



A estética japonesa do wabi sabi: uma proposta de ressignificação do ensino e aprendizagem de matemática para alunos com deficiência

RC 6 - Formação de professores na perspectiva inclusiva

Alexandre Toman¹

Giselle Coutinho Ferreira²

Thamiries Honório dos Santos³

Resumo do trabalho. Esse artigo apresenta uma proposta de ressignificação do ensino baseado na perspectiva inatista em educação especial. Para isso, apresentamos autores que comungam a ideia de que laudo médico vem sendo considerado um fator determinante na educação especial, o que tem limitado os investimentos pedagógicos no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência (MICHEL, 2005; SILVA, RIBEIRO, 2017). Paralelo a isso, a disciplina de matemática também, historicamente, é associada a uma predisposição inata (MACHADO, 1990, p. 56). Entendemos que tais visões são limitadoras em relação ao planejamento de estratégias pedagógicas relativas ao ensino de matemática para esse público. Como uma possibilidade de ressignificar esse viés, apresentamos duas formas de estética, uma tipicamente associada à perfeição e simetria, que é a arte renascentista; e outra japonesa do wabi sabi, que possui valores distintos aos renascentistas, tais como assimetria, irregularidade, efemeridade, dentre outros. Lançamos, como proposta, a comparação dessas duas estéticas originárias de culturas distintas, como uma possibilidade de ressignificação do olhar do professor em relação ao ensino e aprendizagem da matemática para alunos com deficiência no contexto influenciado pelas políticas de educação inclusiva.

Palavras-chave: wabi sabi; educação especial; perspectiva inatista; perspectiva histórico-cultural; educação matemática inclusiva.

Introdução - Perspectiva inatista da aprendizagem

É comum, no cotidiano de professores de matemática, escutar frases tais como “Não tenho talento natural para a matemática, tal como vocês professores da área.” Frases como essa indicam a prevalência de uma perspectiva inatista da aprendizagem, ou seja, a crença de que os indivíduos nascem com uma potencialidade que se desenvolverá ao longo do tempo. Assim:

¹ CEFET-RJ, alexandre.toman@cefet-rj.br

² FEBF-UERJ, gisellecferreira@yahoo.com.br

³ Educandário Reis dos Santos, thamiris.honorio@hotmail.com



As teorias inatistas compreendem que o homem já nasce com as estruturas do conhecimento prontas internamente. A capacidade de conhecer e as estruturas do conhecimento são hereditárias, passadas de pai pra filho. Amadurecem no contato com o meio, sem que se transformem nesse contato. (BRASIL, 2005, p.12).

Machado (1990) cita que tal forma de conceber a matemática lida com certas confusões, tais como: uma identificação errada entre capacidade e interesse; uma confusão entre inato, universal e específico (particular); além da contraposição inconsistente entre o inato e o construído (ou adquirido).

Problematizando a ideia inatista, comumente associada ao aprendizado de matemática, sinalizamos o alto índice de reprovações também nas faculdades de matemática - há vários alunos que, embora tenham optado por cursos superiores de ciências exatas, possuem múltiplas dificuldades com cadeiras relativas à matemática. Oliveira e Raad (2012) realizaram uma coleta de dados dos anos 50 aos anos 80 do século passado, os quais mostram altos índices de reprovação nos cursos de cálculo diferencial e integral, indicando que a reprovação nestas cadeiras são problemas históricos e culturais. Também os autores Cousin e Merli (2017) fizeram observação semelhante, indicando que entre os alunos do curso de licenciatura em matemática, existe um alto índice de reprovações e que esse se tornou constante e cultural. Apresentaram a seguinte ponderação: Quem nunca ouviu alguém dizer: “Matemática é para poucos” ou “Bacharelado é para quem sabe Matemática e licenciatura é para quem não sabe” ou ainda “Não se preocupe, todo mundo reprova na primeira vez [em Cálculo e/ou Geometria Analítica e/ou Análise e/ou Álgebra e/ou outras tantas]!”. Essas frases acabam por reforçar uma constante: os nossos alunos evadem cada dia mais por acreditarem que isso é “normal”. (COUSIN; MERLI, 2017, p.1).

