

EU NÃO TIVE FORMAÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ARTES VISUAIS EM TURMAS ONDE ESTUDAM EDUCANDOS CEGOS

Tatiana dos Santos da Silveira
silsa@terra.com.br

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar a prática pedagógica de artes visuais dos arte-educadores em turma onde estudam educandos cegos. A pesquisa, teve como sujeitos dois (2) educandos cegos e duas (2) arte-educadoras de duas escolas públicas municipais de Blumenau, SC. Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos entrevistas e observações das aulas de artes. Fez-se a análise dos dados com base nos estudos de Mittler (2003), Vigotsky (1997), Beyer (2006), Ballestero-Alvarez (2003) e Puccetti (2005). A análise revelou que poucas vezes os educandos participaram das aulas de artes. Compreendemos a criança cega, como ser capaz de incluir-se e ser incluso e que a arte está além das diferenças, que a arte está presente na vida de “todas” as pessoas como forma de expressão, exercício de sensibilidade e conhecimento, retratando a cultura do povo desde as primeiras manifestações comunicativas e históricas do homem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educandos Cegos; Artes Visuais.

ABSTRACT

This research, tied, was carried through with the objective to analyze practical the pedagogical one of visual arts of the art-educators, in group where they study blind educandos. The research, had as citizens two (2) blind educandos and two (2) art-educators of two municipal public schools of Blumenau, SC. For the collection of data they had been used as instrument, interviews and comments of the lessons of arts. It became analysis of the data based in the studies, of Mittler (2003), Vigotsky (1997), Beyer (2006), Ballestero-Alvarez (2003) and Puccetti (2005). The analysis disclosed that few times the educandos had participated of the lessons of arts. We understand child blind, as to be capable to include and to be enclosed and that the art is beyond the differences, that the art is present in the life of “all” the people as form of expression, exercise of sensitivity and knowledge, portraying the culture of the people since the first comunicativas and historical manifestations of the man.

Key-words : Inclusive Education; Educandos Blind; Visual Arts.

“-Viver na escuridão como eu vivo não é muito fácil. Com o tempo a gente se acostuma. Quem não consegue ver as coisas do mundo das cores tem que imaginar, e, às vezes, dá uma vontade muito grande de poder participar das brincadeiras que meus colegas fazem, mas eu tenho que me contentar em ficar sentado no banco, ouvindo os comentários e risadas deles.”
(MUNDURUKU, 2007, p.18)

Artes visuais, juntamente com a música e as artes cênicas, integra a área de Arte, que, por sua vez, com esta mesma nomenclatura, é disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Fundamental.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),

O aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.
(BRASIL,1997, p. 53)

Os PCN's nos permitem entender que, por meio da disciplina de Arte, o educando pode ter acesso às várias modalidades da área de Arte, tanto como artífice quanto como apreciador. Assim, poderá conhecer e valorizar a cultura, não só do Brasil, como de outros países. Segundo Barbosa (2003, p. 17), “Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte.”

Conhecer a arte do país, como atenta Barbosa (2003), é fundamental para o desenvolvimento histórico e social do ser humano. É por meio da arte que podemos conhecer nossas raízes e compreender nossa história. A criança, quando entra em contato com a arte, percebe um mundo de informações e possibilidades de expressão e criação e passa a entender melhor o meio social onde está inserida.

A exemplo de Barbosa (2003), Duarte Jr. (1998) sugere que:

Conhecendo a arte do meu tempo e cultura, adquirei fundamentos que me permitem uma concomitante compreensão do sentido da vida que é vivida aqui e agora. E mais: conhecendo a arte pretérita da cultura onde vivo, posso vir a compreender as transformações operadas no seu modo de sentir

e entender a vida ao longo da história, até os meus dias.
(DUARTE JR., 1988, p. 70)

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em duas escolas municipais de Blumenau, SC, e teve como objetivo analisar a prática pedagógica de artes visuais dos arte-educadores em turmas onde estudam educandos cegos. Caracterizada como de abordagem qualitativa, teve como pressupostos teóricos sobretudo os estudos de Mittler (2003), Beyer (2006), Tardif (2002), Puccetti (2005) e Ballestero Alvarez (2003). A pesquisa qualitativa, segundo Bauer e Gaskell (2000, p. 68), não tem a finalidade de “[...] contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, buscamos, por meio da Secretaria de Educação e da Coordenação de Educação Especial do referido município, a relação dos educandos cegos na rede municipal de ensino. Nesta relação, constavam apenas dois alunos, de ambos os sexos e de escolas diferentes, o que fez com que elegêssemos ambas as escolas para a realização da pesquisa. Ao contatar com as escolas relacionadas, apresentamos a proposta e os objetivos da pesquisa à direção e coordenação e, após ter obtido autorização para realizá-la, fizemos contato com as crianças cegas e os professores de artes que lecionavam para as turmas onde esses alunos cegos estavam inseridos. Dessa forma, tornaram-se sujeitos desta pesquisa os dois alunos cegos e as duas arte-educadoras que para eles lecionavam. A eles aplicamos, individualmente, uma entrevista semi-estruturada, que teve como tópico-guia: a) As práticas pedagógicas nas aulas de artes visuais; e c) possibilidades e dificuldades de participação de alunos cegos nas aulas de artes.

