

## **PROFESSORES DE ARTE EM CONTEXTO INCLUSIVO: INTERVENÇÕES ESTÉTICAS PARA A MUDANÇA DE PRÁTICAS CURRICULARES**

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da<sup>1</sup>  
SCHAMBECK, Regina Finck<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Busca-se compreender como os professores de Música e Artes Visuais, que atuam com crianças com deficiências sensoriais, visual e auditiva, fazem adaptações curriculares para inclusão em sala de aula promovendo condições de igualdade de acesso a todas as crianças da turma e, ao mesmo tempo, respeitando-se as diferenças. A abordagem da pesquisa é qualitativa, voltada para a interface com a Arte e Educação Especial. Os dados coletados, através de observações e grupos focais, foram sistematizados com protocolos de observação. A partir dos saberes criativos, éticos e estéticos, os professores foram estimulados a criar e adaptar materiais pedagógicos, gerando situações de aprendizagem para estudantes com ou sem deficiência. Acredita-se que a presente proposta qualifica o desenvolvimento de investigações com vistas a fortalecer uma política de pesquisa de caráter social e influenciar mudanças no currículo do ensino de Arte como também na perspectiva de inclusão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão - Professores de arte - Intervenções estéticas.

### **ABSTRACT**

This study seeks to understand how teachers of Music and the Visual Arts who work with handicapped children can make curricular adaptations for inclusion in the classroom. This can help create the conditions for providing equality of access to all the children in the class, while respecting their differences. A qualitative research approach is adopted which takes account of the interface with Art and Special Education. The data collected by means of observation and focal groups was arranged in a systematic way through observation protocols and the application of focal groups. Setting out from a recognition of their creative, ethical and aesthetic awareness, the teachers were encouraged to create and adapt pedagogical materials by inducing learning situations for students either with or without handicaps. It is believed that this investigation meets the requirements of an investigative study which seeks to strengthen a research project of a social character which aims to exert an influence on the Curriculum by encouraging changes in the area of Art teaching and also from the perspective of inclusion.

**KEYWORDS:** Inclusion - Art teacher - Esthetic interventions.

<sup>1</sup>Departamento de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC). Email: cristinaudesc@gmail.com

<sup>2</sup>Departamento Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UDESC). Email: regina.finck@udesc.br



## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta elementos da pesquisa "Professores de Arte: um estudo das adaptações curriculares para inclusão", e tem como objetivo ampliar as ações de pesquisa em arte para contextos inclusivos, aprofundando as investigações sobre como os professores de arte, que atuam com crianças com deficiências sensoriais, visual e auditiva, criam e adaptam materiais didáticos e objetos pedagógicos para inclusão em sala de aula.

De acordo com Garcia (2014, p. 103), as últimas décadas foram marcadas por tentativas de se definir conceitos que abarcassem as "[...] 'minorias sociais', 'grupos de excluídos', ou ainda 'vulneráveis' [...]". Para ela, o diagnóstico da exclusão social, presente na sociedade, colaborou para que organismos sociais e educacionais disseminassem conceitos que englobam essa população em uma tentativa massiva de estabelecer políticas públicas que visem à inclusão social como paralelo de uma sociedade inclusiva, ou seja, ainda nas palavras de Garcia (2014, p. 102), "[...] ao promover 'educação inclusiva' a sociedade estará transformando-se em uma 'sociedade inclusiva'".

Considera-se também, nesse cenário, a sistematização das experiências estéticas dos professores a partir das intervenções decorrentes dos grupos focais, utilizados como espaço de coleta de dados. Compreende-se como educação estética o espaço mais amplo de aprendizagem do sensível, atributo sem o qual o ensino de arte não acontece.

Assim, neste texto, ao unirem-se as temáticas inclusão e formação estética, apresentam-se propostas educacionais para fazer frente ao momento vivido pela sociedade contemporânea que enfatizam níveis cada vez mais exigentes de resultados acadêmicos. Tal discurso demonstra uma educação fragmentada, com ênfase em números e índices, mas não cria uma consciência humana. O papel da arte é,

sobretudo, priorizar os conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo. Nesse sentido, uma sociedade inclusiva só poderá ser construída a partir de um sistema educacional comprometido com a justiça social e um currículo que redimensione as artes e a formação estética no sentido de ampliar a aprendizagem significativa voltada para o desenvolvimento humano.

Este estudo parte de um mapeamento dos processos da ação docente, investigando os objetos pedagógicos e as adaptações curriculares de caráter inclusivo para o ensino de Música e Artes Visuais.

Foram realizadas as seguintes fases: (i) levantamento bibliográfico e estudo dos temas referentes ao assunto da pesquisa; (ii) análise e edição dos vídeos, elaborados a partir de oficinas de música, e artes visuais, realizadas com alunos com deficiências sensoriais e de desenvolvimento típico; (iii) aplicação de dois grupos focais a professores das disciplinas de Artes - Música e Artes Visuais; e (iv) formação continuada para a criação e adaptação de materiais didáticos e objetos pedagógicos. Este artigo tem como foco as três primeiras fases, ou seja, a preparação com base na revisão de literatura, edição de vídeos e aplicação dos grupos focais.

