histórico, social e cultural em que estão inseridas.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Campello (2008) acerca da visualidade na experiência surda, uma vez que os sujeitos surdos constroem sua compreensão de mundo prioritariamente por meio de signos visuais, imagens, expressões faciais, movimentos corporais e relações simbólicas estabelecidas visualmente. Conforme apresenta Barbosa (1998):

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em um triplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano (Barbosa, 1998, p. 33).

Portanto, a Abordagem Triangular apresenta-se como uma possibilidade para o ensino de Arte na educação de surdos, pois valoriza processos que vão além da reprodução técnica, estimulando a leitura crítica das imagens e a construção de sentidos a partir da experiência visual. O eixo do apreciar, por exemplo, permite que o aluno surdo desenvolva um olhar mais crítico sobre os elementos visuais presentes em seu cotidiano, compreendendo que imagens, símbolos e expressões carregam significados culturais e sociais. Já o contextualizar torna-se essencial para que o estudante compreenda de onde surgem essas representações, reconhecendo que os signos visuais também fazem parte da cultura surda e de suas formas próprias de comunicação e identidade. Nesse processo, o sujeito surdo deixa de ocupar uma posição passiva

diante da imagem e passa a interpretar visualmente o mundo ao seu redor de maneira mais consciente e reflexiva.

Além disso, o fazer artístico estabelece uma relação profunda com a própria estrutura expressiva da Libras, pois a língua de sinais não se constitui apenas pela execução mecânica de sinais isolados, mas pela incorporação de elementos corporais, imagéticos e performáticos que produzem significado. Um exemplo disso pode ser observado na sinalização de determinados conceitos, como o sinal de "avô", em que o sujeito pode utilizar expressões faciais, movimentos corporais e características visuais que remetem à figura representada, como cabelos grisalhos, postura corporal ou marcas de envelhecimento, fazendo, assim, a descrição imagética desse objeto, no caso, o sinal de "avô". Dessa forma, o ato de sinalizar também envolve criação, interpretação e expressão visual, aproximando-se do próprio fazer artístico discutido por Barbosa (1998).

A partir das contribuições de Campello (2008) e Barbosa (1998), torna-se possível compreender que a visualidade, no contexto da educação de surdos, ultrapassa a dimensão perceptiva e assume um papel fundamental na construção do conhecimento, da identidade e das relações culturais. Enquanto Campello (2008) evidencia que o sujeito surdo aprende e organiza o mundo por meio de experiências visuais e simbólicas, Barbosa (1998) amplia essa discussão ao defender a Arte como uma linguagem capaz de traduzir aspectos da existência humana que não podem ser plenamente explicados apenas pelo discurso científico ou verbal. Assim, a Arte torna-se um espaço de leitura do mundo, de construção de sentidos e de reconhecimento cultural, permitindo que o sujeito interprete sua realidade de maneira crítica e sensível.

Nesse contexto, o ensino de Arte assume papel central na educação bilíngue de surdos, pois dialoga diretamente com formas de aprendizagem baseadas na imagem, na percepção estética e na produção simbólica. Barbosa (1998, p. 16) reforça essa ideia ao afirmar que "não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura". A autora evidencia, portanto, que não é possível compreender integralmente uma sociedade sem conhecer suas manifestações artísticas, as quais constituem espaços de memória, pertencimento e representação social. Tal perspectiva aproxima-se da cultura surda, uma vez que a comunidade surda também produz conhecimentos, identidades e formas próprias de significar o mundo a partir de experiências visuais compartilhadas.

Diante dessas considerações, o ensino de Arte não deve limitar-se ao desenvolvimento técnico ou à reprodução de atividades, mas possibilitar ao aluno surdo a oportunidade de interpretar, contextualizar e ressignificar sua própria experiência cultural. Ao propor a

Abordagem Triangular, Barbosa (1998) contribui-se para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e inclusivas. Nessa direção, Kelman (2015, p. 57) menciona que:

O multiculturalismo dentro da educação vem como decorrência de se ter alunos pertencentes a diferentes universos nas salas de aula, do ponto de vista cultural, social, linguísticos e religioso e de se ter o desafio de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidade, dando por isso mesmas condições de atendimento educacional diferentes a alunos diversos (Kelman, 2015, p. 57).

Nessa perspectiva, os eixos do apreciar, do contextualizar e do fazer artístico permitem ao estudante estabelecer conexões entre Arte, cultura e realidade social. Para o aluno surdo, esse processo favorece não apenas o acesso ao conhecimento artístico, mas também o fortalecimento de sua autonomia crítica e de sua percepção sobre si e sobre o meio em que está inserido. Assim, a Arte assume um papel que vai além da linguagem estética, tornando-se um instrumento de valorização da cultura surda, de ampliação das possibilidades comunicativas e de reconhecimento das diferentes formas de existir, aprender e produzir conhecimento dentro do espaço escolar.

2.2 O ensino de Arte como prática pedagógica inclusiva: metodologias e possibilidades

Ao ampliar a discussão sobre a visualidade como fundamento da aprendizagem do estudante surdo, torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas capazes de materializar esse princípio no contexto do ensino de Arte. Pensar uma educação artística inclusiva significa reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem não pode restringir-se à transmissão de conteúdo ou à adaptação pontual de materiais, mas deve considerar as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o ensino de Arte apresenta um potencial significativo para a construção de práticas inclusivas, uma vez que trabalha com diferentes linguagens, processos criativos e formas de expressão que dialogam diretamente com a experiência visual dos estudantes surdos.

Historicamente, entretanto, o ensino de Arte foi estruturado a partir de modelos eurocêntricos e elitizados, privilegiando produções artísticas consideradas universais e relegando a segundo plano outras manifestações culturais, identidades e formas de expressão. Barbosa (1998) evidencia que a educação nos países do chamado terceiro mundo sofreu forte influência dos códigos culturais europeus e norte-americanos, contribuindo para a marginalização de outras formas de produção artística e para o silenciamento de diferentes identidades culturais. Quando essa reflexão é aproximada da educação de surdos, percebe-se que esse processo de invisibilização também atingiu a cultura surda, historicamente submetida

a perspectivas ouvintistas que desconsideravam a Libras, a visualidade e as formas próprias de produção cultural dessa comunidade.

Dessa maneira, discutir inclusão no ensino de Arte exige ultrapassar a compreensão da acessibilidade como um conjunto de adaptações técnicas ou estruturais. Embora recursos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica sejam indispensáveis, eles não garantem, isoladamente, a participação efetiva dos estudantes nos processos educativos. A inclusão pressupõe reconhecimento, pertencimento e participação, permitindo que cada estudante encontre, nas práticas pedagógicas, possibilidades reais de interação, produção de conhecimento e valorização de sua identidade cultural.

É nessa perspectiva que as contribuições de Fernando Hernández (2000) assumem especial relevância. Ao defender uma educação fundamentada na cultura visual, o autor propõe romper com modelos tradicionais centrados exclusivamente nas obras consagradas pela História da Arte e ampliar o repertório trabalhado em sala de aula, incorporando imagens provenientes do cotidiano, da mídia, das manifestações culturais e das experiências sociais vivenciadas pelos próprios estudantes. Essa perspectiva dialoga diretamente com a educação de surdos, pois aproxima o ensino da realidade visual desses sujeitos e favorece processos de identificação, pertencimento e construção de sentidos.

Nessa mesma direção, a professora, pesquisadora e arte-educadora Sueli Ferreira (2012, p. 13) ressalta que “o ensino das artes nas escolas não deve se limitar ao desenvolvimento de habilidades específicas da área artística, mas contribuir para a formação integral dos alunos”. Essa compreensão evidencia que o ensino de Arte ultrapassa a aprendizagem de técnicas e procedimentos, constituindo-se como um espaço voltado à leitura crítica da realidade, à construção de conhecimentos e ao reconhecimento das diferentes manifestações culturais que compõem a sociedade.

Essa perspectiva aproxima-se da Abordagem Triangular de Barbosa (1998), especialmente no eixo da contextualização, ao compreender que toda produção artística está inserida em um contexto histórico, social e cultural. Assim, conhecer a origem de uma obra, compreender seus significados e reconhecer os processos culturais que atravessam sua produção possibilita ao estudante desenvolver uma relação mais crítica e significativa com a Arte. No caso da educação de surdos, essa contextualização torna-se ainda mais relevante quando dialoga com experiências visuais, com a Libras e com referências culturais que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Sob essa ótica da educação inclusiva, a sala de aula passa a ser compreendida como um espaço constituído por múltiplas identidades, culturas, experiências e formas de aprendizagem,

exigindo do professor sensibilidade para planejar práticas pedagógicas flexíveis e coerentes com essa diversidade. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Sueli Ferreira (2012), ao afirmar que:

Nenhuma proposta pedagógica é, em si, adequada a toda e qualquer situação de ensino e aprendizagem. Para poder ser colocada em prática, ela necessita ser apropriada pelo professor, ser reconstruída, precisa fazer sentido para ele e para o aluno (Ferreira, 2012, p.33).

Esse pensamento evidencia que práticas pedagógicas inclusivas não podem ser organizadas de maneira rígida ou homogênea. Ao contrário, precisam considerar as características da turma, os conhecimentos prévios dos estudantes, suas formas de comunicação e os contextos socioculturais em que estão inseridos. É justamente por reconhecer essa diversidade que Barbosa (1998) utiliza o termo “abordagem”, e não “metodologia”, enfatizando o caráter aberto e flexível de sua proposta. Dessa forma, os eixos do apreciar, do contextualizar e do fazer artístico podem ser reorganizados conforme as necessidades pedagógicas de cada realidade escolar.

Nessa perspectiva, pensar metodologias inclusivas para o ensino de Arte implica compreender que o professor atua como mediador da aprendizagem, organizando situações em que os estudantes possam observar, interpretar, produzir e compartilhar conhecimentos a partir da experiência estética. A mediação docente torna-se, portanto, um elemento essencial para transformar imagens, objetos, manifestações culturais e produções artísticas em experiências significativas de aprendizagem. Mais do que apresentar conteúdos, cabe ao professor criar condições para que os estudantes estabeleçam relações entre Arte, cultura, identidade e realidade social.

Considerando esse cenário, Barbosa e Cunha (2010, p. 33) destacam que o ensino de Arte deve ultrapassar a simples prática produtivista, evidenciando que o professor precisa “ensinar a ver, a analisar e a especular”, reforçando a importância da leitura crítica das imagens no processo educativo. Esse entendimento amplia o papel da Arte na escola, afastando-a de uma visão limitada à reprodução de técnicas e aproximando-a de uma formação voltada à interpretação, à reflexão e à construção de sentidos. Ao afirmar que “a arte e a cultura visual devem conviver nos currículos e nas salas de aula” e que suas imagens precisam ser analisadas “com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos” (Barbosa, 1998, p. 22), a autora reforça a necessidade de um ensino comprometido com a diversidade cultural e com a valorização de diferentes formas de leitura do mundo.

Quando essa discussão é aproximada da realidade da cultura surda, torna-se evidente que a leitura de imagens ultrapassa a condição de estratégia didática e passa a constituir um princípio organizador do próprio processo de aprendizagem. Considerando que grande parte das experiências linguísticas, culturais e cognitivas dos estudantes surdos ocorre por meio da visualidade, torna-se fundamental que o professor organize situações de ensino em que a observação, a interpretação e a análise das imagens assumam papel central na construção do conhecimento.

Nesse contexto, a leitura de imagens deixa de representar um momento isolado da aula para constituir uma prática contínua de investigação, interpretação e diálogo. Ao selecionar imagens relacionadas aos conteúdos trabalhados, o professor pode incentivar os estudantes a observar detalhes, identificar elementos visuais, estabelecer relações entre formas, cores, texturas, personagens e símbolos, bem como construir hipóteses sobre seus significados. Essa prática favorece o desenvolvimento da percepção estética, da capacidade interpretativa e da leitura crítica da cultura visual, aspectos fundamentais para a formação artística e para a participação ativa dos estudantes nos processos educativos.

A leitura de imagens, compreendida como um dos eixos estruturantes da Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1998), constitui uma estratégia pedagógica capaz de favorecer processos de observação, interpretação e produção de sentidos. Entretanto, para que essa prática contribua efetivamente para uma educação inclusiva, é necessário que o professor ultrapasse a simples apresentação de imagens, organizando situações em que os estudantes possam interagir criticamente com os elementos visuais presentes nas obras, nas manifestações culturais e nos diferentes objetos artísticos trabalhados em sala de aula.

Nesse contexto, a mediação docente torna-se fundamental para conduzir a observação, estimular a curiosidade e favorecer a construção coletiva do conhecimento. Ao apresentar uma imagem, o professor pode incentivar os estudantes a identificar, inicialmente, seus aspectos formais, como cores, linhas, formas, texturas, contrastes, personagens, objetos e composição visual. Em seguida, a análise pode ser ampliada para aspectos simbólicos e culturais, possibilitando que os estudantes estabeleçam relações entre a obra observada, seu contexto histórico e suas próprias experiências de vida. Esse processo favorece não apenas a compreensão dos conteúdos artísticos, mas também o desenvolvimento da percepção estética, da leitura crítica e da valorização das diferentes manifestações culturais.

No caso específico da educação de estudantes surdos, essas atividades assumem uma dimensão ainda mais significativa, pois a imagem deixa de ser apenas um recurso ilustrativo e passa a constituir uma linguagem mediadora da aprendizagem. Considerando que a experiência

visual ocupa posição central na constituição da cultura surda, atividades fundamentadas na observação, interpretação e descrição imagética favorecem processos de aprendizagem mais coerentes com as especificidades linguísticas desses estudantes.

Sob essa perspectiva, Campello (2008) destaca a importância da descrição imagética como estratégia capaz de ampliar o acesso às informações visuais presentes nas imagens e nas produções artísticas. Diferentemente da simples nomeação dos elementos observados, a descrição imagética possibilita que o estudante desenvolva uma percepção mais detalhada da composição visual, identificando características relacionadas às formas, aos volumes, às cores, às expressões, aos movimentos, às relações espaciais e aos significados presentes na imagem.

Nesse sentido, uma possibilidade metodológica consiste em organizar atividades nas quais os próprios estudantes sejam convidados a realizar descrições imagéticas das obras analisadas. Durante esse processo, o professor pode estimular perguntas que orientem a observação, como: Quais elementos compõem essa imagem? Quais cores predominam? Como os personagens estão posicionados? Quais detalhes chamam mais atenção? O que essa imagem comunica? Que sentimentos ela desperta? Essas indagações favorecem o desenvolvimento da percepção visual e estimulam diferentes formas de interpretação, respeitando tanto a oralidade quanto a Libras como possibilidades legítimas de expressão.

Outra estratégia pedagógica que dialoga diretamente com a visualidade consiste na utilização da expressão corporal como recurso de aprendizagem. O corpo, compreendido como linguagem, permite que os estudantes explorem gestos, movimentos, expressões faciais e posturas para representar personagens, objetos ou situações relacionadas aos conteúdos trabalhados. Essa metodologia aproxima-se das características visuoespaciais da Libras e contribui para o desenvolvimento da comunicação não verbal, da criatividade e da percepção corporal.

Entre as possibilidades de aplicação dessa estratégia, destacam-se atividades de dramatização, jogos de representação e jogos de mímica. Nessas práticas, o professor pode propor que os estudantes representem corporalmente personagens, profissões, elementos da natureza ou manifestações culturais, enquanto os demais colegas procuram identificar aquilo que está sendo representado. Mais do que uma atividade recreativa, essa prática estimula a observação, a construção de hipóteses, a interpretação visual e a interação entre os estudantes, favorecendo processos inclusivos de aprendizagem.

As dramatizações também constituem importantes possibilidades metodológicas no ensino de Arte. A partir da representação de narrativas, manifestações culturais ou situações do cotidiano, os estudantes são convidados a explorar diferentes formas de expressão,

desenvolvendo habilidades relacionadas à oralidade, à Libras, à expressão corporal e à leitura visual. Além de favorecer a criatividade, essas atividades permitem que os estudantes estabeleçam relações entre arte, cultura e identidade, compreendendo que diferentes linguagens podem comunicar ideias, sentimentos e experiências.

Paralelamente às atividades de leitura de imagens e expressão corporal, o professor pode organizar propostas voltadas à produção artística. Colagens, desenhos, pinturas, modelagens, construção de painéis coletivos, elaboração de cartazes, criação de máscaras e outras atividades plásticas possibilitam que os estudantes reorganizem visualmente os conhecimentos construídos durante as etapas anteriores da aula. Nesses momentos, a produção artística deixa de representar apenas uma atividade técnica e passa a constituir um espaço de investigação, experimentação e construção de significados.

A utilização de diferentes materiais também amplia as possibilidades de aprendizagem. Tecidos, fitas, papéis coloridos, fotografias, objetos culturais, materiais recicláveis, recursos digitais e registros audiovisuais podem enriquecer o desenvolvimento das atividades, favorecendo experiências sensoriais e visuais diversificadas. A seleção desses recursos deve considerar não apenas os objetivos da aula, mas também as características da turma, as necessidades específicas dos estudantes e as possibilidades de interação proporcionadas pelo material utilizado.

Outra possibilidade metodológica consiste na utilização de recursos pedagógicos lúdicos. Jogos educativos, atividades colaborativas, desafios visuais e outros materiais didáticos podem favorecer a aprendizagem ao estimular a curiosidade, a participação ativa e a resolução de problemas de forma coletiva. Conforme discutem autores que investigam o brincar no contexto educacional, o caráter lúdico não reduz a dimensão pedagógica da atividade; ao contrário, potencializa o envolvimento dos estudantes e amplia as possibilidades de construção do conhecimento por meio da experimentação, da interação e da criatividade.

