

“ELA FICA ALI NA SALA DE AULA, OS ALUNOS FAZEM, ELA GANHA FOLHA PRA DESENHAR”: INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS CEGOS EM ARTES VISUAIS

Tatiana dos Santos da **Silveira** – FURB

Julianne **Fischer** – FURB

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada foi realizada com o objetivo de analisar a concepção de escola inclusiva e a prática pedagógica de artes visuais dos arte-educadores em turmas onde estudam educandos cegos e teve como sujeitos 1 educando cego, 1 educanda cega e duas (2) arte-educadoras de duas escolas públicas municipais de uma cidade da região Sul de Santa Catarina. Para a coleta de dados, utilizamos como instrumentos entrevistas e observações das aulas de artes. Fizemos a análise dos dados com base nos estudos de Mittler (2003), Vigotsky (1997), Beyer (2006), Ballestero-Alvarez (2003) e Puccetti (2005, 2008). A análise revelou que poucas vezes os educandos cegos participaram das aulas de artes, que as arte-educadoras apresentam preocupação com o auxílio do professor de apoio, mas mostrara-se despreocupadas com o planejamento que possibilite a participação de todos. Compreendemos a criança cega como de incluir-se e ser incluída, desde que as necessidades sejam respeitadas e as capacidade valorizadas, pois a Arte está além das diferenças.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educandos cegos. Artes visuais.

*“São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra só corta rentes.
Não queiras que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!”
(ROCHA, 2002, p.18)*

“São duas crianças lindas, mas são muito diferentes”, afirma Rocha (2002, p. 18), ou seja, são diferentes fisicamente e nos gostos, só que isto não torna uma mais bela do que a outra. As diferenças apontadas pela autora

fazem com que voltemos o nosso olhar para a aceitação das diferenças entre as crianças do contexto atual.

Se transpusermos as palavras de Rocha (2002) ao contexto escolar, será possível visualizar as diferenças físicas, culturais, religiosas, étnicas e cognitivas dos educandos e dos educadores. Só que, para isso, é fundamental que pensemos a partir da diversidade. Em outras palavras, é preciso que olhemos os educandos como pessoas que vivem, pensam e aprendem de maneira diferenciada e que os enxerguemos com capacidades e limitações diversificadas.

Neste contexto marcado pela diversidade de aparências, gostos, capacidades e limitações, realizamos a pesquisa aqui apresentada, cujo objetivo foi analisar a concepção de escola inclusiva e a prática pedagógica de artes visuais dos arte-educadores em turmas onde estudam educandos cegos.

Optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa que, 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”.

Para definir os sujeitos da pesquisa, buscamos, por meio da Secretaria de Educação e da Coordenação de Educação Especial do município onde realizamos a pesquisa, a relação dos educandos cegos de sua rede de ensino. Nesta relação, constavam um educando cego e uma educanda cega que estudavam em escolas diferentes, o que fez com que elegêssemos essas duas escolas para a realização da pesquisa.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, a eles atribuímos nomes fictícios: Luca e Clara, para o educando cego e a educanda cega; Tânia e Sara, para as arte-educadoras; e A e B, para as escolas. A eles aplicamos, individualmente, uma entrevista semi-estruturada, que teve como tópico-guia: a) concepção de escola inclusiva, b) práticas pedagógicas nas aulas de artes visuais; e c) possibilidades e dificuldades de participação de educandos 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. Dessa forma, após a realização das entrevistas, fizemos a

observação das aulas de Artes nas turmas onde estavam inseridos esses dois educandos cegos.

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 eleito para esta pesquisa. 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 ao educando cego.

De posse dos dados, fizemos uma análise que teve como pressupostos teóricos, sobretudo, os estudos de Mittler (2003), Beyer (2006), Tardif (2002), Puccetti (2005) e Ballestero-Alvarez (2003). A análise se caracterizou como dialógica, cuja ação se dá a partir da conversação dos sujeitos e pesquisador na construção de significações.