Com a intenção de propor uma intervenção estética com base na construção de um currículo diversificado, o trabalho desenvolvido foi pautado nas contribuições de Nogueira (2013), que destaca o cotidiano como permeado por experiências estéticas, assim como por escolhas estéticas quando se define o que vestir, o que comprar, como organizar objetos e ações etc., estando, inclusive, a escola permeada por opções estéticas. Essas experiências se formam e são formadoras nos processos culturais. No entanto, ressalta a autora, a existência diferenciada de níveis es-



téticos, pois são as experiências provocativas da arte capazes de produzir assombro e sensações inesperadas, determinantes para construir experiências sólidas de formação estética.

Nogueira (2013), fundamentada em Adorno, ressalta o papel da indústria cultural nos dias atuais massificando os esquemas de percepção e atuando de forma mais intensa. A indústria cultural produz uma oferta intensa de experiências estéticas passageiras, formando o olhar não só do aluno, mas do professor que, em sua rotina de trabalho, acessa os produtos mais imediatos da mídia.

Com a intenção de romper com essa lógica consumidora dos mecanismos de percepção massificados, os professores de artes, na administração de sua própria formação, podem acessar produtos estéticos, que auxiliem na desconstrução do olhar, e ampliar essa prática com seus alunos a fim de que eles possam, como aponta Nogueira (2013), vivenciar o poético sem amarras, construindo laços com os espaços culturais acessíveis para pessoas com deficiência e provocando a necessidade de acessibilidade nos espaços que ainda não dispõem dessa condição.

A democratização do acesso aos bens culturais, historicamente sistematizados pela humanidade, a experimentação estética em diferentes contextos do repertório clássico, do local e do popular ampliam, inclusive, as possibilidades de formação de professores e de seus alunos.

### **PREPARANDO A PESQUISA**

Na primeira fase da pesquisa, foram investigados os saberes criativos, éticos e estéticos do professor de arte na construção de materiais adaptados, buscando referenciais teóricos que discutissem o conceito de inclusão e a formação de professor para esse contexto. Os saberes do processo criador foram abordados procurando-se identificar como os materiais didáticos e objetos pedagógicos para o

ensino das artes são adaptados. Os saberes éticos foram utilizados na perspectiva de verificar como o professor oportuniza a todos os alunos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da percepção, da produção e veiculação da atividade artística, independentemente das limitações físicas, intelectuais e/ou sensoriais apresentadas pelos alunos. E os saberes estéticos foram trabalhados no sentido de propiciar atividades artísticas aos alunos com deficiência da mesma forma como para alunos com desenvolvimento típico, como abordado por Arbonés (2010), Moraes e Kastrup (2010) e Reily (2001).

Considerando-se que o princípio da educação inclusiva perpassa pelo objetivo de acabar com todas as formas de discriminação e promover a coesão social, no contexto da educação, fica claro que “[...] uma abordagem inclusiva de educação é aquela que se esforça para promover a qualidade em sala de aula [...]” (UNESCO, 2005, p. 16).

Nessa perspectiva, a redução da pobreza e das desigualdades depende dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, articuladas com a “[...] refuncionalização da escola na ordem social e econômica vigente.” (GARCIA, 2014, p. 118). A inclusão, desse modo, deve ser vista como um processo em que todos os alunos devem aprender e participar das atividades desenvolvidas na sala de aula. Apesar de as práticas educativas inclusivas estarem previstas em documentos oficiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; BRASIL, 2008), sabe-se que a inclusão não foi completamente entendida, apropriada e estruturada nas escolas. De toda a maneira, essa apropriação parece ter se tornado mais natural para as instituições de ensino e seus professores no momento em que as crianças com deficiências passaram a estar nas salas de aulas. É, então, que começam a surgir as adaptações dos espaços físicos, a discussão sobre o tema, e a implementação de mudanças sociais, das práticas pedagógicas, de gestão da



educação e do investimento na formação dos professores.

A educação, na perspectiva inclusiva, requer ações que vão desde as adequações dos espaços físicos para facilitar os acessos, métodos e técnicas de ensino, incluindo a implementação de recursos financeiros e pedagógicos, até a formação inicial e continuada dos professores (BRASIL, 2008). Como apontam Mittler (2003); Alves e Gotti (2006); Farrell (2008); Mendes, Almeida e Hayashi (2008) e Silva (2011), é necessário que professores e escolas busquem, juntos, a construção das práticas inclusivas a fim de que todos os alunos sejam atendidos em seu amplo direito à educação.

#### **PROCESSO DE ANÁLISE E EDIÇÃO DOS VÍDEOS**

Segundo Loizos (2002, p. 149), “[...] o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. Fazendo relação com o tema de pesquisa proposto, ou seja, investigando-se os processos inclusivos utilizados por professores no ato de criação e adaptação de materiais didáticos e objetos pedagógicos para inclusão no ensino de Arte, foi observado que a utilização da filmagem, durante uma aula, pode ser de grande importância para o professor, pois traz a lembrança de fatos que ocorreram durante a aula e a visualização de detalhes específicos que não foram observados até aquele momento. De acordo com Flick (2009), os próprios pesquisadores podem produzir vídeos e fotos e analisá-los, pois a força das imagens está em sua riqueza em contexto e na quantidade de informações específicas de que elas são portadoras. As imagens podem ser usadas em combinação com entrevistas, cuidando para que se mantenha o anonimato dos participantes.