Em todas essas práticas, cabe ao professor assumir o papel de mediador do processo educativo, organizando situações de aprendizagem que valorizem a participação, o diálogo e a diversidade presente na sala de aula. Essa mediação exige planejamento, sensibilidade e conhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes, permitindo que diferentes estratégias sejam articuladas conforme os objetivos pedagógicos de cada contexto.

Assim, compreender metodologias inclusivas no ensino de Arte significa reconhecer que não existe uma única estratégia capaz de atender às necessidades de todos os estudantes. A construção de práticas pedagógicas acessíveis depende da combinação de diferentes recursos, linguagens e experiências, possibilitando que a leitura de imagens, a descrição imagética, a

expressão corporal, a produção artística e as atividades lúdicas atuem de maneira complementar na construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de ser entendida como adaptação pontual e passa a constituir um princípio que orienta todo o planejamento pedagógico, fortalecendo experiências educativas mais democráticas, participativas e culturalmente significativas.

Essa reflexão aproxima-se das contribuições de Strobel (2008), que compreende os sujeitos surdos como ligados por experiências visuais, pela língua de sinais e por elementos culturais compartilhados que constituem a identidade surda. No que se refere à forma de pensar a educação desses sujeitos, Kelman (2015, p. 51) afirma: “A educação deve ser pensada, buscando análise do contexto e do tempo em que ela ocorre, inserindo-a como processo relacionado aos movimentos sociais emergentes naquele determinado corte no tempo e no espaço”.

2.3 A produção de artistas surdos como possibilidade pedagógica no ensino de Arte

As discussões apresentadas até este momento evidenciaram que a construção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Arte exige metodologias que valorizem a visualidade, a cultura, a mediação e a diversidade de formas de expressão. Entretanto, além da adoção de estratégias metodológicas, torna-se igualmente importante selecionar referenciais artísticos que dialoguem com as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes, ampliando suas possibilidades de identificação, pertencimento e construção de conhecimentos.

Nesse contexto, a produção de artistas surdos constitui um importante recurso para o ensino de Arte, pois possibilita aproximar os estudantes de obras construídas a partir da experiência visual característica da comunidade surda. Mais do que representar sujeitos surdos, essas produções evidenciam diferentes maneiras de perceber, interpretar e representar o mundo, favorecendo discussões relacionadas à identidade, à cultura, à acessibilidade, à representatividade e à diversidade cultural.

Ao incorporar essas produções ao contexto escolar, o professor amplia as possibilidades de leitura de imagens, descrição imagética, contextualização histórica e produção artística, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre Arte, cultura visual e experiências sociais. Além disso, essas obras contribuem para romper perspectivas que historicamente invisibilizaram a produção artística da comunidade surda, valorizando artistas que utilizam a linguagem visual como forma de expressão, comunicação e construção de conhecimento.

Considerando esses aspectos, esta pesquisa seleciona três artistas cujas produções dialogam diretamente com os objetivos deste estudo: Lucas Ramon, Odrus e Manuelyly Castelo.

Embora apresentem trajetórias e linguagens artísticas distintas, suas obras convergem ao evidenciarem a potência da visualidade como linguagem estética, a valorização da cultura surda e a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Arte.

O trabalho de Lucas Ramon (Figura 1) apresenta contribuições significativas para a valorização da literatura visual, da cultura surda e da acessibilidade cultural. Surdo, ilustrador, escritor, educador, diretor de animação e mediador cultural, o artista tem se destacado pela produção de obras voltadas principalmente ao público infantil, buscando ampliar a representatividade da comunidade surda por meio da arte, da literatura e das narrativas visuais. Sua trajetória profissional está diretamente relacionada à defesa da acessibilidade linguística e cultural, utilizando a ilustração como ferramenta de fortalecimento da identidade surda e de difusão da Língua Brasileira de Sinais.

Figura 1 – Artista Lucas Ramon



Fonte: Instagram de Lucas Ramon.

Além de sua atuação como artista, Lucas Ramon também desenvolve trabalhos em instituições culturais e museológicas, realizando mediações acessíveis para visitantes surdos e promovendo oficinas educativas que aproximam a comunidade surda dos espaços de arte e cultura. Essa atuação amplia sua relevância para além da produção artística, evidenciando seu compromisso com a democratização do acesso à cultura e com a construção de experiências educativas inclusivas. Seu trabalho demonstra que a acessibilidade não se limita à presença de intérpretes ou recursos adaptados, mas também envolve a participação ativa das pessoas surdas na produção, mediação e circulação do conhecimento cultural.

Essa atuação evidencia uma compreensão ampliada da arte como prática educativa, na qual a produção artística, a mediação cultural e a acessibilidade constituem dimensões

indissociáveis. Ao ocupar simultaneamente os papéis de artista, educador e mediador, Lucas Ramon contribui para aproximar diferentes públicos das produções culturais, demonstrando que a presença de profissionais surdos nos espaços de arte fortalece processos de inclusão, amplia a diversidade de perspectivas e promove novas formas de interação entre patrimônio cultural, linguagem visual e comunidade.

Grande parte de sua produção está voltada para a criação de livros infantis, ilustrações e projetos que dialogam diretamente com as experiências visuais da comunidade surda. Entre seus personagens mais conhecidos, destaca-se Tiquinho, figura criada pelo próprio artista e inspirada em sua trajetória pessoal. O personagem apresenta características que remetem ao próprio Lucas Ramon, funcionando como uma representação simbólica de sua vivência enquanto pessoa surda. Por meio de Tiquinho, o artista aborda temas relacionados à infância, à descoberta da identidade, à comunicação em Libras e à valorização da cultura surda, possibilitando que crianças encontrem referências positivas de si mesmas dentro do universo da literatura e da arte.

A criação desse personagem também representa uma importante estratégia de fortalecimento da representatividade infantil. Durante muito tempo, crianças surdas tiveram pouco acesso a personagens com os quais pudessem se identificar, tanto na literatura quanto nas artes visuais. Ao construir narrativas protagonizadas por personagens surdos, Lucas Ramon amplia as possibilidades de identificação, pertencimento e valorização da diferença, demonstrando que a literatura ilustrada pode atuar como instrumento de formação cultural e de construção da autoestima das crianças.

Do ponto de vista estético, suas ilustrações caracterizam-se pelo uso de cores vibrantes, traços expressivos e composições visuais que privilegiam a narrativa imagética. Essa construção visual aproxima-se das discussões propostas por Campello (2008), ao compreender que os sujeitos surdos constroem grande parte de suas experiências por meio da visualidade e dos signos visuais. Desse modo, as imagens presentes nas obras de Lucas Ramon não atuam apenas como complemento do texto escrito, mas assumem papel central na produção de significados, permitindo que a narrativa seja compreendida a partir da observação, da interpretação visual e da experiência imagética.

Essa característica torna sua produção especialmente relevante para o ensino de Arte, pois demonstra que a imagem pode constituir uma linguagem capaz de produzir conhecimento de forma autônoma. Em vez de funcionar apenas como recurso ilustrativo, as ilustrações passam a organizar a narrativa, comunicar emoções, construir personagens e estabelecer relações simbólicas com o leitor. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão defendida por Barbosa

(1998) acerca da leitura de imagens, ao reconhecer que a interpretação visual constitui uma importante forma de construção do conhecimento artístico e cultural.

Sua produção também evidencia a importância da representatividade dentro dos espaços educativos e culturais. Ao criar personagens surdos, desenvolver materiais acessíveis e atuar diretamente com mediação cultural, Lucas Ramon contribui para ampliar a presença da comunidade surda em contextos historicamente marcados pela predominância de referências ouvintes. Nesse sentido, sua obra ultrapassa a dimensão artística e assume também um caráter educativo e social, promovendo reflexões sobre identidade, pertencimento, acessibilidade e diversidade cultural.

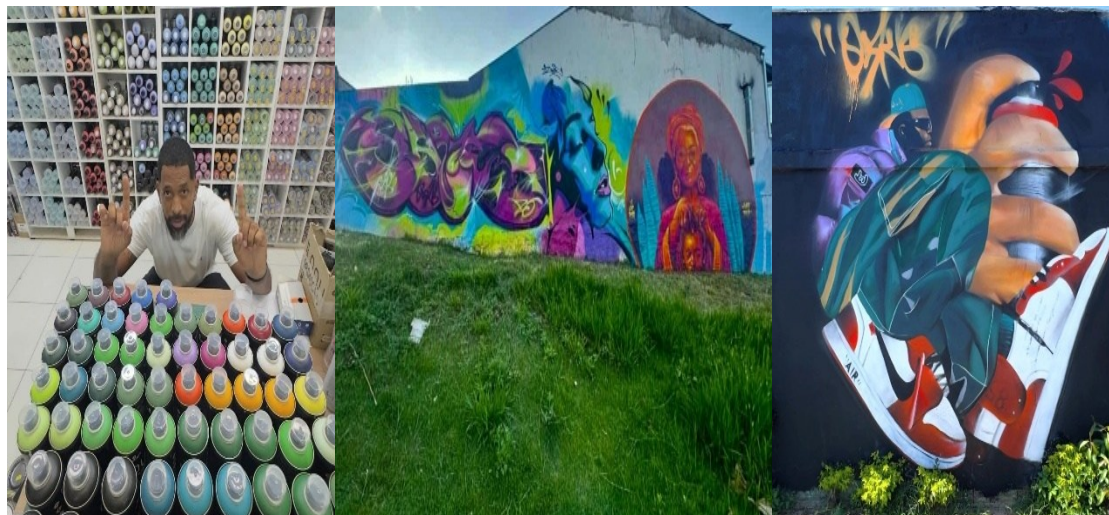
Sob a perspectiva da Arte-Educação, suas produções oferecem inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. O professor pode utilizá-las em atividades de leitura de imagens, descrição imagética, interpretação de narrativas visuais, contextualização histórica, produção artística e debates acerca da cultura surda, favorecendo a construção de experiências educativas fundamentadas na observação, na criatividade e na valorização da diversidade cultural. Além disso, suas obras permitem estabelecer diálogos interdisciplinares com áreas como Literatura, Libras, História e Cultura Visual, ampliando as possibilidades de construção do conhecimento.

A inserção de suas produções no ensino de Arte possibilita o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura de imagem, à narrativa visual, à composição artística, à ilustração, à cultura visual e à literatura surda. Além disso, permite que os estudantes entrem em contato com diferentes formas de comunicação e representação, ampliando seu repertório cultural e fortalecendo o respeito à diversidade. Sob a perspectiva da Abordagem Triangular, as obras de Lucas Ramon oferecem inúmeras possibilidades para os eixos do apreciar, contextualizar e fazer artístico, favorecendo experiências educativas que articulam arte, cultura, identidade e inclusão de maneira significativa.

Outro artista relevante nesse percurso analítico é Odrus (Figura 2), nome artístico de Rafael Caldeira dos Santos, grafiteiro e artista visual surdo natural do Distrito Federal. O nome “Odrus” surge da palavra “surdo” escrita ao contrário, funcionando não apenas como assinatura artística, mas também como afirmação identitária dentro de sua trajetória pessoal e profissional. Sua produção está diretamente ligada à arte urbana, utilizando muros, espaços públicos e intervenções visuais como meios de expressão, comunicação e transformação social. Por meio do grafite, o artista constrói narrativas que dialogam com questões relacionadas à cultura surda, à inclusão, à ocupação dos espaços urbanos e ao reconhecimento da diversidade cultural,

evidenciando que a arte pode constituir um importante instrumento de participação social e construção de identidades.

Figura 2 – Artista Odrus e algumas de suas obras



Fonte: Instagram do artista Odrus.

A trajetória de Odrus é marcada por desafios sociais e educacionais. Surdo bilateral profundo, o artista relata ter enfrentado dificuldades de comunicação durante sua infância e juventude, vivenciando processos de exclusão escolar e social. Foi por meio do grafite que encontrou uma forma de expressão capaz de transformar sua realidade, utilizando a arte como instrumento de construção identitária, resistência e inclusão. Autodidata em sua formação artística, iniciou sua relação com o grafite ainda na juventude e, desde então, desenvolveu uma produção reconhecida nacional e internacionalmente, tornando-se referência na arte urbana produzida por artistas surdos.

Essa trajetória demonstra que a produção artística pode ultrapassar o campo estético e assumir uma importante dimensão educativa e social. Ao transformar experiências pessoais em manifestações visuais acessíveis ao público, Odrus evidencia que a arte constitui uma linguagem capaz de romper barreiras comunicacionais, favorecer o diálogo entre diferentes grupos sociais e ampliar a visibilidade da comunidade surda. Suas obras reafirmam que a experiência visual característica da cultura surda pode constituir uma potente forma de criação artística, valorizando outras maneiras de compreender, representar e interpretar o mundo.

Do ponto de vista estético, suas produções caracterizam-se pelo uso de cores intensas, personagens expressivos, traços marcantes e composições de grande impacto visual. Esses elementos conferem dinamismo às obras e aproximam sua linguagem artística da experiência visuoespacial vivenciada pelas pessoas surdas. Em seus murais, a imagem assume papel central na comunicação, permitindo que diferentes públicos estabeleçam relações entre arte,

identidade, memória e pertencimento. Dessa forma, o grafite deixa de representar apenas uma manifestação urbana e passa a constituir uma linguagem artística capaz de produzir conhecimento, sensibilizar o olhar e provocar reflexões sobre a diversidade presente na sociedade.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao caráter democrático de sua produção. Ao utilizar os espaços públicos como suporte para suas intervenções, o artista rompe com a ideia de que a arte deve permanecer restrita a museus, galerias ou instituições especializadas. Seus murais tornam-se acessíveis à população, favorecendo o contato cotidiano com manifestações artísticas e ampliando o acesso à cultura. Essa característica dialoga diretamente com os princípios da educação inclusiva, ao compreender que o patrimônio artístico deve ser compartilhado e vivenciado por diferentes sujeitos, independentemente de sua condição social, econômica ou linguística.

Sua relevância para o ensino de Arte está justamente no fato de demonstrar que a produção artística de pessoas surdas não se limita exclusivamente a abordar a surdez como temática central. Embora sua identidade surda esteja presente em diversos trabalhos, suas obras também dialogam com questões relacionadas à periferia, à negritude, à ocupação dos espaços urbanos, à inclusão social e à democratização da arte. Dessa forma, sua produção rompe com a ideia de que artistas pertencentes a grupos minoritários devem produzir apenas sobre suas experiências identitárias, evidenciando que suas criações podem abordar múltiplas questões sociais, culturais e estéticas.

Essa diversidade temática amplia significativamente o potencial pedagógico de suas produções. Ao incorporar suas obras ao ensino de Arte, o professor pode desenvolver atividades relacionadas à leitura crítica de imagens, à contextualização da arte urbana, à análise dos elementos visuais presentes nas composições e à produção artística inspirada na linguagem do grafite. Essas práticas possibilitam que os estudantes compreendam a arte urbana como manifestação cultural legítima, reconhecendo-a como espaço de expressão, resistência e construção de identidades.

Entretanto, a cultura surda continua sendo uma presença significativa em sua produção artística. Em muitos de seus murais, Odrus incorpora elementos visuais relacionados à Libras, à experiência visual dos sujeitos surdos e à valorização da comunidade surda, utilizando a arte como meio de representatividade e visibilidade social. Suas obras frequentemente apresentam personagens autorais que dialogam com questões de acessibilidade, identidade e pertencimento, promovendo novas formas de percepção sobre a pessoa surda dentro dos espaços públicos.

Ao aproximar a arte urbana da cultura surda, o artista evidencia que diferentes linguagens visuais podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A utilização de personagens, símbolos, cores e elementos gráficos favorece processos de leitura imagética, descrição visual e interpretação artística, permitindo que estudantes surdos e ouvintes compartilhem experiências de aprendizagem fundamentadas na observação e na construção coletiva de significados. Sob essa perspectiva, suas produções dialogam com a compreensão de que a imagem constitui uma importante linguagem para a mediação do conhecimento no ensino de Arte.

Além de sua atuação como artista visual, Odrus também desenvolve projetos educativos e oficinas de grafite voltadas para crianças, jovens e adultos, especialmente estudantes surdos e moradores de comunidades periféricas. Seu trabalho pedagógico busca incentivar o acesso à arte como ferramenta de expressão, autonomia e transformação social. O artista já realizou oficinas em diferentes estados brasileiros e também participou de atividades internacionais voltadas à formação artística de pessoas surdas, fortalecendo o intercâmbio entre arte, educação e cultura surda. Entre suas participações, destacam-se eventos e festivais realizados nos Estados Unidos, França, Canadá e África do Sul, além de exposições em espaços como o Museu Nacional da República, em Brasília.

Essa atuação educativa amplia ainda mais a relevância de sua produção para o contexto escolar, demonstrando que o artista não atua apenas como produtor de obras, mas também como mediador cultural e formador. Suas experiências evidenciam que a arte pode favorecer processos de inclusão, fortalecer a autonomia dos estudantes e estimular novas formas de participação social, aproximando diferentes sujeitos por meio da linguagem visual.