Para registro dos dizeres dos sujeitos, utilizamos um gravador, sendo que, posteriormente, fizemos a transcrição fiel dos mesmos. Além das entrevistas, também utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a observação. Assim, feita a coleta de dados, demos início à observação das aulas de artes nas escolas eleitas para esta pesquisa.

O registro das observações realizadas nesta pesquisa se caracteriza como nota de campo, definida por Bogdan e Biklen (1994, p.150) como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Tomamos cuidado para que as notas de

campo fossem detalhadas e descritivas, mas não se assentassem em suposições feitas por nós acerca do meio, conforme recomendação de Bogdan e Biklen (1994, p. 172).

Obtivemos as notas de campo em encontros semanais com duração de 01 hora e 30 minutos, o equivalente a duas aulas de Artes, que compõem a grade curricular da Educação Básica no município de Blumenau. Organizamos os dados coletados com a observação registrando-os de forma descritiva com comentários. Para o registro das observações também nos preocupamos em seguir um guia a fim de direcionar o olhar para o foco da pesquisa.

Para as notas de campo, atentamos para o seguinte guia:

- ✓ Relacionamento entre a arte-educadora e o educando cego;
- ✓ Proposta de trabalho de arte desenvolvida;
- ✓ Aspectos relacionados à metodologia do trabalho da arte e educando cego.

De posse dos dados, fizemos uma análise que se caracterizou como dialógica e cuja ação se dá a partir da conversação dos sujeitos e pesquisador na construção de significações.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por fazer referência a eles por nomes fictícios. Assim, os alunos e arte-educadores serão aqui referidos como educando Léo e educanda Lia, Arte-educadora Luna e Arte-educadora Leda, das escolas Verão e Primavera, respectivamente. Especificamente nesta pesquisa, analisamos as práticas pedagógicas de artes visuais nas escolas Primavera e Verão, sendo esta a área de arte de nossa formação e de formação das arte-educadoras entrevistadas.

Na disciplina de Arte, conteúdos relacionados às diferentes manifestações artísticas e culturais podem ser pensados respeitando a diversidade em sala de aula, bem como o acesso de todos os educandos a elas. Sabemos que muitas escolas públicas de Ensino Fundamental não apresentam, para o trabalho com a arte e acesso a ela, acervo de materiais artísticos, como imagens de obras-de-arte, livros sobre a história da arte e a vida dos artistas. Porém, assegurar esse acesso aos educandos faz parte do planejamento dos arte-educadores, seja por meio de mídias eletrônicas, livros, imagens ou qualquer outro material disponível em seu contexto. Normalmente, o arte-educador utiliza materiais de acervo próprio.

Para garantir o acesso de todos os educandos às manifestações artísticas e culturais, consideramos fundamental que o planejamento elaborado pelos educadores se baseie nas propostas educacionais nacionais e estaduais, como também na realidade

local. Sobre o planejamento, as arte-educadoras das escolas Primavera e Verão, onde realizamos a pesquisa aqui apresentada, fizeram as seguintes colocações:

O planejamento da rede né, municipal, ele é, foi formulado pela prefeitura, por alguns professores, por algumas pessoas, formularam assim, os conteúdos programáticos, e o professor de artes, ele também tem a liberdade pra dentro desse tópicos, desses conteúdos, ver o que vai ser melhor pra colocar.(Arte-educadora Luna)

O planejamento de artes é em cima do planejamento da rede, só que por exemplo, eu incluo alguns projetos meus.(Arte-educadora Leda).

Por meio dos dizeres das arte-educadoras Luna e Leda, tomamos conhecimento de que as mesmas planejam suas aulas de acordo com uma proposta do município, à qual integram projetos e conceitos que julgam pertinentes ao trabalho com arte em sala de aula. Em outras palavras, existe um Planejamento da Rede Municipal de Ensino, baseado em conteúdos programáticos elaborados por outros arte-educadores da rede e ao qual o arte-educador tem liberdade de integrar projetos ou conteúdos que julgar necessários e pertinentes ao contexto onde desenvolve seu trabalho. Esta liberdade vivenciada pelos arte-educadores encontra respaldo em Puccetti, para quem

As propostas de ensinar a arte, inseridas numa filosofia da criação, demandam relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um. Enfim, compreende o sujeito como ser cultural, histórico e social dotado de percepções estéticas. (2005, p. 01)

No sentido apontado por Puccetti (2005), ressaltamos a importância de uma proposta de trabalho com a arte na educação que respeite a diversidade cultural dos educandos, que valorize a cultura e a história, permitindo aos educandos o acesso para o melhor entendimento da mesma.

Em se tratando, ainda, da relação existente entre a cultura e a arte, Pillotto (2008, *site*) assim se manifesta:

A produção de sentidos e as conexões com a cultura e seus artefatos dão sustentação às abordagens conceituais e metodológicas para a Arte na Educação. Ou seja, no ambiente escolar as questões que envolvem a Arte e a Cultura devem ser

tratadas indiscriminadamente. Nessa rede de significações se entrecruzam a arte local dialogando com a universal; os meios tecnológicos, o artesanato, as artes antigas e a contemporânea e todas as possibilidades viáveis para se contaminar pela Arte e com a Arte.

