

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP – CAMPUS DE MARILIA

FRANCIANE SONNI MARTINS MICHELETTO

**ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
RELATO DOS PROFESSORES**

MARÍLIA

2009

FRANCIANE SONNI MARTINS MICHELETTO

**ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
RELATO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Débora Deliberato.

Marília

2009

Micheletto, Franciane Sonni Martins.

M623e Ensino de arte para alunos com deficiência : relato dos professores / Franciane Sonni Martins Micheletto. – Marília, 2009.

91 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Em Educação) – Faculdade De Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

Bibliografia: F. 79-84.

Orientadora: Dra. Débora Deliberato.

1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Artes - Formação de professores. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

FRANCIANE SONNI MARTINS MICHELETTO

**ENSINO DE ARTE PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:
RELATO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Débora Deliberato.

Data da aprovação: 13/04/2009.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Dr^ª. Débora Deliberato

Prof^ª do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília/SP.

Membro Titular: Dr^ª. Maria Amélia Almeida

Prof^ª. do Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos- UFSCar- São Carlos/SP.

Membro Titular: Dr^ª. Tânia Moron Saes Braga

Prof^ª do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília/SP.

DEDICO ESSE TRABALHO...

A Deus,

*Aos meus pais José Martins (in memoriam) e
Herminia, com amor e gratidão, pois tudo o
que sou, devo à educação que me proporcionaram*

Ao Marcel com amor

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos...

À Deus, sempre e todos os dias, por tudo que representa em minha vida. “Sois meu refúgio e minha cidadela, meu Deus, em que eu confio”. (SALMOS 90, 2)

Ao Marcel, por acreditar no meu trabalho, pela paciência, compreensão e, sobretudo, pelo amor. Obrigada por tudo!

À minha mãe Herminia e minha avó Izolina, pelas orações e pelo carinho. Vocês são muito importantes para mim! Obrigada por entenderem a minha ausência!

Às minhas irmãs Viviane, Katiane e meu irmão Juliano, pelo carinho, incentivo e torcida, pequenos gestos fazem a diferença... e tudo que fizeram por mim teve muita importância nessa caminhada!

Aos meus sobrinhos Luiza e Leonardo, que nos momentos que estivemos juntos, me trouxeram no olhar inocente tanta paz, amo vocês!

Aos meus cunhados Rogério, Ari, Leonardo e cunhada Letícia pelos momentos de alegria.

À minha prima Maria e família que mesmo longe rezaram e torceram por mim.

À minha sogra, D. Diolinda, que sempre acreditou em mim. O carinho que a senhora teve e tem por mim, eu percebo no seu olhar. Obrigada, você é muito especial.

À querida orientadora Professora Dra. Débora Deliberato, pelo incentivo, confiança, compreensão, tê-la como orientadora foi um privilégio. Obrigada!

Às prof^{as}. Dr^{as}. Lígia M. P. Bracciali e Tânia M. S. Braga, pelas competentes sugestões durante o exame de qualificação.

À prof^a. Dr^a. Maria Amélia Almeida pela participação na banca examinadora.

Ao prof. Dr. Eduardo José Manzini pela contribuição.

Aos Diretores das escolas onde foram realizadas as coletas e aos professores participantes deste estudo.

À minha querida amiga Edna, companheira de estudo e viagem, o quanto estudamos e o quanto rimos nessas idas e voltas à Marília, obrigada pelo carinho, pela amizade, pela dedicação, obrigada por tudo.

À Elaine que sempre acreditou em mim, no meu trabalho, seus preciosos conselhos levarei para sempre comigo.

À Neide, Eione, Danielle, pela força e incentivo, obrigada pelo carinho!
Enfim, a todos que contribuíram e torceram para que eu conquistasse este sonho.

MICHELETTO, F.S.M. **Ensino de Arte para alunos com deficiência: relato dos professores.** 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

RESUMO

A literatura tem pontuado a importância da adaptação e adequação de recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência. Nesse sentido, a disciplina de Arte poderia ser uma área importante para os professores do ensino regular, das diferentes disciplinas, vincularem seus objetivos de ensino e favorecerem as adequações necessárias aos alunos com deficiência. Considerando-se esse contexto, o presente trabalho teve como objetivo analisar o relato dos professores responsáveis pela disciplina de Arte, em relação às contribuições desta para o aluno com deficiência. Participaram desse estudo três professoras do Ensino Regular Fundamental de 1ª à 4ª séries, atuantes na disciplina de Arte com alunos com deficiência matriculados nas suas salas. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada e caderno de conteúdo. Após a primeira entrevista com os três professores, os resultados foram transcritos e organizados no caderno de conteúdo por meio de categorias, e entregues as professoras que analisaram suas falas, nos três encontros subsequentes. Ao serem realizados os procedimentos de coleta de informações, por meio do caderno de conteúdo, foram estabelecidos os temas e subtemas de acordo com o objetivo proposto: Tema 1 – Formação do professor, identificados os subtemas: - formação básica, continuada e assessorias; Temas 2 – Comunicação, subtemas: interação, compreensão e formas de expressão; Tema 3 – Planejamento Pedagógico, subtemas: objetivo, procedimento, adaptação curricular e resultados. Os temas e subtemas foram encaminhados para avaliação de dois juízes com experiência na área. Os resultados indicaram que os professores reconhecem a importância da Arte para os alunos com deficiência, porém encontram dificuldades em atuar com os mesmos. Assim sendo, foi possível constatar que todas as professoras tinham curso superior, entretanto, nenhuma delas cursou Graduação ou Formação Continuada em Artes, tampouco cursos de capacitação a respeito do aluno com deficiência. Evidenciou-se, também, que as entrevistadas apresentaram dificuldades em promover a interação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos. Embora tenham mostrado esforço em adaptar algumas estratégias didáticas de trabalho na disciplina de Arte, estas não têm contribuído de maneira relevante para viabilizar a influência mútua desses alunos. Não manifestaram, portanto, realizar procedimentos que contemplem o real significado da Arte. As professoras entrevistadas acreditaram que o ensino da Arte favorece o desenvolvimento dos alunos, o que é considerado relevante. Todavia, os dados revelaram a necessidade de as professoras compartilharem de uma visão mais ampla do fazer artístico, pensando na construção de uma aprendizagem mais significativa, abarcando recursos e procedimentos que contribuíssem para uma prática mais inovadora. Tais dados indicaram a necessidade de programas direcionados à formação dos educadores para atuarem na disciplina de Arte junto aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial. Arte. Formação de Professores. Inclusão.

MICHELETTO, F.S.M. **Education of Art for pupils with deficiency: story of the professors.** 2009. 87 f. Dissertation (Mestrado in Education) - College of Philosophy and Sciences, São Paulo State University, Marília, 2009.

ABSTRACT

The literature has shown the importance of the adaptation and adequacy of resources and strategies to the teaching of the students with special needs. This way, the subject of arts could be an area of great importance for teachers from regular schools, with different subjects, to join their objectives of teaching and improve the necessary changes to the students with special needs. Considering this context, this paper had the aim to analyze the description of responsible teachers of Arts and their relation to the contribution to the student with special needs. Three teachers who teach Arts from the first to the fourth grade of the Elementary School participated in this study whose classrooms have students with special needs. The vehicle used to collect all this data was a semi-structured interview and a notebook of content. After the first interview with the three teachers, the results were written down and organized in the notebook of content into categories, and delivered to the teachers that analyzed their talks, in the following meetings. When all the procedure of the collection of data was completed, through the notebook of content, the themes and sub-themes were established according to the proposed objective: Theme 1- Teacher Graduation, identifying the sub-themes: basic and continuous graduation and advisement; Theme 2 – Communication, sub-themes: interaction, comprehension and forms of expression; Theme 3 – Pedagogical Planning, sub-themes: objective, procedure, program adaptation and results. The themes and sub-themes have been conducted to the evaluation of two judges with experience in this area. The results showed that the teachers recognize the importance of Arts to the students with special needs; however they have great difficulties to deal with them. In this case, it was possible to observe that all the teachers had University Graduation; meanwhile none of them had attended Graduation or Post Graduation in Arts, neither had taken capacity courses on the area of students with special needs. It was also verified that the teachers showed difficulties to promote the interaction with the students with special needs and the other ones. Although they have put effort into some didactic strategies in the subject of Arts, they haven't contributed in a relevant way to make viable the mutual influence of these students. They haven't demonstrated, however, to accomplish the procedures that contemplate the real meaning of Arts. The interviewed teachers believe that the teaching of Arts works in favor of the development of the students, and that's considered relevant. However, the data reveal the necessity for the teachers to share a wider view of the Arts-doing, thinking of the construction of a meaningful learning, enclosing resources and procedures to contribute to an innovative practice. These data indicate the necessity of programs directed to the formation of teachers to act with the subject of Arts with students that show any kind of special needs.

Keywords: Special Education. Arts. Teachers' Formation. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Caracterização dos alunos no qual os participantes da pesquisa se referem....	41
QUADRO 2 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	42
QUADRO 3 - Cronograma do primeiro encontro com os participantes	45
QUADRO 4 - Cronograma do segundo encontro com os participantes	46
QUADRO 5 – Cronograma do terceiro encontro com os participantes	47
QUADRO 6 - Temas e subtemas	48
TABELA 1 - Índice de concordância obtido entre juízes por meio do número de concordância e discordância dos dados	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REPENSANDO ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE A ARTE E O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	16
2.1 BREVE HISTÓRICO.....	16
2.2 CONCEITO DE ARTE	20
2.3 ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	21
2.3.1 ARTE, CULTURA E LINGUAGEM	22
2.4 FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA.....	24
2.4.1 ARTES VISUAIS.....	25
2.4.2 LINGUAGEM MUSICAL	27
2.4.3 LINGUAGEM CORPORAL – DANÇA	32
2.4.4 LINGUAGEM CORPORAL - TEATRO	37
3 MATERIAL E MÉTODO	41
3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	41
3.2 PARTICIPANTES	41
3.3 ETAPAS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	42
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	43
3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS	44
3.5.1 PRIMEIRA ETAPA DE COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	44
3.5.2 SEGUNDA E TERCEIRA ETAPAS DE COLETA DE DADOS: O CADERNO DE CONTEÚDO.....	45
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	47
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
4.1 FORMAÇÃO	51
4.2 COMUNICAÇÃO.....	57
4.3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	65
5 CONCLUSÃO.....	76

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	85
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Informado.....	86
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	87
ANEXO.....	89
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília.....	90

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada foi motivada em razão de uma observação que, a princípio, levou à satisfação e ao reconhecimento de um trabalho desenvolvido com uma criança com Síndrome de Down durante as aulas de música. A experiência suscitou o despertar para a aprendizagem, bem como o desejo de trilhar novos caminhos em busca da compreensão, conhecimento e envolvimento com uma área antes não vista com olhar especulativo: a Arte.

O homem observa e experiêcia o mundo que o rodeia e se comunica com ele utilizando-se de diferentes linguagens que permitem a interação e a inclusão de diferentes povos, culturas e sociedades. Desde épocas remotas, o homem busca comunicar-se com a sociedade na qual vive e com as quais pretende interagir.

Nesse contexto, seria importante lembrar das primeiras manifestações de comunicação estabelecidas pelos povos primitivos, na pré-história, descobertas no fim do século passado nas paredes escuras das cavernas, através da pintura que, ocasionalmente, sugerem representações de animais e figuras humanas demonstrando seus costumes, como as danças rituais e as músicas milenares que se tornaram prova e espelho do tempo. Essa tentativa de inserir-se no meio faz parte da vida e da sociedade, e o que a permite, é a forma como as pessoas vivem e se organizam socialmente.

Ao ter contato com uma criança com síndrome de Down, observei que o mundo que a rodeava era o meu mundo. No entanto, ela o contemplava e o compreendia com outros olhos. Olhos que se deslumbravam ao ouvir e sentir uma música, ao ver e repetir pequenos gestos e ao ser capaz de realizar, de forma muito complexa, as pequenas atividades que lhe eram propostas.

Essa forma de captar e receber as informações foram percebidas através de um olhar mais atento, uma vez que durante as aulas, foi possível perceber que a música envolvia a criança de tal forma, sendo visível as manifestações de prazer e alegria no desenvolvimento das atividades, mesmo considerando a dificuldade de compreensão em relação ao que lhe era solicitado. Pude reconhecer a existência de outras formas de interagir e de responder às exigências da vida e do mundo. As oportunidades dadas é que permitem o desenvolvimento das habilidades do ser humano.

Isso posto, considera-se que a Arte compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, como artes visuais, música, dança e teatro, o que pode vir a oferecer diferentes formas de comunicação, oportunidades de expressão, meio de auto-afirmação,

desenvolvimento da criatividade, favorecendo a socialização e estimulando o desenvolvimento psicomotor das crianças, com ou sem deficiência, contribuindo com a aprendizagem escolar.

O estudo de Barbosa (1975) discutiu a necessidade do professor de Arte ter sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, no sentido de desenvolver idéias a partir de prioridades relacionadas aos objetivos e métodos. Ainda, na opinião da autora citada, o ensino da Arte não possibilita que todas as crianças venham a ser produtoras, mas a maioria pode se tornar observadora efetiva, pois o objeto de Arte age sobre quem a observa, possibilitando que os indivíduos coloquem sentimentos e idéias em ordem. Esse processo de interpretação mobiliza o potencial criativo da mesma maneira que o processo de produzi-las.

É nesse estado de transformação da sensibilidade e da razão, fatores presentes no processo criativo que, segundo Aragão (2002), os limites desaparecem e as diferenças se transformam em uma soma de particularidades.

Por conseguinte, pensando no desenvolvimento e ajustamento dos educandos no Ensino Regular, sobretudo, das crianças com deficiência, objeto deste estudo, é oportuno investigar qual a percepção dos educadores a respeito da importância da disciplina de Arte para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência, visando, ainda, a compreensão relativa à preparação deste profissional para o trabalho com a diversidade presente nas escolas, e se ele estaria buscando a formação específica para o trabalho com essa disciplina.

Merece destaque o fato de que a proposta para a Educação Básica com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº.9394/96, em seu art.58 evidencia que “o aluno deve ser matriculado e participar do processo pedagógico”. Para que isso seja possível, é necessária a concepção de novos currículos, métodos, técnicas e que os professores tenham capacitação e especialização para que o atendimento às diferenças individuais seja efetivo, com respeito e valorização à diversidade e singularidade de cada aluno.

A convivência com as pessoas com deficiência, sobretudo, na escola, tem conduzido e estimulado alguns professores a afirmar que a valorização das diferenças, significa o caminho para que se garanta o direito incondicional à escolarização de todos. O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades e/ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação

de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos diferenciados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica – DCEs - Paraná (2006), o professor deve considerar para quem, como, por que e o que será trabalhado em termos metodológicos, ao tratar da disciplina de Artes. O trabalho em sala de aula deve estar pautado pela relação que o ser humano tem com a Arte: produzir arte, desenvolver um trabalho artístico e perceber obras artísticas.

No processo pedagógico, os alunos “devem ter acesso às obras de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais para se familiarizarem com as diversas formas de produção artística” (PARANÁ, 2006, p. 59). Trata-se, portanto, de envolver a apreciação e apropriação dos objetos da natureza e da cultura em uma dimensão estética.

Pela minha vivência acadêmica e profissional pude entender que as medidas governamentais para as pessoas com deficiência, apesar de muitas vezes adequadas em seu discurso, não conseguem, na prática, reverter ou ao menos minimizar, a situação educacional dessas pessoas.

A concepção teórica que norteia a metodologia a ser utilizada na disciplina de Arte nas Escolas da rede Pública do Estado do Paraná, traz para as discussões, questões conceituais importantes relativa à identidade, à diferença e diversidade, que são inerentes aos princípios fundamentais para a transformação da escola brasileira. De acordo com a DCEs – Paraná (2006):

[...] conceber a arte na escola pública como disciplina escolar constituída de conhecimentos específicos propicia aos alunos situações de aprendizagem para o entendimento da diversidade cultural e da importância dos bens culturais como um conjunto de saberes (DCEs – Paraná, 2006, p. 37).

Nessa perspectiva, a diretriz colabora, ainda, para que os alunos com ou sem deficiência, além de fruidores de Arte, entendam-se como parte de um sistema formador/transformador da cultura e da sociedade.

Assim, na tentativa de compreender se tais pressupostos têm sido contemplados no trabalho que o professor de Artes realiza em sala de aula junto aos alunos com deficiência, é que esta pesquisa tem como objetivo analisar o relato dos professores responsáveis pela disciplina de Arte em relação às contribuições desta para o aluno com deficiência. Mais especificamente, buscou-se identificar se o professor de Arte percebe que a sua disciplina pode favorecer a participação do aluno com deficiência nas atividades pedagógicas; investigar

se o professor percebe a necessidade de adaptar o planejamento ao ensinar os alunos com deficiência.

É importante destacar que, embora a literatura discuta a importância da Arte para todos os alunos, com ou sem deficiência, são escassos os trabalhos científicos a respeito da Arte no Ensino Regular, sobretudo, nas séries iniciais envolvendo alunos com deficiência.