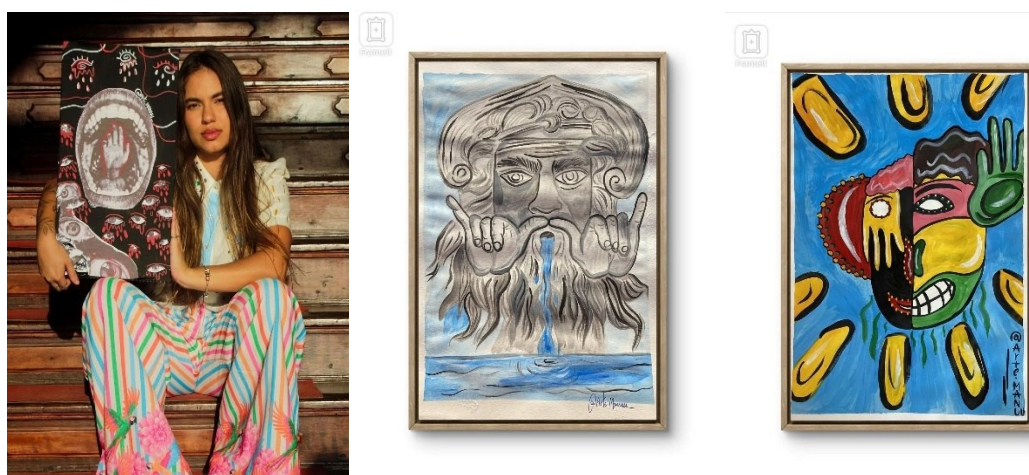
Nesse sentido, trazer Odrus para o contexto do ensino de Arte amplia as possibilidades de discussão acerca da diversidade cultural, da arte urbana e da representatividade nos espaços educativos. Sua trajetória evidencia como a arte pode atuar como instrumento de resistência, pertencimento e transformação social, permitindo que estudantes compreendam a produção artística como um campo plural, acessível e atravessado por diferentes experiências de vida. Ao mesmo tempo, sua presença no currículo contribui para a valorização de artistas surdos contemporâneos, fortalecendo a construção de referências visuais e culturais que dialogam com diferentes realidades e formas de existência.

Nessa mesma direção, destaca-se o trabalho da artista visual surda maranhense Manuely Castelo (Figura 3), conhecida nas redes sociais pelos perfis @manu.castart_ e @arte.manuu_, espaços onde divulga suas produções autorais voltadas à ilustração, cultura surda e cultura popular maranhense. A artista tem utilizado as plataformas digitais como meio

de circulação de sua arte, ampliando a visibilidade da produção artística surda no Maranhão e fortalecendo o diálogo entre identidade cultural, visualidade e acessibilidade. Em suas publicações, compartilha ilustrações, projetos visuais e releituras de elementos tradicionais da cultura maranhense, especialmente aqueles ligados ao universo do Bumba-meu-boi, às manifestações juninas e aos símbolos históricos de São Luís.

Sua produção artística é marcada pela presença constante de referências à cultura popular local, demonstrando um forte vínculo com as tradições culturais do estado. Em diferentes obras, a artista representa personagens do Bumba-meu-boi, cazumbás, elementos dos sotaques maranhenses e outros símbolos que fazem parte do imaginário cultural da cidade de São Luís. Além disso, ao aproximando sua produção artística das experiências vividas nessas manifestações, a artista fortalece o caráter identitário de suas obras e evidencia a importância do pertencimento cultural em seu processo criativo.

Figura 3 - Imagens da artista Manuelyly Castelo



Fonte: Instagram da artista Manuelyly Castelo.

Um dos aspectos mais relevantes de sua produção é a forma como articula a experiência visual surda aos elementos da cultura maranhense. Em suas ilustrações, a artista frequentemente incorpora mãos sinalizando, expressões visuais e referências à Língua Brasileira de Sinais, estabelecendo um diálogo entre a cultura surda e os símbolos tradicionais do Maranhão. Essa construção visual evidencia que a identidade surda não se encontra separada das demais identidades culturais presentes na sociedade, mas participa ativamente da construção e da ressignificação dessas manifestações culturais.

As produções de Manuelyly Castelo revelam que cultura surda e a cultura popular não são dimensões isoladas, mas experiências que se cruzam e se complementam. Ao incorporar elementos da visualidade surda às representações do patrimônio cultural maranhense, a artista

evidencia que o sujeito surdo também participa ativamente da construção das identidades culturais locais. Suas obras demonstram que o patrimônio cultural pode ser reinterpretado a partir de diferentes experiências de mundo, possibilitando novas formas de pertencimento, representação e produção de sentidos.

Essa relação torna-se especialmente significativa quando observada a partir do próprio Bumba-meu-boi, manifestação marcada por forte visualidade, riqueza estética, indumentárias, cores, movimentos e performances corporais. Mesmo não tendo sido pensado originalmente como um evento acessível à comunidade surda, esse folguedo apresenta características profundamente visuais que possibilitam aproximações importantes com a experiência estética do sujeito surdo. Nesse sentido, o trabalho da Manu contribui para evidenciar essas conexões, demonstrando como os elementos visuais presentes na cultura popular podem dialogar diretamente com as formas de percepção, interpretação e construção do conhecimento características da cultura surda.

Além de sua relevância artística, suas produções apresentam grande potencial para o ensino de Arte, permitindo discussões sobre identidade cultural, patrimônio, representatividade, cultura visual e pertencimento. Ao trazer para o contexto escolar uma artista surda maranhense que dialoga diretamente com elementos da cultura local, amplia-se a possibilidade de identificação dos estudantes com os conteúdos trabalhados, fortalecendo a valorização da diversidade cultural e das diferentes formas de expressão presentes na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, trabalhar artistas surdos em sala de aula não significa utilizá-los apenas como referências de identificação para estudantes surdos, mas compreender suas produções como possibilidades pedagógicas capazes de ampliar o olhar crítico de toda a turma sobre Arte, cultura e diversidade. Ao analisar as obras desses artistas, os estudantes podem discutir identidade, pertencimento, linguagem visual, cultura popular, arte urbana, literatura visual e experiências estéticas construídas a partir de diferentes perspectivas sociais e culturais, pois, como menciona Silva (2015):

A sala de aula deve ser um espaço que reconheça as relações no mundo, as relações com a cultura, os valores das diferentes culturas, criando sempre oportunidades de se buscarem as múltiplas possibilidades de se solucionar um problema. É preciso, portanto, que se desenvolva proposta pedagógicas abertas aos diversos caminhos que se podem seguir ao tentar encontrar a solução de um problema (Silva, 2015, p. 102).

Desse modo, o ensino de Arte passa a assumir um papel mais democrático e inclusivo, permitindo que diferentes sujeitos sociais se reconheçam como produtores e participantes ativos

da cultura. Além das referências artísticas e das metodologias voltadas para a leitura de imagem e descrição imagética, torna-se igualmente necessário pensar em recursos pedagógicos que favoreçam a participação efetiva dos estudantes surdos nas aulas de Arte. O uso de imagens projetadas em slides, vídeos, esquemas visuais, experiências sensoriais e performances visuais constitui um importante suporte para a mediação pedagógica, uma vez que dialoga diretamente com a experiência visuoespacial da comunidade surda.

Dentro desse contexto, a poesia sinalizada também se apresenta como uma poderosa linguagem artística e pedagógica, pois transforma a Libras em vivência estética por meio do ritmo, da espacialidade, das configurações corporais e da construção visual dos signos. Diferentemente da poesia tradicional escrita, a poesia em língua de sinais organiza-se visualmente no espaço, permitindo que o sujeito produza significados por meio da movimentação corporal, da expressividade e da construção imagética da narrativa.

Por fim, pensar práticas inclusivas no ensino de Arte também exige compreender que a inclusão do aluno surdo não ocorre apenas pela presença do intérprete em sala de aula. Embora o intérprete exerça um papel fundamental na mediação comunicacional, é necessário que o professor participe ativamente do planejamento das estratégias pedagógicas. Conforme destaca Silva (2015, p. 101):

[...] é o educador quem implementa a proposta pedagógicas [...] Recursos didáticos podem auxiliar o profissional em seu cotidiano, mas cabem a ele, e tão somente a ele, a decisão e o trabalho de transformar a prática pedagógica (Silva, 2015, p. 101).

Portanto, a organização das aulas deve partir de uma perspectiva visual e compartilhar previamente os conteúdos com o profissional intérprete, pois isso contribui para a implementação eficaz de uma proposta pedagógica mais acessível. Esse planejamento antecipado possibilita que a mediação ocorra de maneira mais significativa e contextualizada, favorecendo descrições mais precisas, interpretações mais coerentes e maior participação do estudante surdo nas atividades propostas. Assim, o ensino de Arte inclusivo exige não apenas adaptações pontuais, mas uma reorganização consciente das práticas pedagógicas, valorizando a visualidade, a diversidade cultural e as diferentes formas de aprender e produzir conhecimento dentro da escola.

Além dessas possibilidades metodológicas, a criação de recursos pedagógicos visuais também se apresenta como uma importante contribuição para a construção de práticas inclusivas no ensino de Arte. Jogos digitais, jogos de tabuleiro, cartas ilustradas, adaptações de materiais já existentes e o uso de tecnologias e outras estratégias visuais ampliam significativamente as possibilidades de mediação pedagógica, especialmente no contexto da

educação de surdos. Tais recursos favorecem não apenas o acesso ao conteúdo, mas também a interação, a participação e o desenvolvimento da percepção visual dos estudantes, permitindo que o processo de aprendizagem ocorra de maneira mais dinâmica, sensível e significativa. Nesse contexto, pensar um ensino de Arte inclusivo não significa simplificar conteúdos, mas reorganizar práticas pedagógicas a partir das especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa reflexão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1991, p. 11), ao afirmar que:

[...] esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (Vygotsky, 1991, p. 11)

Esse pensamento vygotkiano contribui para compreender que os instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula não são elementos neutros, mas recursos culturais capazes de transformar as formas de interação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, no contexto do ensino de Arte para alunos surdos, imagens, vídeos, jogos, performances visuais, produções artísticas e recursos imagéticos passam a atuar como instrumentos mediadores do conhecimento, possibilitando diferentes formas de construção de sentido e participação no ambiente escolar. Os signos visuais presentes nessas práticas tornam-se fundamentais para o desenvolvimento cultural e cognitivo do estudante surdo, uma vez que dialogam diretamente com sua experiência visuoespacial e com sua maneira de compreender o mundo.

Desse modo, práticas pedagógicas inclusivas exigem um planejamento consciente e estruturado desde sua origem, considerando que a inclusão não acontece apenas por meio de adaptações tardias ou superficiais. O professor precisa compreender que ensinar alunos surdos implica reorganizar metodologias, selecionar recursos adequados e construir estratégias que valorizem diferentes formas de aprendizagem e expressão. Nesse sentido, o ensino de Arte apresenta grande potencial inclusivo justamente por trabalhar com múltiplas linguagens, experiências estéticas e processos de criação que ultrapassam a centralidade da oralidade. A utilização de imagens, esquemas visuais, recursos digitais, experiências sensoriais e produções artísticas coletivas favorece a participação ativa dos estudantes e amplia as possibilidades de mediação entre professor, aluno e conhecimento.

Para além da dimensão metodológica, essa discussão também evidencia o caráter coletivo e dialógico do processo educativo. Ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.

34), o autor reforça que a aprendizagem acontece por meio das relações humanas, das trocas culturais e das experiências compartilhadas, socialmente, fortalecendo a ideia de que a inclusão não se constrói de maneira isolada, mas por meio da convivência, da escuta e do reconhecimento das múltiplas identidades presentes no espaço escolar. Dessa forma, o ensino de Arte torna-se um espaço de diálogo entre culturas, linguagens e sujeitos, permitindo que alunos surdos e ouvintes aprendam coletivamente por meio da interação com diferentes formas de expressão e produção de conhecimento.

Essa perspectiva também encontra respaldo nos documentos educacionais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforçam a importância de práticas pedagógicas fundamentadas na diversidade cultural, nas múltiplas linguagens e na valorização das diversas formas de expressão. No componente curricular Arte, a BNCC destaca a necessidade de desenvolver experiências estéticas, críticas e criativas que possibilitem aos estudantes compreender, produzir e contextualizar manifestações artísticas de diferentes culturas e realidades sociais.

Dessa maneira, ao reconhecer a visualidade como elemento central na aprendizagem do aluno surdo e ao valorizar metodologias inclusivas fundamentadas na mediação, na cultura visual e na diversidade, o ensino de Arte consolida-se como um importante espaço de conhecimento. Portanto, mais do que garantir acessibilidade, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que possibilitem ao estudante surdo ocupar uma posição ativa dentro do processo educativo, reconhecendo-o como sujeito cultural, produtor de sentidos e participante efetivo das experiências artísticas e escolares.

2.4 Cultura, identidade e pertencimento: o ensino de Arte como espaço de inclusão do aluno surdo

Para além das metodologias, é fundamental compreender o ensino de Arte como um espaço de construção de identidade e pertencimento. Ao longo da história, diferentes culturas foram hierarquizadas, sendo algumas valorizadas enquanto outras foram silenciadas ou marginalizadas. Esse processo também atingiu a cultura surda, que, por muito tempo, foi deslegitimada e subordinada a uma lógica dominante centrada na oralidade e na "cultura ouvinte". Desse modo, discutir o ensino de Arte é também discutir relações de poder, reconhecimento e valorização cultural.

Nessa perspectiva, debater pertencimento cultural implica compreender que o aluno surdo não pertence exclusivamente à cultura surda, mas também aos territórios, às tradições e às manifestações culturais presentes em sua realidade social. No contexto maranhense, essa

relação torna-se profundamente significativa por meio do Bumba-meu-boi, patrimônio cultural imaterial, uma manifestação marcada pela teatralidade, pela dança, pela música, pelas indumentárias, pelo artesanato e pela intensa construção imagética presente em seus rituais e performances. Conforme discute a antropóloga Cavalcanti (2006, p. 61): “Os folguedos do boi são formas rituais populares, comportamento simbólico por excelência a exigir intensa atividade corporal, com o uso de fantasias, muita música e dança”. Além disso, a autora destaca que esses folguedos são compreendidos popularmente como “brincadeiras”, revelando seu caráter lúdico, festivo e social.

Essa dimensão simbólica e visual do Bumba-meu-boi dialoga diretamente com as contribuições de Campello (2008) acerca da experiência visual do sujeito surdo. Ao discutir os signos visuais, a autora evidencia que os sujeitos surdos constroem significados a partir da percepção imagética, espacial e visual do mundo, organizando suas experiências por meio de elementos que ultrapassam a oralidade. Nesse sentido, o Bumba-meu-boi apresenta uma potência estética, uma vez que, conforme Martins (2021, p. 49–50):

Um aspecto que caracteriza o Bumba-meu-boi do Maranhão é a diversidade de estilos que este se apresenta. Os sotaques seriam as diferentes formas de se apresentar o bumba e de se relacionar com elementos com a tradição e religião. Cada sotaque apresenta características próprias como, por exemplo, a indumentária, os instrumentos adotados, o ritmo, a coreografia etc (Martins, 2021, p. 49-50).

Essas características e a diversidade de estilos resultam em uma manifestação rica em signos visuais, capaz de estabelecer aproximações significativas com a experiência cultural do sujeito surdo, pois sua construção visual mobiliza cores, movimentos, personagens, performances corporais, espacialidade e narrativas imagéticas que produzem sentidos para além da linguagem verbal. Assim, ainda que historicamente essas manifestações populares não tenham sido pensadas a partir de perspectivas inclusivas, elas carregam elementos visuais de grande riqueza estética que possibilitam novas formas de mediação cultural no ensino de Arte. Além disso, conforme discute a pesquisadora Martha Abreu (2003), o conceito de cultura popular deve ser compreendido como um espaço múltiplo, marcado por disputas, identidades, trocas culturais e construções históricas. A autora destaca que a cultura popular não pode ser entendida como algo homogêneo ou fixo, mas como um campo dinâmico atravessado por diferentes sujeitos, experiências e contextos sociais. Tal perspectiva contribui para compreender que a cultura maranhense e a cultura surda não constituem universos separados, uma vez que Abreu (2003, p. 21) afirma:

Considerar cultura popular como um instrumento que serve para auxiliar, não no sentido de resolver, mas no de colocar problemas, evidenciar diferenças e

ajudar a pensar a realidade social e cultural, sempre multifacetada, seja ela a da sala de aula, a do nosso cotidiano, ou a das fontes históricas (Abreu, 2003, p. 21).

Essas experiências culturais se cruzam e produzem novas formas de pertencimento. O sujeito surdo maranhense, portanto, não está à margem da cultura popular de seu território; ele também participa dela, interpreta-a, ressignifica-a e produz novas leituras sobre essas manifestações culturais a partir de sua própria experiência visual e linguística.

Nesse contexto, o ensino de Arte torna-se um importante espaço de mediação entre cultura surda e cultura popular maranhense. Ao trabalhar manifestações como o Bumba-meu-boi na sala de aula, o professor possibilita que o aluno surdo se reconheça como participante ativo desse patrimônio cultural, compreendendo que sua identidade não se constrói apenas na relação com a comunidade surda, mas também nas vivências culturais do território em que está inserido. Dessa maneira, o ensino de Arte ultrapassa a ideia de simples apreciação estética e passa a atuar como espaço de construção de memória, reconhecimento cultural e fortalecimento identitário.

Desse modo, compreender o ensino de Arte como espaço de inclusão do aluno surdo implica reconhecer que a inclusão não se limita apenas ao acesso ao conteúdo escolar, mas envolve também o direito ao reconhecimento cultural, à construção da identidade e à participação ativa nas experiências simbólicas que constituem a sociedade. Ao articular cultura surda e cultura maranhense por meio do Bumba-meu-boi, o ensino de Arte cria possibilidades de diálogo entre diferentes formas de perceber, sentir e produzir cultura, fortalecendo experiências educativas mais sensíveis, plurais e inclusivas. Portanto, a Arte consolida-se como um espaço de encontro entre culturas, linguagens e sujeitos, permitindo que o aluno surdo se reconheça não apenas como integrante da comunidade surda, mas também como parte viva da memória, da visualidade e da tradição popular do Maranhão.