Pillotto (2008) nos permite considerar que o arte-educador poderá sondar no contexto em que está inserido quais as temáticas de arte pertinentes ao desenvolvimento de projetos que poderão complementar os conteúdos programáticos de arte e que conhecer esse contexto pode possibilitar o trabalho com propostas de arte sob a perspectiva da diversidade.

A produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diversidade, propiciando a inclusão social, compreendida como abandono, paradigma da igualdade e da transformação da diversidade em singularidade, de ruptura com a hierarquia, com a classificação segregacionista dos níveis cognitivos e demais deficiências, que busca não o tratamento especial, mas o singular e criativo. Nesse sentido, representam a possibilidade ilimitada de percepções do mundo e podem fugir ao sistemático, ao convencional, ao normal, ao modelo instituído, pois o que faz a diferença é o olhar que se tem para a diversidade. (PUCCETTI, 2008, *site*)

“O olhar que se tem para a diversidade”, como sugere Puccetti (2008), está presente nos dizeres das arte-educadoras Leda e Luna sobre as práticas pedagógicas de arte em turmas onde estudam educandos cegos.

A arte-educadora Leda, da escola Primavera, referente à participação da educanda Lia nas aulas de Artes, afirmou:

Já na quarta série a gente já sabia, que ela ia ser minha aluna, eu tive assim bastante medo de, como que eu ia lidar com ela, como eu ia fazer né. (Arte-educadora Leda)

A arte-educadora Leda revela, em seus dizeres, que, ao iniciar o ano letivo, sabia que receberia uma educanda com deficiência visual e que isto lhe causava receios, no que se refere a sua relação com a educanda com necessidades especiais e a sua prática pedagógica nesse grupo.

As indagações da professora Leda nos fazem questionar os receios dos professores ao saberem que receberão como educandos pessoas com alguma

deficiência. Cabe atentarmos para o fato de que educandos não são produtos rotulados e que dificuldades de aprendizagem podem não estar relacionadas a deficiências. Será que estamos incluindo um educando quando já alertamos sobre sua presença na turma do próximo ano? Segundo Mittler (2003, p.32), “devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação de crianças, ao mesmo tempo que enfatizem os desafios do sistema.”

A arte-educadora Leda também nos disse que conversou

[...] com a professora que é auxiliar, ela disse que não que não tinha problema nenhum, que ela era excelente, que ela ia, que ela tirava de letra, que os outros alunos ajudavam ela, né.

Entendemos, pelo que nos disse a arte-educadora Leda, que, diante de seu “medo” de “como ia lidar” com a educanda cega, tomou a iniciativa de procurar a “auxiliar” que, no caso, é a Segunda Professora, a qual a tranquilizou elogiando a aluna com necessidades especiais e afirmando que os alunos sem necessidades especiais “ajudavam” e que, ela, a arte-educadora, conseguiria trabalhar com a aluna cega. No entanto, a arte-educadora, ao se deparar com esta situação, constatou que

[...] não é bem assim, as crianças vão fazer as atividades delas, a Lia fica ali do ladinho, às vezes eles conversam um pouco, acalmam ela, mas a coisa não flui, em artes a coisa não funciona.

A constatação da arte-educadora Leda, em sala de aula, de que grande parte das atividades propostas não era realizada pela educanda Lia mostra que, para ela, a teoria apresentada pela Segunda Professora se apresentou diferente da prática e que, ao invés de ocorrer a inclusão da aluna cega, ocorreu a exclusão.

Diante dos dizeres das duas educadoras – de Lia e da Segunda Professora –, observamos que as informações sobre a participação da educanda são diferenciadas. Uma educadora diz que Lia era “excelente” e que “tirava de letra” com o auxílio dos amigos; já a outra educadora diz que não é bem assim, que os alunos não ajudam a menina e que ela não participa. Atentamos para o fato de que, segundo Tardif (2002), educadores trazem consigo saberes diferenciados, estando entre eles os saberes individuais, construídos na experiência de vida e história de cada um, saberes que poderão influenciar e diferenciar as práticas pedagógicas.

Assim, em consonância com Tardif (2002), educadores transportam para a sua prática em sala de aula toda a bagagem histórica e social desenvolvida ao longo de seus anos de vida. Como cada pessoa é única e influenciada pelo seu contexto, sua cultura, as práticas pedagógicas e as relações dos educadores com seus alunos, com e sem deficiências, são tão diversificadas.

Schramm (2001, p. 24), por sua vez, a respeito da diversidade de postura dos professores, assevera que

Não é difícil encontrar professores de arte da rede oficial como da particular, totalmente alienados de seu contexto histórico e social. Conseqüentemente, são mais resistentes e inovações no ensino e na aprendizagem da arte, principalmente no que se refere a metodologias contemporâneas. Outros professores até conhecem, mas não se preocupam em relacionar esses conhecimentos com sua prática pedagógica, revertendo para a sala de aula um ensino-aprendizagem de qualidade discutível. (SCHRAMM, 2001, p. 24)

Ainda em relação à prática pedagógica, as arte-educadoras Luna e Leda, respectivamente, relataram:

Por enquanto este ano eu não trouxe nada de diferente pro Leo, no ano passado sim, daí eu trabalhei alguma coisinha diferente da turma pra ele, mas foi bem pouco. A turma trabalhou desenho abstrato, desenho figurativo, fizeram escultura em papel, e ele as formas geométricas no papel. (Arte-educadora Luna).

Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar [...] [...] o menino fez todo o livrinho, ela ficou do lado dele, mas ela não participou, tá, ele escreveu o livro, quando foi na hora de digitar, ele digitou o livro, ela ficou com uma outra atividade no computador, o computador especial dela, tá, na realidade só o nome dela ficou, ficou no projeto, mas não, não, participar mesmo, ela não participou. (Arte-educadora Leda).

Por meio dos dizeres das arte-educadoras Luna e Leda, podemos observar que os educandos Leo e Lia pouco participam das aulas de artes. O educando Leo participou apenas uma vez, no ano anterior, quando a arte-educadora Luna adaptou sua aula às necessidades do aluno, e a educanda Lia não participa das aulas e propostas de artes.

Compreendemos, por meio das evocações das arte-educadoras, que Luna se preocupou, pelo menos uma vez, em adaptar materiais para possibilitar a participação de Leo e que Leda não manifestou preocupação com adaptações de materiais para a participação de Lia. No que tange à prática pedagógica dos professores, Tardif (2002, p. 263) compreende que “os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão”.

Conforme Tardif (2002), os saberes dos educadores são heterogêneos. No entanto, observamos práticas pedagógicas homogêneas em sala de aula. Beyer (2006) nos alerta sobre a necessidade de entender as crianças como únicas e diferentes na maneira de pensar e aprender, o que justifica auxílio e suportes didáticos diferenciados numa proposta inclusiva, baseados nas necessidades dos educandos.

Em seu relato sobre algumas atividades desenvolvidas em sala de aula, a arte-educadora Leda ratifica a não-participação da aluna cega:

Da outra vez que a gente fez um boneco também costurado assim, as outras crianças do grupo fizeram um bonequinho pra ela e deram pra ela, pra ela mexer, pra ela manusear, aí ela disse o que é um boneco. Ela não sabia, ela não tem noção entende, do que é um boneco, do que é um fantoche. Daí agente deu o bonequinho, as crianças apresentaram o teatro e ela foi junto também. (Arte-educadora Leda).

Os dizeres da arte-educadora nos permitem dizer que a participação da educanda estava relacionada ao auxílio dos amigos e que o seu envolvimento com a educanda Lia se dava por meio da interação entre colegas e educanda com necessidades especiais. Em outras palavras, a arte-educadora mediava os educandos para que a educanda Lia participasse, e essa participação se dava por meio do manuseio de bonecos, e não da confecção dos mesmos. Compreendemos que as crianças fizeram o trabalho para Lia, que não participou, e que isto justifica não conhecer um boneco.

Outro fato apontado por Leda foi que Lia,

Quando ela fica agitada [...] passa as duas aulas praticamente sem fazer nada, na sala. Aí eu pego um pedaço de cartolina grande, giz de cera, aí digo pra ela assim: -Lia, a Lia quer desenhar, quer fazer um desenho? Aí ela diz assim: - Quero. Daí ela pega o giz, ela vai riscando, né, aleatoriamente né, no papel, e, só que, aí às vezes ela fica agitada com o barulho da sala, porque, hoje por exemplo se ela tivesse na sala de aula, ela teria ficado doida, com as mãos nos ouvidos.(Arte-educadora Leda).

Como podemos constatar, a arte-educadora diz que a aluna Lia fica na sala sem fazer nada, riscando papéis aleatoriamente. A arte-educadora sugere que sente desconforto por não saber como lidar com determinadas atitudes da aluna e com o trabalho de conteúdos de artes visuais em sala de aula. Este aspecto referido pela arte-educadora denota que ela, por não saber trabalhar com a aluna cega e não ter recebido ajuda para isto, mesmo tendo em sua sala de aula aluno com deficiência, não participa do processo de inclusão, pois inclusão

[...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e corretamente excluídas da escola por qualquer razão. (MITTLER, 2003, p.16)

Entretanto, se, de um lado, a arte-educadora Leda não recebeu ajuda para trabalhar com a aluna cega, de outro, no que se refere à participação de Lia em suas aulas, em momento algum de seu relato, aquela revelou algum esforço em promover a participação desta. Neste sentido, cabe aos arte-educadores a responsabilidade de adaptar suas aulas às necessidades de todos os alunos, pois “a inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo.” (MITTLER, 2003, p. 20).

A educanda Lia também nos falou sobre a sua participação nas aulas de Artes:

Tem boneco de fantoche e a gente fez apresentação. Tem pintura com guache, giz de cera. Gosto de desenhar com guache e mexer nos bonequinhos. As crianças me ajudam. (Educanda Lia)

Os dizeres da educanda vão ao encontro do exposto pela arte-educadora Lena no sentido de que a participação de Lia nas aulas de artes estava relacionada à convivência com os demais educandos, e que, normalmente, tal participação se resumia ao contato com bonecos confeccionados para ela pelos colegas sem deficiência, sem ter a sua participação na confecção dos mesmos. Da mesma forma averiguamos, nas observações realizadas, que, normalmente, os educandos sem deficiência da sala é que auxiliavam Lia.