Assim, fiquei convencida da necessidade de uma investigação que objetivasse a compreensão do cotidiano escolar em relação aos saberes do professor de Artes, uma vez que o trabalho com essa disciplina exige conhecimentos teóricos e práticos, no sentido de desenvolver idéias a partir de prioridades relacionadas aos objetivos e métodos, mais especificamente, ao tratar de alunos com deficiência.

Para tanto, o trabalho apresenta as considerações introdutórias, com destaque na contextualização do tema, no problema, justificativa, e objetivos da pesquisa.

O Capítulo II intitulado “Repensando alguns Pressupostos sobre a Arte e o Ensino de Alunos com Deficiência” é destinado à revisão de literatura, ilustrando um breve histórico do ensino de Artes e o conceito de Arte. A Arte no Ensino Fundamental também foi repensada, com enfoque na arte, cultura e linguagem e sua influência no ensino, sobretudo, de crianças com deficiência. Nesse capítulo, também, foram apresentadas as formas de expressão artística, ressaltando as artes visuais, a linguagem musical, a linguagem corporal – dança e teatro.

O Capítulo III apresenta os objetivos propostos para a pesquisa.

O Capítulo IV ilustra os materiais e métodos utilizados no desenvolvimento do trabalho com destaque nos procedimentos éticos, participantes, etapas para seleção dos participantes, instrumentos de coleta de dados e os respectivos procedimentos para a coleta.

O Capítulo V aborda os resultados e discussões da pesquisa referentes à análise da opinião dos professores responsáveis pela disciplina de Artes no Ensino Fundamental, no que se refere às contribuições dessa disciplina para o ensino de alunos com deficiência.

Por fim apresentam-se as conclusões sobre o estudo proposto.

2 REPENSANDO ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE A ARTE E O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Este Capítulo tem como objetivo primordial estudar alguns pressupostos teórico-práticos sobre a Arte e o ensino de alunos com deficiência, com base numa revisão de literatura. Para tal, primeiramente, apresenta um breve histórico do ensino de Artes, com destaque na conceituação do termo. A Arte no Ensino Fundamental também é repensada, com enfoque na Arte, cultura, linguagem e sua influência no ensino, sobretudo, de crianças com deficiência. Neste capítulo, também, são retomadas de forma singular e discutidas em suas especificidades as linguagens artísticas visuais, musical, corporal, incluindo dança e teatro, tratadas como conhecimento e fundamentadas nas associações da arte com a cultura e da arte com a linguagem, visando à importância dessas linguagens como instrumentos educativos.

2.1 BREVE HISTÓRICO

As diferentes formas de pensar o ensino de Arte são consequência do momento histórico no qual se desenvolveram, com suas relações sócio culturais, econômicas e políticas. Da mesma forma, o conceito de Arte implícito ao ensino é influenciado por essas relações. A discussão e reflexão a respeito da Arte podem ser identificadas nos documentos nacionais:

Desde o início da história da humanidade a Arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da Arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em Artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias Artes do mundo (BRASIL, 1997, p. 21).

O ensino de Arte no âmbito escolar tem um percurso não muito longo. A trajetória educativa da Arte no Brasil data de meados do século XIX, quando vários movimentos socioculturais, tais como a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome, mobilizaram as práticas educativas da Arte no país. Com a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, iniciou-se oficialmente o

ensino artístico. No século XIX, o ensino de Arte tinha suas concepções artísticas desvinculadas de um ideal comum. As escolas primárias e secundárias ministravam isoladamente: desenho, trabalhos manuais, música e canto orfeônico.

Nas primeiras décadas do séc. XX, o ensino de Arte desenvolveu-se de acordo com as características de algumas tendências pedagógicas. Inicialmente, a Pedagogia Tradicional seguia uma linha de trabalho de acordo com os princípios da sociedade europeia em pleno desenvolvimento industrial, valorizando a técnica em detrimento do fazer e objetivando a produção, por meio da transmissão de conteúdos reprodutivistas. O aluno deveria assimilar modelos, através da repetição, memorização e cópia. Paralela a esta tendência, surge a Pedagogia Nova que era constituída por uma linha de trabalho que trazia como ênfase a expressão, preocupando-se com as necessidades e formas de expressão individuais, valorizando a espontaneidade e crescimento do aluno.

Segundo Fusari (1992, p. 22), “ a Pedagogia Tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX, manifestando-se até os nossos dias”. Para a autora, a base idealista desta pedagogia pressupõe que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola, podendo, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática. Nesse contexto, a autora argumentou:

Iniciando pela proposta de Educação através da Arte, verifica-se que foi difundida no Brasil à partir das idéias do filósofo inglês Herbert Read (1948) e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, dentre outros. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador (FUSARI, 1992, p. 15).

Na Pedagogia Tradicional, o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Ainda, segundo Fusari (1992), na prática, a aplicação de tais idéias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano e com ênfase exclusivamente no professor, que transmite para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas:

Seguindo a “pedagogia tradicional”, os professores encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. Era uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto, na figura do professor como dono da verdade e em conteúdos considerados verdades absolutas. A partir de 1920, a introdução de idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, que viam a criança como

pessoa com características próprias, trouxe a necessidade de investigações quanto a suas potencialidades orgânicas e funcionais, antes da definição de objetivos e métodos pedagógicos (GONZAGA, 1999, p. 47).

A valorização da Arte ocupou uma posição de destaque na Pedagogia da Escola Nova, fundamentada na liberdade de expressão de formas, na genialidade individual, inspiração e sensibilidade, colocando o conhecimento sobre a Arte como fundamental, rompendo, pois com a transposição mecanicista de modelos estéticos da pedagogia tradicional (PARANÁ, 2006).

A respeito do princípio da livre expressão, os documentos nacionais apresentaram:

[...] enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, acompanhado pelo “imprescindível” conceito de criatividade, curioso fenômeno de consenso pedagógico, presença obrigatória em qualquer planejamento, sem que parecesse necessário definir o que esse termo queria dizer (BRASIL, 1997, p. 22).

O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da educação artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, sobretudo, para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam, também, compor outras disciplinas do currículo, a saber: o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e do autocontrole, entre outros aspectos (BRASIL, 1997).

Segundo Gonzaga (1999), o conceito da livre-expressão teve enfoque nos anos 60. Para o autor, nenhum tipo de intervenção do docente como mediador do conteúdo era aceita, sendo entendida como perniciosa para o desenvolvimento da criatividade infantil. Foi no final dos anos 70 que o movimento de Arte-Educação surgiu, objetivando refletir sobre o papel da Arte, tendo em vista novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Na segunda metade do séc. XX, a pedagogia tecnicista, colocava o aluno e o professor como sujeitos secundários, o elemento principal é o sistema técnico relativo a como organizar as aulas com a utilização de materiais variados. Para Fusari (1992), a concepção tecnicista surgiu num momento, no qual a educação era entendida como inadequada para preparar os profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, considerando as inovações tecnológicas em expansão. “Essa tendencia pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade deste século, principalmente nos Estados Unidos, enquanto nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970” (FUSARI, 1992, p. 37).

A autora citada anteriormente evidenciou, de início, que a nova modalidade de pensar a educação visava um acréscimo de eficiência da escola, objetivando a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho em incorporar-se o moderno, o tecnológico, o currículo. O professor passa a ser considerado como um “técnico” responsável por um competente planejamento dos cursos escolares.

Em 1971, a Lei 5692/71 prevê a inclusão da Arte na escola como atividade educativa e anunciava um novo olhar sobre a educação em Arte. Assim, o professor dessa disciplina deveria ter um conhecimento mais abrangente, envolvendo todas as linguagens artísticas. Seguindo estes princípios, as aulas de Arte passaram a ter como ponto de partida, a livre expressão, que deveria ser aplicada, normalmente, à técnica do desenho livre, tornando-se muito constante nas aulas (GONZAGA, 1999).

A partir desta lei, o ensino da Arte passou a ser obrigatório em todo território nacional, mas foi considerado “atividade educativa” e não disciplina. Barbosa (1988 *apud* GONZAGA, 1999, p. 45) fez considerações a respeito do professor no contexto da Lei 5692/71:

O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor. Outro problema comprovado é que, embora a Lei 5692/71 enfatizasse o processo expressivo e criativo do aluno, na realidade, os programas inadequados quase sempre valorizavam o uso da técnica pela técnica (GONZAGA, 1999, p. 45).

Despreparados e inseguros, os professores de Arte passaram a se apoiar cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, que eram produzidos para o seu consumo pela indústria cultural desde o final da década de 70. Assim, entre os anos 70 e 80, os professores de educação artística foram responsabilizados por educar os alunos em todas as linguagens artísticas, dando origem a uma tendência de diminuição qualitativa de saberes e à crença em propostas de atividades expressivas espontâneas e na aprendizagem reprodutiva (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, a partir dos anos 80, constituiu-se no Brasil o movimento Arte-educação. As idéias e princípios que o fundamentaram, multiplicaram-se no país por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades

públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte (BRASIL, 1997).

Em 1988, iniciou-se o debate na Câmara e no Senado em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, colocando o ensino da Arte como disciplina obrigatória. Nos anos 90, tiveram início as discussões sobre a LDB para a sua aceitação.

É de Gonzaga (1999, p. 45) a seguinte afirmação:

A permanência ou não da obrigatoriedade da disciplina, tornou-se, outra vez, polêmica nacional. O grande movimento dos professores de todo o país, para mostrar que a arte é conhecimento e que possui um campo teórico específico, conquistou a inclusão, no corpo da lei, da obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis de ensino, conforme dispõe o art. 26, parágrafo 2º: O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos - Lei de Diretrizes e Bases da Educação N.º 9394, 1996, p. 30.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais - Brasil (1998), foi característica desse novo marco curricular, a reivindicação de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística), e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que revogou as disposições anteriores, incluindo a Arte como área de conhecimento, portanto, obrigatória na educação básica, dando início a uma longa e interminável luta na busca de metodologias mais adequadas ao ensino da Arte nas escolas e de encaminhamentos objetivando uma formação estética e cultural do aluno já nas séries iniciais. De acordo com a LDB, a educação em Arte deveria promover a integração entre o fazer artístico, a análise e apreciação da obra e a contextualização histórica (BRASIL, 1998).

2.2 CONCEITO DE ARTE

A Arte está presente desde o início da existência humana e vários foram os conceitos incorporados a ela pela cultura de cada povo. Assim, sua definição não se esgota em um único sentido, como produzir objetos e provocar estados psíquicos no receptor, mas como um processo totalizante que leva o indivíduo a investigar a Arte como uma maneira de os

homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmo (FERRAZ; FUSARI, 1993; BOSI, 2003).

Conforme Ferraz; Fusari (1993), a Arte permite fazer, conhecer e expressar. As autoras entenderam tais definições como as principais e mais conhecidas ao longo da história, que se mostraram em diferentes maneiras, tendências e períodos.

Para Buoro (2000, p. 25), a Arte é compreendida como produto do embate homem/mundo, considerando, ainda, que Arte “é vida e, por meio dela, o homem interpreta sua própria natureza, construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece”.

Por sua vez, Duarte (1994) acrescentou que a Arte possibilita dar forma ao sentimento, pensamentos e emoções, organizando-os num texto visual, constituindo-se numa oportunidade de expressão. Então, a Arte pode ser entendida como expressão, comunicação, e através dela atribui-se sentido a sensações, sentimentos e pensamentos.

De acordo com Pareyson (1989, p.103):

Pode-se dizer que a atividade artística consiste propriamente no “formar”, isto é, exatamente em executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir.

Todavia, para o autor supracitado, o *fazer* não é suficiente para a definição da sua essência, uma vez que a Arte é também *invenção*, não apenas construção de algo já idealizado, mas “ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”. Assim, na Arte, execução e invenção são inseparáveis e uma parte de realidade é constituição de um valor original.

Na visão de Barbosa (1986), a Arte é um fenômeno cultural que foi inventada pelos seres humanos para satisfazer algumas necessidades. Assim, como essas necessidades vão mudando através dos tempos, também os objetivos em Arte são alterados. Parafraseando Colli (2000), o importante é considerar que o estatuto da Arte não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas das atribuições feitas por instrumentos de uma determinada cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai.

2.3 ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao trabalhar a Arte no Ensino Fundamental, surgiu a necessidade de reflexões a respeito do processo educacional. Para que a Arte se mostre significativa na vida das crianças, fez-se necessário um entendimento a respeito do posicionamento do modo como encaminhar esse trabalho (FERRAZ; FUSARI, 1993).

Com o objetivo de uma maior compreensão sobre essas práticas, a literatura apresentou como referência as Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica, propondo um ensino de Arte por meio das Artes, a saber, as quatro linguagens: artes visuais, música, dança e teatro, com ênfase na associação da Arte com a cultura, e da arte como linguagem.

2.3.1 ARTE, CULTURA E LINGUAGEM

Desde a Pré-História, a Arte tem representado uma atividade fundamental do ser humano (BOSI, 2003), constituindo-se em uma forma de comunicação que tem estado presente desde os primeiros passos dados na construção da cultura.

Como primeiras referências destas constatações foram as imagens desenhadas nas cavernas, que se fizeram presentes, já transformadas a partir de um olhar. Com o domínio do espaço e do tempo, elas representaram não só o sustento do homem, mas as experiências coletivas e sociais. Em consequência de rituais, crenças e danças, a Arte é linguagem, produto da relação homem/mundo (BUORO, 2000; MARTINS, 2000).

Segundo as Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica (DCEs) - Paraná (2006), por meio da cultura, o homem se vê, compreende-se, faz parte das diferentes realidades, participa, ressignifica, enfim, percebe o mundo, permitindo-lhe outros olhares, pois cada realidade cultural apresenta suas características, seus costumes, suas transformações, quando essa compreensão é alcançada, esse estudo contribui para extinguir o preconceito, proporcionando respeito nas relações socioculturais. Em conformidade com Santos (1987, p.8), “a cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos”.

Para as DCEs - Paraná (2006), é na relação entre a Arte e a cultura que ocorreram reflexões a respeito da diversidade cultural e suas produções. Ao relacionar-se com a natureza e o mundo ao seu redor, o homem incorpora suas especificidades psicológicas, sociais e

culturais, que se fazem presente em qualquer indivíduo, construindo, assim, possibilidades de sobrevivência e desenvolvimento (BUORO, 2000; MARTINS, 2000).

A formação da criança vai acontecendo a partir de experiências assimiladas em interação com os outros (VYGOTSKY, 1989; FERRAZ, FUSARI 1993). Por meio de um ambiente afetivo e cultural, é que o processo de socialização das crianças pode acontecer (FERRAZ; FUSARI, 1993). Desde pequenas, as crianças recebem influências da família, do grupo social em que vivem e da natureza que propõe uma série de experiências visuais e sonoras.

Lowenfeld (1977) pontuou que tudo o que uma criança experimenta, exerce influência sobre ela. Assim, cada vez que a criança vivencia momentos de interação, conhece também outras maneiras de agir, de resolver problemas, de refletir, o que contribuirá para o desenvolvimento dos pensamentos das mesmas (OLIVETO; MANZINI, 1999).

Segundo Reily (1986), na aula de Arte, essa interação acontece de forma natural, pois nela as crianças se encontram em um ambiente alegre e descontraído que as levam a vivenciar experiências necessárias para o seu crescimento e desenvolvimento. Por meio de diferentes atividades e materiais, as crianças conversam e são ouvidas, conhecem e sentem diferentes texturas, cores, formas e ritmos. Estes momentos de livre expressão podem permitir situações de segurança, favorecer o desenvolvimento das crianças e constituir em momentos importantes para a socialização e aprendizagem escolar.

Buoro (2000) destacou que, por meio do conhecimento da Arte, várias habilidades de abstração da mente podem ser estimuladas, como identificar, selecionar, classificar, analisar, sintetizar e generalizar. Segundo a autora, as representações nas cavernas só foram possíveis, porque o homem da época já apresentava tais capacidades, que foram estimuladas por uma necessidade elementar e vital. Tal desenvolvimento aconteceu por meio de atividades práticas que compõem a base das Artes, da lógica, da ciência e do método científico.

De acordo com a DCE – Paraná (2006), os conteúdos do Ensino Fundamental, deve abordar a Arte como linguagem, uma vez que esta foi considerada como fundamental no processo de conhecimento do mundo, nas interações sociais, nos quais indivíduo e linguagem constituem-se mutuamente.

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo... O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e

representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber (BUORO, 2000, p. 71).

Toda a linguagem artística possui uma organização de signos que propicia comunicação e interação. A Arte expressa, comunica, atribui sentido às sensações, sentimentos e pensamentos, estando presente no cotidiano dos alunos. Assim, os conteúdos de Arte não podem ser esquecidos, devendo ser ensinados por meio de linguagem que favoreça a interação e a participação.

A linguagem artística é inerente ao ser humano, que se desenvolve no contexto das manifestações culturais, se humaniza e se emociona a cada experiência ou vivência estética. Assim, ao assumir a responsabilidade de trabalhar com a sensibilidade, com o sentimento das crianças, o educador deve deixar de lado o pronto, o acabado (REILY, 1986; ATACK, 1995). Para os autores, as atividades artísticas quando planejadas adequadamente, em um ambiente descontraído e alegre, contribui para a promoção do desenvolvimento de habilidades, capacidades e também da linguagem, atentando para a necessidade de o professor apreciar o valor global da expressão artística como forma de comunicação. Os autores destacaram que a capacidade de falar não é a única maneira que existe para a comunicação.