CAPÍTULO 3 A Expressão Cultural do Bumba-meu-boi como ferramenta pedagógica para a inclusão do surdo

3.1 Patrimônio Cultural Imaterial: o Bumba-meu-boi

O Bumba-meu-boi constitui uma das mais importantes manifestações da cultura popular brasileira, tendo sido registrado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como Patrimônio Cultural do Brasil em 2011. Posteriormente, em 2019, o Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão foi inscrito pela UNESCO na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, em reconhecimento à sua relevância histórica, social e cultural. Mais do que uma festividade junina, o Bumba-meu-boi configura-se como um espaço de memória, identidade, ancestralidade e construção coletiva de sentidos, reunindo elementos como música, dança, teatro, religiosidade, artesanato e expressivas manifestações visuais que o consolidam como uma referência cultural fundamental para o Maranhão e para o Brasil (Nunes, 2011; Unesco, 2019).

Ao discutir o conceito de cultura popular, Abreu (2003, p. 14) destaca que:

Cultura popular não é um conjunto fixo de práticas, objetos ou textos, nem um conceito definido aplicável a qualquer período histórico. Cultura popular não se conceitua, enfrenta-se. É algo que precisa sempre ser contextualizado e pensado a partir de alguma experiência social e cultural, seja no passado ou no presente; na documentação histórica ou na sala de aula (Abreu, 2003, p. 14).

Desse modo, este campo não deve ser entendido como algo fixo, homogêneo ou folclórico, mas como uma construção histórica atravessada por disputas, identidades e diferentes formas de produção cultural. A autora problematiza a ideia de uma cultura popular “pura” ou isolada, evidenciando que essas manifestações são constantemente recriadas, reinterpretadas e ressignificadas pelos sujeitos sociais ao longo do tempo. Essa perspectiva torna-se importante para compreender essa brincadeira não apenas como tradição, mas como uma manifestação viva, dinâmica e em permanente transformação. Nesse sentido, o Bumba-meu-boi preserva elementos históricos e simbólicos da cultura maranhense ao mesmo tempo em que incorpora novas experiências, linguagens e formas de expressão contemporâneas.

Conforme aponta Martins (2021, p. 14 -15), “o Bumba-meu-boi está incluído no que comumente se define como cultura popular, considerando os agentes que o promovem, dentro de um contexto, como sendo pertencentes ao “povo”, os “populares” [...]”. Portanto, essa manifestação se constitui em território de encontros e representações sociais, revelando valores,

atitudes e relações construídas coletivamente dentro da sociedade. A pesquisadora Furlanetto (2010) destaca que a manifestação articula elementos das culturas africana, indígena e europeia, tornando-se resultado de um intenso processo de miscigenação cultural presente na formação do povo brasileiro, como destaca a autora:

O espetáculo do Bumba-meu-boi constitui uma espécie de ópera popular, resultante da união de elementos das culturas europeia, africana e indígena, no qual o boi é a principal figura de representação. O enredo resgata uma história típica das relações sociais e econômicas da região nordestina durante o período colonial, marcadas pela monocultura, criação extensiva de gado e escravidão (Furlanetto, 2010, p. 108).

Essa pluralidade cultural pode ser observada tanto nos ritmos e instrumentos utilizados quanto nas indumentárias, personagens, performances e formas de organização dos grupos de boi. Vale salientar que essa manifestação cultural está presente em diversas regiões do Brasil, e cada uma delas apresenta peculiaridades e interpretações próprias. Como destaca Martins (2021, p. 15), “no Rio Grande do Norte, a brincadeira do boi é conhecida como Boi Calemba; no Pará e no Amazonas, como Boi Bumbá; em Santa Catarina, como Boi de Mamão, e no Maranhão, é o Bumba-meu-boi”. Essa diversidade evidencia a riqueza da manifestação, que proporciona experiências relacionadas à memória, ao pertencimento e à valorização cultural.

A narrativa central do auto do boi também revela importantes aspectos históricos e sociais da formação brasileira. Segundo os professores e pesquisadores Barros e Quadros Júnior (2019), o enredo mais conhecido do Bumba-meu-boi, centrado nas figuras de Mãe Catirina e Pai Francisco, possivelmente surgiu no Maranhão durante o período do Ciclo do Gado, sendo conhecida popularmente como Auto do Bumba-meu-boi. Sua narrativa apresenta elementos típicos de uma comédia dramática, marcada principalmente pelas encenações cômicas e performáticas realizadas ao longo das apresentações da festividade. Essa manifestação, presente em muitas das inúmeras versões existentes, envolvendo Pai Francisco, Mãe Catirina, o fazendeiro e o boi, articula relações marcadas pela escravidão, pelas hierarquias sociais e pelas tensões entre diferentes grupos culturais.

Durante o século XIX, as manifestações culturais de origem popular e afrodescendente enfrentaram constantes processos de marginalização e controle por parte das autoridades. Conforme destaca Martins (2021, p. 25), os batuques, denominação utilizada para designar os encontros festivos promovidos por escravizados, negros livres e libertos, estavam presentes em diversas regiões do Império, incluindo São Luís do Maranhão. Entretanto, a realização dessas festividades era frequentemente alvo de vigilância e debates entre as autoridades locais, que divergiam quanto à sua permissão e regulamentação.

Nesse contexto, as celebrações populares transformaram-se em espaços de resistência social e cultural, nos quais seus participantes lutavam pelo direito de manter suas tradições, práticas festivas e formas de expressão coletiva. O Bumba-meu-boi, inserido nesse cenário, também sofreu processos de exclusão e preconceito, sendo frequentemente associado à desordem, ao barulho e às camadas populares da sociedade. Apesar das restrições impostas, os grupos de brincantes desenvolveram diferentes estratégias para garantir sua permanência nos espaços públicos, buscando autorizações oficiais e negociando constantemente sua presença nas ruas da cidade. As inúmeras reclamações registradas nos jornais da época revelam que, mesmo diante das tentativas de controle e silenciamento, os cordões de boi continuavam ocupando os espaços urbanos com seus batuques, cantorias e apresentações. Tal permanência demonstra que o Bumba-meu-boi não pode ser compreendido apenas como uma manifestação festiva, mas também como uma prática de resistência cultural, capaz de desafiar processos de exclusão e afirmar a presença das populações populares e afrodescendentes na vida social maranhense.

Em meio a esse clima de tolerâncias e intolerâncias, o Bumba-meu-boi persistiu. Ao longo do século XX, os sujeitos sociais que mantiveram e mantêm a brincadeira viva compreenderam que mudanças e recriações talvez fossem necessárias de acordo com os contextos que foram se abrindo para eles. O bumba mudou, se recriou e continua nos dias de hoje a ecoar seus batuques pela Ilha do Maranhão a fora (Martins, 2021, p.36).

A reflexão proposta pela autora evidencia que a permanência do Bumba-meu-boi ao longo da história foi resultado de constantes processos de adaptação, negociação e resistência cultural. As transformações ocorridas na manifestação não significaram a perda de sua essência, mas demonstram sua capacidade de dialogar com diferentes contextos históricos e sociais sem romper com suas raízes populares. Se, durante o século XIX e parte do século XX, os brincantes precisaram lutar pelo direito de ocupar os espaços públicos e preservar suas tradições, atualmente o cenário apresenta mudanças significativas. O que antes era frequentemente associado à desordem e à marginalidade passou a ser reconhecido como um dos principais símbolos da identidade cultural maranhense e brasileira. O reconhecimento do Bumba-meu-boi como Patrimônio Cultural do Brasil pelo IPHAN e, posteriormente, como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO, evidencia esse processo de valorização institucional. Contudo, esse reconhecimento não deve apagar a memória das lutas que permitiram sua sobrevivência ao longo do tempo. Pelo contrário, compreender a trajetória histórica do Bumba-meu-boi significa reconhecer que sua permanência resulta da resistência de gerações de brincantes que mantiveram viva essa tradição mesmo diante do preconceito, da repressão e das

tentativas de invisibilização. Assim, a manifestação continua sendo um espaço de construção identitária, memória coletiva e afirmação cultural, preservando seu caráter popular ao mesmo tempo em que conquista novos espaços de reconhecimento e valorização social.

Ademais, a manifestação transforma essas experiências em ritual, performance e celebração coletiva, ressignificando conflitos históricos por meio da música, da dança e da teatralidade popular. Para Cavalcanti (2006, p. 61), “Os folguedos do boi são formas rituais populares, comportamento simbólico por excelência a exigir intensa atividade corporal, com o uso de fantasias, muita música e dança”, funcionando como experiências narrativas e simbólicas profundamente ligadas à vida cotidiana. A autora ressalta que, no universo popular, essas manifestações são frequentemente denominadas folguedos ou brincadeiras, termos que evidenciam a dimensão lúdica e festiva característica da ampla diversidade de processos culturais (Cavalcanti, 2006, p. 62), o que evidencia ainda mais o caráter coletivo, performático e afetivo presente no Bumba-meu-boi.

Nesse contexto, compreender o Bumba-meu-boi como patrimônio cultural imaterial implica reconhecer que a manifestação não se limita à preservação de tradições antigas, mas permanece em constante diálogo com os sujeitos e com as transformações sociais contemporâneas. Como aponta Furlanetto (2010, p. 110), o folguedo ressurgue a cada ano com outra roupagem, incorporando novos elementos sem romper com seus vínculos tradicionais. Essa capacidade de reinvenção revela a força cultural do Bumba-meu-boi enquanto manifestação viva da cultura popular maranhense.

Dessa forma, ao reconhecer o Bumba-meu-boi como patrimônio cultural imaterial, reconhece-se também a importância das manifestações populares como espaços de construção identitária, memória coletiva e produção cultural. O Bumba-meu-boi torna-se, assim, não apenas símbolo cultural do Maranhão, mas também um importante campo de experiências estéticas, visuais e sociais capazes de dialogar com diferentes sujeitos, culturas e formas de percepção do mundo.

3.2 A História do Bumba-meu-boi: tradições e narrativas

A história do Bumba-meu-boi ultrapassa a ideia de uma simples manifestação folclórica, constituindo-se como uma narrativa coletiva atravessada por memória, religiosidade, conflitos sociais, pertencimento e produção cultural. Cavalcanti (2006) e Abreu (2003) discutem que as manifestações da cultura popular são construídas historicamente a partir das experiências dos grupos sociais, incorporando memórias, identidades e formas de representação que se transformam ao longo do tempo. Nesse sentido, a permanência do Bumba-meu-boi não ocorre

apenas pela repetição de tradições, mas também por sua capacidade de ressignificação diante das mudanças sociais e culturais. Compreender a história dessa manifestação implica reconhecer que suas narrativas são produzidas nas relações entre os sujeitos, seus territórios, suas vivências e seus modos de interpretar e representar o mundo.

De acordo com Barros e Quadros Júnior (2019, p. 11), ao analisarem as discussões presentes no Dossiê do Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão, existem diferentes interpretações sobre a origem dessa manifestação cultural. Os autores destacam que alguns pesquisadores, como Arthur Ramos e Nina Rodrigues, relacionam o Bumba-meu-boi a práticas de totemismo¹ de grupos africanos de origem bantu. Em contrapartida, estudiosos como Renato Almeida, Mário de Andrade e Câmara Cascudo defendem que a brincadeira resulta da fusão de elementos indígenas, africanos e europeus. Essa perspectiva evidencia o caráter plural do Bumba-meu-boi, revelando-o como uma manifestação que reúne diferentes matrizes culturais e expressa aspectos significativos da formação histórica e cultural brasileira.

A religiosidade também constitui um dos elementos fundamentais para a compreensão do Bumba-meu-boi maranhense. Conforme afirma Martins (2021), a dimensão religiosa orienta diversas práticas que compõem a manifestação, apresentando uma dupla característica: ao mesmo tempo em que se configura como expressão festiva marcada pela brincadeira, pelo lazer e pela celebração coletiva, também está profundamente vinculada a práticas de devoção religiosa. Dessa forma, o Bumba-meu-boi ultrapassa o caráter meramente recreativo, constituindo-se como um espaço de vivência da fé, fortalecimento dos laços comunitários e preservação das tradições culturais.

Segundo os apontamentos de Martins (2021, p. 17), diversos grupos mantêm relações de fé com os santos juninos, especialmente São João, São Pedro e São Marçal, considerados importantes protetores da brincadeira. Além da tradição católica, ela também estabelece vínculos com religiões de matriz africana presentes no Maranhão, como o Tambor de Mina e a Umbanda. Nesse contexto, promessas, rituais e homenagens realizadas tanto aos santos católicos quanto aos encantados evidenciam o caráter plural da religiosidade presente na manifestação, revelando a integração de diferentes tradições culturais e espirituais que compõem a identidade do Bumba-meu-boi.

¹ **Totemismo:** segundo Arthur Ramos, conforme citado no Dossiê do Registro do Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão (IPHAN, 2011, p. 16), refere-se às práticas religiosas e culturais dos povos bantu, nas quais o boi é considerado o "animal totêmico por excelência". O autor relaciona essa tradição às festas do boi no Brasil, entendendo-as como sobrevivências do totemismo africano posteriormente associadas a elementos indígenas.

Conforme discutido anteriormente, o Bumba-meu-boi expandiu-se para diferentes regiões do país, especialmente pelo Norte e Nordeste, incorporando características próprias de cada contexto cultural. Embora preserve elementos centrais de sua narrativa, a manifestação assumiu distintas formas de representação, adquirindo variações nos personagens, nos ritmos, nas encenações e até mesmo na maneira como sua história é contada. No Maranhão, estado em que a brincadeira alcançou grande relevância cultural, também existem diferentes versões do auto, uma vez que cada grupo recria e adapta determinados aspectos da narrativa de acordo com suas tradições, experiências e formas de expressão. Entretanto, entre as diversas versões existentes, a mais difundida e reconhecida popularmente é a história de Pai Francisco e Mãe Catirina, mencionada por Martins (2021) da seguinte maneira:

[...] história do casal de negros conhecidos como Pai Francisco e mãe Catirina. Este casal vivia em uma fazenda mítica onde havia um boi, um novilho que era muito querido pelo dono dessa fazenda. Um dia, Catirina, que estava grávida, desejou comer a língua desse boi e para atender a vontade de sua esposa, Pai Francisco mata o novilho, e a partir daí passa a sofrer as consequências desse ato. Ele foge e o dono da fazenda envia um grupo de indígenas para capturá-lo. Depois, com a ajuda de um pajé se consegue, por fim, ressuscitar o animal e a história acaba em uma grande confraternização (Martins, 2021, p. 15-16).

Essa dimensão narrativa e performática estabelece uma forte relação com a educação e com os processos de construção do conhecimento, uma vez que a manifestação possibilita aprendizagens por meio da oralidade, da observação, da convivência, da experiência estética e da participação comunitária. O aprendizado do Bumba-meu-boi ocorre pela vivência coletiva, envolvendo ações como observar, ouvir, dançar, cantar, confeccionar indumentárias, interpretar personagens e compartilhar experiências nos grupos de brincantes. Nesse aspecto, a cultura popular assume também um caráter pedagógico, pois transmite conhecimentos, valores culturais, tradições e formas de pertencimento entre gerações.

Sob a perspectiva do ensino de Arte, essa riqueza narrativa oferece inúmeras possibilidades pedagógicas, especialmente no campo das Artes Visuais. Cada personagem carrega características visuais próprias, representadas por indumentárias, adereços, cores, formas e elementos simbólicos que podem ser explorados em atividades de leitura de imagem e análise estética. Além disso, a própria estrutura do auto apresenta um potencial educativo significativo, pois articula narrativa, teatralidade e representação visual, elementos que favorecem processos de observação, interpretação e criação artística.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Barbosa (2001), ao defender que o ensino de Arte deve possibilitar ao estudante não apenas produzir imagens, mas também

aprender a observá-las, interpretá-las e contextualizá-las culturalmente. Nesse sentido, o Bumba-meu-boi constitui um importante objeto de estudo para as Artes Visuais, pois permite trabalhar simultaneamente os eixos da apreciação, da contextualização e da produção artística. Ao analisar os personagens, compreender os contextos históricos da narrativa e desenvolver releituras visuais inspiradas na manifestação, os estudantes constroem conhecimentos que relacionam arte, cultura e identidade, reconhecendo a cultura popular como um campo legítimo de produção estética e de aprendizagem.

Essa relação torna-se ainda mais relevante quando articulada às discussões sobre cultura surda e experiência visual. Conforme discute Campello (2008, p. 136):

A técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais (Campello, 2008, p. 136).

Portanto, os sujeitos surdos constroem sentidos a partir de signos visuais e experiências imagéticas que organizam sua percepção do mundo. A visualidade não atua apenas como recurso comunicacional, mas como fundamento da experiência cultural e cognitiva do sujeito surdo. Nesse sentido, a forte dimensão estética do Bumba-meu-boi aproxima-se significativamente da experiência visual surda. Seus elementos visuais, como cores, bordados, movimentos, personagens, máscaras, espacialidade e teatralidade, produzem significados que podem ser percebidos e interpretados para além da oralidade.

A exuberância do Bumba-meu-boi maranhense pode ser percebida na indumentária caprichada dos brincantes, na apoteose de cores que cada grupo apresenta, na riqueza de passos das coreografias, nos complexos e variados ritmos musicais, na rica fatura do couro do boi, lavrado no veludo negro com milhares de contas, lantejoulas, miçangas, canutilhos, vidrilhos, cuja inventividade e criatividade das bordadeiras compõem um estonteante espetáculo visual (Furlanetto, 2010, p. 112).

As cores vibrantes, os bordados, os adereços, os movimentos coreográficos, os personagens e a teatralidade presente nas apresentações transformam a manifestação em uma experiência profundamente imagética. Essa característica torna-se especialmente relevante dentro da discussão sobre visualidade e ensino de Arte, pois evidencia como a cultura popular também produz formas complexas de linguagem visual e construção simbólica. O Bumba-meu-boi comunica histórias, valores e identidades por meio das imagens, dos corpos e das performances que ocupam o espaço público durante os festejos.