Tal visão da aprendizagem também é muito associada à educação especial, na qual o diagnóstico clínico dos alunos é utilizado como um fator determinístico, acarretando um baixo investimento pedagógico no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência (FERREIRA, 2020). Sobre isso, Silva e Ribeiro (2017) descrevem que, ao longo da história



da educação especial, a medicina aparece como elemento central, tanto no fornecimento de parâmetros de como tratar as pessoas com alguma deficiência quanto na forma como deveria ser ofertada a escolarização desse público. Assim, os primeiros investimentos na escolarização de alunos com deficiência surgiu a partir das vivências de médicos. Nessa esteira, a deficiência passou a ser considerada doença crônica, e sendo a educação para esse público, pensada pela vertente terapêutica.

Em um estudo do currículo de formação de professores com habilitação em educação especial, Michels (2005) aponta a prevalência da noção de que o fenômeno educacional do aluno com deficiência deve acontecer pela base biológica, em detrimento da social. Todavia, Silva e Ribeiro (2017), sinalizam que apesar da ideia geral de valorização do diagnóstico como primordial para o ganho acadêmico do aluno com deficiência, entende-se que o laudo pouco contribui para a definição de estratégias pedagógicas.

Complementando a ideia, sabemos que, por exemplo, um jogo de vídeo game ou a modelagem matemática de um fenômeno, são tentativas de se aproximar a realidade. Contudo, em muitos casos, encara-se o laudo médico de alunos com necessidades especiais como um fator redutor e determinístico, fazendo com que o ganho acadêmico desse alunado seja muito pequeno ou mesmo nulo.

A perspectiva histórico-cultural da aprendizagem

Uma abordagem importante nos estudos de pedagogia e psicologia, e que é oposta à inatista, é a histórico-cultural, proposta por Vygotsky. Dois termos muito citados na teoria de Vygotsky são a internalização e a apropriação. Segundo Smolka:

[...] podemos identificar internalização como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. Funcionando como uma metáfora, no entanto, tal construto carrega a imagem de dentro/fora do organismo, sugerindo, portanto, uma distância, uma diferença, ou mesmo uma oposição entre o



individual e o social, como se o individual não fossem, em sua natureza, social, o que é um pressuposto básico nessa abordagem teórica. (SMOLKA, 2000, p. 25 – 26).

Ainda citando Smolka (2000), a apropriação seria a forma de tornar próprio, seu, ou, ainda, adequado, pertinente aos valores e regras socialmente vigente – ela engloba o conceito de internalização. E, segundo Oliveira (2010), o principal objetivo da teoria histórico-cultural do desenvolvimento foi caracterizar aspectos tipicamente humanos do comportamento, denominados de funções psicológicas superiores, apontando que essas funções “são construídas nas relações do indivíduo em seu contexto sócio-histórico e se desenvolvem por meio de processos de internalização das formas culturais do comportamento”. A partir daí, o autor formulou e formalizou hipóteses sobre como tais características se construíram ao longo da história humana e se desenvolvem durante a vida do indivíduo, como citado por Ferreira (2020).

No cotidiano das escolas, ainda prevalece à perspectiva que privilegia o laudo médico nas estratégias de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência (PLETSCH; PAIVA, 2018). Encontramos diferentes trabalhos sobre ensino e aprendizagem de matemática para alunos com deficiência, os quais dão alternativas para lidar com a problemática. Contudo, para que o professor aplique e tente usufruir dos resultados desses trabalhos, entendemos ser necessário um processo de ressignificação das ideias relativas ao ensino de pessoas com deficiência – isso pressupõe não se guiar pelo laudo médico, muitas vezes, assumido como um modelo perfeito da real capacidade cognitiva do aluno.

Aliado à questão do laudo com instrumento normalizador da exclusão dos alunos com deficiência, alguns professores internalizam a ideia, previamente citada, de que “matemática é para poucos”, tornando mais difícil a criação de estratégias, o que pode gerar o chamado efeito pigmaleão. Sobre tal efeito:

Trata-se do efeito das expectativas dos pesquisadores sobre suas investigações. Sem querer, os pesquisadores trabalhavam inconscientemente para que os resultados de experimentos se apresentassem na direção esperada por eles. Essas evidências foram



transpostas ao ensino. Se as expectativas dos professores forem boas, então os alunos terão bom desempenho; se, pelo contrário, elas forem más, os alunos apresentarão baixo rendimento. É como se os professores trabalhassem inconscientemente para que a profecia se cumprisse. (FLORES-MENDOZA; NASCIMENTO; CASTILHO, 2002, p. 20).