Consideramos que, para compreender a prática pedagógica das arte-educadoras participantes desta pesquisa, se faça necessário, primeiramente, investigar o sentido de escola inclusiva para as mesmas.

Para a arte-educadora Sara,

Uma escola inclusiva [...] seria que os professores pudessem ajudar todas as crianças que têm alguma dificuldade, mas que os professores tivessem uma orientação, que eles tivessem um subsídio. Assim, por exemplo, eu não tive ninguém que me desse um curso, que conversasse comigo, que me dissesse: Não, a gente vai

trabalhar assim, tem essa possibilidade, essa, essa, pra trabalhar com essa menina que é cega, com esse que é surdo, sabe. Mas, a gente não tem. Eu não tive pelo menos. (Arte-educadora Sara).

A arte-educadora Sara sugere, por meio de seus dizeres, que a inclusão está diretamente relacionada à formação e à qualificação dos professores de modo a “ajudar” todos os educandos. Também sugere que, para que o trabalho em sala de aula se efetive com mais qualidade, faz-se necessário o envolvimento de outros profissionais.

Mittler (2003) e Sassaki (1997) apontam que a inclusão parte da aceitação da diversidade humana, valoriza as pessoas como únicas e a educação como um processo de cooperação, sendo que o trabalho do professor deverá ser pensado de forma que todas as crianças possam participar, indiferente de suas limitações.

Ainda em referência à concepção de escola inclusiva, a arte-educadora da Escola A afirma que, em uma escola inclusiva,

[...] a criança, ela tem que participar, ela tem que participar de tudo, e realmente participar. Eu vejo assim que nas outras matérias, nas outras disciplinas, ele, [Léo] participa, através dos livros que ele tem, que já tem algumas coisas escritas. Também é ditada pra ele a matéria, o conteúdo e, através daquela máquina, ele digita, ele registra o que ouve [...] (Arte-educadora Tânia)

Segundo a arte-educadora Tânia, para que ocorra a inclusão, a criança com deficiência precisa “realmente” “participar” e “de tudo”. A concepção de escola inclusiva que esta arte-educadora possui vai ao encontro do significado de inclusão que, para Mittler (2003, p. 25),

[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. [...] O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças, em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola [...]

Entretanto, a arte-educadora Tânia, ao mencionar a participação do seu educando cego em outras disciplinas utilizando máquina de escrever braille, faz com que entendamos que, para ela, a participação do educando Luca está restrita à utilização da máquina de escrever braille e aos livros.

Ao fazer menção às outras disciplinas das quais o educando cego “participa”, a arte-educadora Tânia denota que, nas aulas de Artes, não há instrumentos e estratégias de trabalho que possam ser usadas e adequadas para as suas aulas, o que faz com que a ausência da visão que Luca apresenta traga restrições, inviabilizando grande parte das propostas sugeridas por ela.

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

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.

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. Assegurar o 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. 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 B e A, 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 desses tópicos, desses conteúdos, ver o que vai ser melhor pra colocar.(Arte-educadora Tânia)

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

Por meio dos dizeres das arte-educadoras Tânia e Sara, 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 Sara e Tânia sobre as práticas pedagógicas de Arte em turmas onde estudam educandos cegos.

A arte-educadora Sara, da escola B, referente à participação da educanda Clara nas aulas de Artes, afirmou:

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

A arte-educadora Sara 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 cega e a sua prática pedagógica nesse grupo.

As indagações da professora Sara 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 ano seguinte? 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 Sara 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 Sara, 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

tranqüilizou elogiando a educanda cega e afirmando que os educandos sem necessidades especiais “*ajudavam*” e que, ela, a arte-educadora, conseguiria trabalhar com a educanda 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 Clara 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 Sara, em sala de aula, de que grande parte das atividades propostas não era realizada pela educanda Clara mostra que, para ela, a teoria apresentada pela Segunda Professora se apresentou diferente da prática e que, ao invés de ocorrer a inclusão da educanda cega, ocorreu a exclusão.