Para melhor compreensão sobre a participação de Lia nas aulas de artes, relatamos alguns fatos por nós observados em uma das aulas, na qual os alunos da arte-educadora Lena deveriam apresentar, em dupla, um diálogo com os fantoches confeccionados em sala de aula:

Após a primeira apresentação, Leda perguntou para os educandos quem era a dupla de Lia, então Larissa levantou-se e disse: “- sou eu professora, mas, ela não sabe o texto. A professora respondeu “ – Ela trouxe o fantoche?” “- Não sei.” “- Pergunta para ela, olha na mochila dela.” Disse a professora. (Comentários do observador¹, 19/10/2008.)

O diálogo relatado revela que o auxílio dos educandos muitas vezes dizia respeito a buscar e entregar materiais para que a educanda se ocupasse durante as aulas de artes e que a relação da arte-educadora Leda com a educanda Lia se dava por meio dos demais educandos. Nos comentários a seguir, podemos conhecer mais um pouco a prática pedagógica da arte-educadora Lena em relação à educanda Lia:

Ela entregou um papel cartão para cada aluno e pediu que Lucas entregasse para Lia. Lucas entregou e buscou giz de cera para Lia desenhar. (Comentários do observador, 19/10/2008). Todos os alunos, exceto Lia, desenharam um rosto para continuar na próxima aula e fazer colagens com tecido. Lia ganhou seu giz de cera, seu papel cartão e ficou riscando com o giz de forma aleatória. (Comentários do observador, 19/10/2008).

Cabe esclarecer que, no dia comentado, a proposta de trabalho da arte-educadora Leda era a criação de um auto-retrato com colagens de tecidos. Mais uma vez, conforme os dados da observação apresentados, a educanda Lia não participou da atividade.

No dia comentado,

Sugerimos inclusive que a proposta que os alunos estavam desenvolvendo sobre o retrato com tecidos, também poderia ser desenvolvida por Lia, se fossem utilizados materiais e orientação adequada. (Comentários do observador, 26/10/2008)

¹ Comentários do observador, nesta pesquisa, dizem respeito às notas de campo realizadas pela pesquisadora, durante as observações das aulas de artes nas turmas dos educandos Lia e Leo.

Para apresentar a sugestão mencionada à arte-educadora, nos fundamentamos em Ballestero-Alvarez (2003, p. 09), segundo o qual

O invidente pode entender de desenho, não de maneira direta, porque a percepção real do feito gráfico não lhe é acessível de imediato, mas sim de outras maneiras sensoriais, tais como: relevos, texturas, sons e temperatura.

Assim, com base em Ballestero-Alvarez (2003), atentamos para o fato de que o exemplo utilizado pela arte-educadora Leda para explicar a atividade sobre o auto-retrato aos educandos poderia ser adaptado com materiais que proporcionassem texturas sobre o papel e sobre o tecido. O tecido por si próprio já apresenta diferentes texturas e, adaptando o material exemplificado, a arte-educadora proporcionaria a participação de todos os educandos. Além da participação, oportunizaria o contato com materiais diversificados para toda a turma, os quais vão além de imagens em superfícies lisas.

Sobre a participação da educanda Lia na atividade do auto-retrato com colagens de tecidos, a arte-educadora Leda disse:

Mas desenhar um rosto é uma coisa muito difícil, eu acho que ela não ia conseguir desenhar um rosto. (Arte-educadora Leda)

Ao considerar que Lia “*não ia conseguir desenhar um rosto*”, a arte-educadora Leda denota que estava subestimando a capacidade de Lia. Em nosso cotidiano escolar, nos deparamos, muitas vezes, com situações em que professores subestimam as capacidades dos educandos em determinadas atividades, seja devido a sua faixa etária ou a alguma necessidade especial. Em consequência disto, algumas capacidades passam despercebidas, assim como a participação dos educandos, como foi o caso da atividade citada pela arte-educadora Leda.

A respeito da subestimação mencionada, Mittler esclarece que

A nossa tendência é a de subestimar pessoas e de superestimar as dificuldades que podem enfrentar e os desapontamentos que podem experienciar se ‘falharem’. Mas isso é cair na linguagem do ‘nós’ e do ‘eles’: dificilmente estas são as palavras que constroem uma sociedade inclusiva ou uma escola inclusiva. (2003, p.16-17).

Com base em Mittler (2003), podemos entender, então, que, ao subestimar a capacidade de Lia de desenhar um rosto, a arte-educadora Leda não estava contribuindo com a construção de uma escola inclusiva.

Sobre as habilidades de Lia, Leda relatou que sabe que a educanda

[...] adora música, né, eu não tenho nenhuma formação pra trabalhar com música, só que é, talvez se pudesse explorar esse lado, essa parte, não sei. Sabe, eu to completamente perdida com ela. (Arte-educadora Leda).