Durante a graduação em matemática, é comum alguns alunos ficarem reprovados por poucos décimos, terem questões desconsideradas por pequenos erros, e aos poucos se consolida a “cultura” de que poucos conseguirão êxito no estudo da disciplina, sendo esse um conceito apropriado pelo futuro professor. Seguindo essa ideia:

Os matemáticos às vezes alegam que simplesmente são gente como todo mundo; não são, não. Esqueça os clichês sobre bizarrices sociais e uma inclinação para roupas esquisitas; muitos matemáticos têm uma aparência perfeitamente normal. Mas todos compartilham uma característica que os distingue das pessoas comuns: uma obsessão pela prova. Não se trata de “prova” no sentido judicial nem o resultado de um experimento. Para os matemáticos, essas são coisas ridiculamente inconvenientes. Eles se referem a uma prova absoluta, garantida, matemática. (MATTHEWS, 2016, p. 9).

Diante dessas questões, propomos uma mudança de paradigma em relação ao ensino-aprendizagem de matemática para alunos com deficiência, através de uma ressignificação em relação à visão inatista da aprendizagem, possivelmente substituindo-a pela abordagem histórico-cultural. Para alcançar essa mudança, usaremos a comparação de duas formas de estética: a primeira possui muita influência em nossa forma tradicional de fazer e ensinar matemática, além de, muitas vezes, influenciar nossa forma de pensar e nossos comportarmos; e a segunda, a qual possui parâmetros diferentes e também pode ser aplicada no ensino de matemática, tal como foi feito por Maheux (2016), além de Karaali e Uehara (2020).

A arte como proposta de formação docente para um ensino-aprendizagem inclusivo

Os autores Botton e Armstrong (2013) citam que a arte tem o poder de ampliar nossas capacidades além dos limites biológicos impostos e citam sete funções mais comuns da arte



que auxiliam nessa superação de limites. A quinta dessas funções é a compreensão de si, que pode ajudar na percepção de crenças fixas e limitantes do indivíduo. Apresentando as seguintes ponderações:

É uma ideia estranha podermos descobrir identidade própria e qualidades mentais e psicológicas não só nas pessoas, mas em objetos, paisagens, vasos ou caixas. Se isso parece um pouco esquisito, é porque, de modo geral, esvaziamos o campo visual de qualquer personalidade própria. Mas, quando sentimos afinidades com um objeto, é porque os valores que ali sentimos presentes são mais claros nele do que costumam ser em nossa mente. (BOTTON; ARMSTRONG, 2013, p. 47).

Tentaremos comparar, conforme dito previamente, duas formas de estética distintas, objetivando fazer com que a estética ocidental, e também seus valores e consequências para o cotidiano do indivíduo, ceda espaço para a estética japonesa. Como a última tem características mais fluidas que a primeira, apresentamos a ideia para que o professor possa pensar a atitude em questão e como lidar com a problemática do laudo para o aluno com deficiência.

Estética ocidental e consequências no ensino e aprendizagem da educação inclusiva

Durante o período histórico do Renascimento dizia-se que o homem clássico, o greco-romano, tinha certa busca pela simetria. Tal procura pela simetria e pela perfeição foi bastante aprofundada durante o próprio período renascentista. A esse respeito:

[...] no Renascimento, os artistas e cientistas receberam a ideia pitagórica da harmonia do Universo e da secção áurea com grande entusiasmo. Naquele período a ideia de harmonia foi associada aos conceitos cristãos pois, de acordo com a doutrina cristã o Universo é criação de deus, logo o mundo estava sujeito ao seu domínio. [...] A opinião de que a Natureza foi criada segundo uma lógica Matemática – e que deus é o responsável pela criação da harmonia – foi expressa não somente por cientistas do Renascimento, mas também por artistas de uma forma geral. [...] É fácil encontrar nos trabalhos de Leonardo da Vinci, Rafael, Michelangelo, Durer e tantos outros, a ideia de harmonia. Ela transformou-se num pré-requisito básico para toda a arte/ciência, um ideal de perfeição que nos acompanha até hoje. A beleza e a harmonia tornaram-se, porque não dizer, entes



imprescindíveis em qualquer atividade humana: é o artista procurando, na verdade, a harmonia e o cientista, na harmonia, a verdade.
(CONTADOR, 2011, p. 131).