Diante dos dizeres das duas educadoras – de Clara e da Segunda Professora –, observamos que as informações sobre a participação da educanda são diferenciadas. Uma educadora diz que Clara era “*excelente*” e que “*tirava de letra*” com o auxílio dos amigos; já a outra educadora diz que não é bem assim, que os educandos 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 educandos, com e sem deficiências, são tão diversificadas.

Ainda em relação à prática pedagógica, as arte-educadoras Tânia e Sara, respectivamente, relataram:

Por enquanto este ano eu não trouxe nada de diferente pro Luca, 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 Tânia).

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 Sara).

Por meio dos dizeres das arte-educadoras Tânia e Sara, podemos observar que os educandos Luca e Clara pouco participam das aulas de Artes. O educando Luca participou apenas uma vez, no ano anterior, quando a arte-educadora Tânia adaptou sua aula às necessidades do educando, e a educanda Clara não participa das aulas e propostas de Artes.

Compreendemos, por meio das evocações das arte-educadoras, que Tânia se preocupou, pelo menos uma vez, em adaptar materiais para possibilitar a participação de Luca e que Sara não manifestou preocupação com adaptações de materiais para a participação de Clara. 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 Sara ratifica a não-participação da educanda 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 Sara).

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 Clara se dava por meio da interação entre colegas e educanda cega. Em outras palavras, a arte-educadora mediava os educandos para que a educanda Clara participasse, e essa participação se dava por meio, por exemplo, do manuseio de bonecos, e não da confecção dos mesmos. Outro fato apontado por Sara foi que Clara,

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: -Clara, a Clara quer desenhar, quer fazer um desenho? Aí ela diz assim: - Quero. Daí ela pega o giz, ela vai riscando, aleatoriamente 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 Sara).

Como podemos constatar, a arte-educadora diz que a educanda Clara 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 educanda cega 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 educanda cega e não ter recebido ajuda para isto, mesmo tendo em sua sala de aula educando 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 Sara não recebeu ajuda para trabalhar com a educanda cega, de outro, no que se refere à participação de Clara 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 educandos, 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 Clara 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 Clara)

Os dizeres da educanda vão ao encontro do exposto pela arte-educadora Sara no sentido de que a participação de Clara 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 Clara.

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

Após a primeira apresentação, Sara perguntou para os educandos quem era a dupla de Clara, 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. (Nota de Campo.)

O diálogo relatado revela que o auxílio dos educandos muitas vezes dizia respeito a buscar e entregar materiais para que a educanda cega se ocupasse durante as aulas de Artes e que a relação da arte-educadora Sara com a educanda Clara se dava por meio dos demais educandos. Nas notas de campo a seguir, podemos conhecer mais um pouco a prática pedagógica da arte-educadora Sara em relação à educanda Clara:

Ela entregou um papel cartão para cada aluno e pediu que Lucas entregasse para Clara. Lucas entregou e buscou giz de cera para Clara desenhar. (Nota de campo). Todos os alunos, exceto Clara, desenharam um rosto para continuar na próxima aula e fazer colagens com tecido. Clara ganhou seu giz de cera, seu papel cartão e ficou riscando com o giz de forma aleatória. (Nota de campo).

Cabe esclarecer que, no dia referente às notas de campo anteriormente apresentadas, a proposta de trabalho da arte-educadora Sara era a criação de um auto-retrato com colagens de tecidos. Mais uma vez, conforme os dados da observação apresentados, a educanda Clara 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 Clara, se fossem utilizados materiais e orientação adequada. (Nota de campo)

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 Sara 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 Clara na atividade do auto-retrato com colagens de tecidos, a arte-educadora Sara disse:

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

Ao considerar que Clara “*não ia conseguir desenhar um rosto*”, a arte-educadora Sara denota que estava subestimando a capacidade de Clara. 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 Sara.

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 experimentar 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 Clara de desenhar um rosto, a arte-educadora Sara não estava contribuindo com a construção de uma escola inclusiva.