As contribuições de Strobel (2008) também dialogam com essa reflexão ao compreender a cultura surda como uma experiência marcada por práticas visuais compartilhadas e pela construção coletiva de identidade por meio da língua de sinais e das vivências culturais dos sujeitos surdos. Ao aproximar o aluno surdo das manifestações culturais populares maranhenses, especialmente do Bumba-meu-boi, o ensino de Arte possibilita não apenas acesso cultural, mas também experiências de pertencimento e reconhecimento dentro da cultura local. O estudante surdo passa a compreender que também faz parte dessas narrativas culturais e que sua forma de perceber o mundo pode dialogar diretamente com as experiências estéticas presentes no folguedo.

Nessa perspectiva, o Bumba-meu-boi torna-se um importante mediador entre educação, cultura popular e inclusão. Sua potência pedagógica não está apenas na transmissão de conteúdos históricos, mas na possibilidade de promover experiências visuais, corporais e simbólicas capazes de ampliar as formas de aprendizagem e participação dos estudantes. A encenação do auto do boi, por exemplo, permite trabalhar interpretação, expressão corporal, leitura imagética, construção narrativa e produção artística de maneira coletiva e interdisciplinar. A cultura popular passa, assim, a ocupar um lugar de conhecimento legítimo dentro da escola, valorizando saberes historicamente produzidos pelas comunidades populares.

Desse modo, compreender a história do Bumba-meu-boi implica reconhecer que suas narrativas permanecem vivas porque continuam sendo recriadas pelos sujeitos que as experienciam. O folguedo transforma memória em linguagem, cultura em aprendizagem e tradição em experiência coletiva. No contexto da educação inclusiva e do ensino de Arte, o Bumba-meu-boi apresenta-se como uma importante possibilidade pedagógica para aproximar os estudantes de suas próprias referências culturais, fortalecendo experiências de pertencimento, visualidade, identidade e participação social.

3.3 O uso de jogos como ferramenta e estímulo para o ensino

Pensar o jogo dentro do contexto educacional implica compreender que o ato de brincar ultrapassa a ideia de entretenimento ou simples passatempo. Segundo Huizinga (2000, p. 3), "é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve"; portanto, essa prática constitui uma experiência cultural, simbólica e social capaz de produzir conhecimento, estimular a criatividade e ampliar as formas de interação entre os sujeitos. Nesse sentido, utilizar jogos no ensino de Arte e no trabalho com a cultura popular de forma inclusiva e acessível representa uma possibilidade de tornar o processo educativo mais significativo, participativo e visual,

especialmente quando relacionado às experiências imagéticas e culturais presentes no Bumba-meu-boi.

Ao discutir o elemento lúdico na cultura, Huizinga (2000, p. 17) afirma que “o jogo é anterior à própria cultura”, constituindo-se como elemento fundamental da civilização humana. O autor compreende o jogo não apenas como atividade recreativa, mas como uma prática carregada de sentidos, significados e experiências simbólicas. O jogo possui uma dimensão cultural porque organiza relações sociais, cria narrativas, estimula a imaginação e permite aos sujeitos interpretar o mundo por meio da experiência coletiva. Essa reflexão torna-se importante para pensar o ensino de Arte, uma vez que as práticas lúdicas podem funcionar como mediações entre o estudante, a cultura e o conhecimento.

Dentro da cultura popular, o próprio Bumba-meu-boi já carrega em sua estrutura elementos profundamente lúdicos. A teatralidade, os personagens, as encenações, as indumentárias, os desafios performáticos e a construção narrativa do auto do boi aproximam-se da lógica do jogo e da brincadeira coletiva. O brincante assume papéis, interpreta personagens, cria relações simbólicas e participa de uma experiência cultural construída em grupo. Assim, ao trazer o Bumba-meu-boi para a sala de aula por meio de jogos pedagógicos, não se está apenas criando uma estratégia metodológica, mas aproximando os estudantes de uma experiência cultural viva, marcada pela participação, pela imaginação e pela construção coletiva de sentidos. As contribuições da professora Kishimoto (2011) reforçam essa discussão ao defender que:

[...] o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (Kishimoto, 2011, p. 41)

Isso nos leva a compreender o jogo como uma prática que favorece a interação, a tomada de decisões, a construção simbólica e a produção de conhecimento. Tal prática permite à criança experimentar, imaginar, interpretar e criar relações com o mundo à sua volta, tornando o processo educativo mais significativo. Nessa perspectiva, o jogo não atua como simples complemento do ensino, mas como uma linguagem capaz de articular aprendizagem, experiência cultural e participação ativa dos estudantes.

Ao relacionar essas discussões ao ensino de Arte e à cultura visual, percebe-se que os jogos pedagógicos podem contribuir significativamente para a mediação dos conteúdos, principalmente quando organizados a partir de experiências imagéticas, simbólicas e corporais.

A aprendizagem passa a ocorrer não apenas pela memorização de informações, mas pela interação com imagens, personagens, cores, símbolos, narrativas e desafios visuais. Essa questão dialoga diretamente com as reflexões de Campello (2008) acerca da experiência visual, ao compreender que a construção do conhecimento ocorre também a partir dos signos imagéticos e das formas de percepção visual do mundo.

Nesse contexto, a utilização de jogos visuais, jogos de tabuleiro, cartas ilustradas, jogos digitais e materiais adaptados torna-se uma importante possibilidade pedagógica para o ensino da cultura popular maranhense. O estudante deixa de ocupar apenas uma posição passiva diante do conteúdo e passa a interagir com ele de maneira prática, interpretativa e coletiva. O jogo permite experimentar a cultura por meio da ação, da narrativa e da construção simbólica.

A criação de um jogo pedagógico inspirado nos personagens do Bumba-meu-boi apresenta-se, portanto, como uma proposta relevante dentro do ensino de Arte. Personagens como Pai Francisco, Catirina, Caboclo de Pena, Caboclo de Fita, as índias, os índios, os vaqueiros, os cazumbás e o próprio boi carregam elementos históricos, visuais e culturais que podem ser explorados pedagogicamente. Cada personagem possui indumentárias, cores, movimentos, símbolos e funções específicas dentro da narrativa do auto, permitindo múltiplas possibilidades de interpretação e aprendizagem.

A utilização desses personagens em jogos educativos possibilita o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura de imagem, à interpretação visual, à memória cultural, à identidade maranhense, à percepção estética, à construção narrativa, à expressão corporal e ao reconhecimento de símbolos culturais.

Além disso, a dimensão visual presente no Bumba-meu-boi favorece experiências educativas mais acessíveis e participativas, como destaca Furlanetto (2010):

A exuberância do Bumba-meu-boi maranhense pode ser percebida na indumentária caprichada dos brincantes, na apoteose de cores que cada grupo apresenta, na riqueza de passos das coreografias, nos complexos e variados ritmos musicais, na rica fatura do couro do boi, lavrado no veludo negro com milhares de contas, lantejoulas, miçangas, canutilhos, vidrilhos, cuja inventividade e criatividade das bordadeiras compõem um estonteante espetáculo visual (Furlanetto, 2010, p. 112).

As cores vibrantes, os bordados, os movimentos coreográficos, as máscaras e os elementos cênicos produzem estímulos visuais que potencializam a aprendizagem por meio da imagem e da experiência estética. O jogo passa a funcionar como mediação entre cultura, visualidade e construção do conhecimento. As reflexões de Lima (2008) também contribuem para esse entendimento ao defender que:

[...] rompe-se a falsa dicotomia instalada entre o jogar e o aprender e supera-se a visão negativa do jogo, como atividade menor ou nefasta. O jogo, considerando as suas características, é concebido como atividade diferente do trabalho escolar e, apesar do seu caráter incerto, desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando (Lima, 2008, p. 54).

Compreende-se que o jogo deve ser entendido como um recurso pedagógico capaz de romper com a falsa separação entre brincar e aprender, bem com a ideia de que o jogo ocupa apenas momentos de descanso ou recreação dentro da escola, ressaltando que as práticas lúdicas possuem potencial formativo, cultural e educativo. Tal recurso favorece os processos de reflexão, interação e aprendizagem significativa, desde que esteja articulado a objetivos pedagógicos e experiências concretas de ensino.

No ensino da cultura popular, essa proposta ganha ainda mais relevância porque valoriza referências culturais locais historicamente marginalizadas dentro do espaço escolar. O Bumba-meu-boi deixa de ocupar apenas um espaço comemorativo e passa a constituir uma linguagem pedagógica, uma experiência estética e instrumento de construção identitária. O estudante reconhece sua própria cultura dentro do ambiente escolar e compreende que os saberes populares também produzem conhecimento, arte e memória coletiva. Dessa forma, os jogos pedagógicos inspirados na cultura popular maranhense podem contribuir para a construção de práticas educativas mais participativas, visuais e inclusivas. O jogo transforma o processo de aprendizagem em uma experiência cultural viva, aproximando educação, arte, identidade e pertencimento por meio das narrativas, personagens e visualidades presentes no universo do Bumba-meu-boi.

3.4 Criação do jogo da memória como ferramenta visual para o ensino

A elaboração do jogo “Bumba Meu Boi jogo da memória” constitui o principal produto educacional desta pesquisa e resulta da articulação entre os referenciais teóricos discutidos ao longo do trabalho e as experiências acadêmicas, profissionais e culturais vivenciadas pelo pesquisador. Sua criação fundamenta-se na compreensão de que a cultura popular pode constituir um importante instrumento para o ensino de Arte quando associada a práticas pedagógicas acessíveis, à visualidade e ao reconhecimento da diversidade linguística e cultural dos estudantes.

A proposta do jogo não surgiu apenas da revisão bibliográfica realizada durante a pesquisa, mas também de inquietações construídas ao longo da trajetória do pesquisador. Essas inquietações tiveram início ainda durante sua formação técnica em Comunicação Visual, realizada concomitantemente ao Ensino Médio, período em que ocorreu seu primeiro contato

com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) por meio da convivência e dos estudos com uma colega surda. Embora essa experiência tenha despertado o interesse pela educação de surdos e pela acessibilidade, tanto as disciplinas do Ensino Médio quanto a formação técnica voltada às artes e ao design não contemplavam discussões sobre a cultura popular maranhense, tampouco sobre formas de torná-la acessível às pessoas surdas, evidenciando uma primeira lacuna em sua formação.

Posteriormente, durante a graduação em Artes Visuais, o pesquisador passou a ter contato com conteúdos relacionados à cultura popular maranhense. No entanto, esses conhecimentos continuavam sendo apresentados sem uma perspectiva de acessibilidade para estudantes surdos. Nesse período, já aprofundava seus estudos em Libras e atuava como mediador cultural, o que ampliou sua percepção acerca da necessidade de desenvolver estratégias que aproximassem patrimônio cultural e acessibilidade.

Essa percepção tornou-se ainda mais evidente durante sua atuação como mediador e intérprete em espaços culturais, especialmente na antiga Casa do Maranhão, onde foi necessário realizar uma mediações, na qual tinha como temática as manifestações da cultura popular, sem dispor de recursos pedagógicos, materiais visuais ou ferramentas acessíveis que auxiliassem na tradução e na mediação desses conteúdos para o público-alvo.

As inquietações também se fortaleceram durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), quando o pesquisador passou a acompanhar o ensino de Arte no contexto escolar e a observar como as manifestações da cultura popular eram abordadas em sala de aula. Mesmo em atividades que envolviam o Bumba Meu Boi e outras expressões culturais, constatou que as propostas pedagógicas, em geral, não eram planejadas sob uma perspectiva inclusiva, independentemente da presença de estudantes surdos ou com deficiência. Essas experiências evidenciaram a necessidade de recursos didáticos que articulassem cultura popular, ensino de Arte e acessibilidade, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Desse modo, a formação técnica em Comunicação Visual, a graduação em Artes Visuais, os estudos em Libras, a atuação como mediador cultural e intérprete em espaços expositivos, as experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o contato constante com manifestações da cultura popular maranhense contribuíram para evidenciar a importância de recursos pedagógicos que aproximassem estudantes surdos do patrimônio cultural local por meio de uma linguagem predominantemente visual. A definição do formato do material ocorreu durante conversas realizadas com a pesquisadora Sara Reis, quando sugerida a proposta de desenvolver um jogo da memória. A escolha mostrou-se pertinente por

possibilitar a articulação entre leitura de imagens, percepção visual, memória, ludicidade e aprendizagem, aspectos que dialogam diretamente com os objetivos desta investigação. Além disso, o pesquisador buscava desenvolver um material físico, ilustrado e acessível, que valorizasse tanto sua experiência como ilustrador quanto as potencialidades da linguagem visual no ensino de Arte.

A opção pelo jogo da memória também encontra respaldo nas contribuições de Kishimoto (2011, p. 33) afirmando que “o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário.” Nessa perspectiva, o recurso deixa de assumir apenas uma função recreativa e passa a constituir uma estratégia pedagógica capaz de favorecer processos de leitura de imagens, construção de conhecimentos e aproximação dos estudantes com a cultura popular maranhense.

O produto desenvolvido recebeu o título “Bumba Meu Boi: Jogo da Memória” e é composto por dezoito cartas ilustradas, organizadas em nove pares de personagens representativos dessa manifestação cultural, como: o boi, Pai Francisco, Mãe Catirina, vaqueiro, índia, índio, caboclo de pena, caboclo de fita e cazumba. Além das cartas do jogo, o material apresenta três cartas complementares: uma carta introdutória, que contextualiza a proposta pedagógica; uma carta contendo as regras do jogo; e uma carta destinada aos créditos e agradecimentos referentes ao desenvolvimento do material.

A seleção dos personagens foi precedida por levantamento bibliográfico e iconográfico sobre o Bumba-meu-boi, buscando identificar elementos recorrentes presentes nos diferentes sotaques da manifestação. Embora algumas ilustrações tenham sido inspiradas principalmente na estética do sotaque de orquestra, optou-se por representar personagens comuns a diferentes grupos, permitindo que o recurso contemplasse uma visão mais ampla dessa manifestação cultural e não se restringisse a apenas um de seus estilos.

Após a definição dos personagens, iniciou-se a etapa de desenvolvimento da identidade visual do jogo, abrangendo não apenas as ilustrações dos personagens, mas também todo o projeto gráfico das cartas e dos materiais audiovisuais vinculados ao recurso. Todo o processo de concepção visual, ilustração, diagramação e design foi desenvolvido pelo próprio pesquisador, Jordan Barros, a partir de pesquisas sobre as indumentárias, cores, adereços e elementos simbólicos presentes no Bumba-meu-boi e nas festividades juninas do Maranhão.

A construção da identidade visual buscou representar aspectos característicos da cultura popular maranhense por meio de uma composição marcada pela diversidade cromática e pela valorização de elementos tradicionalmente associados ao período junino. As cores predominantes, como vermelho, amarelo, laranja e azul, foram escolhidas por sua forte presença

nas indumentárias, bandeiras, fitas e demais elementos visuais das festas de São João, contribuindo para evidenciar a riqueza estética e a diversidade de cores que caracterizam o Bumba-meu-boi no estado do Maranhão. Além do aspecto cultural, essas escolhas também consideraram o potencial das cores para atrair a atenção dos estudantes e favorecer a leitura visual do material.

Outros elementos gráficos igualmente presentes na identidade visual do jogo, como bandeirolas, fitas, fogueiras e a lua, foram incorporados por seu valor simbólico dentro das festividades juninas. A presença da lua, em especial, possui um significado que ultrapassa a dimensão estética. Além de remeter às apresentações noturnas do Bumba-meu-boi, momento em que essa manifestação cultural tradicionalmente ganha maior intensidade e visibilidade, sua inclusão também dialoga com experiências pessoais vivenciadas pelo pesquisador durante sua atuação como intérprete de Libras em diversos grupos de Bumba-meu-boi no período junino. Dessa forma, a identidade visual do jogo também incorpora elementos da trajetória do pesquisador, estabelecendo uma aproximação entre experiência, memória e produção artística.

Assim, todas as escolhas relacionadas ao design do material foram orientadas pela intenção de construir um recurso pedagógico visualmente atrativo, culturalmente representativo e coerente com a proposta da pesquisa, buscando aproximar os estudantes da riqueza estética do Bumba-meu-boi e da cultura popular maranhense por meio da imagem, da ilustração e da linguagem visual.

Com a finalização das ilustrações, iniciou-se o desenvolvimento dos recursos de acessibilidade incorporados ao material. Todas as cartas apresentam um *QR Code* que direciona o usuário para vídeos hospedados em uma plataforma digital, permitindo acesso complementar aos conteúdos em Libras. Essa escolha teve como objetivo ampliar as possibilidades de utilização do jogo tanto por estudantes surdos quanto por estudantes ouvintes, promovendo diferentes formas de interação com o material.

Nos vídeos referentes aos personagens, são apresentados os respectivos sinais em Libras, acompanhados de descrições imagéticas elaboradas a partir de uma perspectiva visuoespacial, permitindo que o estudante compreenda não apenas a denominação do personagem, mas também suas principais características visuais. Considerando que os sinais relacionados aos personagens do Bumba Meu Boi apresentam variações de uso entre diferentes comunidades de usuários da Libras, sua seleção foi precedida por um levantamento informal realizado pelo pesquisador, por meio de conversas com intérpretes de Libras e pessoas surdas familiarizadas com esse contexto cultural. A partir desses diálogos, foram identificados os sinais mais recorrentes, optando-se pela apresentação de dois sinais para cada personagem, de modo

a evidenciar essa variação linguística e ampliar as possibilidades de reconhecimento pelos diferentes usuários da língua. Já os vídeos vinculados às cartas introdutória, de regras e de créditos apresentam a tradução integral desses conteúdos para a Libras, ampliando a acessibilidade comunicacional do recurso.