Segundo Manzini; Deliberato (2004), o conceito de comunicação não corresponde apenas ao uso das palavras e da fala, uma vez que a comunicação pode ser muito mais abrangente, pois o ser humano possui recursos expressivos verbais e não-verbais que, na interação interpessoal, acabam se misturando e se complementando.

A comunicação é a chave para o sucesso nos âmbitos acadêmico e social. Para se comunicar é fundamental interagir com as pessoas (STAINBACK; STAINBACK, 1999; DELIBERATO; MANZINI, 2006; DELIBERATO, 2007).

Considerando a necessidade da comunicação para a vivência em sociedade, tornou-se de extrema importância o uso de estratégias e métodos que contribuam para a comunicação e socialização das crianças, sobretudo, aquelas com deficiência no ambiente escolar. A expressão das crianças pela Arte é um meio natural de compartilhar as coisas com seus amigos, família, podendo dizer mais sobre si através do desenho que por palavras, isso pode ocorrer com uma criança com ou sem deficiência (ATACK, 1995).

2.4 FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA

A Arte seja ela em suas formas estáticas ou dinâmicas, é a possibilidade de dar forma ao sentimento, pensamentos e emoções, organizando-os num texto visual. Sendo assim, uma oportunidade de expressão (DUARTE, 1994). Para o autor, por meio da Arte, as pessoas podem vivenciar de uma maneira mais profunda as experiências e sentimentos, e a partir dessa experiência, os sentimentos podem ser despertados para uma atenção mais específica.

No Ensino Fundamental, conforme as DCEs – Paraná (2006, p. 30), a disciplina de Artes contempla as linguagens das “Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, cujos conteúdos estruturantes estão articulados entre si, compreendem aspectos significativos do objeto de estudo, possibilitando a organização dos conteúdos específicos”.

Deste modo, foi oportuno discutir as diferentes formas de expressão relativas às Artes Visuais, Música, Dança e Teatro.

2.4.1 ARTES VISUAIS

As Artes Visuais foram destacadas por Pillar (1990, p. 74) ao evidenciar a importância do exercício desta modalidade de expressão por meio das linguagens artísticas. A autora considerou que “mais do que apenas impressões deixadas pela criança sobre os materiais, os desenhos, as pinturas, as construções evidenciam o seu processo de elaboração intelectual, emocional e perceptivo do mundo, no qual são agentes”.

Para Buoro (2002, p. 30), “a Arte é linguagem, construção humana que comunica idéias, e o objeto arte é considerado, portanto, como texto visual”. A Arte contribui para que a imaginação alcance outros mundos possíveis, possibilitando novas maneiras de ser e sentir-se, a partir do ver, observar, sentir, fazer, expressar e refletir, sobre a sua produção e a dos outros. Na visão de Buoro (2000), a Arte Visual despertou no aluno a satisfação pessoal, oferecendo a oportunidade de expressão dos seus interesses, desejos, vivências. A Arte por meio do fazer permitiu iniciar e desencadear processos criativos ilimitados.

Numa aula de Arte, segundo Reily (1986), a criança pode sentir-se mais do que nas outras horas do dia, ela mesma. Por sua vez, Costa (2000) evidenciou a importância de trabalhar a Arte Visual junto a crianças com deficiência, no sentido de promover a motivação e a criatividade, contribuindo para a construção de sujeitos mais sensíveis, prontos para descobrir suas habilidades e talentos. Para tanto, o autor apontou a necessidade de oferecer

um trabalho em Arte que possibilite à criança expressar-se livremente, sem oferecer atividades prontas, viabilizando a expressão do seu mundo interior e de sua personalidade.

Para Lowenfeld (1977), a Arte para a criança representa a forma de expressão mais natural, pressupondo que através da livre expressão proporcionada pelas Artes Visuais é possível conhecer pensamentos, desejos, fantasias, medos e ansiedades das crianças. Para este autor, a criança tem seu mundo próprio, suas necessidades internas e, muitas vezes, não sabe como lidar com ela. Nesse sentido, a Arte é o canal pelo qual a criança exterioriza esses sentimentos.

Ainda, segundo Lowenfeld (1977, p.19), a Arte “pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções”. Essa expressão, através da Arte, torna-se, então, a mediação que as crianças procuram inconscientemente quando algo não está bem. O autor acrescentou que é preciso propor às crianças atividades que as façam vivenciarem o seu mundo interno, possibilitando o desenvolvimento do senso de independência, liberdade, democracia, o impulso criador, a maturidade emocional e intelectual, enfim, a personalidade nos seus múltiplos aspectos.

Vale ressaltar a experiência de trabalho com a arteterapia evidenciada por Reyes (2005), junto a uma criança de seis anos, com diagnóstico de psicose infantil. A criança não apresentava comunicação verbal não-verbal, não olhava nos olhos, não entendia o que lhe era solicitado, era ecolálica, com boa memória auditiva, mas repetia somente o que ouvia e sua linguagem oral não tinha sentido. A autora destacou que o interesse dessa criança se resumia em lápis, papel e caneta e seus desenhos se constituíam em garatujas. O caminho mais difícil na visão da autora, foi descobrir um canal de comunicação, que foi possibilitado pela arteterapia, como evidenciado em sua obra:

Desde o início ele já havia apontado o caminho, mas precisei desprender-me para poder percebê-lo. Imitando-o, retomei o prazer de riscar. Exploramos as cores. Olhamo-nos. Eu o imitava e ele a mim. Pouco a pouco pudemos dividir a mesma folha de papel e interferir um no traço do outro. As formas que se repetiam constantemente foram ganhando novas possibilidades até chegarmos ao desenho representativo. Seu primeiro desenho foi o sol, depois uma figura humana, uma casa, um carro... Houve encontro de olhares, sorrisos, toques (REYES, 2005, p.145-146).

A autora supracitada comentou que o trabalho com a Arteterapia, que teve duração de quatro anos, possibilitou, aos poucos, a evolução do quadro de dificuldades apresentadas pela criança, que passou a escrever antes de falar, diminuindo o sintoma de ecolalia, facilitando a linguagem oral e, com o tempo, passou a frequentar uma Escola Regular,

melhorando o seu convívio escolar. Ela concluiu que, no caso em questão, a utilização de desenhos, formas e cores constituíram-se no acesso para que o ego da criança passasse a interagir com o mundo real. Suas idéias eram expressas sob a forma de imagens e o pensamento lógico estava cindido, prejudicando, assim, a linguagem verbal. Reyes acreditou que, no momento em que as imagens começaram a ganhar representação através da Arte, deu-se início a uma aproximação entre o seu mundo interno e externo. “O desenho e a pintura transformaram-se na linguagem emocional, e a atividade plástica pôde adquirir o sentido de um verdadeiro processo curativo” (REYES, 2005, p.146).

Sella; Motta (2007) relataram uma experiência de trabalho com Arteterapia desenvolvido com uma jovem de 24 anos de idade, com paralisia cerebral e comprometimento motor no hemisfério direito, com o intuito de reconstruir a prancha comunicação perdida, que era o instrumento pela qual a jovem mantinha comunicação. A oficina de Arteterapia possibilitou momentos de livre expressão de sentimentos da jovem, viabilizando a busca de novos recursos de comunicação e aperfeiçoamento da linguagem expressiva, favorecendo, assim, a conquista da liberdade pessoal, maior autonomia e satisfação em reconhecer-se capaz. Segundo as autoras, os recursos de comunicação devem ser determinados pelo próprio sujeito, recursos esses mediadores de desejos e vontades. As diferentes possibilidades de expressão é que permitem que os signos possam ser utilizados como linguagem.

Fernandes et al. (2008) realizaram uma pesquisa envolvendo crianças com deficiência em escolas de Rede Pública, objetivando ressignificar as atitudes de alunos e professores em relação aos discentes com deficiência nas classes regulares, visando um maior entendimento das possibilidades destes consigo mesmos e com os outros. Os autores concluíram que as linguagens artísticas, possibilitam vivenciar como cada ser humano, independente de suas limitações, pode usufruir da Arte. Os autores concluíram que foi visível a modificação do olhar da comunidade escolar, sobretudo, dos pais em relação aos alunos que apresentavam deficiência.

2.4.2 LINGUAGEM MUSICAL

A música está presente na vida humana todos os dias. Desde o nascimento, a música contribui para acalmar, animar. Envolvidas pela música, as pessoas podem esquecer de suas dores, voltarem ao passado e recordarem de momentos inesquecíveis.

Por muito tempo, a música foi entendida como essencial para a formação do homem. Muitos foram os pensadores na evolução da história que concordaram com essa afirmação, como destacou Nicolau (1997), a respeito de Fróebel que iniciou o trabalho nos jardins de infância, afirmando que a música deveria se constituir num dos primeiros elementos da educação.

Para Sacks (2007), a música exerce um grande poder sobre as pessoas que são capazes de percebê-la em todas as suas propriedades, tons, timbres, harmonia, ritmo e, ao perceber essa junção, a música se forma na mente do indivíduo utilizando muitas partes do cérebro. Essa apreciação estrutural, muitas vezes, inconsciente, ocasiona reações intensas e profundamente emocionais. Para o autor, a música tem caráter terapêutico, beneficiando as pessoas que apresentam comprometimentos neurológicos, mas que podem responder à música e à musicoterapia.

De acordo com Gainza (1988, p. 95), a música contribui para abrir canais de expressão e comunicação, induzindo, assim, há modificações significativas na mente e no corpo. Para essa autora, “educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar”.

Segundo os documentos nacionais - Brasil (1997), a música sempre caminhou ao lado das tradições e das culturas de cada época, representando uma multiplicidade de experiências acumuladas, valores humanos, consciência dos seres humanos consigo mesmos, do outro e do mundo em que vivem.

É de Rosa (1990a), a afirmação de que a importância de trabalhar com a linguagem musical não consiste apenas em atingir a perfeição nas realizações musicais das crianças, mas na alegria que ela pode oferecer e nas possibilidades de comunicação que proporciona. A música é linguagem expressiva e, por meio dela, as crianças podem exteriorizar suas emoções e seus sentimentos. Ela afeta, atinge, contagia as crianças, despertando a imaginação e a criatividade.

A música para as crianças é sempre motivo de alegria, pois permite a criação de ambientes favoráveis para o que se deseja ensinar. Nesse sentido, a aprendizagem se efetua de forma global, e esses momentos proporcionam oportunidades valiosas de desenvolvimento (COSTA; DEL VALLE, 1969).

Sobre a educação musical, Nicolau (1997) considerou que essa provocou um grande prazer às crianças com ou sem deficiência, uma vez que elas podem ser seduzidas pela música. Para a autora, as crianças cegas, surdas ou com deficiência mental, podem satisfazer seus interesses, por meio da linguagem musical.

Para Louro et al. (2006, p.28), a educação musical a ser proposta aos alunos com deficiência deve ser aquela que “não distingue o sujeito que se educa, mas os recursos e as formas como o conhecimento são transmitidos”. Para tal, é necessário que o professor tenha um diagnóstico de cada aluno, pois segundo os autores, cada pessoa é única, singulares, com suas diferenças e limitações que devem ser respeitadas.

Entendida como uma Arte importante para o desenvolvimento e formação integral do homem, a música pode ser proposta, também, aos sujeitos surdos, pois como apontou Cervellini:

Esse poder de atuar tão intensamente no mundo interno do homem e essa capacidade de comunicação que ultrapassa as barreiras encontradas nas diferentes línguas fazem da música uma arte ímpar que não pode ser retirada da vida do homem, sem que lhe cause prejuízos (CERVellini, 2003, p. 91).

A autora supracitada propôs que a musicalidade é a possibilidade que o homem tem de “expressar a música interna, ou entrar em sintonia com a música externa, por meio do seu corpo, e seus movimentos, por meio da sua voz, cantando, do tocar, do perceber um instrumento sonoro musical ou não, ou de uma escuta musical atenta” (CERVellini, 2003, p. 75).

Um estudo realizado por Cervellini (2003), junto a adolescentes com deficiência na área da surdez revelou que a pessoa surda é sensível à música, gosta dela, manifesta-se por seu intermédio, tocam instrumentos, dançam e cantam espontaneamente quando envolvida por essa Arte. A autora apontou que, ao ouvir uma música, um dos participantes surdo de sua pesquisa, acompanhou o ritmo batendo a mão, demonstrando que era sensível à música, capaz de se envolver nessas vivências, expressando os sentimentos despertados por ela, dançando de forma criativa e criando improvisos musicais, instrumentais e vocais.

Ainda, objetivando desenvolver um estudo sobre as questões que permeiam as relações do deficiente auditivo com a música na sua existência e nas relações com o mundo a autora contou com a participação de dois sujeitos surdos de uma Escola Especial. Ela concluiu que, ao vivenciar a música, os sujeitos surdos são capazes de expressar a musicalidade como experiência estética e fonte de prazer, contribuindo para a manifestação da emoção que se concretiza nas várias possibilidades artísticas, como através de canto, da dança, do tocar, na expressão corporal, no teatro, no brincar, na comunicação não-verbal, viabilizando, assim, o crescimento e desenvolvimento pessoal dos sujeitos.

Cervellini (2003) apresentou em seu livro a experiência de vida de Hellen Keller como um exemplo de pessoa surdo-cega, destacando que ela não se submeteu ao que a

sociedade dos ouvintes lhe impôs, enfrentando as barreiras que lhe eram colocadas. Assim, buscou experiências estéticas, apreciando esculturas por meio do tato, apreciando o teatro, tendo alguém para lhe descrever as cenas e apreciando a música, como pode-se observar abaixo:

Sua capacidade de apreciar a música tem sido largamente discutida. Ela tem “ouvido” com os dedos, piano, violino, tendo-se projetado vários aparelhos para fazê-la apreciar também a orquestra. Ela já conseguiu “ouvir” rádio, pondo os dedos de leve num tampo de ressonância feito de balsa Wood. Chega a distinguir quando é o locutor que fala ou quando é música. Chega mesmo a conhecer certa estação pela maneira muito destacada com que o locutor anuncia o prefixo da emissora. Sabe quando é solo ou conjunto instrumental, chegando, por vezes, a determinar que instrumentos atuam no conjunto. Às vezes, confunde o violino com o canto, o violoncelo com a viola; mas nunca se engana no ritmo nem no gênero da composição, mesmo quando se procura atrapalhá-la (CERVellini, 2003, p.14).

É relevante, também, o depoimento de Emmanuelle Laborit, atriz francesa surda, que relatou em seu livro, sua experiência com a música.

Tive a sorte, na minha infância, de ter contato com a música. Certos pais de crianças surdas dizem que não vale a pena, e privam seus filhos da música. E certas crianças surdas desprezam a música. De minha parte, adoro-a. Sinto as vibrações. [...] A música é uma linguagem além das palavras, universal. É a arte mais bela que há, consegue fazer vibrar fisicamente o corpo humano. [...] A dança está no corpo. Adolescente, adorava ir a boates com meus amigos surdos. É o único lugar onde se pode entrar a fundo na música sem se preocupar com os outros. Dançava durante a noite toda, o corpo levado até seus limites, vibrando com o ritmo. Os outros, os ouvintes, olhavam-me espantados. Deviam pensar que estava louca (LABORIT, 1994, p.26-29).

Também, são relevantes as considerações de Quixaba (2005) que desenvolveu um estudo objetivando explorar as habilidades de jovens surdos por meio de um projeto de Arte e Inclusão, visando o desenvolvimento de potencialidades dramáticas, juntamente com a música e dança, relacionando-o à cultura do Estado do Maranhão. Segundo a autora, o projeto apontou resultados positivos relativos ao desenvolvimento integral das potencialidades dos educandos com surdez, a saber: a auto-aceitação, o desenvolvimento do senso de cooperação, o aprendizado e respeito por si próprio e pelos outros. Para a autora, a Arte é um dos mais eficazes instrumentos para o desenvolvimento das potencialidades mais diversas, ampliando, desenvolvendo e construindo saberes.

Por sua vez, Feres (1993) relatou que, durante 21 anos de trabalho junto a crianças com dificuldade de aprendizagem e portadoras de deficiência, vivenciou muitos casos

diferentes e significativos. No que diz a autora, a maioria dos alunos foi capaz de aprender e apresentou, de maneira geral, um crescimento visível, dentre os quais pode-se perceber a seguir:

M.A. – 21 anos, paralisia cerebral no nascimento com hemiplegia com comprometimento do lado direito e dificuldade de visão. Gosta muito de música e participava de grupos corais antes de iniciar o estudo de instrumento. Começou a estudar violoncelo aos 15 anos e atualmente é integrante da Orquestra Sinfônica Jovem de Jundiá. Escolaridade até 8º série do 1º grau. [...] V.D – 9 anos, esclerose tuberosa e convulsões, tem descontrole motor e dificuldade de fala. Começou seus estudos na escola de música aos 6 anos com aulas particulares. No ano seguinte passou a participar de aulas em grupo. Atualmente está tendo novamente aulas particulares para poder ter maior assistência nos exercícios de psicomotricidade. É aluna da APAE – Jundiá (FERES, 1993, p. 151-152).