Apesar do avanço científico durante o Renascimento, em oposição à Idade das Trevas em que a ciência foi subjugada e poucos avanços foram feitos, não devemos cair no erro do maquiavelismo e idealizar o período como infalível. Por exemplo, Rechineli, Porto e Moreira (2008, p. 296) citam que durante o Renascimento “[...] apesar de um suposto avanço, mesmo sob a influência de estudos científicos, principalmente na medicina, pessoas com deficiência física foram perseguidas e pessoas com deficiência mental foram torturadas”.

Entender a estética de um determinado povo ajuda a entender tal grupo de indivíduos, pois padrões do que é considerado belo, correto ou funcional modelam a sociedade e suas produções – a estética é uma formadora de comunidades e comunicações. Como citado por Smith e Weng (1974, p. 8) “O ponto de vista do artista é influenciado pelo período em que ele vive, a busca pelo significado religioso, os sucessos e falhas das práticas científicas, a afirmação ou negação de valores espirituais”.

Os valores de proximidade da perfeição, simetria e harmonia, fazem parte da estética renascentista e, até hoje, são muito valorizadas no mundo ocidental. Nossa estética acaba por seguir ou criticar a noção de perfeição, ou seja, a ideia de perfeição é um parâmetro. Sob consequências desses fatos no ato de fazer matemática:

Escritores clássicos e medievais, como Kepler, teceram hinos sobre a “Proporção áurea e divina”. Poincaré afirmou que o elemento dominante na criatividade matemática é mais estético do que lógico. G. H. Hardy escreveu que “As formas do matemático, como as do pintor ou do poeta, devem ser belas...”. O grande físico teórico P. A. M. Dirac escreveu que é mais importante obter equações belas do que vê-las concordar com as experiências. (DAVIS; HERSH, 1985, p. 200).

Como citado por Suenaga *et al.* (2012, p. 5) “Os padrões de beleza e harmonia criados na Grécia clássica (V e IV d.C.) são imitados até hoje. [...] O ideal grego incluía a perfeição da mente e do corpo”. Uma pergunta que lançamos, contudo, é a seguinte: até que ponto é



ético, decidirmos com base em um laudo se vale ou não dedicar tempo e energia à um aluno que, por ter algum tipo de deficiência, não se encaixaria nessa definição de estética ou de “normalidade” do corpo e/ou da mente?

Na tentativa de responder essa pergunta, apresentamos como proposta uma tentativa de mudança de paradigma: abordar uma estética diferente desta clássica ocidental que tanto modela crenças e comportamentos. Uma estética que não associe as palavras “imperfeito”, “incompleto” ou, ainda, “impermanente” à ideias pejorativas - a estética japonesa do wabi sabi.

A estética do wabi sabi

A autora Okano (2018) nos diz que as traduções necessitam de uma espécie de “espaço de oscilação” para que uma área delimitadora de possíveis compreensões do que seja o wabi sabi possa ser delineada. Já Juniper (2003) diz que os japoneses da atualidade hesitam em dar qualquer definição formal para a expressão, preferindo fazer alusão à um estado da mente. Contudo, Juniper (2003) cita uma interpretação pessoal que diz servir como ponto de partida

Wabi sabi é uma apreciação intuitiva de uma beleza transitória no mundo físico, que reflete o fluxo irreversível de vida no mundo espiritual. É uma beleza sutil que existe no modesto, rústico, imperfeito, ou mesmo no decadente, uma sensibilidade estética que encontra uma beleza melancólica na impermanência de todas as coisas (JUNIPER, 2003, p. 51, tradução nossa).