Entre as propostas citadas pela arte-educadora Sara, no que se refere à participação da educanda Clara, 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 Clara estava desenhando e ela respondeu boneco. (Nota de campo).

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

Para 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 Luca, a exemplo de Clara, 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 Luca se lembrou das formas geométricas. Segundo a arte-educadora Tânia, as formas geométricas fizeram parte do conteúdo trabalhado no ano de 2008, 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 Luca nem sempre participava das aulas de Artes, pois acreditamos que, se sua participação fosse efetiva, poderia relatar outros trabalhos realizados.

Ao analisar os dizeres do educando Luca, podemos compreender que, para ele, a assimilação do conteúdo “formas geométricas”, trabalhado pela arte-educadora, 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 Ballesterro-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.

As observações, bem como os dizeres de Luca sobre as formas geométricas, nos permitem compreender a importância da aula adaptada às necessidades do educando. Proporcionar ao educando cego propostas que viabilizem a sua participação das aulas é tarefa dos educadores. A ação realizada pela arte-educadora Tânia demonstrou certa preocupação com a participação de Luca 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 as formas geométricas, ele conseguiu identificar todas com o tato [...] (Arte-educadora Tânia)*

Desta forma, enquanto a turma trabalhou com Arte abstrata, o educando Luca trabalhou com formas geométricas. Esta prática da arte-educadora de trazer trabalho diferenciado, e não adaptado para atender às necessidades do educando cego, distancia-se da própria concepção de escola inclusiva da arte-educadora Tânia, 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)

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

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 Luca. 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 Luca não participou desta aula. (Nota de campo).

Em relação á nota de campo apresentada, 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 Luca, como ele poderia participar e assim por diante. Parecia angustiada com a situação e parecia também acreditar que nosso trabalho a 'ensinaria' como incluir Luca em sua aula. (Nota de campo).

Compreendemos, por meio das observações, registradas como notas de campo, que tais atitudes excludentes podem ser conseqüência de insegurança e falta de conhecimento da própria arte-educadora.

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 Luca, 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. Ao oportunizar tais experiências nas propostas de ensinar Arte, oportunizamos contato com meios diversificados de cultura visual, pois 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 ao uso do 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 para as dificuldades encontradas para o trabalho com a inclusão.

Percebemos que o educando Luca e a educanda Clara pouco participaram das aulas de Artes e que, quando participaram, esta participação se deu pelo auxílio dos amigos, no caso de Clara; já a única participação de Luca 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, é possível de ser realizada nas aulas de Artes e que essas adaptações podem proporcionar a participação desses educandos.

Compreendemos a criança cega como ser capaz de incluir-se e de ser incluso, desde que o ambiente escolar seja apresentado como acolhedor, como ambiente não só de aprendizagem, como também de interações sociais e amizades, bem como entendido de forma heterogênea, no qual as capacidades são valorizadas e o tempo de cada um é respeitado. Além disso, Tardif (2002) nos alertou para a formação das arte-educadoras e a bagagem histórica e social que forma cada uma, com suas devidas particularidades.

Constatamos, em alguns momentos, as arte-educadoras preocupadas em terem auxílio do professor de apoio, porém, despreocupadas com um planejamento que permitisse a participação de todos. Compreendemos a importância das responsabilidades de “todos” perante a aprendizagem de “todos” os educandos.

Temos a compreensão de que a Arte está além das diferenças, de 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.

Ballestero-Alvarez (2003), 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!** Concordamos com Vigotsky e compreendemos que a cegueira não é empecilho para que o educando se inclua e seja incluído nas aulas de artes visuais, desde que seja visto como capaz diante dos desafios e dificuldades apresentadas.

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**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 184p.

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

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. Portugal: Porto Editora, 1994.

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.

PILLOTTO, Sílvia 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.

ROCHA, Ruth. Crianças Lindas. In CAPPARELLI, Sérgio et al. **Toda criança do mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

SANTOS, Albertina Brasil (Coord.). **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. 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174p.

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

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