A pesquisadora enfatizou que, grande parte do desenvolvimento apresentado pelas pessoas envolvidas, foi devido ao ambiente acolhedor proporcionado através de um trabalho que integrou a musicalidade. Compartilho de entendimento de Feres (1989, p.3), ao enfatizar que “uma pessoa musicalizada é aquela que tem a sensibilidade mais desenvolvida para perceber os fenômenos musicais e que sabe expressar-se por meio da música cantando, assobiando ou tocando um instrumento”.

Reily (1986); Arten; Zanck e Louro (2007), a respeito dos limites de possibilidades de trabalho com a música, destacaram que as atividades musicais devem ser programadas, observando a idade mental de cada aluno, sua coordenação motora, entre outros aspectos, para possibilitar a autonomia do educando.

Por sua vez, Joly (1994) em sua tese de doutorado, apresentou os princípios defendidos por Martenot, um importante educador musical, a respeito da educação musical para crianças e adultos. A autora destacou a necessidade de considerar a criança na sua individualidade, proporcionando-lhe um ambiente de liberdade, alegria e confiança, com atividades que correspondam às especificidades das mesmas.

Objetivando avaliar os efeitos da aplicação de procedimentos de musicalização infantil sobre o desenvolvimento da percepção rítmica e auditiva em crianças com deficiência, Joly (1994) contou com a participação de quatro crianças com deficiência, sendo que dois deles apresentavam diagnóstico de paralisia cerebral; um com Síndrome de Down; e outro com disritmia cerebral. A autora analisou concepções de vários educadores musicais, concluindo que, apesar de as suas metodologias não serem voltadas para o desenvolvimento de crianças com deficiência, percebeu que todas eram aplicáveis para qualquer criança. À

medida que a linguagem musical é colocada a serviço da criança com deficiência, é possível quebrar barreiras sociais, desmistificando-se os preconceitos.

Arten; Zanck e Louro (2007) discutiram a necessidade de o educador ter conhecimento aprofundado a respeito das deficiências, no sentido de elaborar e desenvolver as atividades musicais e/ou artísticas, de uma maneira respeitosa, contemplando as necessidades individuais de cada criança. Para esses autores, o educador precisa estar atento às diferenças possíveis de serem identificadas nas crianças que apresentam algum tipo de deficiência, sobretudo, no que diz respeito à cognição, motricidade, organização, aspecto neurológico e/ou emocional.

Dificuldades de aprendizagem podem ocorrer com qualquer criança que não tenha tido uma estimulação adequada para a organização do sistema neurológico (LOURO et al., 2006). Os autores compreenderam que a música pode ser uma grande aliada nesse processo, seja ela cantada, tocada ou compreendida. A musicalização é uma estimulação que envolve aspectos psicológicos e cognitivos.

O estudo de Ludwig; Viana (2008) teve como objetivo demonstrar como a atividade musical auxilia no desenvolvimento global de crianças com deficiência intelectual, e como esta atua em seu comportamento, minimizando as diferenças. O trabalho intitulado “Musicalização e Deficiência Mental” foi desenvolvido no Instituto Gabriele Barreto Sogari, uma organização não governamental que atendem crianças e jovens com necessidades especiais de baixa renda e que não têm acesso a tratamentos especializados nas áreas de saúde e educação.

Através da musicalização, os autores supracitados, trabalharam aspectos importantes para o desenvolvimento dos sujeitos, como: estimulação da auto-estima, interação social, tônus muscular, coordenação psicomotora, além de auxiliar no desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, concluindo que a música estimula a participação, permitindo uma maior concentração por parte das crianças, elevando a tolerância à frustração, constituindo-se, assim, num estímulo para o desenvolvimento global das mesmas.

2.4.3 LINGUAGEM CORPORAL – DANÇA

A dança é uma linguagem corporal que foi construída socialmente ao longo da história, integrando o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Como linguagem e meio

de comunicação, ela proporciona conhecimento sobre o mundo (BRASIL, 1997; COLL, TEBEROSKY, 2000).

A dança, seja ela como proposta, como narração, expressão, forma, manifestação social ou o conteúdo que ela apresenta, constrói significado na vida das pessoas, e “cada pessoa, com o corpo que tem, do jeito que é, tem uma dança diferente” (COLL; TEBEROSKY, 2000, p.154).

A criança vive a ação física a todo instante, e essa atividade corporal é fundamental para que ela possa desenvolver de maneira integradora suas potencialidades motoras, afetivas e cognitivas, permitindo a experimentação. A criação espontânea contribui para que a criança possa construir sua imagem corporal, que é fundamental para o crescimento individual e consciência social (BRASIL, 1997).

Segundo Zaniolo; Kubo (1993), a criança descobre o mundo por meio da motricidade e da visão. Assim, é necessária que haja uma interação com esse mundo. Para os autores, a dança é uma linguagem educativa não-verbal que se constitui, basicamente, pelo movimento como meio de expressão, podendo auxiliar no desenvolvimento das potencialidades.

Para Coll; Teberosky (2000), através do movimento da dança, o corpo comunica emoções, sentimentos e idéias. É de Laban (1978) a afirmação de que, ao executar determinada atividade musical, o movimento carrega em seu interior uma série de prerrogativas, que não se extingue no próprio movimento. Esse movimento, então, constitui-se num meio e não num fim em si mesmo.

Ferreira (2003) acrescentou que a emoção é a chave para o desenvolvimento dos movimentos corporais na dança. A intensidade, as variações, o aumento e/ou diminuição da velocidade dos movimentos estão relacionados com o sentimento e o pensamento do dançarino em questão. Dessa forma, o corpo elabora formas no tempo e no espaço (COLL; TEBEROSKY, 2000) possibilitando que o indivíduo possa perceber e conhecer a si próprio e manifestar sua criatividade (ROSA, 1990b).

Na opinião de Almeida (2000), a dança proporcionada a pessoas com deficiência auditiva, requer atenção, dedicação e responsabilidade profissional, sendo necessária a vivência de cada passo dessa arte pelo praticante, como a percepção do corpo, espaço e tempo, fortalecendo assim o potencial individual. O professor, fundamentado nos princípios da dança, pode proporcionar ao aluno surdo, atividades para estimular, desenvolver e comunicar idéias e movimentos. A dança proporciona interação, conhecimento do grupo, reforçando laços de

amizade, viabilizando a construção de relações que favoreçam o respeito e a cooperação (BRASIL, 2002).

Dançar é consequência de um estímulo, ou seja, a dança completa a linguagem musical, permitindo que o movimento se manifeste plenamente (FUX, 2005). Para essa autora, independente dos estímulos, sejam eles audíveis ou visuais, proporcionam aos indivíduos, a possibilidade de estes se moverem e se expressarem, encontrando com o tempo, a sua linguagem própria. Em um trabalho envolvendo a dança, junto a grupos heterogêneos, ou seja, pessoas com Síndrome de Down, surdas, com espasmos, depressão e solidão, a autora afirmou que:

Unidos em grupos diferentes, com diferentes idades e em diferentes horários, em que procuro não ver as diferenças e senti-las com suas possibilidades, importando-me a parte “sadia” pelos movimentos, podemos intercambiar diálogos, sempre motivados pelos estímulos que a música, a percussão, o silêncio e a palavra podem dar, encontrando, com o tempo, uma linguagem própria (FUX, 2005, p.20).

Cabe aqui destacar o relato de uma aluna que integrou o grupo de Fux (2005), durante dois anos.

Meu nome é Sandra. Tive paralisia cerebral ao nascer, o que afetou minha motricidade. [...] faz dois anos que estou no estúdio, nunca imaginei que poderia dançar [...] aprendi a conhecer e sentir o meu corpo de maneira diferente. Vejo que tenho limitações, mas vou superando-as com o passar do tempo. Sinto que avanço, a cada encontro, um pouco mais. Minha alma trabalha e posso desenvolver todos os meus sentidos. A primeira coisa que chamou minha atenção depois de ter começado, foi sentir que a dançaterapia abria o meu corpo. Percebo que posso interagir com o grupo, que não estou sozinha e não sou diferente, porque a música me ajuda nas minhas dificuldades, uma vez que aflora o sentimento, a imaginação e a criatividade. Posso ser tocada e tocar o outro, e isso tem me ajudado na vida diária porque me dá mais segurança e desenvoltura (FUX, 2005, p. 82).

Através de um trabalho de dançaterapia, envolvendo crianças com deficiência auditiva, Fux (1983) concluiu que essas crianças, são capazes de se integrarem naturalmente em um grupo de dança de alunos ouvintes, captar os ritmos não audíveis e transformá-los em dança, saindo de seu isolamento por meio desta modalidade de linguagem. A autora apontou a possibilidade de as crianças surdas, transformarem a dança em uma linguagem de comunicação, adquirindo conhecimento de si mesmas, passando a ter maior segurança, alegria e criatividade.

Ernestino et al. (2006) apresentaram um trabalho desenvolvido no Núcleo Integrado de Reabilitação e Habilitação (NIRH) do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo, objetivando a experimentação e a compreensão da arte do movimento pelas crianças e adolescentes surdos por meio da dança, visando favorecer o desenvolvimento global e a inclusão social. Os autores concluíram que a dança favoreceu o desenvolvimento da atenção, da concentração, da disciplina, da coordenação motora, expressão corporal, criatividade, conhecimento do corpo, do potencial comunicativo, das relações sociais e a melhora da auto-estima.

Ferreira (2003, p.7) destacou que “todo corpo tem sua especificidade em relação ao peso, volume, tamanho e forma; e, todos são capazes de produzir movimentos e gestos que se constituem em matéria coreográfica”. Merece destaque o relato de uma dançarina sobre sua experiência com a dança em cadeira de rodas, ao enfatizar que: “eu sinto que posso realizar todos os movimentos que eu quero, e que há um sentimento de potencialidade. Sinto que tudo é possível para mim, e me sinto leve” (FERREIRA, 2003, p. 159). Segundo a autora citada, muitas vezes, a pessoa com deficiência não vê nada da sua deficiência enquanto está dançando, pois nesse momento, ela está no seu corpo imaginário que, segundo relatos da autora, é aquele que permite realizar desejos, impulsionado pelo corpo biológico, porém é o corpo imaginário que possibilita o desenvolvimento da dança para a pessoa com deficiência física. Referindo-se ao trabalho com a dança em cadeira de rodas, tem-se que:

Não é supor e nem adaptar gestos corporais, tampouco um afrouxamento do rigor, das exigências técnicas para o desenvolvimento de qualquer modalidade. O exercício dessa prática requer uma instrumentalização capaz de propiciar a construção de uma ordem de movimentos que sejam adequados à percepção de padrões estruturantes de uma técnica que permita a realização de gestos corporais que tenha sentido para o dançarino com deficiência (FERREIRA, 2003, p. 214).

No entendimento da autora citada acima, não importa se a pessoa é deficiente ou não, todos se identificam com a possibilidade da dança, uma vez que esta linguagem se constitui num meio possível, para que as pessoas possam modificar a relação que têm com elas mesmas. Sobre a qualidade do movimento, Ferreira (2003) mencionou o discurso de um dançarino de cadeira de rodas, a respeito da consequência da dança na sua qualidade de vida:

Praticamente eu aumentei um terço das minhas possibilidades de mobilidade. Toda parte que ficou lesada parece que a outra parte compensa. Com a dança eu melhorei 40% da minha mobilidade. Eu não ficava de

joelhos não rolava, e muita coisa que eu não fazia, hoje eu faço. E só fui perceber isto depois (FERREIRA, 2003, p. 160).

É importante que o deficiente físico possa enfrentar suas dificuldades quando desenvolve um trabalho de Arte, pois, muitas vezes, o indivíduo experimenta uma sensação de alívio ao representar certas partes prejudicadas do corpo, conseguindo realizar, imaginativamente, ações que não seria capaz de realizar de outra maneira (ESTADO, 1993).

De acordo com Penso (2007), a dança contribui para a promoção de estímulos motores. Através das brincadeiras propiciadas pela dança, por exemplo, é possível trabalhar a adaptação com a realidade, possibilitando, deste modo, que a pessoa aprenda a lidar de forma intencional com o seu corpo. Segundo a autora, quanto mais se amplia a realidade externa do indivíduo, sua imaginação, sonho, fantasia estimulando-o por meio de desafios a serem resolvidos no ato de brincar, mais ele tem a necessidade de uma organização interna, a fim de utilizar experiências em função das demandas ambientais.

Cabe aqui destacar um trabalho realizado por Souza; Archangelo (2004) envolvendo um grupo de pessoas com deficiência visual, adultos cegos e de baixa-visão, com faixa etária entre 40 e 65 anos, usuários da Associação Filantrópica de Proteção aos Cegos. O trabalho teve como objetivo desenvolver através da audição e movimentos de dança, a orientação e mobilidade, ou seja, o conhecimento do espaço físico, estabelecendo relações corporais, temporais e espaciais, auxiliando os indivíduos a desenvolver boa postura, independência, conhecimento do próprio corpo e, conseqüentemente, a auto-estima. Os autores concluíram que o grupo apresentou significativa mudança de comportamento, com significativa melhora em sua autonomia e auto-estima.

Segundo Porto (2005, p. 116) “explorar uma prática motora com alunos cegos, baseada na motricidade humana, é possível, viável e necessário”. A autora complementou que os cegos, assim como as outras pessoas, precisam ser compreendidos, aceitos e admirados, para que possam se ver e se encontrar na dinâmica do seu mundo vivido.

Objetivando trabalhar a inclusão de pessoas com e sem deficiência que ocupavam espaços físicos comuns, mas não se relacionavam, tendo a dança como recurso, Rebouças (2007) desenvolveu uma pesquisa junto a um grupo de dança envolvendo adolescentes pertencentes ao projeto de inclusão, desenvolvido pelo programa de Artes da Educação Especial, em conjunto com a Rede de Bibliotecas Escolares Interativas das escolas Municipal e Estadual de São Bernardo do Campo. A autora concluiu que a dança apresenta resultados satisfatórios, tanto na qualidade do movimento dos participantes, quanto no quesito inclusão,

uma vez que esta linguagem permite a aproximação das pessoas, possibilitando que as mesmas passem a respeitar o ritmo de pessoas com habilidades e competências diferenciadas, mas capazes de produzir.

É de Laban (1990) o entendimento de que a dança na educação objetiva ajudar o ser humano a encontrar uma relação corporal com a totalidade da sua existência. Por isso, segundo Santos; Figueiredo (2003), não se deve procurar a perfeição no desenvolvimento da dança no contexto escolar, mas a possibilidade de conhecimento que a atividade desta linguagem traz ao aluno. Para os autores, a dança contribui para a integração dos processos criativos e interpretativos, viabilizando o trabalho com a pluralidade cultural, propiciando, também, a aceitação, a valorização e a experiência de que diferentes corpos podem criar diferentes danças, não sendo necessário um corpo perfeito, segundo os padrões aceitáveis pela sociedade, para que os alunos possam se expressar e se comunicar.

2.4.4 LINGUAGEM CORPORAL – TEATRO

Desde a educação grega, o teatro, assim como as outras linguagens artísticas já era valorizado. Muitos foram os pensadores e educadores que se empenharam e trilharam caminhos em busca de colocar a Arte a serviço da educação. Nesse contexto, o teatro era considerado um jogo fundamental. Segundo Reverbel (1997), Platão já mencionava que todas as crianças deviam vivenciar as formas de jogo adequadas ao seu nível de desenvolvimento, pois para serem bons cidadãos, era imprescindível vivenciar essa atividade lúdica.

Desde bebê, o ser humano apresenta suas expressões próprias, como o movimento, o choro, o grito. Logo, ao iniciar as atividades escolares, tais manifestações expressivas, quando estimuladas pelo professor, vão se transformando em mímica, dança, canto e/ou desenho (REVERBEL, 1997). Segundo a autora, o jogo passa do lúdico ao dramático. Assim, é importante é que as crianças descubram o prazer de novas descobertas, que devem acontecer naturalmente, pois quando há um clima de liberdade em sala de aula, o discente pode ser capaz de expressar seus sentimentos e sensações sem medo.

O teatro foi a primeira invenção humana, acontecendo, sobretudo, quando o ser humano descobriu que “pode observar-se a si mesmo e assim percebe o que é, descobre o que não é, e imagina o que pode vir a ser” (BOAL, 2002, p.27).

A linguagem do corpo caracteriza-se na dança, na mímica, na ginástica, nas dramatizações, nos jogos e na expressão teatral. Por meio do desenvolvimento dessa linguagem, a criança demonstra um estilo próprio que deve ser respeitado nas suas diferentes manifestações, como os movimentos, posições e atitudes (ROSA, 1990b).

O teatro na escola é um recurso pedagógico que objetiva incentivar a criatividade, a observação, possibilitando variados meios de expressão, cultivando a sensibilidade artística (ESTADO, 1987). Essa dramatização pode ocorrer por meio do teatro de bonecos ou fantoches, jogos dramáticos e danças.

Para Coll; Teberosky (2000), a linguagem corporal, trabalhada através do teatro, possibilita que a criança possa brincar de ser outra pessoa, animais, coisas, imaginar lugares, transformar objetos e criar situações na qual estão representando. Muitas vezes, nessas brincadeiras aparecem cenas imaginárias e/ou cenas da vida real. Os autores apontaram que os atores utilizam da observação, memória e da imaginação, para criar os elementos do teatro, e as crianças inconscientemente usam disso quando brincam de ser outras pessoas.

