FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135-150.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Jonas. Ouvidos Dourados: a arte de ouvir as histórias (... Para depois contá-las...). São Paulo: 2001.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

SILVA, C. S. R. da. Leituras do professor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. Bando de Letras: nem campesinos, nem marinheiros. In:

____. Leitura dos espaços e espaços da leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

_____. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In:_____ Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS NA ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

CARLOS ALBERTO JANONI

RESUMO

A heterogeneidade é algo que o professor de Artes Visuais gerencia como parte de seu métier cotidiano. Entretanto, a diversidade se acentuou nas escolas brasileiras a partir do paradigma da inclusão, que assegura espaço no ensino regular para alunos com deficiências. Estes alunos podem necessitar de recursos para o atendimento de suas necessidades específicas em linguagem, motricidade e acesso ao conhecimento. A maioria dos cursos de licenciatura em Arte ainda não forma o professor para atuar na inclusão e, diante da falta de publicações na área, este se encontra despreparado para atuar no contexto da diversidade. Com a intenção de contribuir para as reflexões do professor, este artigo discute o ensino de arte para alunos com deficiências pautado na recente produção brasileira de conhecimento. Valoriza-se a construção de um trabalho de ateliê e de fruição, a partir da divulgação de resultados de pesquisas que falam de contextos educacionais e culturais brasileiros.

Palavras-chave: Ensino de arte. Artes visuais. Inclusão. Deficiência. Produção de conhecimento.

ABSTRACT

Art teachers always seek strategies to cope with students' heterogeneity in their art classes. However, diversity has grown in Brazilian schools due to the inclusion paradigm, which aims to guarantee them a place in regular classrooms. Students with disabilities may require special resources to meet their specific needs in the area of language, movement and access to knowledge. Since most art education training programs do not recognize that teachers need to be trained to work in an inclusive setting, and because there are few national publications in the field, teachers feel unprepared to teach students with diverse abilities. This paper discusses visual arts teaching for students with disabilities based on the recent production of knowledge in Brazil, so as to contribute to art teacher's thinking. It highlights the value of constructing workshop practicum and art fruition based on research results that focus on Brazilian educational and cultural contexts.

Keywords: Art education. Visual arts. Inclusion. Disability. Production of knowledge.

INTRODUÇÃO

Há grande variedade entre os alunos de uma mesma série, no ateliê de artes plásticas de qualquer escola, no que diz respeito a habilidades no manuseio de instrumentos e materiais diversos, ao interesse pelas atividades propostas, tempo de atenção e envolvimento e conhecimentos que o aluno traz sobre a história da arte e vivências culturais. Essa heterogeneidade é algo que o professor de arte busca estratégias para gerenciar como parte de seu métier cotidiano, porque, na prática, tais diferenças afetam diretamente o tempo de envolvimento do aluno na atividade, a disponibilidade em ampliar suas tentativas e a qualidade dos resultados do seu trabalho.

Numa sociedade que atribui valores desiguais aos conteúdos escolares, de tal forma que os conhecimentos dos campos de língua portuguesa, matemática, ciências,

história e geografia têm primazia, enquanto educação física e arte – incluindo aí artes plásticas, música, teatro e dança – ficam em segundo plano, não há grande incentivo para os fazeres e saberes da arte na escola, espaço este que reproduz representações historicamente constituídas na sociedade sobre a arte e os artistas. Decorre daí o desafio que o professor especialista encontra ao organizar projetos que mobilizem a participação plena dos alunos na aula de artes plásticas.

A partir dos anos de 1990, tomando como marco a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), deflagrou-se o movimento de inclusão escolar, tanto nacional quanto internacionalmente, como novo paradigma educacional que reconhece o direito de todas as crianças à educação no sistema regular de ensino. Não que já não houvesse instâncias em épocas anteriores de alunos com deficiência na escola comum, mas essa ocorrência era exceção, privilegiando "crianças oriundas dos estratos sociais superiores, sob a batuta de profissionais de saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos etc.) e incorporados pela rede privada de ensino regular" (Bueno, 2008, p. 46). A partir das políticas públicas constituídas para garantir o direito de acesso e permanência de alunos com deficiência na rede regular de ensino, cresceu o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas, predominantemente a partir da municipalização do ensino fundamental, embora, segundo Mendes (2006, p. 401), pesquisas nacionais indiquem que "faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns".