Percebe-se que, traçando um paralelo entre as informações de uma pesquisa a partir de um relato escrito ou visual, o aspecto visual oferece maiores possibilidades de interpretação das cenas observadas, dependendo da escolha dessas cenas e da pessoa que as assiste. Ao mesmo tempo em que é interessante retirar partes específicas de uma obra, esses momentos podem ser interpretados de diferentes maneiras, pois “[...] a informação pode estar na fotografia, mas nem todos estão preparados para percebê-la em sua plenitude” (LOIZOS, 2002, p. 141). Segundo Banks (2009), a originalidade e o vigor dos métodos visuais são constantemente adaptáveis e levam a pesquisa, de forma contínua, em novas direções, de uma maneira que combina com o fluxo da própria experiência humana.

Os vídeos utilizados para o trabalho com os professores foram analisados e editados. Para cada vídeo, foram selecionadas algumas cenas das atividades realizadas em duas oficinas<sup>3</sup>, em um total de 9h30min para os vídeos de música e de 4 horas para os de artes visuais. A primeira parte do trabalho de preparação desses vídeos consistiu em extrair pequenos trechos que apresentassem materiais didáticos e objetos pedagógicos adaptados para o ensino inclusivo de Arte. Esses trechos, com cerca de 10 min para cada oficina, foram editados e organizados visando apresentar elementos que pudessem suscitar discussão entre os participantes. As cenas também foram selecionadas a partir da adoção dos critérios com base na abordagem crítica, estabelecida por Rose (2001). Segundo a autora, para a interpretação das imagens visuais é necessário: 1) levar as imagens a sério; 2) ponderar a-

<sup>3</sup> A oficina de música foi realizada no ano de 2008 com alunos surdos e ouvintes. A oficina de artes visuais foi realizada em 2010 com alunos cegos e alunos videntes. As duas oficinas tiveram como objetivo a utilização de objetos pedagógicos adaptados para a inclusão, de acordo com a necessidade de cada professor.



cerca das condições sociais e dos efeitos dos objetos visuais; e 3) considerar a forma de se observar as imagens. Com base nesses critérios e com a intenção de sistematizar o processo, organizaram-se os momentos mais relevantes que identificavam a produção de objetos pedagógicos.

### GRUPO FOCAL

O grupo focal, técnica de coleta de dados da pesquisa qualitativa, está em evidência no campo da pesquisa em educação e nas pesquisas em Artes. Há muitas técnicas que utiliza a organização grupal, inclusive com essa mesma denominação. Barbour (2009, p. 20) apresenta vários termos utilizados para denominar essa técnica de pesquisa, como: **entrevista de grupo, entrevista de grupo focal e discussões de grupo focal** Meinerz (2011) afirma que, no grupo focal, há uma tendência em acentuar a interação do grupo com o moderador, constituindo-se uma espécie de entrevista em grupo.

Gondim (2003) diferencia entrevista grupal de grupo focal pela função desempenhada pela pessoa que conduz a atividade. Para ele, a diferença entre um e outro está no papel do entrevistador e no tipo de abordagem utilizada:

O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, didática, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema (GONDIM, 2003, p. 151).

Nesse caso, segundo o referido autor, o grupo focal é constituído de um grupo de pessoas dentre as quais há um mediador que conduz a discussão do grupo a partir de um determinado tema. Este método tanto permite os *insights* de como

as pessoas processam e significam as informações, quanto desvela as concepções errôneas dos participantes e como elas ocorrem. Para Barbour (2009) e Meinerz (2011), uma das principais características do grupo focal é que interessa ao pesquisador a constituição do grupo em si, com objetivos delimitados em um espaço de tempo específico e não uma agrupação artificial, aleatória. Portanto, nessa técnica, recomenda-se que os membros tenham afinidades ou tenham determinados vínculos. Então, a perspectiva de grupo focal adotada prevê um encontro de pessoas que se conheçam, reunidas por uma demanda de investigação para colocarem suas ideias, argumentos e motivações, ou seja, uma situação coletiva e mediada. Deste modo, optou-se por fazer grupos focais com equipes preexistentes na perspectiva de obterem-se respostas mais refletidas devido a uma maior "intimidade" entre os participantes. Foi o que ocorreu nos dois grupos focais, pois os participantes eram colegas de estudo ou de trabalho.

Para a realização dos grupos focais, além das edições dos vídeos das oficinas, foram confeccionados 11 cartões, apresentados em cores e temáticas diferenciadas. Os cartões com as temáticas foram dispostos nas paredes da sala. Esse recurso foi considerado importante, pois, à medida que o grupo assistia aos trechos dos vídeos, as temáticas eram lançadas pela mediadora. Os cartões reforçavam os temas que estavam sendo discutidos.