Cunha (1994) e Brasil (2002) destacaram que ao dramatizar, a criança libera sua capacidade de criar e reinventar o mundo, vivendo os personagens, explorando o ambiente, observando os gestos, as atitudes, liberando afetividade. Portanto, através do mundo mágico do “faz-de-conta” da linguagem do teatro, a criança pode explorar seus próprios limites, possibilitando o encontro consigo mesma.

Rosa (1990b) e Iturbe (2007) afirmaram que ao trabalhar com o teatro, o docente deve participar como orientador e, no decorrer desse processo, precisa criar situações que favoreçam o diálogo, debates, contribuindo, deste modo, para os alunos no difícil aprendizado de escutar, ceder, debater, expor, fundamentar idéias.

O teatro possibilita o desenvolvimento de atitudes e valores, como paciência, depender dos outros, apoio mútuo, monotonia, perseverança, trabalho (ITURBE, 2007). A autora destacou que essa atividade é importante para todos e indispensável para alguns, como relatou sobre uma criança hiperativa e com transtornos de conduta tratada psiquiatricamente. Segundo a autora, nos momentos de ensaio, a criança relaxa, atende e trabalha com todo o grupo sem causar problemas. Outro caso, mencionado pela autora, foi o desaparecimento da gagueira de um aluno em cena.

Segundo Coll; Teberosky (2000), qualquer pessoa é capaz de interpretar personagens e comunicar idéias por meio da representação. Objetivando demonstrar que além de necessário é potencialmente possível àqueles que atuam na assistência a crianças com Paralisia Cerebral, oferecer oportunidades especiais a estes sujeitos de participar ativamente

nas relações interpessoais, Mendonça et al. (2007) desenvolveram um trabalho com um grupo de oito crianças, todas com paralisia cerebral; sendo que seis delas apresentavam quadro de tetraparesia espástica; e duas diparisia espástica, com idade entre três e dez anos. Os autores concluíram que a possibilidade de interagir com o meio através do teatro, originou valor aos sinais de comunicação não-verbal dos participantes. À medida que cada criança podia dizer algo através da liberdade com que dramatizava a história, o valor comunicativo de suas expressões, movimentos, sorrisos, olhares e vocalizações, aumentava. As expectativas dos alunos eram crescentes a cada momento. Do ensaio à apresentação final, dos movimentos e expressões de apreensão, ao prazer e sorrisos de satisfação, as crianças mostravam o significado e a importância da vivência para o grupo.

Por meio da linguagem teatral, o indivíduo com deficiência se expressa socializando seu interior e demonstrando sua singularidade (COSTA, 2000). Segundo o autor, a Arte potencializa a auto-estima e a autoconfiança, o que contribui para a criança com deficiência.

Estudo realizado por Cordeiro et al. (2007) teve como objetivo desenvolver habilidades pessoais e sociais da pessoa com deficiência mental, além de informar a sociedade sobre as reais potencialidades e limitações desses indivíduos através do teatro. Os autores concluíram que o teatro possibilitou aos participantes repensarem suas antigas concepções sobre a deficiência, na medida em que passaram a ver o deficiente como um ser que, apesar de suas limitações, possui inúmeras habilidades. Para eles, tal atitude pode indicar o início de um processo de minimização do preconceito e, em consequência, de promoção da inclusão sócia. Os autores apontaram que os programas de desenvolvimento da criatividade, tendo como recurso o teatro são importantes para a promoção da saúde de pessoas com deficiência, contribuindo para diminuir a vulnerabilidade aos agentes estressores que esses indivíduos enfrentam, devido aos estereótipos e preconceitos presentes na sua cultura.

Referindo-se à criança com deficiência visual uma obra da secretaria do Estado de São Paulo (1993) destacou que esta poderá se desenvolver de forma global, quando o professor utilizar-se das linguagens corporal e teatral. Assim, ao utilizar de várias atividades que envolvam movimentos que explorem o espaço; do tato para sentir o movimento dos músculos faciais, seu e de seus pares; respostas corporais a situações proporcionadas por palavras e muitas outras atividades, a criança com deficiência visual pode ser capaz de descobrir as possibilidades do seu corpo e, conseqüentemente, poderá adquirir autonomia, liberdade e responsabilidade, que são aspectos importantes para o seu desenvolvimento educacional e pessoal.

Segundo Brasil (1997, p. 84), as propostas educacionais devem compreender a atividade teatral, como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, “um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas”.

Objetivando proporcionar aos alunos adolescentes com deficiência um ambiente terapêutico, educacional e de lazer adequado para o seu desenvolvimento e relacionamento, tornando-os mais produtivos e independentes, Gripp (2002) utilizou-se da Arte teatral como recurso. O autor concluiu que o teatro quando utilizado como recurso para o trabalho com alunos que têm deficiência mental, contribui para a promoção do crescimento pessoal de cada participante. Ao mobilizar as famílias e pessoas envolvidas com o trabalho, o teatro é uma forma de expressão artística que possibilita novas experiências e alternativas no atendimento ao aluno com deficiência, contribuindo para o enriquecimento e formação de profissionais que atuam ou desejam trabalhar com deficientes. É uma linguagem que pode ser utilizada com a participação de todos os indivíduos em todos os níveis.

A título de conclusão do presente capítulo, foi possível perceber que os autores citados, usaram das linguagens artísticas, música, dança, teatro e artes plásticas, como instrumentos mediadores no ensino junto a indivíduos com deficiência. Os resultados demonstraram que as linguagens artísticas beneficiaram o desenvolvimento dos participantes, que se tornam capazes de atuar de forma mais efetiva consigo mesmos e com os outros. As linguagens artísticas foram instrumentos fundamentais e significativos, e quando utilizadas no trabalho com alunos com deficiência, favorecem a aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e social do indivíduo.

Merece destaque, como já mencionado anteriormente, o fato de que, embora a literatura discuta a importância da Arte para as pessoas com e/ou sem deficiência, é escassa a pesquisa nesse assunto, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido no Ensino Regular, nas séries iniciais com os alunos com deficiência.

Com a finalidade de contribuir a respeito da disciplina de artes no ensino do aluno com deficiência é que este trabalho teve como objetivo analisar o relato dos professores responsáveis pela disciplina de Arte em relação às contribuições desta para o aluno com deficiência.

3 MATERIAL E MÉTODO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os materiais e métodos utilizados no desenvolvimento do trabalho com destaque nos procedimentos éticos, participantes, etapas para seleção dos participantes, instrumentos de coleta de dados e os respectivos procedimentos para a coleta.

3.1 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para dar início à pesquisa, o projeto foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília, respeitando as prerrogativas referentes à resolução 196/96. Parecer favorável ao nº 3558/2008 (Apêndice 1).

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi o primeiro passo apresentado à escola, a fim de obter autorização dos responsáveis para a realização da coleta de dados (Apêndice 2).

3.2 PARTICIPANTES

Como participantes da pesquisa foram selecionadas três professoras do Ensino Regular, responsáveis para atuar na disciplina de Arte de três escolas públicas da rede municipal de ensino de uma cidade do Estado do Paraná. Como critério de inclusão, optou-se pelas professoras que tinham alunos com deficiência matriculados em sua sala de aula.

Apesar de os alunos referidos pelas professoras durante os encontros não serem participantes da pesquisa, foi feito um levantamento de informações sobre esses alunos no sentido de auxiliar a discussão dos dados coletados descritos no Quadro 1 abaixo:

Alunos	Idade	Sexo	Diagnóstico/comprometimento
Alunos de P1:			
A1 (4º série)	14 anos	M	A1 – Deficiência Física – mental leve
A2 (4º série)	12 anos	M	A2 – Deficiência Física – mental leve

Alunos de P2:			
A1 (2ªsérie)	14 anos	M	A1 – Deficiência Física
A2 (4ªsérie)	9 anos	F	A2 – Deficiência Visual – baixa visão
A3 (4ªsérie)	10 anos	M	A3 – Deficiência Visual – baixa visão
Alunos de P3:			
A1 (1ªsérie)	7 anos	M	A1 – Deficiência visual – baixa visão
A2 (3ªsérie)	12 anos	M	A2 – Deficiência Mental
A3 (4ªsérie)	19 anos	M	A3 – Deficiência Física
A4 (3ªsérie)	11 anos	F	A4 – Síndrome de Down

Quadro 1: Caracterização dos alunos no qual os participantes da pesquisa se referem

3.3 ETAPAS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Primeiramente, foi encaminhado à Secretaria de Educação da cidade um pedido de autorização para o trabalho de pesquisa, mediante ofício e cópia do projeto que se pretendia desenvolver no município. Após a autorização, foi realizado um primeiro contato, por telefone com os diretores das escolas, a fim de esclarecer a respeito dos objetivos do projeto e de suas etapas de funcionamento, além de verificar se a escola atendia, no momento, crianças com deficiência no ensino regular.

Posteriormente, foi estabelecido contato com as docentes que contavam com alunos com deficiência, matriculados em sua sala de aula, para esclarecimentos a respeito da pesquisa. Em seguida, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi preenchido pelas professoras da disciplina de Arte, que concordaram em participar da pesquisa.

O Quadro 2 abaixo descreve a caracterização das participantes da pesquisa quanto ao gênero, idade, formação inicial e formação continuada.

Nome	Gênero	Idade	Graduação	Cursos Pós-graduação
P1	feminino	28	Licenciatura em história	Especialização Psicopedagogia Institucional
P2	feminino	31	Normal superior	Não tem
P3	feminino	28	Pedagogia	Administração, Supervisão e Orientação.

QUADRO 2 - Caracterização dos participantes.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado a entrevista semi-estruturada e caderno de conteúdo visando os objetivos da pesquisa. O roteiro de entrevista contou de início, com 54 questões abertas. Após a aprovação de três juízes com experiência na área, esses sugeriram algumas alterações no sentido de agrupar as perguntas e na mudança de ordem. Assim sendo, o roteiro passou a conter então 51 questões (Apêndice 3).

Os itens foram redigidos em forma de perguntas, que foram distribuídas para coletar, num primeiro momento, informações a respeito da caracterização dos participantes e suas atividades profissionais; e num segundo momento, perguntas referentes à disciplina de Arte.

A entrevista tem sido considerada um dos procedimentos mais comuns e essenciais para a coleta de informações em pesquisas relacionadas à área da Educação, frente aos objetivos propostos pela pesquisa qualitativa (MANZINI, 2006).

A entrevista semi-estruturada auxilia o trabalho de coleta de dados, devido à elaboração prévia de um roteiro, objetivando dados de acordo com o estudo pretendido, proporcionando, também, a interação entre entrevistador-entrevistado. Nesse sentido, o entrevistador tem um objetivo previamente definido, e o entrevistado, supostamente, possui a informação que possibilita o estudo do fenômeno em pauta. Esse processo de interação social, garante durante o seu desenvolvimento, flexibilidade em esclarecer, repetir perguntas e adaptá-las, conforme o andamento das informações e interesse do entrevistador (MANZINI, 1991, 2004).

Outro instrumento utilizado para coleta de informações utilizados na pesquisa qualitativa é o caderno de conteúdo, que, segundo Fujisawa (2000), foi empregado por Bori et al. (1978) e, por pesquisadores brasileiros (TUNES, 1981, 1984; SIMÃO, 1982, 1986, 1988; GOYOS, 1986; MANZINI, 1989, 1995; MANZINI; SIMÃO, 1993).

O caderno de conteúdo, segundo Tunes; Simão (1998) é um procedimento de coleta, análise e sistematização de relatos verbais, em que o conteúdo das falas do sujeito é organizado em categorias pelo pesquisador, dando-lhe significado, de modo a estabelecer condições para novos relatos, ou seja, o pesquisador utiliza a análise do relato verbal para planejar o andamento da pesquisa e atingir os objetivos propostos pelo estudo.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada em três etapas durante o ano de 2008, com início no mês de abril e término no mês de novembro. Assim sendo, as entrevistas foram previamente agendadas em local e horário estabelecido pelas professoras e, em seguida, realizadas individualmente.

As entrevistas foram gravadas utilizando um gravador digital da marca Panasonic. Segundo Manzini; Deliberato (2004), o material mais utilizado na entrevista semi-estruturada é o gravador, pois, geralmente, neste tipo de entrevista são desenvolvidas perguntas principais e perguntas complementares. Deste modo, o gravador foi considerado um instrumento adequado para a coleta das informações que partem de associações que o entrevistador faz.

Ao término de cada encontro, as entrevistas foram transcritas e analisadas para estabelecer as categorias para o caderno de conteúdo. Após a transcrição dos dados, estabeleciam-se, então, condições para novos relatos a fim de atingir os objetivos propostos. Para isso, ocorreram três encontros com as professoras. Esses encontros aconteceram até que não se verificou mudanças nas categorias estabelecidas.

3.5.1 PRIMEIRA ETAPA DE COLETA DE DADOS: A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Antes de iniciar as entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada docente assiná-lo, caso concordasse em participar do trabalho de pesquisa. Em seguida, pediu-se permissão às participantes para que as entrevistas fossem gravadas, alertando-as de que as informações coletadas seriam analisadas e redigidas em forma de trabalho científico, e que a identidade dos participantes seria preservada. Todas as docentes concordaram em participar e assinaram o Termo de Compromisso.

Durante a gravação das entrevistas, procurou-se estabelecer um clima de confiança para que as participantes se sentissem à vontade e tranquilas, para a exposição de seus pensamentos e experiências. Nesse momento de interação a pesquisadora percebeu que a partir dos relatos das participantes, outros questionamentos sobre determinados assuntos poderiam ser mais instigados com o intuito de contribuir para o objetivo pretendido, porém a

pesquisadora optou em deixar esses novos questionamentos para o segundo encontro já que o instrumento caderno de conteúdo possibilita outros momentos de interação entre pesquisador e entrevistado.

O Quadro 3 a seguir apresenta a data e a duração da primeira entrevista com as participantes do estudo:

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	14/04/2008	38 minutos
P2	14/04/2008	23 minutos
P3	01/08/2008	33 minutos

QUADRO 3 - Cronograma do primeiro encontro com os participantes.

Conforme dados do Quadro 3, constata-se que as primeiras entrevistas tiveram duração de no mínimo 23 (vinte e três); e no máximo de 38 (trinta e oito) minutos.

Ao término da primeira entrevista, as participantes foram avisadas a respeito de que as informações seriam transcritas e organizadas em forma de caderno de conteúdo, e que a pesquisadora voltaria a procurá-las para a realização da segunda etapa da coleta de dados.

3.5.2 SEGUNDA E TERCEIRA ETAPAS DE COLETA DE DADOS: O CADERNO DE CONTEÚDO

Na segunda etapa de coleta de dados, as informações gravadas no primeiro encontro junto às participantes foram transcritas e organizadas em forma de caderno de conteúdo. Para tanto, foi organizado um caderno para cada uma das entrevistadas, somando assim, três cadernos. Para a construção de cada caderno, utilizou-se o mesmo critério: os assuntos foram organizados por categorias, a partir do que foi coletado na primeira entrevista.

As categorias estabelecidas para o caderno de conteúdo frente às informações da primeira entrevista foram: capacitação, eixo temático, objetivos, conteúdos, procedimentos de atividades, adaptação curricular, comunicação, sendo definidas da seguinte forma:

a) Formação: nível de escolaridade dos sujeitos participantes da pesquisa.

b) Eixo temático: quatro linguagens artísticas, artes visuais, música, dança e teatro, estabelecido pelo currículo, que norteia o trabalho do professor.

c) Objetivos: objetivo alcançado pelas docentes, por colocar em prática algum conteúdo da disciplina de Arte, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e socialização dos alunos com deficiência.

d) Conteúdos: tema pedagógico estabelecidos pelo currículo.

e) Procedimentos de atividades: processo utilizado para atingir ou desenvolver habilidades nos alunos com deficiência, ou seja, a atividade desenvolvida.

f) Adaptação Curricular: recurso (material) e procedimento (estratégia) que foi adequado ou modificado para o aluno com deficiência.

g) Comunicação: relato verbal no qual o professor fez referências à sua habilidade para a compreensão de atividades pedagógicas realizadas e da fala, gestos e expressões faciais utilizadas pelos interlocutores (professor, alunos e demais pessoas da escola).

Com base nas categorias estabelecidas, definidas e organizadas no caderno de conteúdo, foram realizados outros questionamentos a fim de obter informações a respeito do objetivo pretendido. Para a coleta de dados desta segunda etapa de coleta, realizou-se um novo contato com as participantes, a fim de estabelecer o dia e horário para a entrevista.

No momento da segunda coleta, o caderno de conteúdo com os respectivos relatos transcritos, referentes às categorias estabelecidas, foi entregue a cada uma das participantes, visando a análise das mesmas. Ao analisarem suas falas, as participantes confirmavam o que haviam falado, em alguns assuntos complementavam. A partir desses novos relatos a pesquisadora direcionou outros questionamentos que foram surgindo durante os momentos de interação, favorecendo assim que as entrevistadas compartilhassem de suas experiências com mais detalhes. Antes do início da leitura, solicitou-se a permissão para a gravação desta segunda etapa de coleta.

O Quadro 4, a seguir apresenta a data e a duração da segunda entrevista, com cada participante, a partir do caderno de conteúdo.