De todo modo, a diversidade se acentuou no novo milênio nas escolas brasileiras a partir do movimento de inclusão, que assegura espaço no ensino regular para alunos com deficiências que antes estariam excluídos da escola ou teriam frequentado escolas especiais ou apenas atendimento clínico; uma minoria teria sido absorvida por classes especiais dentro da escola comum.

A partir do movimento de inclusão, começam a ocorrer possibilidades de convivência na heterogeneidade dentro da escola que abrem múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos, como também para os professores, que, via de regra, em se tratando dos especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógica disciplinas que contemplassem conteúdos de educação especial. Em contato com alunos com deficiência, os professores de arte vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades de cada aluno no campo da linguagem, motricidade, mobilidade, acesso ao conhecimento e produção artística.

2. DESENVOLVIMENTO

O futuro professor de Arte em formação já começa a entrar em contato com alunos com deficiência nos estágios curriculares. Na escola, o graduando do curso de licenciatura em Arte tem a oportunidade ímpar de conhecer a realidade atual da diversidade na aula de arte.

Temos visto que muitas vezes são os graduandos, mobilizados pela situação de estágio, que começam a procurar literatura e conhecimento para dar conta dos desafios que começam a enfrentar. Mobilizados, procuram cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como suporte na literatura para compreender as especificidades de trabalhar com alunos com deficiência visual.

A prática supervisionada coloca o graduando, com seu olhar crítico, com sua facilidade para aprender novas tecnologias, seu interesse em linguagens, num lugar privilegiado para participar juntamente com a universidade da consolidação do trabalho de ensino de arte para alunos na diversidade. Cabe aos professores do curso trabalhar as bases teóricas e de pesquisa que auxiliarão o estagiário a estabelecer um diálogo mais sólido entre os campos da educação especial e do ensino de arte.

Sabendo que o conhecimento sobre o ensino de arte para todos os alunos está para ser construído, entendemos que é essencial que os cursos de licenciatura em Educação Artística ou em Artes Visuais se atualizem para contemplar a nova demanda da heterogeneidade nos espaços educativos formais e informais.

Não há dúvida de que a prática é constitutiva da docência. Na dinâmica da sala de aula, os modos de produção plástica dos alunos mobilizam a reorganização metodológica do professor e incentivam a pesquisa e podem levar a aprofundamentos epistemológicos. A prática é integradora, promovendo um lugar de tensão entre o campo da teoria e o campo do fazer.

Entretanto, se o professor de arte não tiver um embasamento sobre a natureza das deficiências que os seus alunos apresentam e sobre os modos de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área, ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade.

A formação para trabalhar com uma diversidade de alunos durante o curso de licenciatura ou em cursos de formação continuada é um diferencial na prática docente. O professor que não teve os conteúdos necessários para atuar com alunos com deficiência recorre à intuição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor manei-

ra possível, considerando as especificidades do trabalho com arte. Ao invés de depender da sua intuição, o professor pode se apoiar na produção de conhecimento da área, consolidando saberes que dizem da prática, mas se apoiam na epistemologia.

A questão da formação de professores de arte para atuar com alunos no contexto da diversidade é abordada por muitos pesquisadores, à medida que constatam o despreparo tanto dos professores especializados em educação especial para trabalhar com arte na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, quanto dos professores com licenciatura em Artes Plásticas ou Artes Visuais para atuar com alunos com deficiências.

Um trabalho de fôlego foi realizado por Godoy (op. cit.). Seu objetivo foi investigar o estado da arte na Educação Artística na visão dos professores, a partir de entrevistas com professores de artes (das várias linguagens artísticas) de escolas especiais para surdos em São Paulo.

Os pesquisadores do campo da arte e deficiência ainda se mostram tímidos em investigar sobre o ensino de arte no contexto da inclusão. Entretanto, começam a surgir alguns estudos em que se percebe a aproximação dos pesquisadores da temática arte e inclusão.