Diferentemente da estética ocidental, o wabi sabi não trabalha com a ideia de simetria – o parâmetro principal é a tentativa de representação do cotidiano. Com raízes no budismo e no taoísmo, um exemplo bastante frequente de estética do wabi sabi são as tigelas quebradas da cerimônia do chá – tais objetos são feitos por uma técnica muito específica denominada *raku*. Como citado por Cooper (2013), nunca duas tigelas feitas através do *raku* adquirem o mesmo formato. O mesmo autor cita que, contrastando com as ideias ocidentais de individualismo, materialismo e percepção do mundo através de uma percepção dualista,

o uso de objetos derivados de elementos da terra, com marcas, rachaduras, envelhecidos e com imperfeições, perpetuam os ideais zen de não dualismo, percepção direta da realidade e foco na eliminação do ego. A foto a seguir representa uma tigela construída pela técnica *raku*.

Figura 1: Tigela de chá elaborada pela técnica *raku*



Fonte da imagem – COOPER, 2013, p. 5.

Em trabalhos sobre aplicações de wabi sabi na matemática, Maheux (2016) afirma que aplicar o wabi sabi ao ensino e aprendizagem da matemática traz um alinhamento da disciplina com as outras ciências, considerando a perfeição e a imperfeição de fazer matemática – o autor apresenta questões tal com a incompletude de Gödel, e sugere que o wabi sabi nos permite contemplar esses problemas com um viés de positividade, encontrando beleza e se envolvendo com a natureza de assuntos muito ricos de natureza matemática. Já Karaali e Uehara (2020) explicaram a conexão entre formalismo matemático e o wabi sabi, além da relação da abstração e da imaginação com a estética japonesa.

O wabi sabi é uma visão estética que aceita a transitoriedade e a imperfeição como belas e necessárias, trazendo uma valorização ao aspecto integral e à experiência cotidiana. Para o wabi sabi, o vazio se trata de um conceito essencial. O vazio é um momento de contemplação, de auto-reflexão, onde as múltiplas possibilidades se abrem, caso estejamos atentos às elas. O vazio japonês a que nos referimos aqui recebe o nome de *Ma*, um vazio intervalar. Sinzato (2015, p. 15) cita que “O vazio como vácuo, como nada, talvez seja a



negação absoluta, mas o vazio intervalar é de outra natureza, é de um intermédio que separa e conecta ao mesmo tempo, é um dispositivo, engrenagem do mundo.” A contemplação do vazio é o principal conceito do wabi sabi e este se complementa com o segundo conceito, que é a apreciação da natureza, a ideia de que nós fazemos parte do ambiente. Então, um *bonsai* colocado em uma sala, para a lógica do wabi sabi, não serve como fuga de um possível ambiente artificial, e sim para que o indivíduo se sinta parte de tal obra. Temos então:

Wabi sabi não é apenas o trabalho realizado pela natureza, e nem apenas pelo homem. É uma simbiose de ambos. [...] Wabi sabi pode ser abundante em natureza, mas apenas captando seus humores mais sutis e enquadrando-os é que o homem poderá se aproximar dos segredos que a natureza sussurra. (JUNIPER, 2003, p. 42, tradução nossa).

Keene (1969) explica que para alcançar esse outro olhar o qual a estética japonesa propõe, é interessante que as características de sugestão, irregularidade, simplicidade e efemeridade estejam na arte em questão – estas ainda se dividem em alguns subconceitos. Pretendemos nos adentrar nessas características e nos subconceitos da estética japonesa em um futuro trabalho, trazendo exemplos de sua conjugação para o ensino de matemática para alunos com deficiência.

Conclusão

A predominância da crença de que o laudo médico de alunos com deficiência é um fator determinante em seu processo de ensino e aprendizagem de matemática, limita os investimentos didáticos e metodológicos direcionados ao aluno. Neste artigo, lançamos como proposta ao professor de matemática a visão da estética japonesa do wabi sabi, a qual tem o potencial de eliminar o dualismo redutor de nossa sociedade ocidental e, no caso desse trabalho, mudar o pensamento de que um aluno não é capaz de ter rendimento acadêmico real, apenas com base na perspectiva médica. Nesse contexto, propomos que a abordagem inatista seja problematizada nos processos de ensino, dando lugar à perspectiva-histórico



cultural, que aponta possibilidades de compensação social dos limites impostos pela deficiência.