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	01/08/2008	10 minutos
P2	01/08/2008	13 minutos
P3	24/10/2008	13 minutos

QUADRO 4 - Cronograma do segundo encontro com os participantes.

Foi possível verificar que, no segundo encontro da entrevista, o tempo de duração diminuiu, pois no primeiro encontro as participantes responderam a um questionário com 51 perguntas; já no segundo encontro, as perguntas foram mais específicas, de acordo com as

categorias estabelecidas, prosseguindo-se, do mesmo modo, no terceiro encontro. Pôde-se observar, então, que o tempo de duração entre a segunda e terceira entrevista permaneceram entre dez e dezessete minutos, como pode ser visualizado por meio do Quadro 5, a seguir.

Participantes	Data da coleta	Tempo de duração
P1	29/08/2008	10 minutos
P2	08/10/2008	17 minutos
P3	07/11/2008	12 minutos

QUADRO 5 - Cronograma do terceiro encontro com os participantes.

O pequeno intervalo entre a segunda e terceira entrevista, no que diz respeito à docente (P1), ocorreu a pedido da mesma, por motivo de gravidez, uma vez que esta entraria em licença para gestação.

No terceiro encontro, pode-se observar, que as participantes ao analisarem suas falas, não acrescentavam mais informações sobre os determinados assuntos, somente concordavam com o que já haviam dito ou repetiam suas colocações, isso levou a pesquisadora a perceber que não se fazia necessário um quarto encontro, finalizando assim o contato com as participantes.

Os relatos das participantes foram gravados, transcritos e inseridos nos cadernos de conteúdo, ao término de cada uma das etapas das entrevistas estabelecidas.

Após os três encontros realizados com as participantes selecionadas, o material foi novamente lido, sendo possível perceber a sobreposição de assuntos, ou seja, um mesmo conteúdo poderia estar exemplificando mais de uma classificação estabelecida.

Dessa forma, os conteúdos selecionados foram agrupados em temas, garantindo, assim, a possibilidade de uma análise de conteúdo mais abrangente e flexível de mudanças entre os temas e subtemas (BARDIN, 2004).

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após os três encontros foi possível identificar pontos importantes em relação às informações questionadas. A partir da transcrição desses encontros, realizou-se a reorganização dos temas e subtemas, conforme descrito no Quadro 6 a seguir:

Temas	Subtemas
Formação dos Participantes	Básica
	Continuada
	Assessoria
Comunicação	Interação
	Compreensão das atividades
	Formas de expressão
Planejamento Pedagógico	Objetivo
	Procedimento
	Adaptação Curricular
	Resultados

QUADRO 6 - Temas e Subtemas.

A seguir, ilustra-se a definição de cada um dos temas e subtemas identificados no Quadro 6.

Tema 1 – Formação

Neste trabalho foi considerado como *formação* o nível de escolaridade dos sujeitos participantes da pesquisa, no qual se subdividiu em:

- **Básica:** nível de formação inicial do sujeito, ou seja, o curso de graduação realizado pelos participantes.
- **Continuada:** cursos realizados pelos participantes após a conclusão do curso da graduação. Neste tema, foram considerados os cursos de Pós-Graduação *Lacto Sensu e Stricto Senso* e outros cursos complementares.
- **Assessorias:** capacitação teórico-prática das participantes da pesquisa, ou seja, apoio prestado aos sujeitos por meio da Secretaria de Educação da cidade e/ou equipe pedagógica da instituição onde trabalha.

Tema 2 – Comunicação

Foi considerado, como comunicação, todo o relato verbal no qual o professor fez referências à sua habilidade para a compreensão de atividades pedagógicas realizadas e da fala, gestos e expressões faciais utilizadas pelos interlocutores (professor, alunos e demais pessoas da escola). Esse tema se subdividiu nos seguintes subtemas:

- **Interação:** relato em que o professor identificou situações de contato verbal e /ou não verbal entre os alunos com deficiências e os demais interlocutores.

- Compreensão: momentos em que o professor identificou que o aluno com deficiência entendeu situações acadêmicas e/ou comandos verbais dos diferentes interlocutores.
- Formas de expressão: habilidades e/ou formas de expressão dos discentes com deficiência nos momentos da aula da disciplina de Arte, por meio da fala, dos gestos, do desenho, da dança, do teatro e da música.

Tema 3 – Planejamento Pedagógico

Consideraram-se como planejamento pedagógico, os discursos dentre os quais o professor identificou e descreveu o plano de aula para atender os alunos com e sem deficiência, com base no estabelecimento dos seguintes subtemas:

- Objetivo: relato em que o professor identificou o objetivo alcançado, por colocar em prática algum conteúdo da disciplina de Arte, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e socialização dos alunos com deficiência.
- Procedimento: quando o professor se refere ao processo utilizado para atingir e/ou desenvolver habilidades nos alunos com deficiência, ou seja, a atividade desenvolvida.
- Adaptação Curricular: todo relato dos professores a respeito do recurso (material) e procedimento (estratégia) que foi adequado ou modificado para o aluno com deficiência.
- Resultados: quando o professor se refere aos resultados obtidos por intermédio da disciplina de Arte com os seus alunos.

O material analisado foi submetido a juízes, visando identificar a representatividade dos temas e subtemas, como proposto por Carvalho (1996). Nessa perspectiva, foi elaborado um material e encaminhado para dois juízes com experiência, contendo as informações necessárias a respeito do trabalho (objetivos, o quadro com os temas e subtemas), com as respectivas definições. Foram selecionados cinco exemplos da fala dos professores em relação aos subtemas estabelecidos. O parâmetro comparável aceitável intra e entre juízes, relativo às ocorrências, deveria ser igual ou superior a 70%.

A concordância referia-se à comparação dos dados totais, obtidos pela pesquisadora (P) com os do juiz A (P-A); pesquisadora com os do juiz B (P-B); e entre os dados dos juízes entre si (A-B). O índice de concordância entre os juízes: A – B; P – A; P – B;

obtido foi superior a 70%, considerando, portanto, satisfatório, tendo sido obtido um índice mínimo de 84%; e máximo de 92,60%, conforme Tabela 1, a seguir:

Relação entre juízes	Índice de concordância
P – A	91.66
P – B	92.60
A – B	84.26

TABELA 1 - Índice de concordância obtido entre juízes por meio do número de concordância e discordância dos dados.

A partir da concordância identificada pelos juízes, os temas e subtemas foram apresentados e discutidos em confronto com a literatura analisada. Para facilitar a análise, optou-se por denominar as participantes da pesquisa por “P1”, “P2” e “P3”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este Capítulo tem como objetivo abordar os resultados e discussões da pesquisa com base nos relatos das professoras responsáveis pela disciplina de Arte no Ensino Fundamental, no que se refere às contribuições desta disciplina para o ensino de alunos com deficiência. Os resultados e discussões serão apresentados por meio dos temas e subtemas já estabelecidos na metodologia.

O tema “Formação” tratou do nível de escolaridade dos sujeitos participantes da pesquisa, organizado pelos subtemas “Básica”, “Continuada” e “Assessoria”, na tentativa de repensar como estes subtemas têm sido contemplados no decurso da formação e/ou atuação profissional das entrevistadas.

O tema “Comunicação” abordou as considerações das professoras a respeito de determinadas habilidades necessárias para a compreensão de atividades pedagógicas realizadas e da fala, gestos e/ou expressões faciais utilizadas pelos interlocutores (professores, alunos, demais pessoas da escola), sendo dividido nos subtemas “Interação”, “Compreensão” e “Formas de Expressão”.

O tema “Planejamento Pedagógico” foi discutido considerando aspectos relativos à forma pela qual as professoras entrevistadas identificaram e descreveram o plano de aula, para atendimento aos alunos com e sem deficiência, tendo como base os subtemas relacionados aos “Objetivo”, “Procedimento”, “Adaptação Curricular” e “Resultados”.

4.1 FORMAÇÃO

A primeira questão de pesquisa preocupou-se com o tema “Formação”, ou seja, o nível de escolaridade dos sujeitos participantes da pesquisa, instituindo os subtemas: “Básica”, “Continuada” e “Assessoria” na tentativa de repensar como estes subtemas têm sido contemplados no decurso da formação e/ou atuação profissional das entrevistadas.

A formação de professores é tema de ampla discussão quer no contexto da educação regular ou na educação inclusiva (ARANHA, 2003, 2004). A busca por ampliar o conhecimento teórico e realizar uma prática com mais efetividade tem sido alvo de muitos estudos.

Nessa pesquisa, especificamente, que tem como objetivo entender a percepção do professor de Artes, em relação à contribuição desta disciplina para o desenvolvimento do aluno com deficiência, é importante discutir a respeito da formação dessas professoras. Assim, julgou-se necessário esclarecer alguns pontos, já que para trabalhar com a disciplina de Arte no ensino de 1ª à 4ª séries, não há obrigatoriedade em ter formação específica nesta disciplina. Nessa perspectiva, num primeiro momento, indagou-se a respeito da formação básica/inicial das docentes, ou seja, o curso de graduação realizado pelas professoras, ao que foi possível constatar o seguinte:

Eu sou formada em História... (P1)
Normal Superior. (P2)
...Pedagogia. (P3)

Os dados revelaram que todas as docentes participantes da pesquisa têm Ensino Superior, sendo que a professora (P1) relatou ter formação em História; a professora (P2) formação em Normal Superior; e a professora (P3) tem graduação em Pedagogia. Um dado que merece ser apontado, diz respeito ao fato de que nenhuma professora tem Graduação em Arte, apesar de estarem trabalhando com a disciplina a mais de um ano, como relatou as professoras:

Trabalho a 7 anos. (P1)
Atuo a 3 anos. (P2)
A 4 anos. (P3)

Para Barbosa (1975), o fundamental é que o professor de Arte tenha sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, assim poderá desenvolver idéias a partir de prioridades relacionadas com objetivos e métodos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – Brasil (1997) para as séries iniciais destacou que, “tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares” (BRASIL, 1997, p.57). Atualmente, cada município tem seu currículo, que foi elaborado por uma equipe pedagógica, no qual serve de referência aos sujeitos da pesquisa.

Quanto ao subtema “Continuada” que se preocupou com os cursos realizados pelas entrevistadas, após a conclusão do curso de graduação, considerando os cursos de Pós-graduação *lacto sensu* e *stricto senso*, bem como outros complementares, os dados da

entrevistas revelaram que apenas uma professora (P2) mencionou não ter cursado a Pós-Graduação, contudo, esta afirmou ter participado de um curso para atendimento às necessidades educacionais especiais com duração de um ano; enquanto as professoras (P1) e (P3) relataram ter cursado a Pós-Graduação, sendo uma com formação em Psicopedagogia Institucional, e outra em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

Conforme dados da entrevista, duas das docentes não buscaram nenhum tipo formação continuada no sentido de obter conhecimentos para atuação no atendimento às deficiências. Esse é um dado preocupante ao considerar o exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao destacar que aos educandos com deficiência serão assegurados professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns (LDB, Lei 9394/96, Art 59).

Foi possível perceber que as professoras afirmaram não ter capacitação e/ou especialização na área de Educação Especial¹. Frente a essa realidade, as professoras foram indagadas se os conteúdos ministrados nos cursos de graduação e/ou pós-graduação contribuíram para a sua prática para o aluno com deficiência. As reflexões que se seguem elucidam a questão:

Não teve (disciplina na graduação para colaborar na prática com o aluno com deficiência) porque é história e é mais direcionado assim à questão de quinta a oitava série. Então, no curso de Psicopedagogia alguma coisinha, mas praticamente nada, bem pouco que foi muito mais institucional, então foi pouco. (P1)

Não foi suficiente. (P2)

Olha do modo com o foi trabalhado acho que faltou um pouco tá, ficou um pouco defasado, mas a gente vai atrás né, o que a gente não conseguiu aprender na faculdade a gente vai atrás né e tenta buscar assim. (P3)

Dos relatos, depreendeu-se que os conteúdos estudados na graduação e especialização pelas docentes entrevistadas, não foram suficientes para garantir uma atuação bem-sucedida junto aos alunos com deficiência.

Com base nos dados das entrevistas, foi possível observar que se faz necessário, por parte das professoras participantes da pesquisa, repensar, rever e reavaliar as práticas

¹ Por Educação Especial, modalidade de educação escolar – conforme especificado na LDBEN e no Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, art. 24 parágrafo 1º - entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001).

pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Arte. Por isso, destaca-se a importância da formação continuada para as professoras participantes da pesquisa, sobretudo, em relação aos alunos com deficiência, no sentido de suavizar as fissuras e conflitos vivenciados pelas docentes nos cursos de formação, uma vez que estes parecem não ter contemplado os conteúdos necessários para a atuação das mesmas junto aos alunos. Os cursos de formação continuada na área da Educação Especial contribuiriam para o conhecimento mais aprofundado das professoras participantes dessa pesquisa, de determinados conteúdos condizentes com as reais necessidades dos alunos com deficiência, ou pelo menos fazer com que as professoras reflitam a respeito deles.

Nesse sentido, foram relevantes as proposições de Aren; Zanck e Louro (2007), ao evidenciarem que o professor precisa ter conhecimento aprofundado sobre os processos de aprendizagem, sobre as deficiências, bem como das possíveis adaptações necessária, no sentido de contribuir com a sua prática.

De acordo com Ferraz; Fusari (1993, p. 46), “um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico”. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar atrelada a uma concepção de Arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Assim sendo, preparando-se continuamente, e tendo um domínio presente de sua área, o professor será capaz de detectar os conteúdos fundamentais de Arte que, de fato, contribuiriam para a formação de seus alunos, com ou sem deficiência.

A literatura discutiu que mais que uma inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, a educação inclusiva defende uma escola voltada para todos, independente de tratarem de crianças com deficiência (ARANHA, 2003, 2004). O que está priorizado na proposta de uma Educação Inclusiva é poder tratar a todos que compõem o universo escolar como sujeitos e cidadãos e não como incapazes de aprendizagem e convívio social.

Nessa perspectiva, é necessário que os profissionais responsáveis pela disciplina de Artes no ensino regular, busquem uma formação que os capacitem para atuar na diversidade, com desenvoltura para valorizar o ambiente de aprendizagem, criar condições físicas e emocionais para os aprendizes. Por meio desta capacitação, seria possível propiciar a aprendizagem de seus alunos com ou sem deficiência, o que seria facilitada, incluindo uma boa assessoria por parte da Secretaria de Educação e de Saúde e/ou da Equipe Pedagógica da instituição para favorecer o processo de formação continuada.

Ainda, nesta temática, as professoras foram questionadas a respeito do subtema “Assessoria”, ou seja, algum tipo de apoio complementar destinado aos professores da disciplina de Arte, oferecido pela Secretaria de Educação e de Saúde ou Equipe Pedagógica da instituição na qual trabalham para o atendimento aos alunos com deficiência. Verificou-se que o quadro é preocupante, uma vez que as docentes afirmaram que os cursos oferecidos estão voltados somente para educadores atuantes em salas de recursos, professores do CAEDEF (Centro de Atendimento em Educação Especial ao Deficiente Físico) e professores regentes.

Os discursos abaixo ilustraram a questão:

Não participei, pois geralmente esses cursos são mais ligados na questão da professora do CAE, a professora da classe, a professora da sala de recurso, geralmente, são mais essas que vão ... a gente procura muito mais aqui na escola, ali na Coordenação, na direção, daí elas vão e procuram a Secretaria de Educação. (P1)

Oferecem alguns cursos, mas não específico da Educação Especial...para nós da área de artes é difícil, tem cursos de outras deficiências, e alguns professores fazem, mas não os professores de artes, somente os professores regentes. Olha as orientações que a gente recebe são orientações dadas pela coordenação, a primeira vez que eu peguei aluno com deficiência que eu cheguei na coordenadora e o que que eu faço né, porque eu nunca tinha trabalhado com alunos, era uma classe especial ainda ... falei o que é que eu trabalho como é que eu faço? Daí ela deu orientação, é... textos pra estudar pra ler, pra trabalhar com eles também. (P3)

Tais dados foram relevantes, pois demonstraram que embora alguns cursos sejam oferecidos pela Secretaria de Educação e Saúde, os professores de Arte não têm sido contemplados com uma assessoria no que se refere ao atendimento aos alunos com deficiência. O discurso da docente (P3) revelou a sua dificuldade em trabalhar junto a esses alunos, e quando recorreu a um profissional para ajudá-la, o que recebeu foi textos para estudo e leitura.

As docentes entrevistadas alegaram diferentes motivos que as impediram de participar de cursos de formação continuada, entre eles, a própria Secretaria de Educação, a Coordenação Pedagógica da escola, que embora propondo-se a ajudá-las, nem sempre os profissionais atuantes demonstraram ter um conhecimento condizente com as reais necessidades das professoras. Também citaram as próprias dificuldades de acesso do professor de Arte nos cursos oferecidos, fatos que foram indicadores de tais impedimentos, na opinião das entrevistadas.