Leda reconhece a habilidade da aluna no que se refere à música e a instrumentos musicais, porém, não se sente apta a realizar atividades que envolvam essa modalidade de arte. Diante dos dizeres da arte-educadora Leda, chamamos a atenção para as diferentes possibilidades de articulação das linguagens artísticas, sobre a qual Pillotto (2008) assim se manifesta:

A articulação das linguagens artísticas deve ser compreendida como ação em rede, que integra as possibilidades de expressão e comunicação, por meio as linguagens e da produção de sentidos. A idéia não é de polivalência, mas, sobretudo, a de oportunizar ações em que as crianças possam conectar as várias linguagens da arte, ampliando as suas possibilidades de comunicação, interação, interpretação e expressão.

No contexto em análise, a aluna Lia manifesta interesse pela música, linguagem para a qual a professora Leda relata não se sentir apta para desenvolver em suas propostas. No entanto, também afirma ter estabelecido uma articulação entre a linguagem visual e a cênica, na proposta desenvolvida com fantoches, anteriormente citada.

Entre as propostas citadas pela arte-educadora Leda, no que se refere à participação da educanda Lia, constatamos que a atividade relacionada aos bonecos foi mencionada pela educanda quando nos respondeu sobre sua participação nas aulas de artes e também quando respondeu para um amigo sobre o desenho de giz de cera que estava fazendo:

Lucas perguntou o que Lia estava desenhando e ela respondeu boneco. (Comentário do observador, 26/10/2008).

Temos o entendimento de que a educanda Lia mencionou a atividade com boneco porque esta foi significativa para ela. E foi porque permitiu sua participação pelo envolvimento, no trabalho, de outros sentidos, diferentes da visão, em especial o tato.

Para os autores Ballestero-Alvarez, (2003), Vigotsky (1997) e Gil (2000), é necessária a utilização de outros sentidos, diferentes da visão, para que a criança cega possa compensar a falta de visão. Os demais sentidos poderão servir como canal de entrada para as informações, proporcionando aprendizado e conhecimento. “As mãos são os olhos das pessoas com deficiência visual. O uso das mãos como instrumento de percepção deve ser intensamente estimulado, incentivado e aprimorado.” (GIL, 2000, p. 24)

O educando Leo, a exemplo de Lia, mencionou uma atividade que envolveu principalmente o tato, quando a ele perguntamos sobre as atividades de arte de que se lembrava de ter participado:

*É, formas geométricas.
Sim, quadrado, retângulo, triângulo e círculo.
É, círculo.*

Destacamos que todas as vezes em que foi questionado sobre os trabalhos realizados, o educando Leo se lembrou das formas geométricas. Segundo a arte-educadora Luna, as formas geométricas fizeram parte do conteúdo trabalhado no ano anterior, em 2007, quando o educando teve a oportunidade de tatear blocos e sentir as formas. Por relatar sempre o trabalho das formas geométricas em seus dizeres, entendemos que Leo nem sempre participa das aulas de artes, pois acreditamos que, se sua participação fosse efetiva, poderia relatar outros trabalhos realizados.

Ao analisar os dizeres do educando Leo, podemos compreender que, para ele, a assimilação do conteúdo “formas geométricas”, trabalhado pela professora de arte, se deu por meio da experiência com o tato. Sabemos que é de fundamental importância a utilização dos diferentes sentidos para a exploração de observação de imagens com crianças cegas. Neste sentido, segundo Ballestero-Alvarez (2003, p.18),

não existe um método individualizado de observação para invidentes e outro para videntes, mas sim um método universal

de observar, utilizando a maior quantidade de sentidos que lhe são disponíveis para observação e apreensão.

Em outro momento, durante a observação de uma aula em que mostramos um trabalho para o educando Léo, este

*Tateou a textura proporcionada pela colagem de revista e tentou identificar formas geométricas no trabalho.
A professora pediu então que Leo retirasse a sua tela para desenho e entregou o papel para que desenhasse.
Leo desenhou formas geométricas. (Comentário do observador, 08/04/2008).*

O comentário do observador, bem como os dizeres de Léo sobre as formas geométricas, nos permite compreender a importância da aula adaptada às necessidades do aluno. Proporcionar ao educando cego propostas que viabilizem a sua participação das aulas é tarefa dos educadores. A ação realizada pela arte-educadora Luna demonstrou certa preocupação com a participação de Leo nas aulas. Porém, na atividade em que trabalhou formas geométricas, a arte-educadora ainda trabalhou com uma atividade diferenciada para o educando:

*[...] a turma trabalhou desenho abstrato, desenho figurativo, fizeram escultura em papel, e ele as formas geométricas no papel
Quando nós trabalhamos, a, as formas geométricas, né, ele conseguiu identificar todas, né, com o tato de perceber [...] (Arte-educadora Luna)*

Desta forma, enquanto a turma trabalhou com arte abstrata, o educando Leo trabalhou com formas geométricas. Esta prática da professora de trazer trabalho diferenciado, e não adaptado para atender às necessidades especiais do educando, distancia-se da própria concepção de escola inclusiva da arte-educadora Luna, que, em seus dizeres, afirmou que, “*a criança ela tem que participar, né, ela tem que participar de tudo, e realmente participar*”.