A elaboração desses materiais contou com um processo de consultoria técnica realizado durante o desenvolvimento do jogo. Diferentemente de uma pesquisa de campo ou de um procedimento de coleta de dados, essa etapa consistiu em consultas colaborativas destinadas ao aperfeiçoamento linguístico e pedagógico do produto educacional. Foram realizadas discussões com intérpretes de Libras acerca dos sinais relacionados aos personagens do Bumba-meu-boi, buscando identificar aqueles mais recorrentes e adequados ao contexto cultural maranhense.

Nesse processo, destacou-se a participação do intérprete de Libras César Rafael, responsável por colaborar tecnicamente na identificação dos sinais utilizados, na tradução para Libras das cartas introdutória, de regras e de créditos, bem como na revisão linguística dos conteúdos apresentados nos vídeos.

Também participou da construção do material Thag Santos, artista surda e pesquisadora da área de Artes Cênicas, que atuou como consultora surda do projeto. Sua colaboração concentrou-se na avaliação da adequação cultural e linguística dos sinais, na elaboração das descrições imagéticas dos personagens e na análise da proposta pedagógica sob a perspectiva da comunidade surda, contribuindo significativamente para tornar o recurso mais coerente com as especificidades da experiência visual dos usuários da Libras.

A produção audiovisual dos vídeos foi realizada por Dhaiane Carvalhal, responsável pela captação das imagens, edição e finalização do material audiovisual. Ao todo, foram produzidos doze vídeos, posteriormente disponibilizados em plataforma digital de acesso por meio dos *QR Codes* presentes nas cartas do jogo. Embora produzidos com recursos técnicos compatíveis com as possibilidades do projeto, os vídeos apresentam qualidade suficiente para atender aos objetivos pedagógicos propostos e ampliar a acessibilidade do material.

O jogo foi concebido para ser utilizado prioritariamente como recurso de apoio ao ensino de Arte nos anos finais do Ensino Fundamental. Sua utilização pressupõe que o professor desenvolva previamente atividades relacionadas à cultura popular maranhense, ao Bumba-meu-boi e aos elementos visuais presentes na manifestação, empregando posteriormente o jogo como estratégia de sistematização, revisão e ampliação das aprendizagens construídas em sala de aula.

Entretanto, o material não se limita às regras tradicionais do jogo da memória. Sua estrutura permite diferentes possibilidades metodológicas, conforme os objetivos definidos pelo professor. Além da identificação dos pares, podem ser desenvolvidas atividades de leitura de

imagens, descrição imagética, interpretação de elementos visuais, estudo das indumentárias, análise das cores, produção de narrativas e aproximação dos estudantes com a Libras por meio da observação dos sinais e das descrições visuoespaciais presentes nos vídeos.

Os *QR Codes* ampliam essas possibilidades pedagógicas, permitindo que o recurso seja utilizado tanto individualmente quanto coletivamente. Quando houver disponibilidade de equipamentos, os vídeos podem ser projetados para toda a turma, favorecendo discussões coletivas sobre cultura popular, visualidade e acessibilidade. Em outras situações, os estudantes podem acessar individualmente os conteúdos por meio de dispositivos móveis, promovendo maior autonomia durante o processo de aprendizagem.

Ressalta-se, por fim, que o presente trabalho teve como objetivo principal o desenvolvimento e a fundamentação teórica do recurso pedagógico, não contemplando sua aplicação em contexto escolar. Assim, o jogo constitui o produto final desta investigação e permanece disponível para futuras pesquisas que possam avaliar sua utilização, sua recepção pelos estudantes e suas contribuições para o ensino de Arte em uma perspectiva inclusiva.

O recurso pedagógico desenvolvido nesta pesquisa recebeu o título “Bumba Meu Boi: Jogo da Memória” e foi elaborado como um material didático destinado ao ensino de Arte, tendo como finalidade aproximar estudantes da cultura popular maranhense por meio da linguagem visual e de estratégias pedagógicas inclusivas. O jogo foi concebido para ser utilizado prioritariamente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), contemplando estudantes com faixa etária aproximada entre 11 e 15 anos, podendo também ser adaptado para outros contextos educativos conforme os objetivos do professor.

Sua proposta destina-se a turmas compostas por estudantes surdos e ouvintes, favorecendo experiências compartilhadas de aprendizagem sem estabelecer diferenciação entre os participantes. A estrutura do material busca possibilitar que todos os estudantes interajam com os mesmos recursos, valorizando a Libras, a leitura de imagens, a descrição imagética e a cultura popular como elementos centrais do processo educativo.

Figura 4 – Embalagem do jogo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 5 – Frente e verso das cartas



Fonte: Elaborado pelo autor.

O jogo é composto por dezoito cartas ilustradas, organizadas em nove pares correspondentes aos personagens selecionados do Bumba-meu-boi, além de três cartas

complementares destinadas à apresentação da proposta, às regras de utilização e aos créditos do projeto, a dimensão das cartas são de 8,5 de largura por 13,5 de altura. Cada personagem possui um par de cartas idênticas, seguindo a dinâmica tradicional do jogo da memória.

Embora possa ser utilizado em diferentes configurações, recomenda-se a participação de, no mínimo, cinco estudantes, permitindo maior interação entre os participantes durante a atividade. Inicialmente, todas as cartas devem ser distribuídas sobre uma superfície plana, com as ilustrações voltadas para baixo. Cada participante, em seu turno, poderá virar duas cartas. Caso encontre um par correspondente, permanece na rodada e continua jogando; caso contrário, as cartas deverão ser recolocadas na posição inicial, e o turno será destinado ao participante seguinte. Ao final da atividade, vence o estudante ou a equipe que reunir a maior quantidade de pares.

A duração da atividade poderá variar conforme o número de participantes, o ritmo da turma e os objetivos estabelecidos pelo professor. Assim, não há um tempo fixo para sua realização, uma vez que o jogo poderá ser adaptado às necessidades de cada contexto educativo.

Embora apresente regras inspiradas no jogo da memória tradicional, o material não se limita a essa única forma de utilização. O professor poderá reorganizar as cartas para desenvolver atividades de leitura de imagens, descrição imagética, produção de narrativas, identificação de personagens, reconhecimento de indumentárias, análise das cores e demais elementos visuais presentes na cultura popular maranhense, ampliando as possibilidades metodológicas do recurso.

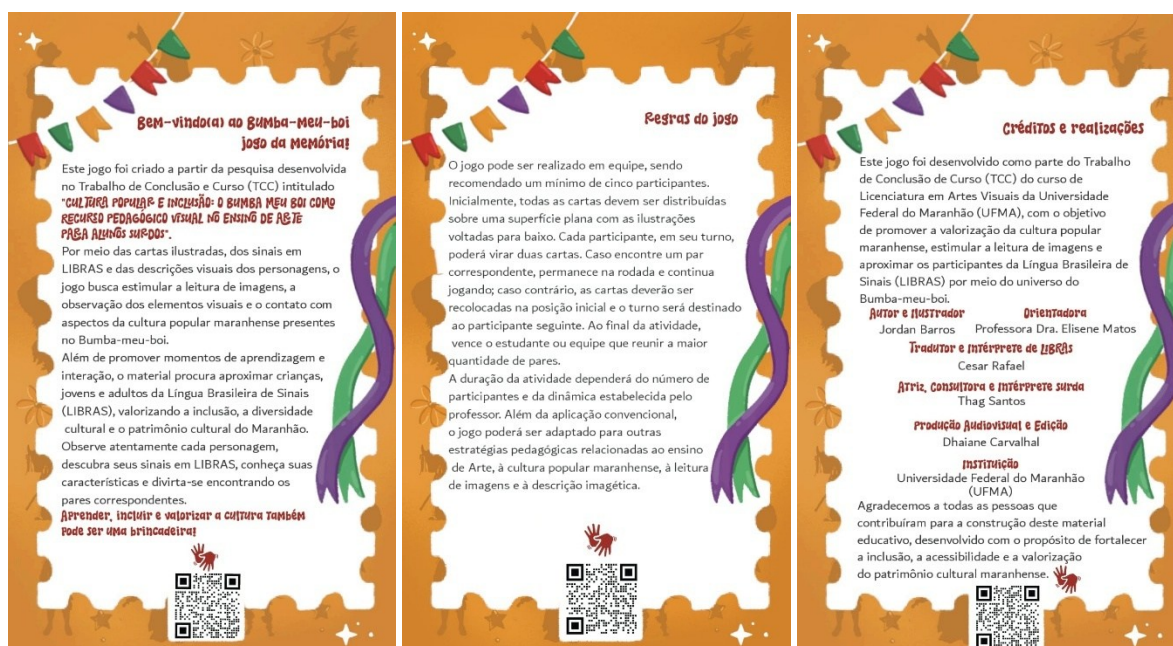
O jogo foi concebido para ser utilizado como um recurso de sistematização e aprofundamento dos conteúdos previamente trabalhados pelo professor. Dessa forma, pressupõe-se que os estudantes já tenham participado de atividades relacionadas ao Bumba-meu-boi, à cultura popular maranhense e aos elementos visuais presentes nessa manifestação cultural, utilizando posteriormente o jogo como estratégia de revisão, fixação e ampliação das aprendizagens.

Durante a aplicação, o professor assume o papel de mediador do processo educativo, organizando os grupos, esclarecendo dúvidas, incentivando a observação das imagens e promovendo discussões acerca dos personagens, das indumentárias, das cores, dos símbolos e das características visuais presentes nas cartas. Conforme os objetivos da aula, a turma poderá ser organizada em pequenos grupos, permitindo que diferentes equipes utilizem simultaneamente exemplares do jogo, favorecendo a participação coletiva e a autonomia dos estudantes.

Quando houver intérprete de Libras em sala de aula, sua atuação ocorrerá prioritariamente como apoio linguístico, caso solicitado pelos estudantes ou pelo professor. Entretanto, o recurso foi desenvolvido para que estudantes surdos possam utilizá-lo com autonomia, uma vez que todas as informações essenciais se encontram disponíveis em formato escrito e também em Libras por meio dos *QR Codes* presentes nas cartas. Assim, a participação do intérprete não constitui condição indispensável para o desenvolvimento da atividade, mas representa um apoio complementar quando necessário.

Os *QR Codes* ampliam as possibilidades de acessibilidade ao direcionarem os usuários para vídeos contendo a sinalização em Libras e a descrição imagética dos personagens. Entretanto, eles não constituem a única forma de acesso às informações, pois todo o conteúdo principal também está disponível nas cartas em formato escrito. Além do acesso individual por dispositivos móveis, os vídeos poderão ser projetados coletivamente por meio de computador ou projetor multimídia, permitindo que toda a turma acompanhe simultaneamente as explicações e participe das discussões propostas pelo professor.

Figura 6 – Carta de introdução/ regras/ créditos



Fonte: Elaborado pelo autor.

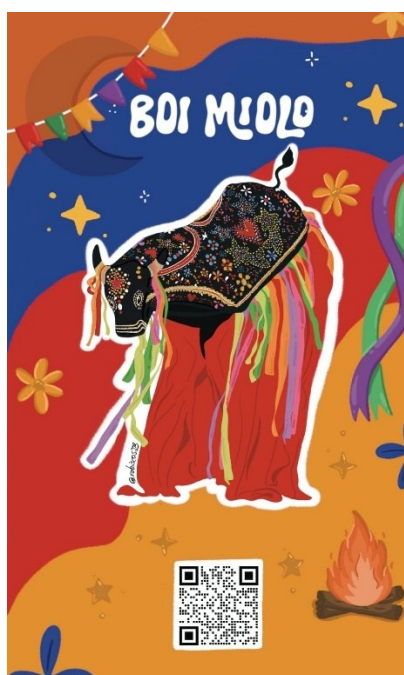
Nota: Todas as cartas do jogo apresentadas neste trabalho ao serem clicadas direcionam para o vídeo sinalizado.

Trazendo as características da cultura popular para o campo da visualidade, destaca-se o Bumba-meu-boi, representado na Figura 7, que constitui o personagem principal da apresentação. Segundo os autores Barros e Júnior (2019, p. 31), trata-se uma estrutura confeccionada em madeira, construída à imagem e semelhança de um boi, que ocupa a posição central na manifestação. Sua estrutura é revestida por um veludo ricamente bordado, com

representações inspiradas em acontecimentos sociais, figuras religiosas e homenagens a padrinhos da brincadeira, incluindo, em alguns casos, personalidades políticas vinculadas a uma determinada temporada. Além disso, apresenta adornos como lantejoulas, miçangas, canutilhos e vidrilhos, que contribuem para a riqueza estética da indumentária.

Na parte inferior, o boi possui um tecido longo, conhecido como saia, ao qual podem ser acrescentadas fitas de diferentes cores, especialmente em ocasiões festivas ou durante as toadas do boi. Essas fitas também podem ser amarradas aos chifres, compondo a ornamentação da figura.

Figura 7 – Boi/Miolo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo uma das personagens centrais do auto do Bumba-meu-boi, Mãe Catirina (Figura 8) é personagem responsável por desencadear o principal conflito da narrativa ao manifestar o desejo de comer a língua do boi durante a gestação. Conforme apresentam Barros e Quadro Júnior (2019, p. 24)), tradicionalmente, sua representação era realizada por homens trajando vestimentas femininas, recurso associado ao caráter cômico e satírico presente nas encenações do folguedo. Sua indumentária costuma ser composta por vestidos coloridos, saias amplas, adornos femininos, lenços, brincos, colares e maquiagem marcante, elementos que reforçam sua presença cênica e teatral.

Figura 8 – Mãe Catirina



Fonte: Elaborado pelo autor.

Entretanto, nas últimas décadas, observa-se uma importante transformação na brincadeira, marcada pela crescente participação de mulheres negras na interpretação da personagem. Essa mudança contribui para uma representação mais próxima das origens históricas e culturais da narrativa, além de ampliar a visibilidade e o protagonismo feminino nos grupos de Bumba-meu-boi. Dessa forma, Mãe Catirina deixa de ocupar apenas um papel caricatural para assumir também uma dimensão representativa, reafirmando a capacidade da manifestação de dialogar com as transformações sociais sem perder sua identidade cultural.

Sua figura permanece como uma das personagens mais populares do auto, reunindo elementos de humor, crítica social e tradição cultural na narrativa do Bumba-meu-boi maranhense.

Pai Francisco (Figura 9), também conhecido em alguns grupos como Nego Chico, é o vaqueiro responsável pelo conflito central da narrativa, conforme apresentado por Barros e Quadro Júnior (2019, p. 23). Sua indumentária geralmente remete ao trabalhador rural, sendo composta por roupas simples, como calças, camisa de mangas compridas, chapéu de palha ou couro e acessórios ligados ao universo da fazenda. Diferentemente dos personagens mais ornamentados da brincadeira, sua vestimenta enfatiza a condição popular do personagem. Em cena, atua como figura cômica, utilizando gestos exagerados e recursos teatrais que dialogam diretamente com a tradição do teatro popular.

Figura 9 – Pai Francisco



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Caboclo de Fita (Figura 10), como apresentado por Barros e Quadros Junior (2019 p.70), também denominado, em alguns grupos como Vaqueiro de Fita ou Rajado, possui como principal elemento visual um chapéu com aba da frente virada para cima, ornamentado com dezenas de longas fitas multicoloridas que descem pelas costas e pelos ombros. As roupas costumam ser confeccionadas em tecidos brilhantes com colete ou saias bordados, acompanhadas de movimentos coreográficos que valorizam o balanço das fitas durante a dança. Sua função dentro da brincadeira está relacionada à organização do cordão e da roda de apresentação, contribuindo para a composição visual da movimentação do grupo ao redor do boi.

Figura 10 – Caboclo de Fita



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Caboclo de Pena, representado na Figura 11 como apontam os pesquisadores Barros e Quadros Júnior (2019, p. 69), é considerado um dos personagens visualmente mais marcantes do Bumba-meu-boi maranhense. Sua indumentária é composta por grandes cocares confeccionados com penas naturais ou artificiais, além de mantos, braçadeiras e adereços corporais igualmente ornamentados com penas coloridas. O conjunto produz forte impacto visual durante as apresentações, sendo considerado uma das indumentárias mais pesadas da manifestação, sobretudo em razão dos movimentos executados nas coreografias coletivas. Nos grupos de sotaque de matraca, esse personagem ocupa posição de destaque e representa referências associadas ao imaginário indígena presente na manifestação.

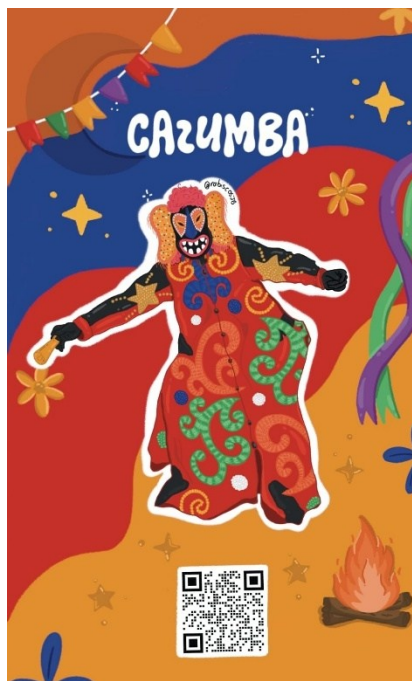
Figura 11 – Caboclo de Pena



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Cazumbá (Figura 12) é uma figura emblemática do Bumba-meu-boi maranhense, especialmente no sotoque de baixada, conforme destacam Barros e Quadros Júnior (2019, p.52). Sua indumentária é composta por túnicas amplas e bordadas, geralmente confeccionadas com tecidos coloridos e adornadas com elementos brilhantes. O aspecto mais característico do personagem é a máscara, ou careta, de grandes proporções, produzida artesanalmente em madeira, couro, papel-machê ou outros materiais. Essas máscaras apresentam formas fantásticas, zoomórficas ou híbridas, combinando referências humanas e animais. O Cazumbá atua como uma figura de ligação entre o mundo real e o universo simbólico da brincadeira, circulando entre os brincantes e o público e realizando movimentos espontâneos, brincadeiras e interações durante as apresentações. As caretas do Cazumbá são reconhecidas como um dos elementos mais representativos da iconografia do Bumba-meu-boi maranhense.