Os resultados indicaram que as professoras poderiam ser assessoradas, haja vista que as mesmas demonstraram preocupação no sentido de compreender como trabalhar com os alunos que apresentam deficiência, dispendo-se, muitas vezes, a procurar orientação. Todavia, os relatos demonstraram que ao procurarem por ajuda, as educadoras só podiam contar com a Coordenação da escola para assessorá-las, que também encontravam dificuldades, tendo que recorrer, muitas vezes, à Secretaria da Educação. Outro aspecto relevante é o fato de os cursos específicos da área da Educação Especial oferecidos pela Secretaria serem direcionados, frequentemente, a um grupo seletivo de professores, dentre os quais, os professores atuantes na disciplina de Arte não estão contemplados.

Assim sendo, estabeleceu-se uma grande lacuna entre aquele que ensina e aquele que aprende, distanciando-os, posto que as professoras são colocados em níveis distintos. Contudo, o ensino de Arte que as professoras participantes da pesquisa poderiam buscar na sua atuação, junto aos alunos com ou sem deficiência na contemporaneidade, é aquele que, em algum momento, articule o almejado pelo aluno com o proposto por elas.

É válido considerar que, de acordo com Paraná (2006), a Arte é uma composição estética e instrumento de simbolização que necessita do trabalho material, o que a faz interagir com a ciência (matemática, física, química, etc.), entre outras áreas do conhecimento. Possibilita, assim, estabelecer uma unidade com a proposta curricular da escola e, por consequência, integrar-se a um trabalho mais efetivo na formação e desenvolvimento do aluno, sobretudo, da criança com deficiência.

Com base nessas afirmações, é importante ter presente que o professor necessita de uma formação inicial e também continuada, para conduzir o seu trabalho com a disciplina de Arte de forma que seja possível conduzir o aluno a uma aprendizagem significativa. O processo ensino-aprendizagem deve transcender as concepções tradicionais do professor como um detentor/transmissor do saber, e do aluno como um receptáculo vazio, à espera da luz e do conhecimento advindos da instituição escolar.

A formação continuada objetiva contribuir para a transformação da prática dos educadores que atuam na disciplina de Arte, para que os mesmos possam assumir o processo educativo, com suas responsabilidades, criando estratégias frente às direções escolares no sentido de disponibilização de materiais e de imagens para as aulas (ATACK, 1995), considerando sempre a contextualização, tanto no ver quanto no fazer Arte.

Acredita-se que a formação continuada das docentes entrevistadas poderia proporcionar os conhecimentos necessários para possibilitar aos alunos, com e sem deficiência, um ensino em Arte que alie a teoria à prática do ensino, distanciando da concepção tradicional

de ensino, uma vez que o grande desafio da disciplina de Arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade dos educandos, através da liberdade pessoal.

Os resultados permitiram também pensar na necessidade de um ensino de Arte, por meio do qual, as diferenças sejam entendidas como recursos que permitam aos alunos, em todos os níveis ou faixas etárias, desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida e contemplando as diferenças.

Apesar de identificar professores conscientes de suas necessidades e carências, no que concerne a uma atualização profissional propriamente dita, pareceram ser poucos os esforços realizados, a fim de que avanços sejam almejados, tanto pelas docentes participantes da pesquisa, quanto pelas Secretarias e/ou coordenação de escolas, quando se trata do ensino de qualidade em Artes para alunos com deficiência no ensino regular.

Supõe-se que uma assessoria pedagógica condizente com as reais necessidades das docentes entrevistadas, realizada através da oferta pela Secretaria da Educação e/ou Equipe Pedagógica, sobretudo, da disciplina de Arte, poderia contribuir para que as docentes prestassem um atendimento mais qualitativo, que correspondesse às necessidades individuais, incluindo a linguagem comunicativa dos alunos com deficiência, no tocante ao aprendizado em Arte.

4.2 COMUNICAÇÃO

O tema “Comunicação” também foi tratado nessa dissertação, uma vez que em Arte, a comunicação possibilita a atribuição de sentido a sensações, sentimentos e pensamentos. Considerou-se como comunicação todos os relatos verbais, nos quais as professoras se manifestaram a respeito de determinadas habilidades necessárias para a compreensão de atividades pedagógicas realizadas e da fala, gestos e/ou expressões faciais utilizadas pelos interlocutores (professores, alunos, demais pessoas da escola). O referido tema foi subdividido em “Interação”, “Compreensão” e “Formas de Expressão”.

Desse modo, o subtema “Interação” foi repensado junto às participantes da pesquisa, buscando nos relatos o que as professoras identificaram como situações de contato verbal e/ou não-verbal entre os alunos com deficiência e demais interlocutores. Para tanto, ao serem indagadas a respeito de como se dá a interação do aluno com deficiência junto aos

demais colegas da sala e/ou da escola, as mesmas assim se posicionaram a respeito do assunto:

Depende do aluno, uns tem uma assim, interage bem melhor né todo mundo quer carregar a cadeira, todo mundo quer brincar com ele então acaba sendo ali o mascote da turma, o outro como é mais fechado então a turma não... sabe evita um pouco né não que tenha preconceito é mais uma questão assim, um é muito mais expansivo, muito mais aberto, então tem trabalho em grupo todo mundo quer fazer com ele né o outro que é um aluno bem mais fechado então a gente oh fulano ajuda fulano, faz com ele ali tal, então..., mas preconceito, às vezes... (P1)

Por parte dele, porque daí como ele vive brigando né com os colegas os colegas já não aceitam tanto ele assim junto deles, então é a gente tenta trabalhar junto né, mas nem sempre é possível né. (P2)

Bom, depende o aluno, que tem aluno que é.. tem bastante dificuldade de interação com os demais, então assim, dá bastante trabalho por causa do comportamento, então dificilmente aceitam regras, sabe algumas regras que é colocada na sala, eles têm dificuldades de aceitar, é. (P3)

Os discursos das professoras entrevistadas mostraram as várias marcas veladas presentes na prática cotidiana na escola, relativas a certo preconceito, principalmente, quando se trata de interagir junto a alunos com deficiência, que dificultam a interação destes com os colegas e/ou professores. Desse modo, as professoras relataram que parecem ter dificuldades em lidar com o comportamento dos alunos.

Observou no discurso das professoras, termos que ilustraram o que elas perceberam da interação comunicativa em relação aos alunos com deficiência junto aos demais colegas da sala e/ou da escola. Nesse sentido, a professora (P1) apontou que a interação depende de cada aluno, em particular, acreditando que uns interagem bem melhor por serem mais espontâneos, outros são evitados, tratados até com certo preconceito por parte dos colegas. Outra professora também se referiu às dificuldades de interação, evidenciando em seu discurso que há conflitos, “brigas” que levam a não aceitação (P2), o que levou a docente fazer tentativas de trabalho para amenizar a situação. Por sua vez, a docente (P3) relatou que a maneira de interagir depende de cada aluno, uma vez que alguns demonstraram muita dificuldade em relacionar-se com os demais colegas, não acatando as regras da sala. A professora pareceu demonstrar certa indignação e até mesmo preconceito, embora velado, em relação a um determinado aluno ao mencionar que:

Quando o colega fala alguma coisa ele já tá, ele já se irrita quer brigar e daí como ele é grande né, tem um tamanho maior, tanto na altura quanto no

peso dele, então ele parte pra cima, ele machuca então é bem complicado.
(P3)

Os discursos das professoras entrevistadas foram reveladores das dificuldades que estas têm encontrado no trabalho com os alunos com e sem deficiência, ao tratar da interação destes no âmbito escolar. Principalmente, no ambiente da sala de aula, mostrando, portanto, a relevância dos compromissos, perspectivas e posicionamentos que precisam ser assumidos pelos educadores na disciplina de Arte em seu trabalho em sala de aula, no sentido de viabilizar a influência mútua dos alunos com deficiência junto aos demais colegas.

Isso posto, pressupõe-se que as professoras precisam atuar na direção de possibilitar a criação de um ambiente estimulador de ações sadias. Reportando-se a Barbosa (2002), ao enfatizar que o fato de criar oportunidades de uma convivência saudável entre os alunos e com o próprio professor, não significa que as relações constituídas serão sempre positivas, uma vez que, com frequência, em classes inclusivas existem estereótipos, preconceitos e medos por parte dos alunos que não tem deficiência em relação ao colega que apresenta algum tipo de deficiência, podendo dificultar a inclusão escolar e, em alguns casos, ocorrer a segregação, até mesmo em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula.

A esse respeito, é importante lembrar que a formação da criança acontece a partir de suas experiências com outros (VYGOTSKY, 1989; FERRAZ, FUSARI 1993), no caso da escola, sobretudo, de professores e colegas de sala. Segundo Ferraz; Fusari (1993), o ambiente afetivo viabiliza o processo de socialização das crianças.

O processo educativo formal, segundo Simão (1988), acontece dentro de um âmbito real de ação e interação, propiciando o enriquecimento da identidade sócio-cultural dos que dele participam, espaço esse chamado escola. Nesse contexto, o professor é aquele que ajuda os outros a aprender e a interagir com seus pares. Como afirmou Atack (1995, p. 35):

Um professor é alguém que oferece facilidades e circunstâncias, nas quais o aprendizado seja tão fácil e agradável quanto possível. Mas, se considerarmos o seu papel, professor é todo aquele que pensa na necessidade de compartilhar informações, de se enxergar como alguém que oferece aos outros o benefício de sua própria experiência e conhecimento.

Ao tratar da interação dos alunos com os colegas e/ou professor, sem o suporte de uma observação sensível, essa intervenção pode colocar em risco o aprendizado efetivo da criança com ou sem deficiência. Somente pela observação é possível saber o que e quando oferecer novas oportunidades ou remover dificuldades para um aluno. Considerando não

somente os conteúdos acadêmicos, Atack (1995) afirmou, ainda, que a escola e os profissionais envolvidos têm a função de instituir padrões de convivência social.

Para contribuir com as reflexões a respeito do subtema interação, Vygotsky (1989) discutiu que é no espaço da relação entre professor e aluno que a formação do cidadão se cumpre, efetivando, a missão maior da educação. Para o autor, uma relação sugere em algum tipo de interação intermitente entre duas pessoas. Isso envolve influência mútua durante um período estendido no tempo, tendo as mesmas, algum grau de mutualidade, de modo que o comportamento de uma leva em consideração o comportamento da outra.

Tem-se, ainda, em Vygotsky (1994), que as funções psicológicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos, já que no decurso do desenvolvimento, as atividades são inicialmente coletivas/sociais (interpsíquicas), para depois se tornarem atividades individuais / propriedades internas do pensamento.

Tomando como pressupostos os conteúdos discutidos pelos autores acima citados, pressupõe-se que as interações das crianças com deficiência com a comunidade escolar e a relação entre as professoras entrevistadas e seus alunos foram variáveis fundamentais para o processo bi-direcional de construção da aprendizagem e do desenvolvimento significativo das crianças na disciplina de Arte.

A pesquisa preocupou-se, também, com base no tema “Comunicação”, atribuir sentido ao subtema “Compreensão” das atividades pelos alunos com deficiência, considerando os momentos em que as professoras identificaram que os alunos com deficiência entenderam situações acadêmicas e/ou comandos verbais de diferentes interlocutores. Assim sendo, ao serem questionadas com relação à percepção de como os alunos entendiam as tarefas que deviam ser realizadas na disciplina de Arte, obtiveram-se os seguintes discursos:

Na hora de ele ta fazendo a atividade né, na hora da prática. Todos eles fazem, todos eles respondem todos eles fazem e gostam. (P1)

Porque eu dou a instrução e ele me devolve de acordo com a instrução que eu dei. ...ele se comunica... meio conturbado para a nossa comunicação, mas eu consigo entender ele e ele consegue entender também muito bem a gente (P2)

Bom quando eles, depois da explicação realizam a atividade quando geralmente eles não entendem né eles vão questionar também, eles questionam eles perguntam eles vão na mesa mostrar se é isso mesmo né, ai através da atividade realizada você percebe se eles aprenderam. (P3)

Pode-se perceber com base nas fala das entrevistadas, que o processo de comunicação não foi apresentado como um componente à parte, mas como elemento que implica em transformações qualitativas para o trabalho com a disciplina de Arte. Foi possível observar que embora haja algumas conturbações no processo comunicativo, no que se refere ao entendimento das atividades desenvolvidas em sala, as professoras demonstraram conseguir se comunicar com os alunos, sendo possível perceber que o trabalho desenvolvido na sala estaria contribuindo nas habilidades comunicativas dos alunos com deficiência.

A professora (P1) afirmou que todos fazem as atividades práticas e demonstraram prazer em realizá-las. Também, a professora (P2) teve um discurso revelador de que os alunos correspondem de maneira satisfatória ao ensino de Arte, ao mencionar que os mesmos desenvolvem as atividades e, embora possam apresentar alguma necessidade na maneira de se comunicar, o entendimento entre eles foi possível.

A docente (P3) teve um discurso indicador de que os alunos com deficiência se comunicam de maneira positiva, ressaltando que os alunos costumam realizar as suas atividades, buscando explicações quando necessitaram de intermediação. Os discursos mostraram que parece haver um entendimento por parte dos alunos com deficiência no subtema compreensão das situações acadêmicas, demonstrando que eles compreenderam as atividades sugeridas e conseguiram realizá-las, respondendo às situações acadêmicas e/ou comandos verbais de diferentes interlocutores.

Os discursos das entrevistadas foram reveladores no sentido de que as crianças com deficiência tiveram uma aprendizagem significativa, embora num processo mais lento que as demais. Isso deixa claro que o docente precisa atuar como um mediador do ensino. A literatura discutiu que todos os indivíduos têm capacidade de aprender e, ao darem-se condições necessárias, os mesmos conseguirão atingir seu ponto máximo, seja ele qual for (ARANHA, 2003, 2004).

Quando se discutiu a respeito da deficiência, na visão de Arten; Zanck e Louro (2007) pontuou-se questões relacionadas à perda da anormalidade de uma estrutura, função fisiológica ou anatômica que gera incapacidade para o desenvolvimento de certas atividades. Portanto, os profissionais que trabalham com alunos que apresentam algum tipo de deficiência precisam ter conhecimentos a respeito das especificidades das deficiências.

Em se tratando do aluno com deficiência inserido no contexto de trabalho da disciplina de Arte, o processo de comunicação verbal é uma habilidade relevante que precisa ser considerado pelas professoras. Através da Arte, as crianças se tornam mais conscientes de sua existência individual e social, percebem-se e se interrogam, sendo levadas a interpretar o

mundo e a si mesmas. A Arte ensina desaprender os princípios daquilo que parecem óbvios atribuídos aos objetos e às coisas, é desafiadora, expõe contradições, emoções e os sentidos de suas construções (PARANÁ, 2006).

Tratando-se da educação em compreensão, a vivência do ensino em Arte entra em cena como um personagem importante para a aprendizagem dos alunos (ATACK, 1995). Para o autor, a disciplina de Arte pode contribuir para facilitar a organização pessoal e os pensamentos, salientando que as atividades em grupo, por exemplo, ajudam a desenvolver a cooperação e a comunicação entre os pares, oferecendo, ainda, oportunidades em todos os estágios e em todas as idades, de ver-se envolvido em uma atividade cujo objetivo é a própria pessoa. Nesse sentido, os educadores que atuam na disciplina de Arte constituem-se em portavozes de uma visão de mundo, transmissores de comportamentos, podendo interferir de forma direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais.

No sentido de contribuir para mais reflexões, as DCEs - Paraná (2006) apontam a necessidade de considerar no processo pedagógico do ensino de Arte, o conjunto dos elementos básicos das diferentes linguagens que podem estar presentes, por exemplo, as brincadeiras infantis, que ao serem apropriados pelos alunos por meio das atividades lúdicas, possibilitam a compreensão e o estabelecimento de inter-relações com os signos presentes nas diferentes manifestações e representações artísticas.

Com relação ao subtema “Formas de Expressão”, buscou-se investigar as habilidades ou formas de expressão dos alunos com deficiência nos momentos das aulas de Artes, por meio da fala, dos gestos, do desenho, da dança, do teatro e/ou da música. Para dar sentido às reflexões relativas a essa temática, mereceu destaque os seguintes discursos:

Tem um realmente que é só questões de gestos, a gente vai insistindo, insistindo até que a gente vai jogando situações, é isso, é aquilo outro, até que ele faz um positivo ou negativo a gente vai insistindo. (P1)

Tem palavras que ele fala, você entende tem duas três sílabas você acaba entendendo, mas assim quando a gente não entende uma palavra a gente pede pra ele repetir... a gente utiliza as vezes apontando pro objeto... ou a gente fala o nome do objeto e ele fala é esse. (P2)

Utilizava a escrita além da fala dele né, ele escreveria né, escreve o que ele precisaria pra gente poder trabalhar com ele. (P3)

Foi possível observar por meio dos relatos das professoras entrevistadas que alguns alunos se expressavam de diversas formas, embora de maneira um tanto confusa. Constatou-se que as docentes perceberam variadas formas de expressão como meio de

comunicação. Nesse sentido, tem-se a fala da professora (P1) que relatou que a comunicação aconteceu por meio dos gestos, através da expressão facial. Por sua vez, a professora (P2) pontuou a mímica, os gestos, sinais, e comunicação verbal no qual conseguia entender duas ou três sílabas. Já a professora (P3) apontou a expressão verbal – fala comprometida e a escrita como meio de comunicação.