Referências

- BOTTON, A; ARMSTRONG, J. **Arte como terapia**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- CONTADOR, P. R. M. **A matemática na arte e na vida**. Segunda edição. São Paulo: Livraria da Física Editorial, 2011.
- COOPER, T. The wabi sabi way: antidote for a dualistic culture? **Journal of Conscious Evolution**, Ben Lomond, v. 10, n. 10, não paginado, jun. 2013.
- COUSIN, A; MERLI, R. F. Quadro atual nas instituições paranaense: a procura pelos cursos (presenciais e à distância), possíveis causas para a evasão, ações para permanência dos estudantes. In: FÓRUM NACIONAL DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DO PARANÁ, 11, 2017, Maringá, **XI FELIMAT**. Maringá. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336698813_GRUPO_DE_DISCUSSAO_4_IN_GRESSO_EVASAO_E_PERMANENCIA_NOS_CURSOS_DE_LICENCIATURA_E_M_MATEMATICA> Acesso em: 02 set. 2020.
- DAVIS, P. J; HERSH, R. **A experiência matemática**. Segunda edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.
- FERREIRA, G. C. **Educação Inclusiva**: sentidos e efeitos de formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola de periferia. 2020. 162f. Dissertação de Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.
- FLORES-MENDOZA, C. E; NASCIMENTO, E; CASTILHO, A. D. A crítica desinformada aos testes de inteligência. **Revista Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 17 – 36, mai./ago. 2002.
- JUNIPER, A. **Wabi Sabi**: the japanese art of impermanence. North Clarendon: Tuttle, 2003.
- KARAALI, G; UEHARA, S. Beauty and perfection: aesthetic values in japanese art resonant with mathematics. In: BRIDGES 2020, 23, 2020, Virtual, **Bridges 2020 Conference Proceedings**, Phoenix: Tessallations, 2020. P. 467 – 470.
- KENEE, D. Japanese Aesthetics. **Phylosophy East and West**, Hawai, v. 19, n. 3, Symposium on Aesthetics East and West, p. 293 – 306, jul. 1969.
- MACHADO, N. J. **Matemática e língua materna** – análise de uma impregnação mútua. Quinta edição. São Paulo: Cortez, 1990.
- MAHEUX, J-F. Wabi-sabi mathematics. **Journal of Humanistic Mathematics**, Montréal, v. 6, n. 1, p. 174 – 195, jan. 2016.



MATTHEWS, R. **As leis do acaso**: como a probabilidade pode nos ajudar a compreender a incerteza. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255 – 272, mai./ago. 2005.

OKANO, M. A estética wabi-sabi: complexidade e ambiguidade. **ARS**, São Paulo, v. 16, n. 32, p. 133 – 156, sem mês. 2018.

OLIVEIRA, J. R. S. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de química. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 25 – 45, nov. 2010.

OLIVEIRA, M. C. A; RAAD, M. R. A existência de uma cultura escolar de reprovação no ensino de Cálculo. **Boletim GEPEM**, Seropédica, v. 1, n. 61, p. 125 – 137, jul./dez. 2012.

PLETSCH, M. D; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 10391054, out./dez. 2018.

RECHINELI, A; PORTO, E. T. R; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293 – 310, mai./ago. 2008.

SILVA, R. M.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico no discurso dos professores da educação especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão – UDESC**, Santa Catarina, v. 13, n. 1, jan./abr. 2017.

SINZATO, A. Y. **Vazio intervalar**: o espaço do corpo e da roupa. 2015. 97f. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26 – 40, abr. 2000.

SMITH, B; WENG, W. **China**: a history in art. New York: Harper & Row, 1973.

SUENAGA, C; LISBOA, D. C; SILVA, M. S; PAULA, V. B. **Conceito, beleza e contemporaneidade: fragmentos históricos no decorrer da evolução estética**.

Disponível em:

<<http://siaibib01.univali.br/pdf/Camila%20Suenaga,%20Daiane%20Lisboa.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2020.