Para alcançar os objetivos de um trabalho em grupo, de acordo com Meinerz (2011), é preciso cumprir algumas condições básicas, que dizem respeito ao nível de funcionamento prático, a saber: espaço, tempo, componentes e o moderador.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o **espaço** físico permitiu aos participantes que ficassem à vontade, não lhes causando inibições ou constrangimentos, e



o trabalho aconteceu de maneira que os mesmos pudessem sentar e enxergar uns os outros. Com relação ao **tempo**, os grupos se reuniram apenas uma vez, ficando, em torno, até 1h30min juntos. O grupo focal com os professores de música estendeu-se além do prazo previsto, pois foram realizadas várias atividades práticas com discussão e comentários entre os participantes. Com relação aos **componentes**<sup>4</sup>, o grupo I (professores de música) foi composto por sete e o grupo II (professores de artes visuais) por quatro participantes. Por fim, a **moderadora** ou **mediadora** teve como papel instigar o grupo a falar. No caso desta pesquisa, as duas mediadoras também foram professoras das oficinas e, portanto, além da mediação entre o grupo, tinham a função de instigar o debate, esclarecer estratégias e recursos utilizados para práticas de sala. Foram utilizados, com a permissão do grupo, instrumentos como gravador, filmadora e bloco de notas. As mediadoras procuraram valorizar a espontaneidade dos participantes, já que todos mantinham laços de amizade e/ou profissionais, tomando o cuidado de não transcrever as falas, cujo teor não tivesse relação direta com a pesquisa.

A seguir, apresentam-se os dados de investigação relativos aos conceitos de inclusão na perspectiva dos professores e da adaptação de materiais para promover aprendizagens significativas no campo das artes.

#### **DADOS DE INVESTIGAÇÃO: CONCEITUANDO A INCLUSÃO**

A inserção do aluno com deficiência visual e auditiva em condições adequadas, na perspectiva abordada no presente texto, significa que a escola, muito além de proporcionar aos alunos um espaço comum, precisa proporcionar-lhes, também,

oportunidades para que tenham aprendizagens significativas, o que só é possível aceitando-se que a diferença não é, necessariamente, um impeditivo de aprendizagem e que todos podem aprendendo mediados por um processo inclusivo.

Em geral, as representações comuns de pessoas com deficiências reforçam as conotações majoritariamente negativas associadas às dificuldades próprias de sua condição. Por serem tão difundidas, acredita-se que seja válido “[...] reconhecer essas representações e destacar o quão problemáticas elas são por perpetuarem estereótipos, distorções e incompreensões, que, por sua vez, perpetuam a marginalização das pessoas com deficiência [...]” (VALLE; CONNOR, 2014, p.41).

A inclusão do aluno é uma resposta que deve levar em conta uma multiplicidade de questões que podem ser equacionadas com outro **olhar**, de modo que os alunos não fiquem remetidos às suas dificuldades, independentemente da sua natureza, ou mesmo tenham direito apenas ao atendimento inclusivo oferecido nas salas multifuncionais na escola regular. Acredita-se que a inclusão só tem razão de ser se for feita junto aos seus pares, ainda que, em paralelo, sejam necessárias intervenções muito específicas, como no caso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2011). É preciso que o professor, na sua área de conhecimento também se organize para proporcionar aprendizagens significativas nas áreas específicas de atuação.

Nessa perspectiva, o professor, inteirando-se da cultura e do contexto da escola pública, prepara o terreno para a compreensão das escolas formadas por padrões de atividade humana e estruturas sociais, que incorporam sua história, crenças, atitudes e valores, sintetizando culturas diferenciadas e, muitas vezes, homogeneizando-as.

O modelo médico, que fundamentou por anos a educação especial, eviden-

<sup>4</sup> De acordo com Meinerz (2011, p.496), o número ideal varia entre sete e dez membros.



cia como as diferentes deficiências foram socialmente construídas por meio de uma resposta da sociedade com respeito à diferença. Desse modo, elas se materializam por meio de práticas escolares dos professores, incluindo as expectativas culturais acerca do que é considerado normal e as crenças do professor com relação à capacidade de aprendizagem desses alunos.

No que diz respeito à atitude para com a inclusão, sobretudo se ela se refere aos alunos com deficiência, a barreira atitudinal é um ponto crítico. Na verdade, na escola inclusiva, não basta saber como se faz. É necessário querer fazer e acreditar que é possível construir uma escola e, obviamente, uma sociedade onde todos têm um lugar (BRASIL, 1990). Nesse sentido, o compartilhamento da experiência das deficiências é visto como algo imperativo na construção de uma cultura em que as pessoas não apenas falam de si próprias, mas também lutam contra o *status quo* existente para criar um mundo mais agradável e socialmente justo (VALLE; CONNOR, 2014, p.45).

Ao analisar os excertos transcritos dos grupos focais, podem-se identificar, a partir das falas dos professores participantes, as concepções sobre o conceito de inclusão:

Tenho acompanhado na escola algumas pessoas falando sobre isso [inclusão] e eu mudei um pouco meu conceito porque muitas pessoas acham que não dá, ficam atacando a inclusão sem ter uma consciência de que, antigamente, as crianças que tinham essa deficiência [...], vamos supor, uma deficiência intelectual e motora, elas ficavam isoladas dentro das casas e elas não tinham nenhum acesso à escola e à convivência com uma criança da idade delas. Isso faz muita diferença no desenvolvimento dela [...]. Ficavam escondidas dentro das casas e não faz muito tempo! Então, a partir da reflexão dessa situação, eu comecei a rever a impor-

tância da inclusão (Relato, Josiane GFI, 2015).