Figura 12 – Cazumba/Cazumbá



Fonte: Elaborado pelo autor.

A personagem Índia (Figura 13) constitui uma das figuras femininas mais emblemáticas do Bumba-meu-boi maranhense. Sua indumentária caracteriza-se pelo uso de elementos inspirados na representação dos povos indígenas, destacando-se pela riqueza ornamental e pelo forte impacto visual durante as coreografias, conforme demonstram Barros e Quadro Júnior (2019, p. 31). As brincantes geralmente utilizam saias confeccionadas com franjas, penas ou tecidos ornamentados, além de adereços aplicados nos braços, nas pernas e no peito. Os cocares coloridos são elementos centrais da composição, acompanhados por colares, braceletes e acessórios confeccionados com penas, miçangas e materiais brilhantes. Em muitos grupos, as vestimentas recebem bordados elaborados e aplicações de pedrarias que dialogam com a estética característica do Bumba-meu-boi maranhense. Os movimentos coreográficos das índias valorizam a leveza das penas e dos adereços, tornando essa personagem uma das mais expressivas visualmente no contexto da manifestação.

Figura 13 – Índia

Fonte: Elaborado pelo autor.

O personagem Índio (Figura 14) representa a presença dos povos indígenas na narrativa do Bumba-meu-boi e desempenha um papel importante, especialmente no momento da captura de Pai Francisco e em diversas encenações do auto, conforme destacam Barros e Quadros Júnior (2019, p.31). Sua indumentária é marcada pela exuberância visual e pelo forte apelo estético. Geralmente, utiliza cocares de grandes dimensões confeccionados com penas coloridas, além de colares, pulseiras, braçadeiras e outros adereços corporais. O vestuário costuma deixar parte do corpo exposta, remetendo ao imaginário indígena representado na manifestação. Em muitos grupos, a roupa recebe aplicações de miçangas, pedrarias, lantejoulas e bordados, ampliando o impacto visual durante as apresentações. A composição é complementada por pinturas corporais e acessórios que reforçam sua identidade e sua função na narrativa do boi.

Figura 14 – Índio



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Vaqueiro Campeador, apresentado na Figura 15, é um dos personagens de destaque do Bumba-meu-boi de Orquestra, sendo responsável por acompanhar e conduzir simbolicamente o boi durante as apresentações. Sua indumentária destaca-se pela riqueza de detalhes e pelo forte apelo visual, características marcantes desse sotaque. O traje é confeccionado com tecidos brilhantes, como cetim e veludo, e recebe bordados elaborados com miçangas, canutilhos, lantejoulas e pedrarias. Um dos elementos mais característicos da vestimenta é o chapéu ornamentado com franjas brilhantes, que produzem efeitos visuais durante os movimentos da dança. A composição é complementada por colete, calça bordada e acessórios decorativos que reforçam a imponência do personagem.

Figura 15 – Vaqueiro Campeador



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que o jogo poderia ultrapassar a dinâmica tradicional da memória, ampliando suas possibilidades pedagógicas. Além da associação entre cartas, o recurso possibilita o desenvolvimento de atividades de descrição imagética, contextualização histórica dos personagens, apreciação estética e interpretação visual por meio da expressão corporal e da performance dos estudantes. Essa proposta aproxima-se das reflexões de Campello (2008):

A necessidade de discutir sobre aspectos da visualidade na educação de Surdos [...] Cultura Visual é um novo campo de estudo que inclui alguns elementos de estudos culturais e, como no caso de Estudos Surdos, enfocando aspectos da cultura, língua e signos visuais que apoiam em imagens visuais e sua percepção (Campello, 2008, p. 124-125).

Para Campello (2008), a pedagogia visual refere-se à valorização da visualidade nos processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Essa perspectiva reconhece que a experiência visual ocupa um papel central na construção do conhecimento, tornando-se fundamental para a escolarização e para o desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos. Ao valorizar a língua de sinais e os recursos visuais, a pedagogia visual contribui para superar concepções oralistas que, por muito tempo, desconsideraram as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, fortalecendo o reconhecimento da visualidade como elemento essencial nos processos educacionais.

Dessa forma, valoriza-se a experiência imagética na construção do conhecimento, compreendendo que as imagens, as expressões, a espacialidade e os signos visuais também atuam como mediadores do processo educativo. Assim, a criação de um recurso pedagógico que contemple essas características pode contribuir para a qualificação do ensino e para o fortalecimento dos processos de inclusão.

Dentro dessa perspectiva, o jogo também dialoga com a abordagem triangular proposta por Barbosa e Cunha (2010), especialmente no que se refere à articulação entre a apreciação, a contextualização e o fazer artístico. As cartas ilustradas possibilitam que os estudantes observem os personagens, interpretem suas características visuais, compreendam seus contextos culturais e desenvolvam experiências criativas a partir dessas referências imagéticas. O fazer artístico, nesse caso, não se limita à produção de desenhos ou pinturas, mas envolve dramatizações, descrições corporais, leitura de imagem e interpretação simbólica dos personagens apresentados.

Além da dinâmica tradicional do jogo da memória, as cartas também podem ser utilizadas em atividades de adivinhação e interpretação corporal. Cada estudante pode selecionar uma carta e representar o personagem por meio de gestos, expressões, movimentos e encenações, estimulando a leitura imagética, a percepção visual e a interpretação simbólica. Essa proposta aproxima-se da descrição imagética presente na Libras, compreendida por Campello (2008) como uma importante estratégia de construção visual de sentidos e representação simbólica.

A proposta mantém como público-alvo inicial estudantes do Ensino Fundamental, especialmente dos anos iniciais. Entretanto, suas possibilidades de utilização podem ser ampliadas para diferentes contextos educativos e culturais. O recurso pode ser empregado em escolas, em diferentes faixas etárias, em espaços culturais, em cursos de formação em Libras e em atividades de mediação cultural relacionadas à cultura popular maranhense. Essa ampliação evidencia que o jogo não se limita a uma ferramenta recreativa, mas constitui uma proposta pedagógica voltada à valorização da cultura popular, da visualidade e das práticas educativas inclusivas.

Dessa forma, a criação do jogo da memória configura-se como uma proposta que articula cultura popular, acessibilidade, leitura de imagens e ensino de Arte. Ao utilizar personagens do Bumba-meu-boi como base para experiências visuais e pedagógicas, o jogo favorece práticas educativas mais participativas, culturais e acessíveis, valorizando a identidade maranhense e ampliando as possibilidades de interação dos estudantes com a arte, a cultura, com a Libras e os processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve origem na inquietação acerca das possibilidades de tornar o ensino da cultura popular maranhense, especialmente do Bumba-meu-boi, mais inclusivo para estudantes surdos por meio de recursos visuais e de práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das aulas de Arte. Essa problemática surgiu das experiências acadêmicas, profissionais e culturais vivenciadas pelo pesquisador, que, ao longo de sua formação em Artes Visuais, de seus estudos em Libras e de sua atuação em espaços culturais, percebeu a escassez de materiais didáticos que articulassem cultura popular, acessibilidade e ensino de Arte. A partir dessa realidade, buscou-se compreender de que maneira a visualidade presente no Bumba-meu-boi poderia contribuir para a construção de uma proposta pedagógica voltada à valorização da cultura popular e à ampliação das possibilidades de participação de estudantes surdos nos processos educativos.

Ao longo da investigação, verificou-se que a cultura popular maranhense, além de constituir um importante patrimônio histórico e cultural, apresenta características estéticas e visuais que favorecem sua inserção no ensino de Arte. Os personagens, as indumentárias, os bordados, as cores, os símbolos e os demais elementos presentes no Bumba-meu-boi revelam um amplo potencial para o desenvolvimento de atividades fundamentadas na leitura de imagens, na apreciação artística e na construção de experiências estéticas significativas. Nesse sentido, a pesquisa permitiu compreender que a aproximação entre a cultura popular e a Arte-Educação pode ampliar as possibilidades de ensino, sobretudo quando orientada por práticas pedagógicas que reconhecem a visualidade como elemento central do processo de aprendizagem.

A investigação também possibilitou compreender que, no contexto da educação de estudantes surdos, a visualidade ultrapassa a condição de recurso complementar e constitui-se como um princípio estruturante da construção do conhecimento. Os referenciais teóricos mobilizados evidenciaram que a valorização da Libras, da cultura surda e das experiências visuais contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e sensíveis às especificidades linguísticas e culturais desse público. Dessa forma, foi possível reconhecer que a articulação entre Arte-Educação, cultura popular e educação de surdos representa um campo fértil para a elaboração de recursos pedagógicos capazes de dialogar com diferentes formas de aprender, interpretar e produzir conhecimento.

Considera-se, portanto, que o problema de pesquisa foi respondido na medida em que a investigação demonstrou que a utilização da cultura popular maranhense, especialmente do

Bumba-meu-boi, associada à produção de recursos visuais e ao planejamento de práticas pedagógicas fundamentadas na Libras e na visualidade, constitui uma possibilidade para tornar o ensino de Arte mais acessível e culturalmente significativo para estudantes surdos. Entretanto, essa compreensão refere-se às potencialidades identificadas ao longo da pesquisa, e não à comprovação empírica da eficácia do recurso pedagógico desenvolvido, uma vez que sua aplicação em contexto escolar não integrou os objetivos desta investigação.

Da mesma forma, os objetivos estabelecidos foram alcançados ao longo do percurso investigativo. Inicialmente, foi possível compreender aspectos históricos relacionados à educação de surdos, bem como os processos de constituição da cultura e da identidade surda, reconhecendo a importância da Libras e da visualidade para a construção de práticas educativas inclusivas. Em seguida, foram identificadas contribuições teóricas da Arte-Educação, da educação inclusiva e da educação de surdos, possibilitando reflexões sobre metodologias que favorecem a participação dos estudantes e valorizam diferentes formas de expressão e aprendizagem. Posteriormente, a pesquisa permitiu analisar os principais elementos visuais presentes nos personagens e nas indumentárias do Bumba-meu-boi, reconhecendo sua riqueza estética, simbólica e cultural e seu potencial para o ensino de Arte. Por fim, elaborou-se um recurso pedagógico visual que articula cultura popular, Libras, leitura de imagens e aprendizagem, atendendo ao objetivo proposto para esta investigação.

O principal resultado deste trabalho consiste no desenvolvimento do recurso pedagógico Bumba Meu Boi: Jogo da Memória, concebido como um produto educacional voltado ao ensino de Arte em uma perspectiva inclusiva. Sua elaboração fundamentou-se na revisão bibliográfica, nas experiências autoetnográficas do pesquisador e na colaboração técnica de profissionais da área da Libras e da comunidade surda. O material reúne ilustrações autorais, cartas ilustradas, *QR Codes*, vídeos em Libras, descrições imagéticas e conteúdos complementares, buscando integrar diferentes linguagens em uma proposta que aproxima os estudantes da cultura popular maranhense por meio da experiência visual.

Durante o processo de construção do recurso, buscou-se desenvolver um material que valorizasse não apenas a aprendizagem de conteúdos relacionados ao Bumba-meu-boi, mas também a observação, a interpretação e a leitura de imagens como práticas fundamentais no ensino de Arte. Ao incorporar recursos de acessibilidade, como vídeos em Libras e descrições imagéticas, o jogo amplia suas possibilidades de utilização em diferentes contextos educativos, respeitando a diversidade linguística presente no ambiente escolar. Contudo, considera-se que essas características representam potencialidades do material, cuja efetiva contribuição para os

processos de ensino e aprendizagem dependerá de sua aplicação e de sua avaliação em contextos reais de ensino.

É importante destacar que esta pesquisa concentrou-se na elaboração, na fundamentação na teórica e na documentação do recurso pedagógico, não contemplando sua aplicação junto a estudantes ou professores da Educação Básica. Em razão dessa delimitação metodológica, não é possível afirmar que o jogo promova melhorias no processo de ensino e aprendizagem ou que garanta práticas inclusivas no contexto escolar. Assim, os resultados alcançados permitem afirmar que o material constitui uma proposta pedagógica fundamentação teórica e apresenta potencial para contribuir com práticas de ensino que articulem Arte, cultura popular, visualidade e Libras, sendo necessária sua validação por meio de pesquisas futuras.

Também se reconhece que a própria natureza da Libras impõe limites e possibilidades ao recurso desenvolvido. Por tratar-se de uma língua viva, dinâmica e marcada por variações linguísticas regionais e comunitárias, os sinais incorporados ao jogo poderão ser atualizados ao longo do tempo, assim como novas descrições imagéticas e estratégias pedagógicas poderão ser incorporadas em futuras versões do material. Essa característica reforça o entendimento de que o produto educacional não constitui um material definitivo, mas uma proposta aberta a aperfeiçoamentos decorrentes das transformações culturais, linguísticas e educacionais.

Como perspectiva para estudos posteriores, considera-se fundamental realizar a aplicação do jogo em contextos escolares, envolvendo estudantes surdos, estudantes ouvintes, professores de Arte e intérpretes de Libras. Essa etapa permitirá analisar aspectos relacionados à utilização do recurso, à sua recepção pelos diferentes públicos, às suas potencialidades pedagógicas, às suas limitações e os possíveis ajustes necessários ao seu aperfeiçoamento. Além disso, novas pesquisas poderão ampliar essa proposta para outras manifestações da cultura popular maranhense ou desenvolver materiais voltados a diferentes etapas da Educação Básica, fortalecendo a produção de recursos pedagógicos acessíveis no campo da Arte-Educação.

Conclui-se, portanto, que esta investigação não pretende oferecer respostas definitivas aos desafios relacionados à inclusão de estudantes surdos no ensino de Arte, mas contribuir para a ampliação das discussões acerca das possibilidades de aproximação entre cultura popular, visualidade e práticas pedagógicas inclusivas. Ao reconhecer o Bumba-meu-boi como patrimônio cultural e como uma possibilidade educativa, este estudo reafirma a importância de valorizar os saberes locais, a diversidade cultural e a Libras na construção de propostas que respeitem diferentes formas de aprender e de se relacionar com a arte. Espera-se que o recurso desenvolvido possa subsidiar futuras investigações e inspirar novas iniciativas voltadas à construção de práticas pedagógicas cada vez mais acessíveis, culturalmente contextualizadas e

comprometidas com uma educação que reconheça a diversidade como um princípio fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ALVES, Lucas Ramon. Belo Horizonte, 20 fev. 2026. Instagram: @ramonlucas028. Disponível em: <https://www.instagram.com/ramonlucas028/>. Acesso em: 9 jun. 2026.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARROS, Ana Déborah Pereira de; QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de. **Urrou! Urrou! O bumba-meu-boi na escola**. São Luís: EDUFMA, 2019.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: Planalto – Lei nº 10.436/2002^[OBJ]. Acesso em: 9 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jun. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

- CASTELO, Manuely. São Luís, 3 jun, 2026. Instagram: @arte.manuu. Disponível em: https://www.instagram.com/arte.manuu_/. Acesso em: 06 jun. 2026.
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Tempo e narrativa nos folguedos do boi. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 3, n. 6, p. 69-84, jul./dez. 2006.
- FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Ágere).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FURLANETTO, Beatriz Helena. O bumba-meu-boi do Maranhão: territórios de encontros e representações sociais. **RA'E GA – O Espaço Geográfico em Análise**, Curitiba, n. 20, p. 107-113, 2010.
- GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-69.
- KEZIO, Gérison Fernandes Lopes. **Oralismo, comunicação total e bilinguismo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos**. 2016. **Artigo de Evento** (anais do I Colóquio Internacional de Letras – UFMA) -Universidade Federal do Maranhão, 2016.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, 2008.
- MARTINS, Carolina. **Política e cultura nas histórias do bumba meu boi no Maranhão**. Teresina: Cancioneiro, 2021.
- NUNES, Izaurina Maria de Azevedo (org.). **Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão: dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil**. São Luís: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, 2011.

ODRUS. Araranguá, 11 fev. 2026. Instagram: @odrusone. Disponível em: <https://www.instagram.com/odrusone/>. Acesso em: 6 jun. 2026

PARDO, Fernando da Silva. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 41-63, 2019.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. O "bi" em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 89-104.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, Karin Lilian. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Florianópolis: UFSC, 2008.

UNESCO. **Bumba-meu-boi do Maranhão agora é Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade**. Paris: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/bumba-meu-boi-do-maranhao-agora-e-patrimonio-cultural-imaterial-da-humanidade>. Acesso em: 6 jun. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1997.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO A - PLANO DE CURSO

Exigência da Resolução n.1 de 16 de janeiro de 2009, que normatiza os cursos de Licenciatura em Artes Visuais

TEMA:

Cultura Popular Maranhense, Ensino de Arte e Educação Inclusiva.

TÍTULO:

Cultura Popular E Inclusão: O Bumba-Meu-Boi Como Recurso Pedagógico Visual No Ensino de Artes Inclusivo.

PERFIL DO ALUNO:

Ensino Fundamental – Anos Finais (8º ano).