Mantoan, sobre a prática em sala de aula, diz que:

Ensinar atendendo às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e de se adotar uma pedagogia ativa, dialógica, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer

visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (2003, p. 70-71)

A atividade proporcionou ao educando Leo o conhecimento das formas geométricas por meio do tato. Como já mencionado, sempre que questionado sobre os trabalhos de arte, o educando referiu-se ao trabalho com formas geométricas, como se realmente este fosse o único trabalho significativo de arte de que participou. Atentamos para o fato de que o educando Léo relata participações e experiências que proporcionaram conhecimento, o qual, por sua vez, resultou de adaptações voltadas a outros sentidos que não fosse o da visão.

Ainda sobre a participação de Léo,

A diretora relatou também que o aluno Léo gosta muito de dança, e que o mesmo participou de uma coreografia desenvolvida pelo professor de Educação Física, que ficou admirado com o desempenho do menino. (Comentário do observador, 23/03/2008).

O comentário da diretora da Escola Verão nos permitiu tomar conhecimento de que o aluno Léo também participou de uma atividade da aula de Educação Física e que o próprio professor ficou admirado com a participação do menino. Sobre a Educação Física, o educando Léo relatou:

Tem educação física e eu faço as atividades.

Os dizeres da diretora, da arte-educadora e do educando Léo nos permitem constatar que, quando há participação de Léo nas aulas, esta participação é significativa e passa a fazer parte das lembranças do menino. E mais: que essa significação não se dá apenas pela utilização de outros sentidos sensoriais, mas também pelas relações com o grupo, conforme afirma Beyer (2006, p.108):

Para a criança com deficiência visual, Vigotsky defende o acesso aos signos culturais. Para ele, a falta de visão não é impedimento para que ela desenvolva domínios conceituais genuínos. Coerente com sua forma de pensar, afirma que não serão os exercícios táteis que possibilitarão a construção das representações mentais. Mais do que isto, é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social, através dos quais os conceitos serão desenvolvidos.

De acordo com Beyer, (2006), Vigotsky defende as interações sociais como fator fundamental para o desenvolvimento de conceitos para as crianças, inclusive as cegas. Momentos de interações, como o da dança da qual participou o educando Leo na aula de Educação Física e também o trabalho desenvolvido com blocos envolvendo o tato, podem ser considerados ações que, por diferentes meios, acabaram por proporcionar aprendizagem.

Nas observações realizadas nas aulas da arte-educadora Luna, observamos que várias foram as vezes em que a arte-educadora não entregou o material didático utilizado na aula para o educando Léo:

A professora iniciou sua aula com a apresentação de um texto que falava sobre texturas, entregou um texto para cada aluno, para nós, mas, não entregou o texto para Leo. Em seguida a professora pediu que os alunos escolhessem uma das texturas que estavam nas imagens, para desenhar em papel maior. Cada aluno fez o seu desenho e texturizou com lápis, mas Leo não participou desta aula. (Comentários do observador, 25/03/2008).

Em relação ao comentário descrito, primeiramente questionamos a atitude da professora quanto à concepção de escola inclusiva, pois não nos cabe julgar, mas sim compreender quais as causas de atitudes excludentes em sala de aula. Mittler alerta que

a inclusão não é colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso no currículo e tornar-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo valorizados (2003, p.236)

Ainda durante as observações realizadas,

A professora, a todo momento, perguntava-nos sobre o que fazer com Leo, como ele poderia participar e assim por diante. Parecia angustiada com a situação e parecia também acreditar que nosso trabalho a 'ensinaria' como incluir Leo em sua aula. (Comentário do observador, 25/03/2008).

Compreendemos, por meio dos comentários, que tais atitudes excludentes podem ser conseqüências de insegurança e falta de conhecimento da própria arte-educadora.

A proposta de atividade desenvolvida pela arte-educadora Luna poderia explorar mais as texturas, visto que seu objetivo era trabalhar com texturas. Primeiramente, o texto poderia ter sido encaminhado na semana anterior ao CEVAP, para transcrição em braile para o educando Leo ou, como se tratava de um texto relativamente curto, poderia ser ditado para a turma para que todos pudessem escrevê-lo, ou escrito no quadro, com o cuidado de ler em voz alta o que estava sendo escrito para que o educando Leo pudesse escrevê-lo em braile. Esta nossa sugestão tem como base a concepção de Ballestero-Alvarez (2003, p. 45):

Para o aluno invidente que esteja em uma classe inclusiva é imprescindível que o professor leia o que está escrevendo na lousa ou apresentado por algum outro meio visual. É muito importante que o professor vá lendo à medida que escreve, porque desta maneira o estudante invidente terá tempo para, quando for o caso, transcrever no sistema Braile.

As imagens do texto relacionadas a texturas poderiam ser ampliadas e texturizadas para que todos os educandos pudessem visualizar as texturas por meio do tato e desenvolver, assim, um conceito real sobre o tema abordado. O educando Leo, ao visualizar as texturas, também poderia, assim como os outros educandos de sua turma, realizar o seu desenho utilizando sua prancha de desenho e giz de cera ou lápis de cor.