Minha irmã tem um enteado que é autista e, desde que ele foi estudar no [...], que é uma escola da prefeitura [...], o desenvolvimento dele foi um antes da escola e outro depois da escola. Essa rotina [...], o contato com crianças da mesma idade, o desenvolvimento intelectual, que, pra gente, parece muito insignificante, como aprender coisas muito simples, como conseguir se alimentar sozinho, conseguir ter um comportamento social, conseguir ter 'freios' sociais, coisas muito simples que, para gente, é natural, mas que a criança com deficiência precisa aprender também (Relato, Júlia GFII, 2015).

A escola inclusiva se constrói, mas depende de enquadramento legislativo e formativo que lhe dê suporte. Contudo, a inclusão só se consolida na escola com a prática dos indivíduos que a implementam e que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se coloca frente a esse paradigma. Relativamente à intervenção pedagógica, isto é, ao saber-fazer que aqui se refere, é fundamental que os envolvidos nesse processo, em particular os professores, sintam-se capazes de responder adequadamente ao desafio que a diferença representa. Como afirmam Valle e Connor (2014, p.34), "[...] podemos legislar políticas, mas não podemos legislar atitudes".

De acordo com a percepção de que a dificuldade dos professores reside na operacionalização de conceitos com os quais podem concordar, mas que lhes são familiares apenas teoricamente, é que se propõem as artes como possibilidades de inclusão. Considerando as poéticas artísticas nas artes visuais ou na música, é preciso propor processos didático-pedagógicos alicerçados não só na produção de exercícios estéticos, mas também na reflexão e problematização desses pro-



mentos sociais e nas problemáticas propostas pelos artistas. Entre as intervenções necessárias para mudar este quadro de exclusão da pessoa com deficiência do acesso ao conhecimento está a formação contínua de professores.

Eu acho que o movimento, hoje, da pós-modernidade é todo mundo estar incluído, todo mundo estar junto, porque todos são e compõem a sociedade. A sociedade tem que encarar a si própria, a diversidade e as possibilidades que todos possam ter. E se essa for a proposta, então o começo disso é a inclusão na escola. [...] mas, a partir daí cabem algumas críticas, não é? Porque todo mundo é jogado dentro da sala de aula e nós, professores, que já temos problemas suficientes com as crianças 'normais' para ainda ter outras crianças, que também merecem nosso carinho, merecem nossa atenção, nossa dedicação, mas digamos que, em certos momentos, isso se torna um fardo descomunal (Relato, Leandro GFI, 2015).

Muitos educadores não acreditam na adoção de práticas inclusivas e, por vezes, até resistem em adotá-las, seja por preocupação com o fato de não terem recebido treinamento, recursos e/ou apoio para proporcionar instrução individualizada e especializada para estudantes com deficiência, seja até pela falta de conhecimento sobre as diversas especificidades das deficiências. Dada a ênfase atual em aumentar a capacidade de adaptação do educador para essa nova realidade, acrescenta-se a isso a inclusão como sendo uma nova medida que coloca mais responsabilidade para os professores, que já estão bastante sobrecarregados com as tantas demandas que as escolas foram assumindo ao longo dos anos.

Por outro lado, cabe analisar que os problemas de estrutura e funcionamento enfrentados pelas escolas e professores já são bastante amplos, e que a inclusão

se insere justamente nessa problemática, com a falta de condições de trabalho e formação, inclusive com problemas referentes aos saberes específicos da área de artes, como a polivalência, a falta de professores com formação, entre outras problemáticas existentes no cotidiano do professor de Artes Visuais e ou de Música.

### **A ADAPTAÇÃO DO MATERIAL PARA AS AULAS DE ARTES**

Neste item, descrevem-se, sob o ponto de vista dos professores participantes, as ações em sala pensadas para atender, no contexto inclusivo vivenciado nas aulas de artes, aos alunos com deficiência. Os tópicos deste tema abrangem a estruturação pedagógica, a acessibilidade da escola, os materiais adaptados e a inspiração e a adaptação dos professores. Com relação às propostas de criação ou adaptação de material pedagógico, considerou-se a discussão sobre as atividades propostas nas oficinas de Artes Visuais e/ou de Música como sugestão para possíveis atividades desses professores nos seus próprios contextos de aula de artes.

No que diz respeito às aprendizagens dos alunos, destacam-se as avaliações relativas ao processo vivenciado pelas crianças que participaram das aulas em forma de oficina. A seguir, alguns relatos de professores participantes dos grupos focais ao referirem as aprendizagens dos alunos:

Acho que a questão de expor a atividade deve ter sido a maior dificuldade porque tem que fazer a criança entender como é a proposta e como se vai trabalhar a atividade. Dá para ver no vídeo que, no caso das crianças surdas, a ideia da atividade era seguir um pulso de acordo com o que estava escrito naquela tabela, um desenho para seguir [...]. Dava para entender quando ele tinha que tocar e, no outro quadro, quando o aluno tinha que dividir o pulso [...]. Então, isso parece igual para os que



ouvem e os que não ouvem. Todos estavam usando uma partitura, o caso é como fazer e o tempo que se leva para que o aluno surdo possa entender esse processo de tocar. Acho que essa é a maior dificuldade no trabalho inclusivo com música (Relato, Raul GFI, 2015).