CARGA HORÁRIA:

12h

EMENTA:

Estudo da cultura popular como patrimônio cultural e sua contribuição para o ensino de Arte em uma perspectiva inclusiva. Contextualização histórica das manifestações culturais maranhenses, com ênfase no Bumba Meu Boi, abordando sua origem, características, personagens, indumentárias, instrumentos musicais, cores, símbolos e diversidade de sotaques. Desenvolvimento de atividades de apreciação estética por meio da análise de imagens, vídeos, leitura de imagens, descrição imagética e exploração da visualidade como estratégia de aprendizagem para estudantes surdos e ouvintes. Estudo da produção de artistas surdos e de artistas que dialogam com a cultura popular maranhense, valorizando a diversidade de linguagens artísticas, a representatividade, a identidade, o pertencimento e a inclusão no ensino de Arte. Desenvolvimento de oficinas práticas de criação artística inspiradas na cultura popular maranhense e utilização do recurso pedagógico Bumba Meu Boi: jogo da memória como instrumento de sistematização, revisão e ampliação dos conhecimentos construídos ao longo do curso, favorecendo práticas educativas acessíveis, colaborativas e culturalmente significativas.

OBJETIVO GERAL:

Promover o ensino da cultura popular maranhense, com ênfase no Bumba Meu Boi, por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade, na leitura de imagens e em recursos pedagógicos inclusivos, favorecendo a aprendizagem de estudantes surdos e ouvintes no contexto do ensino de Arte.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o conceito de cultura popular e sua importância para a preservação do patrimônio cultural maranhense.
- Identificar as principais manifestações da cultura popular do Maranhão, com ênfase no Bumba Meu Boi. Reconhecendo os personagens, as indumentárias, os instrumentos musicais e os elementos visuais que compõem o Bumba Meu Boi.
- Analisar imagens, vídeos e demais recursos visuais relacionados ao Bumba Meu Boi, desenvolvendo a leitura e a interpretação imagética.
- Desenvolver a descrição imagética por meio da expressão corporal, da visualidade e da comunicação visuoespacial.
- Utilizar o jogo Bumba Meu Boi: jogo da memória como recurso pedagógico para a sistematização e a consolidação dos conteúdos trabalhados. Estimulando a interação entre estudantes surdos e ouvintes por meio de oficinas praticas colaborativas que estimule a inclusão.
- Valorizar a cultura popular maranhense como patrimônio cultural e como elemento de construção da identidade e do pertencimento.
- Relacionar os conhecimentos construídos nas atividades com as práticas do ensino de Arte e com a valorização da diversidade cultural e linguística.

METODOLOGIA:

As aulas serão desenvolvidas com base na Abordagem Triangular Barbosa (1998), articulando os processos de contextualização, apreciação e produção artística. Serão utilizadas aulas expositivas dialogadas, análise de imagens e vídeos, leitura e descrição imagética, apreciação de obras de artistas surdos e de artistas que abordam a cultura popular maranhense, rodas de conversa e oficinas práticas. Ao final do percurso, será utilizado o recurso pedagógico Bumba Meu Boi jogo da memória como estratégia de revisão e sistematização dos conteúdos, promovendo a participação, a interação e a aprendizagem colaborativa entre estudantes surdos e ouvintes.

AVALIAÇÃO:

A avaliação será contínua, considerando a participação dos estudantes nas aulas, o envolvimento nas discussões, a colaboração nas atividades em grupo e o desenvolvimento das atividades práticas propostas ao longo das aulas.

CRONOGRAMA DAS AULAS (12 aulas)

1	Cultura popular, patrimônio cultural, acessibilidade e inclusão: Aula expositiva dialogada sobre os conceitos de cultura popular, patrimônio cultural material e imaterial, acessibilidade e inclusão. Debate sobre a importância da valorização da cultura maranhense no contexto escolar. Recursos: Slides, imagens, vídeos, livro didático
2	Manifestações culturais do Maranhão: Apresentação das principais manifestações culturais do estado (Bumba Meu Boi, Tambor de Crioula, Cacuriá, Divino Espírito Santo, entre outras), destacando suas características, importância histórica e identidade cultural. Recursos: Fotografias, vídeos, mapas culturais e datashow, livro didático.
3	Bumba Meu Boi: origem, história e diversidade: Contextualização histórica do Bumba Meu Boi, seus sotaques, patrimônio cultural e importância para a identidade maranhense. Exibição de vídeos de diferentes grupos. Recursos: Livro didático, vídeos, imagens e roda de conversa.
4	Personagens, indumentárias e instrumentos do Bumba Meu Boi: Estudo dos personagens (Pai Francisco, Catirina, Boi, Índio, Índia, Caboclo de Pena, Caboclo de Fita, Cazumbá, Vaqueiro), suas vestimentas, cores, instrumentos musicais e simbologias. Recursos: Livro didático, Imagens, vídeos, objetos dos personagens.
5	Leitura de imagens e artistas que representam a cultura popular: Apreciação e análise de obras de artistas como Waldir Brito, Wal Paião e Manuely Castelo, discutindo diferentes linguagens artísticas e formas de representar a cultura popular maranhense. Recursos: Livro didático, obras impressas, projeções, roda de conversa e leitura de imagens.
6	Arte, cultura surda e representatividade: Estudo das produções de artistas surdos, como Lucas Ramon, Odrus e Manuely Castelo, discutindo identidade, pertencimento, cultura surda e inclusão por meio da Arte. Recursos: Imagens, livros do artista Lucas Ramon, datashow e discussão coletiva.
7	Descrição imagética e percepção visual: Atividades de leitura de imagens e descrição imagética utilizando recursos corporais, gestuais e visuoespaciais. Exercícios individuais e em grupo para estimular diferentes formas de comunicação e interpretação das imagens. Recursos: Fotografias, ilustrações e vídeos de poesia em Libras.
8	Oficina artística: Máscara bidimensional do Cazumba: Produção de máscaras bidimensionais inspiradas no personagem Cazumba, explorando cores, formas, texturas e elementos visuais presentes na cultura popular maranhense. Recursos: Papelão, papéis, tintas, pincéis, tesoura, cola, lápis de cor, EVA, miçangas e materiais diversos.
9	Socialização das produções artísticas: Apresentação das máscaras produzidas pelos estudantes, compartilhamento dos processos criativos e discussão sobre os elementos culturais representados nas produções. Recursos: varal de exposição das produções alunos e roda de conversa.

10	Apresentação do recurso pedagógico "Bumba Meu Boi jogo da memória": Apresentação das cartas, das regras, dos <i>QR Codes</i>, dos vídeos em Libras e das possibilidades pedagógicas do jogo. Exploração coletiva dos personagens e dos recursos de acessibilidade presentes no material. Recursos: Jogo da memória, datashow, celular.
11	Aplicação do jogo da memória: Os estudantes serão divididos em grupos para jogar, reconhecendo personagens, indumentárias, cores e elementos da cultura popular, utilizando o jogo como estratégia de revisão dos conteúdos trabalhados ao longo do curso. Recursos: Jogo da memória, celular, datashow.
12	Descrição imagética por meio do jogo: A turma será dividida em grupos. O professor sorteará três cartas para cada equipe. Um integrante deverá representar o personagem utilizando descrição imagética por meio da expressão corporal, da comunicação visuoespacial e de gestos, sem mencionar seu nome. Os demais integrantes deverão identificar corretamente o personagem representado. Ao final, vencerá a equipe que obtiver o maior número de acertos. A atividade será encerrada com uma roda de conversa para avaliar a experiência e retomar os principais conteúdos desenvolvidos durante o curso. Recursos: Jogo da memória.

REFERÊNCIAS

Bibliografia básica

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

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, Ana Déborah Pereira de; QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de. **Urrou! Urrou! O bumba-meu-boi na escola**. São Luís: EDUFMA, 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 9 jun. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Dissertação de Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Bibliografia complementar

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

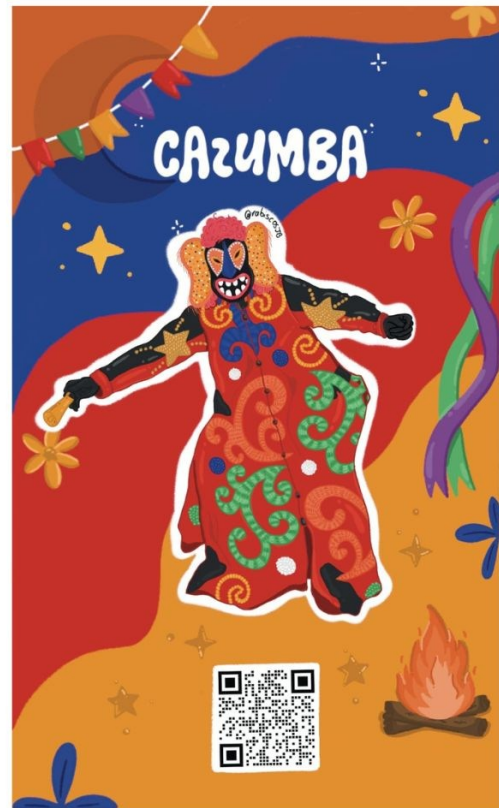
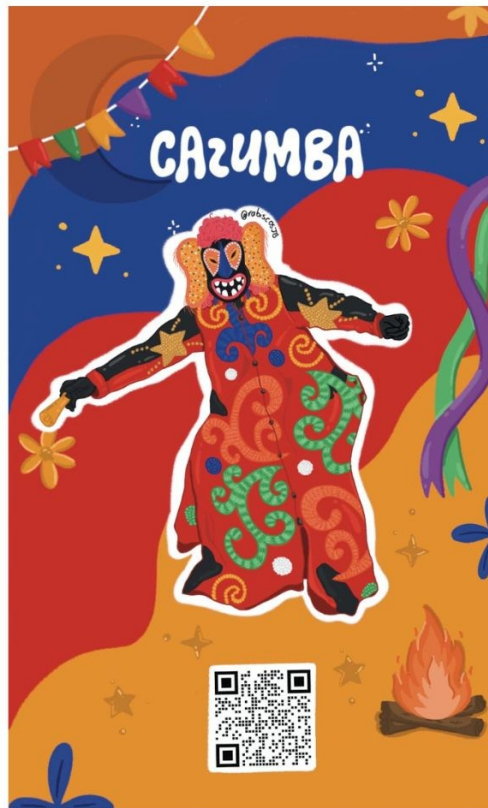
INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Palestra “Minha Vida em Quadrinhos” com Lucas Ramon**. Ouro Preto: IFMG, 2024.

Maranhão: dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil. São Luís: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, 2011.

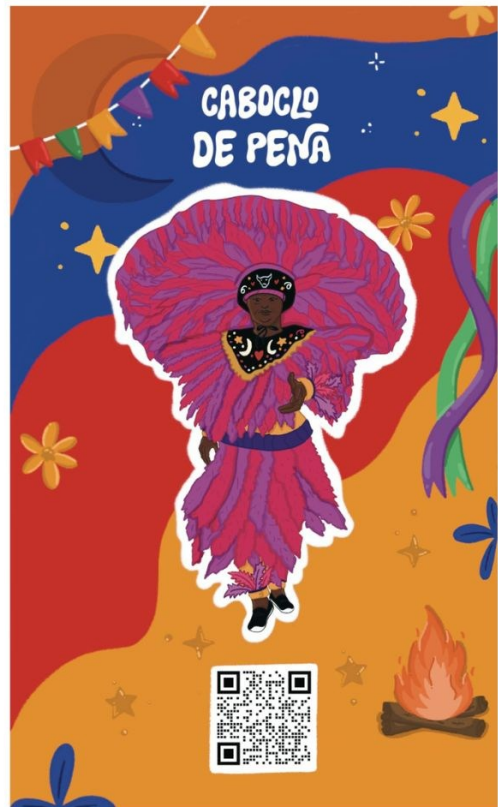
ODRUS. **Arte Fora do Museu**. Disponível em: <https://arteforadomuseu.com.br/artistas/odrus/>. Acesso em: 2 jun. 2026.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

ANEXO B – Jogo da Memória



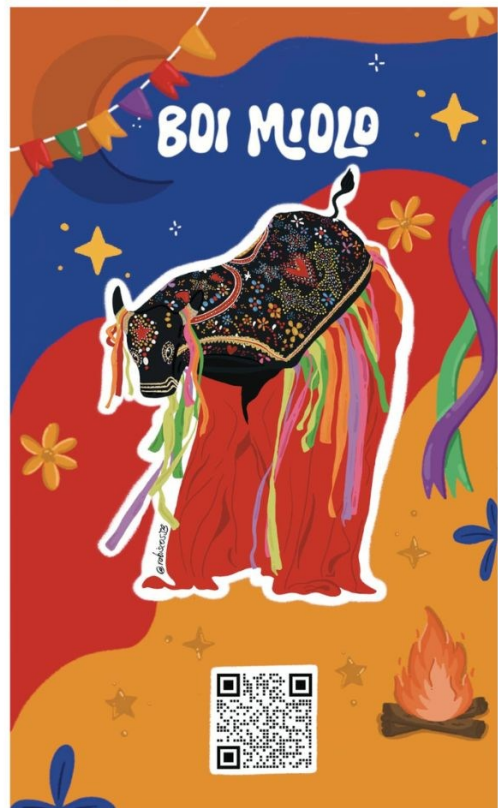
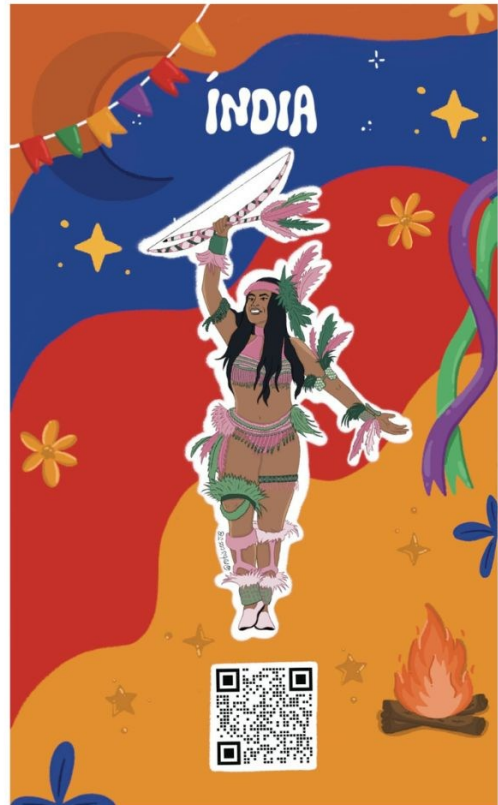




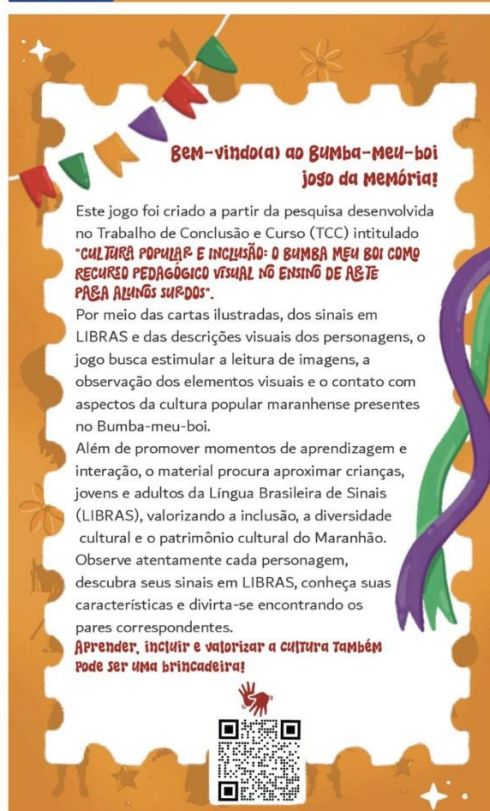




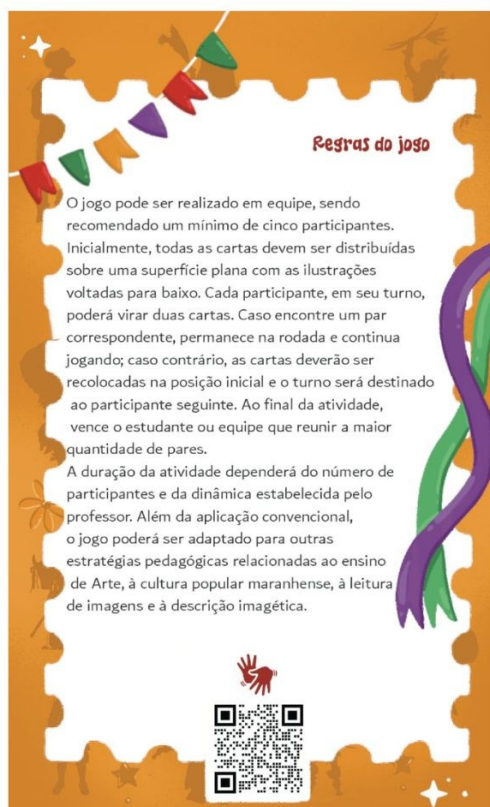












Regras do jogo

O jogo pode ser realizado em equipe, sendo recomendado um mínimo de cinco participantes. Inicialmente, todas as cartas devem ser distribuídas sobre uma superfície plana com as ilustrações voltadas para baixo. Cada participante, em seu turno, poderá virar duas cartas. Caso encontre um par correspondente, permanece na rodada e continua jogando; caso contrário, as cartas deverão ser recolocadas na posição inicial e o turno será destinado ao participante seguinte. Ao final da atividade, vence o estudante ou equipe que reunir a maior quantidade de pares.

A duração da atividade dependerá do número de participantes e da dinâmica estabelecida pelo professor. Além da aplicação convencional, o jogo poderá ser adaptado para outras estratégias pedagógicas relacionadas ao ensino de Arte, à cultura popular maranhense, à leitura de imagens e à descrição imagética.



**BUMBA
MEU BOI**

Jogo da Memória