A pesquisa de Marcela Cristina de Moraes (2007) se destaca no conjunto ao investigar o trabalho realizado em Goiás, numa escola da rede regular de ensino que se propõe a incluir alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) por meio da arte. A pesquisadora consegue demonstrar que os professores concebem as atividades de arte como sendo mais fáceis e menos importantes que as outras atividades acadêmicas, menosprezando também a capacidade dos alunos com NEE, oferecendo-lhes tarefas repetitivas que pouco contribuem para o seu desenvolvimento criativo e estético.

Outros projetos também abordam a inclusão, mas não estudam o ensino de arte dentro do contexto da escola inclusiva e sim no encontro de alunos de uma escola regular com os alunos de uma escola especial.

A tese de doutorado de Ana Elisabete Lopes (2004), do Rio de Janeiro, traz uma proposta inovadora de promover tal encontro em torno da atividade da fotografia.

Lineu Kohatsu (1999) investigou a expressão fotográfica de alunos deficientes mentais matriculados numa escola especial municipal. Seu olhar não era propriamente artístico, já que sua área de formação é a Psicologia. Entretanto, a forma como ele trabalhou a produção das fotografias e a leitura das imagens fotografadas pelos alunos contribui para a consolidação da prática em arte com públicos especiais.

Em continuidade a este trabalho, Kohatsu (2005) partiu para a vide gravação do bairro como modo de revelar as histórias de ex-alunos da escola especial. Tanto as pesquisas de Lopes (1996, 2004) quanto as de Kohatsu (1999, 2005) revelam que os pesquisadores começam a considerar as novas mídias, ampliando as possibilidades técnicas da atividade expressiva para contemplar outras possibilidades, além das atividades tradicionais de desenho, pintura, recorte e colagem e modelagem.

Coerentes com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares em Artes (Barreto, 1998), que se apoiam na metodologia triangular divulgada por Ana Mae Barbosa, os pesquisadores começam a focalizar a leitura e fruição de obras de arte nos processos de ensino.

Há preocupação com relação ao acesso à imagem, por parte daqueles que trabalham com pessoas com baixa visão e com cegueira, como vemos em Pitombo (2007), Santiago (2005), Andreoli (2004) e Caldas (2006) e nas propostas de ação educativa realizadas em museus e centros de promoção à cultura, de Amanda Tojal (1999, 2007).

Trabalhando a partir da metodologia de fruição de Feldman (apud Barbosa, 2002), Santiago (2005) realizou seu estudo com dois interlocutores com baixa visão causada por retinose pigmentar, no caso do jovem, e retinopatia diabética, no caso da senhora idosa. Por meio de entrevistas, buscou aproximar os participantes da arte, utilizando reproduções de imagens e também objetos tridimensionais para mediar uma experiência tátil que pudesse valorizar as lembranças de seus participantes.

Esta pesquisadora também discutiu com os participantes a condição de deficiência visual de Mary Cassatt e Edgar Degas, salientando as maneiras como cada um buscou meios de se adaptar profissionalmente às limitações impostas pela perda de visão.

Eliane Andreoli (2004), por sua vez, apresenta uma proposta de leitura de imagens para um grupo de pessoas com deficiência intelectual que frequentavam a Estação Especial da Lapa em São Paulo.

A pesquisadora trabalhou com três obras de arte brasileiras e pretendeu mostrar que pessoas com deficiência intelectual são capazes de demonstrar competência intelectual, percepção visual e gosto estético.

Já Ana Luiza Caldas (2006), que se apresenta na dissertação como pesquisadora surda, discute politicamente o direito ao acesso, participação e profissionalização do surdo na arte. Num texto de natureza militante, ela afirma:

Os surdos precisam de contato com a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma; ver a

arte surda como forma de significação que produz certas características determinadas para a diferença e as construções históricas e culturais; colocar a pergunta: por que vivemos num complexo tão desumano em relação à arte surda?; considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em Língua de Sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como cineastas; adotar como estratégia relevante para arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda; incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros; artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos "desgastados" pela exclusão da arte nas escolas de surdos; observar que o uso das imagens sobre o surdo na sala de aula precisa conter algo dos surdos; um bom ponto de pesquisa está na Internet, onde há sites de surdos que trazem imagens autênticas de surdos; considerar necessário o conhecimento da arte e expressão surda por parte dos professores, que precisam conhecer a arte surda para que o aluno surdo possa desenvolver sua criatividade e não se envergonhe ou esconda sua arte; reconhecer que alguns surdos têm dons muito próprios para a arte de expressão corporal e ela deve ser incentivada pela família, escola ou associação de surdos; repensar e discutir a arte surda no que ela representa em suas limitações políticas; encorajar os surdos para a busca de significados que expressem a/s cultura/s surda/s; assegurar que a arte a ser usada na escola não se resuma a pintar desenhos "pré-feitos por professores", ou "cantar" músicas que são destituídas de significado para a cultura surda; considerar que, em nossas escolas, existem pequenas ou mínimas referências ou quase nada de iniciação à arte surda. (p. 43-44)

Seguindo a metodologia de Parsons, ela realiza a análise da obra com foco no tema, na expressão, na forma, no estilo e no juízo.

Caldas apresenta reproduções de obras de artistas (Guernica, de Picasso; Mona Lisa, de Leonardo da Vinci; Café, de Portinari; e Njamala, de Baird) aos alunos surdos. Charles Baird é um artista plástico surdo americano, cuja pintura é denominada de arte surda, ao figurar a sinalização do tema articulada à imagem pintada.

Nicole Somera (2008) também realizou sua pesquisa de mestrado fora do contexto institucional. Participaram dela integrantes de grupos de deficientes atuantes no cenário cultural do país, nas linguagens da música, dança, teatro e artes plásticas. Entre outros aspectos, ela discute, apoiada em depoimentos, as barreiras vivenciadas pelos deficientes para galgar formação como artistas.

Discute também as possibilidades de maior autonomia daqueles grupos que se articulam com associações de deficientes, em comparação com as relações complexas de dependência dos grupos atrelados a instituições filantrópicas.

As dissertações de Somera (2008) e Pitombo (2007) estão entre as poucas que buscam uma interlocução com outras pesquisas brasileiras que abordam arte e deficiência ou arte para populações com deficiência.

Algumas pesquisas do grupo selecionado citam a dissertação de mestrado de Amanda Tojal (1999), mas a grande maioria realiza sua fundamentação teórica a partir de literatura do exterior. Preocupa-nos que a falta de articulação entre os pesquisadores leve os profissionais do campo a concluírem que o seu trabalho é singular e pioneiro, o que claramente não é verdade, já que há esforços históricos que devem ser reconhecidos e uma grande diversidade de propostas sendo realizadas atualmente em muitas frentes do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os profissionais que atuam no campo da arte com grupos muito heterogêneos, seja dentro da escola ou em outros contextos culturais e de lazer, necessitam de subsídios para trabalhar os conteúdos da arte numa dimensão cultural, de linguagem e de representação visual.

Os conhecimentos sobre ensino de arte na escola inclusiva estão em construção, já que grande parte dos conhecimentos específicos sobre recursos e metodologias de trabalho em arte com alunos com deficiência foi constituída nos contextos da educação especial com populações homogêneas, geralmente em instituições beneficentes e escolas especiais. Não é possível, simplesmente, transpor os saberes constituídos num espaço institucional para outro espaço de inclusão.

Em nossa opinião, também não é o caso de abandonar todas as velhas práticas para começar de novo. Melhor seria filtrar os relatos e adaptar propostas, registrando e explorando novas possibilidades condizentes com a sala de aula heterogênea. Entretanto, enquanto não se tenha uma ampla bibliografia nacional sobre a temática em questão, que possa subsidiar os profissionais, defendemos a publicação de ensaios e pesquisas exploratórias, para a troca de experiências, já que muitos professores trabalham de forma isolada e dispersa, com pouca socialização dos resultados de seus esforços. Como vimos, os próprios pesquisadores não conhecem (ou não citam) as publicações e as pesquisas de seus pares, que poderiam ser os seus interlocutores mais próximos.

Outro aspecto que transparece nas leituras é a lentidão com a qual a academia tem respondido à nova realidade da escola. A universidade precisa se reformular rapida-