Já é difícil ficar quatro horas nesse sistema de sala de aula, sentados em coluna, que é o comum, né? Eu acho que isso, para uma criança com deficiência, é muito mais trabalhoso, torturante (Relato, Rosa GFII, 2015).

Nem sempre fará sentido o que o professor está fazendo ou falando. Fico pensando que precisa muita preparação para trabalhar o desenho com a criança cega, e vejo que a gente precisa saber o que está fazendo, ver outras experiências para inspirar, né? O apoio de outros que já fizeram e deu certo! Eu tenho colegas que não estão nem aí para a inclusão. E ainda me dizem que não precisa se preocupar em preparar material diferente, adaptado, pois esse aluno não vai ser avaliado mesmo! Sabe, é a minha primeira experiência de ensinar artes no contexto inclusivo e eu fiquei chocada com esse modo de ver a inclusão dos meus colegas [...] (Relato, Kathy GFII, 2015).

Esses excertos mostram aspectos de como a inclusão é praticada efetivamente em uma sala de aula, onde nem sempre todos os estudantes são respeitados como alunos capazes e ativos, independentemente do nível da habilidade. Não se trata de incluir ou não alunos com deficiência em uma sala de aula de artes, mas como fazê-lo de forma efetiva. Esses são apenas alguns dos exemplos que se podem apresentar e que comprovam e justificam a importância da formação fundamentada na mudança das práticas vigentes de ensino de Artes quando se fala de alunos em contexto inclusivo. É a qualidade da intervenção que pode permitir a

aprendizagem significativa ao aluno com deficiência.

Dá para ver no trecho do vídeo que, para a criança surda, o professor que dá uma aula totalmente expositiva, verbal e oral, isso não vai fazer sentido. Para ela, vai ser muito cansativo. Se para os alunos de desenvolvimento típico já é difícil acompanhar o que está acontecendo completamente na aula de artes, para o aluno deficiente é muito mais difícil. Então, eu acho que a ideia da criança [com deficiência] na escola é muito bacana para ela e para os demais colegas aprenderem a trabalhar com essa diferença. Mas eu acho que a ideia de todo dia e o tempo todo daquele mesmo padrão nem sempre é positivo. Poderiam ter outras estratégias. É a ideia do apoio, né? Toda vez que o trabalho vai além do professor e do auxiliar, eu acho que todos vão ganhar muito, até pela troca. Acho que quem trabalha com isso ganha. Eu tenho certeza de que vai ser importante aprender junto, porque tem várias crianças que têm o mesmo problema, a mesma deficiência diagnosticada e, às vezes, falta uma troca de experiências que deram certo e também daquelas que não deram [...] (Relato, Josiane GFI, 2015).

Em síntese, pode-se concluir que a formação de professores é um dos pilares para a inclusão, já que é um sistema de crenças que envolvem a escola inteira, em que a diversidade é vista ou como um recurso rico para todo mundo ou como um problema rapidamente resolvido por meio da segregação. Nesse sentido, a inclusão requer trabalho duro por parte de administradores, professores e estudantes.

Por outro lado, como aborda Garcia (2014), há que se fazer uma análise mais profunda de como os governantes têm se apropriado dos termos inclusão e exclusão, se não como um modismo que busca mascarar as contradições presentes na sociedade. As medidas insuficientes para



inclusão, executadas nas escolas, criam perspectivas ilusórias de que a exclusão está em vias de contenção e os professores, por que vivem cotidianamente essa realidade, desejam uma mudança, mas percebem os limites de sua ação na sociedade atual.

### **INTERVENÇÕES ESTÉTICAS: CAMINHOS PARA O TRABALHO INCLUSIVO EM ARTES**

Para que tipo de sociedade se está caminhando? Organizações mundiais têm colaborado, através dos seus relatórios e das pressões que fazem aos países em desenvolvimento, como o Brasil, para conduzir os sistemas educacionais a modelos de acordo com filosofias neoliberais. Como afirma Santomé (2013, p.73), há um forte convencimento para que “[...] as instituições escolares passem a ter como principal meta, formar e conscientizar o corpo discente para competir por postos de trabalho no atual mercado capitalista”. Essa reorientação dos conteúdos para o mercado de trabalho faz com que as tarefas escolares sejam marcadas pela redução dos conteúdos referidos às humanidades e artes e, por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam melhor para encontrar um posto de trabalho. Pesquisas com foco no discurso de resultados acadêmicos como núcleo central do currículo universitário também são discutidas por Armstrong (2008) e reforçam essa questão, já que o discurso de resultados acadêmicos prioriza as disciplinas de matemática, ciências e leitura, podendo entrar também tecnologia e escrita. Tal discurso demonstra uma educação tecnicista, em que o aluno fica saturado de números e dados, mas não cria uma consciência humana, ou seja, “[...] estabelece-se a educação como uma empresa, onde o indivíduo deve atingir metas, e a visão do ser humano fica em segundo plano” (ARMSTRONG, 2008, p.23).