Sobre as texturas, encontramos, em Ballestero-Alvarez (2003, p. 56), que “A criança precisa conhecer a maior variedade possível de texturas, porém será mais adequado utilizar predominantemente aquelas que produzem sensações positivas para que a pessoa tenha experiências agradáveis e boas”. Para Ballestero-Alvarez (2003) e Santos (2002), trabalhar com materiais diversificados por texturas é oportunizar experiências sensoriais não somente para a criança cega, mas para todos os educandos que poderão, também, desenvolver habilidades por meio dos demais sentidos.

Vivemos em uma época onde a cultura visual está em destaque. Todos os dias somos bombardeados por imagens, e esta situação já se tornou tão cômoda que, muitas vezes, acreditamos que uma pessoa cega não conseguirá ter acesso a esta contemporaneidade. A cultura visual é tão forte que nos perguntamos quantas vezes as pessoas “videntes” ouvem, cheiram ou sentem o mundo a sua volta. Acreditamos que a sensibilidade esteja relacionada à utilização de vários sentidos e não somente o sentido da visão, pois é por meio deste sentido que somos encantados ou desencantados a cada dia que vivemos no mundo contemporâneo.

Por meio da análise das entrevistas e observações, compreendemos que a inclusão ainda é um desafio a ser superado nas aulas de artes, como também a falta de formação ainda é um discurso dos arte-educadores no que tange à justificativa das dificuldades encontradas para o trabalho com a inclusão.

Percebemos que os educandos Lia e Léo, pouco participaram das aulas de artes e que, quando participaram, esta participação se deu pelo auxílio dos amigos, no caso de Lia; já a única participação de Léo aconteceu quando a arte-educadora adaptou materiais a sua necessidade.

Constatamos, nas aulas observadas, que a adaptação de materiais, segundo os autores que sustentam teoricamente esta pesquisa, era possível de ser realizada nas aulas de artes e que, essas adaptações poderiam proporcionar a participação desses educandos.

Baseados em Vigotsky, Beyer, Mittler, Stainback e Stainback, compreendemos a criança cega como ser capaz de incluir-se e ser incluso, desde que, o ambiente de aprendizagem seja apresentado como acolhedor, como ambiente não só de aprendizagem, como também de interações sociais e amizades, bem como entendido de forma heterogênea, onde as capacidades são valorizadas e o tempo de cada um é respeitado.

Tardif nos atentou para a formação das arte-educadoras e a bagagem histórica e social que forma cada uma, com suas devidas particularidades.

Percebemos em alguns momentos as arte-educadoras preocupadas em ter auxílio com o professor de apoio, porém, despreocupadas com um planejamento que permita a participação de todos. Compreendemos a importância de um Segundo Professor capacitado para o auxílio com o trabalho com educandos com necessidades especiais, como também compreendemos a responsabilidades de “todos”, perante a aprendizagem de “todos” os educandos.

Barbosa, Puccetti e Pillotto nos auxiliaram na compreensão da importância do trabalho com a arte, enquanto área de conhecimento e cultura, bem como da importância do trabalho significativo por meio da Metodologia Triangular do Ensino da Arte e das categorias do conhecimento sensível.

Compreendemos que a arte está além das diferenças, que a arte está presente na vida das pessoas como forma de expressão, exercício de sensibilidade e conhecimento, retratando a cultura do povo desde as primeiras manifestações comunicativas e históricas do homem.

Tojal e Ballesterro-Alvarez, por meio de seus trabalhos desenvolvidos acerca desta temática, nos auxiliaram e fizeram acreditar que a inclusão do educando cego em artes visuais é possível, desde que o modo de ver dos educandos cegos seja compreendido como diferente do modo de ver da pessoa vidente. A arte é acessível à pessoa cega, desde que a obra seja devidamente adaptada a outras possibilidades de visão, por meio de outros sentidos. Afinal como diria Vigotsky (1997), ELE É SÓ CEGO!

REFERÊNCIAS

BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Afonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas), Escola de Comunicações e Artes (ECA) Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. (org). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 184p.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. – Porto Alegre: Mediação, 2006. 128p.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria Álvares; Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto, 1994.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1988. 85p.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência visual**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **O olho bom do menino**. São Paulo: Brinque-book, 2007.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Caminhos possíveis para a construção de uma proposta curricular em arte**. Disponível em <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=100> Acesso em 15 jun. 2008.

PUCETTI, Roberta. **Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial**. Revista do Centro de Educação. UFSM, Ed. 2005, Nº 25. disponível em :<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a10.htm> acesso em: 23 jun. 2008.

_____, . **Arte: imagem e produção artística na diversidade**. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br>>. Acesso em 22 jun. 2008.

SANTOS, Albertina Brasil (Coor.). **Estratégias e orientações sobre artes:** respondendo com arte às necessidades especiais. Brasília, 2002. Disponível em <<http://www.funarte.gov.br/vsa/download/estrategias2.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2007.

SCHRAMM, Marilene de Lime Körting. **As Tendências Pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte.** In: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de L.K (Orgs). **Reflexões sobre o ensino das artes.** Joinville: UNIVILLE, 2001. 151p.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia.** Ed. Visor, 1997.