Todo o sistema educacional tem, entre suas finalidades, que colaborar para

construir as identidades, entendendo-se aqui por identidade aqueles conhecimentos, procedimentos, habilidades e valores que cada pessoa aprende, desenvolve e põe em funcionamento para compreender, avaliar e intervir no mundo. Um sistema educacional comprometido com a justiça social e curricular implica avaliar assiduamente de que modo é expressa essa desigual e injusta distribuição do acesso à cultura.

De acordo com Santomé (2013), os organismos que buscam introduzir determinados conteúdos culturais no currículo utilizam-se dessas estratégias de **despiste**, ou seja, realizam uma seleção concreta de conteúdos que favorecem alguns grupos culturais específicos em detrimento de outros e, para tanto, utilizam-se da linguagem das competências. Esse discurso fica claro na fala de muitos dos participantes desta pesquisa, que afirmaram não estar preparados para ensinar arte para alunos com deficiência.

Uma cidadania verdadeiramente democrática precisa pôr em contato com aqueles conteúdos culturais que permitam desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos; precisam trabalhar com metodologias didáticas que propiciem o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, que possibilitem entender, argumentar e conviver com pessoas de distintas culturas, ideias e ideais (SANTOMÉ, 2013, p.80).

Conforme indica Santomé (2013, p.81) “[...] as salas de aula também são espaços bastante apropriados pra ajudar as novas gerações a ver e a construir outras possibilidades de interação humana”. Nesse sentido, entram em ação as possibilidades de educação estética que certamente causam impacto na constituição da formação pessoal e profissional dos professores, interferindo na sua atuação docente. Como aborda Barbosa (2007), a arte e a experiência estética que ela de-



sencadeia ultrapassam o conceito de algo para vender ou apenas decorar. Se, por um lado, o contato com a arte encaminha o público à reflexão, à busca de mudanças, por outro, ele também possibilita o desenvolvimento cultural e individual.

Eu vejo assim: não é porque é minha área, mas o professor de arte, o professor de música, de artes visuais, de teatro e de educação física são os profissionais que trabalham com a parte coletiva dessas crianças. Tem a coletividade, o trabalho em conjunto, trabalham muito com essa parte da sensibilidade, da criatividade, dos jogos cooperativos e da percepção. São profissionais que ajudam muito, muito mesmo, no desenvolvimento total do aluno. E vejo também essa possibilidade para os alunos com deficiência. (Relato, Rosa GFII, 2015).

É a procura pela compreensão estética que permite rejuvenescer o processo educativo, que não leve o professor apenas a uma especialização, ao domínio de sua área, à investigação de novas estratégias de ensino, mas uma procura que o possibilite tornar-se mais sensível, aliando o domínio afetivo ao cognitivo, estimulando a participação, o diálogo e a autonomia dos alunos. Desse modo, ao trabalhar com as artes, se lida com a linguagem e é por meio dela que se abstraem e generalizam as características do mundo em que se vive. É por meio do uso da linguagem que se manifestam as experiências e, por meio de ambas, formam-se os conceitos.

Eu não vejo essas crianças [deficientes] como pessoas diferentes. Elas até têm características que as distinguem da gente, mas não como uma pessoa inferior ou menor, que não exige uma atenção, um amor, um carinho, um respeito [...]. Então, as atividades artísticas são, sim, importantes não só para a criança que tem a deficiência, como para aqueles que não têm (Relato, Rosa GFII 2015).

Pensar em como ensinar a arte em contextos inclusivos torna-se um aspecto indispensável uma vez que, por meio dela, o professor se apropria não apenas de conhecimentos, mas também da cultura que o cerca e expande, assim, sua visão acerca do mundo que o rodeia. Esse professor que, de forma fruitiva, oportuniza a vivência da arte de forma inclusiva, auxilia no desenvolvimento de muitas habilidades nos alunos de desenvolvimento típico e também nos alunos com deficiências, já que ela requer apreciação e sensibilização estética. É essa vivência estética que poderá influenciar na prática pedagógica, uma vez que a relação entre arte e trabalho são esferas essenciais ao processo de desenvolvimento do ser humano. A arte é parte da superestrutura social e do processo de humanização do homem.

Pode-se dizer que o ensino de arte é uma contribuição singular nas rotinas escolares por sua especificidade em relação aos saberes que aborda e pela sua inserção social na trajetória da humanidade. Da mesma forma, a arte também contribui em relação à necessidade de democratização do acesso aos saberes produzidos pela humanidade ao longo da história, saberes esses que, mesmo produzidos ideologicamente, são processos e produtos necessários para a compreensão do mundo e dos problemas estéticos vivenciados na contemporaneidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirmam Valle e Connor (2014, p. 35), "[...] ensinar é um ato complexo, que requer a alternância constante entre conjuntos de habilidades múltiplas e simultâneas [...]", nem todas possíveis de ser ensinadas em cursos de formação de professores. O fato de haver políticas públicas para a educação na perspectiva inclusiva e se elas estão sendo ou não cumpridas depende, fundamentalmente, de professores comprometidos com os ideais da educação pública. Assim, aquilo no que



se acredita e por que se acredita tem tudo a ver com como são professores na sala de aula inclusiva. E como são os professores tem tudo a ver com o que eles pensam e como ensinam as crianças (VALLE; CONNOR, 2014).

Acredita-se que uma investigação não terá o poder de transformar imediatamente uma realidade ou de criar fórmulas rápidas, mas poderá gerar processos de autorreflexão e autocrítica, importantes ferramentas para impulsionar a busca por mudanças nas ações inclusivas dos professores envolvidos. Esta pesquisa, até aqui, evidencia isso.

Até o presente momento, duas questões se destacam: a edição dos vídeos utilizados para impulsionar o debate e a interação das crianças nas aulas das oficinas. Com relação à edição de vídeos, ficou claro para a equipe de trabalho que essa não é uma tarefa fácil, pois a seleção de imagens dos vídeos da oficina de Música e de Artes Visuais foi realizada a partir de vários olhares e, por isso, a tendência do trabalho coletivo era achar que tudo era importante e que deveria ser mostrado aos professores de artes nos grupos focais. Foi preciso focar naquilo que era singular para duas áreas de conhecimento tão diferentes, Música e Artes Visuais. Ao selecionar 10 min de atividades de artes em contexto inclusivo, desenvolvidas ao longo de um semestre, o objetivo era despertar no professor ou na pessoa que assistisse ao vídeo um *link*, uma conexão direta com o baú de memórias das próprias práticas de ensino. Esse *link* geraria novas conexões e novas possibilidades de adaptações de atividades e criações de materiais didáticos e/ou objetos pedagógicos.

O outro ponto da análise apresentada até aqui é a fala dos participantes com relação ao processo de interação e inclusão entre as próprias crianças participantes das oficinas. Essas interações foram observadas e discutidas a partir da visualização dos trechos dos vídeos. Todos

os participantes dos grupos focais destacaram os conteúdos dos vídeos como temática principal do grupo focal. Nessa temática, foram discutidas a interação com os materiais e as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva inclusiva, fazendo-se uma relação com o que as imagens mostravam. Destaca-se que a quantificação de um determinado fato social, **o que se vê no vídeo**, pode dar pistas para a interpretação do fenômeno pesquisado, **o que dizem os participantes sobre o que viram nos vídeos**. Para os participantes, foi difícil perceber quem eram os alunos com deficiência, pois, para eles, os processos de inclusão visualizados permitiram aprendizagens coletivas. Se, antes da realização dos grupos focais, a inclusão e a adaptação de material pedagógico era algo distante, não concreto, com as atividades desenvolvidas nas oficinas, visualizadas e contextualizadas, novas possibilidades de ações inclusivas nos contextos de cada um surgiram.

A observação dos fatos, o registro dos dados, a quantificação de sua recorrência, assim como a compreensão e a interpretação das falas desses professores constituem momentos fundamentais de explicação dos processos de inclusão que aconteceram ou que poderão acontecer no contexto escolar. Cada professor participante é um representante de um determinado contexto ou de uma escola e, portanto, sua trajetória individual tem uma importância no processo da apropriação e criação de materiais didáticos e objetos pedagógicos para trabalhar na perspectiva de inclusão. Como foi indicado e apesar de tudo, a formação de professores é fundamental, em particular se ela contribuir para que eles tenham **vivências gratificantes** relativamente às respostas que serão capazes de **operacionalizar**, mesmo que nem sempre sejam capazes de **arriscar**. Para tal, esses professores precisam de fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem a intervenção, ou seja, precisam de formação, quer esta



parta das suas dificuldades, quer de problemas com que se deparem na sua atividade profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. O.; GOTTI, M. O. Atendimento Educacional Especializado – concepção, princípios e aspectos organizacionais. *In: Ensaios Pedagógicos*. Brasília: 2006.

ARBONÉS, T. V. (Org.). *Arte Contemporáneo y Educación Especial*. Palma, Espanha: Alós, 2010.

ARMSTRONG, T. As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANKS, M. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOSA, A. M. Arte/Educação e diferentes conceitos de criatividade. *In: ZANELLA, A. V. et al (Org.). Educação Estética e constituição do sujeito: reflexões em curso*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007.

BARBOUR, R. Fundamentos da Pesquisa com Grupos Focais. *In: Grupos Focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 20-66.

BRASIL. *Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Atos2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Atos2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 16 jul 2014.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/>

000862/086291por.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: CORDE, 1994.

FARRELL, M. *Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, R. M. C. Para além da Inclusão, crítica as políticas educacionais contemporâneas. *In: EVANGELISTA (Org.) O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2014.

GONDIM, S. M. G. *Grupos Focais Como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos*. Bahia: Paideia, v.12, n.24, 2003. p. 149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 17 jul.2012.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 137-155.

MEINERZ, C. B. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em Educação. *In: Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 abr. 2013.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008.



MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M.; KASTRUP, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2010.

NOGUEIRA, M. A. Arte e experiência estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANELLA, S.R.da S. *Arte, estética formação humana: possibilidades e críticas*. Campinas, SP: Editora Alíneas, 2013.

REILY, L. *Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência*. 1. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2001.

ROSE, G. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage, 2001.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J.G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M. O. E. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. In: *Revista Lusófona de Educação*, n.19, p.119-134, 2011.

UNESCO. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

VALLE, J. W. CONNOR, D. J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGH, 2014. 240p.

Recebido em: 02/03/2016

Aceito em: 23/05/2016