Os dados demonstraram que todas as professoras conseguiam estabelecer comunicação com os seus alunos, por meio de diferentes estratégias no sentido de compreendê-los. Também foi possível perceber por meio do relato das professoras, que o aluno com deficiência pode estabelecer uma dependência de resposta comunicativa frente ao comportamento do professor, como pode ser observado a seguir:

A gente utiliza assim às vezes apontando pro objeto, qual é o objeto? ou a gente fala o nome do objeto e ele fala é esse. (P2)

Tem um realmente que é só a questão de gestos, a gente vai insistindo, insistindo até que a gente vai jogando situações, é isso?, é aquilo?, é aquilo outro?, até que ele faz um positivo ou negativo a gente vai insistindo, mas a gente sempre consegue entender. (P1)

Eu usava bastante a fala, ele usava também e os colegas ajudavam... mostravam alguma coisa, os colegas pegavam mostravam e estavam sempre falando. (P3)

Vai repetindo até que chega uma hora a gente acaba deduzindo o que ele quer. (P1)

O principal propósito, ao trabalhar junto ao aluno com deficiência no contexto escolar, é perceber as habilidades e necessidades de cada um, para que seja possível fazer as adaptações aos recursos e estratégias de ensino e, assim, facilitar e propiciar a aprendizagem. Para tanto, é necessário a utilização de um meio de comunicação, independente.

Segundo Reily (1986) e Atack (1995), a Arte compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, o que pode vir a oferecer diferentes formas de comunicação, oportunidades de expressão, meio de auto-afirmação, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, e favorecendo a socialização.

A expressão das crianças pela Arte é um meio natural de compartilhar as coisas com seus amigos, famílias, assim, podem dizer mais sobre si através do desenho do que por palavras, isso pode ocorrer tanto com uma criança com ou sem deficiência (REILY, 1986; ATACK, 1995). Assim, foi possível perceber que quando a professora (P1) diz *acabar deduzindo o que ele quer*, ela pode, em algum momento, deduzir da sua maneira, ou seja, sob

o seu ponto de vista, equivocando-se, e assim, pode ocorrer que o verdadeiro desejo do aluno não seja compreendido.

A literatura a respeito da comunicação do aluno com deficiência tem alertado e discutido a importância dos interlocutores nas aquisições das diferentes habilidades expressivas desses alunos. A falta de capacitação teórica e prática aos interlocutores, no caso, as professoras de Arte, pode interferir no processo de aquisição dos diferentes aspectos lingüísticos do aluno com deficiência (ALVES, 2006; MANZINI; DELIBERATO, 2006; DELIBERATO, 2007).

Para Atack (1995), a Arte se constitui num elemento alternativo de comunicação, quando esta é comprometida. Por isso, de acordo com Reily (1986) é necessário propiciar às crianças com ou sem deficiência, momentos de expressão por meio da Arte, possibilitando a elas ampliar o valor comunicativo de seus trabalhos, podendo dizer mais, com mais detalhes sobre si mesmo e o seu conhecimento de mundo.

Toda linguagem artística possui uma organização de signos que propicia a comunicação e a interação. Essa organização é estruturada segundo princípios que cada cultura constrói, expressa numa simbologia particular que é determinada histórica, política e socialmente (FERRAZ; FUSARI, 1999). Essa expressividade artística é caracterizada nas manifestações/produções por meio de sons, de formas visuais, de movimentos corporais e de representações cênicas, os quais são percebidos pelos sentidos humanos. Tais percepções ensejam leituras pelo sujeito tanto em sua condição de ser social quanto de singular, abrindo-lhe possibilidades de transformações em suas relações interpessoais e sociais (PARANÁ, 2006).

Por isso, a vivência prática de atividades que contemplem a linguagem artística das artes visuais, da música, do teatro, deveria ser considerada pelas professoras entrevistadas como pressuposto básico para o desenvolvimento da compreensão verbal das atividades propostas em sala de aula. Pressupõe-se que ações desse tipo poderiam contribuir para o trabalho das professoras deste estudo junto aos alunos com ou sem deficiência, uma vez que tais atividades poderiam auxiliar no próprio processo de construção de uma identidade positiva por parte de todos os alunos, aumentando sua auto-estima, melhorando as suas condições cognitivas, conseqüentemente, a linguagem comunicativa e, por outro lado, ajudando os alunos com ou sem deficiência a aprender a se relacionar positivamente com as pessoas no contexto da diversidade.

4.3 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O tema “Planejamento Pedagógico” também foi discutido nessa dissertação, considerando aspectos relativos à forma pela quais as professoras entrevistadas identificaram e descreveram o plano de aula, para atendimento aos alunos com e sem deficiência. Para a discussão desse tema, optou-se por estabelecer os subtemas relacionados ao “Objetivo”, “Procedimento”, “Adaptação Curricular” e “Resultados”.

Pensando no subtema “Objetivo” procurou-se verificar nos relatos das entrevistadas o que as professoras identificaram como objetivo alcançado ao colocar em prática algum conteúdo da disciplina de Arte, partindo da contribuição para o desenvolvimento e socialização dos alunos com deficiência. Ao se referir sobre o objetivo da disciplina de Arte para a socialização dos alunos com ou sem deficiência, as professoras assim se manifestaram:

Ai depende da questão do conteúdo né. (P1)

O objetivo é realmente eles conhecerem outros tipos de dança e junto com isso eu trabalho conteúdos que nem é timbre, entonação, é..vibração tudo essas partes da questão junto com a música pra ta tocando no momento com eles. (P3)

Do exposto, depreendeu-se que as professoras demonstraram conhecimento pouco significativo em relação aos objetivos propostos no planejamento da disciplina de Arte. No entendimento das entrevistadas, o objetivo parece não significar um propósito ou alvo que estas pretendem atingir, ou seja, tudo aquilo que se deseja alcançar, tendo como pressuposto uma ação direcionada, clara e explícita. O ideal quando se tem um objetivo é indagar: o que fazer? O que alcançar? Aonde se quer chegar? Com que meios pretendo agir? Entretanto, tais questionamentos não fizeram parte do repertório das professoras entrevistadas, ao tratar da temática “objetivos”. Posição semelhante tem Bueno (1996), ao se referir ao termo objetivo, mencionando que este é um fim que se quer atingir: objeto de uma ação, idéia ou sentimento.

Assim, ao tratar do tema planejamento, foi importante destacar as DCEs - Paraná (2006, p. 28) ao enfatizar que para que o planejamento do processo de ensino em Arte se efetive, “espera-se que o professor trabalhe com os conhecimentos de sua formação – Artes Visuais, Teatro, Música ou Dança –; que faça relações com os saberes das outras linguagens/áreas de arte” visando proporcionar ao aluno uma perspectiva de abrangência do conhecimento em Arte produzido, historicamente, pela humanidade.

É nessa perspectiva que Ferraz; Fusari (1999, p.98-99) apontou:

A metodologia do ensino e aprendizagem nos cursos de Arte refere-se, então, aos encaminhamentos educativos que visam a ajudar os alunos na apreensão viva e significativa de noções e habilidades culturais em arte. São noções a respeito de produções artísticas pessoais e apreciações estéticas ou análises mais críticas de trabalhos em arte, nas diversas modalidades (artes visuais, verbais, músicas, teatro, dança, dentre outras), dependendo da formação do professor.

Segundo Arten; Zanck e Louro (2007) ao fazer um planejamento, o docente precisa ter claro os objetivos a serem alcançados, questionando o seguinte: Para quem é a aula de Arte? Quais os objetivos do trabalho? Por que trabalhar a Arte? Qual a metodologia? Tais questionamentos são relevantes para um planejamento bem-sucedido.

De acordo com Ferraz; Fusari (1999, p. 98),

A metodologia do ensino e aprendizagem em arte é o encaminhamento educativo das práticas de aulas artísticas e estéticas. Esse encaminhamento metodológico constitui-se em um conjunto de idéias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou o próprio desenvolvimento das aulas de artes.

Pressupõe-se que a metodologia usada pelo educador nos planejamentos das aulas, exige muita pesquisa e reflexão sobre a melhor forma de ensinar, de mediar o conhecimento. Para tal, o profissional deve ser comprometido, interessado e reflexivo, pois é no planejamento que o professor vai escolher o tipo de material que vai utilizar no desenvolvimento das aulas, a organização do ambiente e as etapas em seqüência. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando o indivíduo é capaz de transformar uma informação em conhecimento. O aluno é capaz de tornar a informação em aprendizagem quando o assunto é de seu interesse, pois se não houver interesse por parte do mesmo, no decorrer do tempo, este acaba esquecendo as informações que pensou ter aprendido.

Para Freire (1997, p. 15), “o ato de aprender necessita da ousadia de perguntar, pesquisar, conhecer, e aprender a conviver com a curiosidade, o deparar-se com o inusitado, sendo que aprender significa mudar, transformar”.

No que se refere ao subtítulo “Procedimento”, buscou-se compreender o que as professoras relataram ao se referirem ao processo utilizado para atingir ou desenvolver habilidades necessárias à aprendizagem da disciplina de Arte de alunos com deficiência, ou seja, a atividade desenvolvida. A esse respeito, obteve-se os seguintes discursos:

A gente sempre planeja pra eles participem, interajam junto com a turma... às vezes a gente vai querer, que ele não vai conseguir fazer aquilo igual ao que o outro consegue, mas a gente ta sempre dando a oportunidade pra ele ta participando, ta se socializando, de ele ta ali com o grupo né. (P1)

Planejo trabalhos em grupo que a gente faz bastante né, trabalhos em grupo é trabalho de um aluno ajudar o outro quando ele tava com dificuldade de fazer, é de eles darem opinião de eles apresentarem junto com os colegas quando era trabalho pra expor, expor o trabalho deles no mural que eles amam, eu fiz o mural do artista ali...(P2)

Colocar pra dançar junto, trabalhar junto em grupos né pra apresentação do teatro, dar opinião, sugestão né pra eles poderem participar...(P3)

A partir dessas colocações, observou-se nos relatos que, embora as professoras demonstrassem uma boa intenção em levar os alunos a interagir com a turma, elas deixaram de considerar aspectos importantes a respeito do que realmente deve se entender por procedimentos. As professoras não manifestaram em seus discursos o entendimento de que os procedimentos didáticos remetem à alteração e à seleção de métodos, às atividades complementares, prévias e alternativas, aos recursos de apoio, à alteração dos níveis de complexidade de uma tarefa, à seleção e adaptação de material, a tempos flexíveis no que se refere à duração; e ao período das atividades propostas, como evidenciado por Brasil (2008).

Compreender o processo de conhecimento da Arte pela criança significa mergulhar em um mundo expressivo. Por isso, é preciso saber por que e como ela o faz. Isso posto, os procedimentos para atingir ou desenvolver habilidades nos alunos com deficiência, consistem muito mais que simplesmente planejar a aula para que eles participem e interajam com a turma, como relatado pela professora (P1), ou planejar trabalhos em grupo, para que os alunos exponha o trabalho no mural, como evidenciado pela professora (P2), ou mesmo, colocar para dançar, ou trabalhar junto em apresentação do teatro, como mencionado pela professora (P3).

Embora os aspectos contemplados pelas professoras sejam relevantes, não abarcam o contexto do entendimento partilhado por Ferraz; Fusari (1999); Buoro (2000); Paraná (2006). Esses autores descreveram que a Arte se inicia por meio da experimentação e da exploração de materiais e técnicas vinculadas à produção artística, possibilitando ao aluno a familiarização com as variadas linguagens artísticas. Nesse âmbito, é importante que os materiais utilizados e os procedimentos tratados sejam entendidos como instrumentos de interação com o mundo artístico, pela reflexão e exploração das possibilidades expressivas.

Conforme as DCEs - Paraná (2006), essa forma de desenvolver o ensino de Arte voltado aos alunos dos anos iniciais, pode superar metodologias que reforçam a

superficialização da aprendizagem em Arte, as quais reduzem as aulas a simples práticas de exploração do que já existe.

Para a realização das atividades de Arte com qualidade no contexto escolar:

[...] não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] o ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...] quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino (LIBÂNEO, 1991, p. 54-5).

Os procedimentos relativos ao ensino da Arte na escola devem mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes. É importante salientar que, em relação ao subtema “Procedimento”, nenhuma das falas contemplou de forma ampla, uma proposta adequada de ensino em Arte, frente a um planejamento pedagógico que leve em consideração uma reflexão aprofundada, compatível com um instrumental teórico-metodológico que contemple uma postura reflexiva e crítica sobre como deve ser as práticas educativas em Artes com a criança. Acredita-se que o papel da Arte na educação tem sido grandemente afetado pelo modo como as professoras demonstraram entender o papel da Arte, dentro e fora da escola.

Partilhando do entendimento de Barbosa (1975, p. 90), “a arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudo”.

No que diz respeito ao subtema “Adaptação Curricular²” que considerou no relato das professoras os recursos (materiais) e procedimentos (estratégias), que foram adequadas ou modificadas para o trabalho junto ao aluno com deficiência, algumas falas foram observadas e mereceram ser destacadas:

A questão da adaptação né, você tem que ta adaptando, esse alunos não vão participar igual a uma outra pessoa que não tenha essa deficiência você tem

² As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são **modificações promovidas no currículo, pelo professor**, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos¹. São denominadas de Pequeno Porte² (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no **âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor**, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica (BRASIL, 2000).

1.

que ta adaptando pra fazer a adequação na arte visual, na música, um instrumento, às vezes eles não vão conseguir tocar um instrumento dentro do compasso que você quer que toda turma toca né, mas ai você tem que ta adaptando, toca do jeito que você conseguir o importante é ta adaptando né... (P1)

Sim, por exemplo, quando você trabalha com textos escritos você faz um tamanho maior, utilizando um material maior, quando é atividade de desenho você procura fazer em relevo né, em auto-relevo, quando é uma atividade de recorte, utilizar cores mais fortes pra eles né e uma tesoura de preferência uma tesoura que corte bem, às vezes a coordenação é complicada tem que ta utilizando uma tesoura boa e o tipo de material são esses, eu utilizo. (P2)

Vai depender da deficiência dele né, que nem o aluno com deficiência física pode ter que adaptar uma atividade de dança, vai ter que adaptar pra o que ele consegue realizar mais ou menos o que ele consegue, mas com esses nossos alunos que nós temos aqui eu já acho que não tem necessidade de fazer tanta adaptação porque eles conseguem acompanhar o que a gente ta trabalhando ali... eu tive que mudar(o material) pra ele conseguir acompanhar, mas daí depois que a gente dá umas cabeçadas a gente aprende... daí eles conseguem acompanhar. (P3)

As falas das professoras entrevistadas evidenciaram que as mesmas, quando necessário, buscaram fazer as adaptações com relação aos recursos materiais ou estratégicos que consideraram mais adequadas às necessidades individuais de seus alunos. Desse modo, buscou fazer adequação na Arte visual, na música ou de um instrumento como afirmou a professora (P1), ou de textos escritos utilizando um material maior, quando diz respeito à atividade de desenho, por exemplo, procura fazer em auto-relevo, conforme relato da professora (P2), ou adaptando uma atividade de dança para o aluno que não consegue realizá-la, conforme discurso da professora (P3).

Foi possível constatar que a maior parte das adaptações curriculares realizadas pelas professoras entrevistadas constitui-se em pequenos ajustes dentro do contexto de uma determinada atividade em sala de aula, sem um planejamento significativo, condizente com um trabalho em Arte, que contemple a diversidade. É interessante o relato abaixo:

Se é um teatro eu vou colocar ele de repente fazer o papel de uma árvore ou sei lá, de fazer um papel de alguém que tem que ficar sentado, que não tenha fala, então é mais ou menos assim que a gente tenta adaptar pra eles estarem participando e que consiga desenvolver bem dentro das limitações dele. (P1)

A professora (P1) demonstrou um entendimento equivocado a respeito da adaptação curricular ao se referir que *colocar o aluno para fazer um papel de uma árvore* em uma atividade foi uma adaptação curricular. As adaptações curriculares propriamente ditas,

segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Brasil (2001) diz respeito às modificações do planejamento, relacionando-se às formas organizativas que englobam agrupamentos de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificada), disposição do mobiliário, de materiais didáticos e tempos flexíveis; quanto aos objetivos e conteúdos que definem prioridade de áreas de acordo com os critérios de funcionalidade, atentando para as capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade dos alunos, seqüência gradativa de conteúdos, ou seja, o mais simples para o mais complexo, previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar, conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes; avaliativas que consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos; e por fim, dos procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem que remetem à alteração e seleção de métodos e técnicas complementares.

Assim, depreende-se que as adaptações curriculares compreendem os objetivos e conteúdos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para acomodar os alunos que apresentam deficiência (BRASIL, 1998). A realização de adaptações curriculares é o norte para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos com deficiência, exigindo conhecimento por parte do professor em relação à condução de um bom trabalho.

No que se refere à importância de conhecimentos para que seja possível fazer as adaptações curriculares, visando um trabalho de qualidade em Artes, sobretudo, com alunos que apresentam deficiência, destacam-se os relatos a seguir:

Às vezes falta mesmo a questão do conhecimento pra você ta adaptando corretamente, ah eu acho que isso vai da certo, então vamos fazer assim né falta a questão daquele conhecimento, ó assim vai dar certo, assim, aquele conhecimento mais técnico, mais científico, mais específico ali pra dificuldade dele. (P1)

Quando você já consegue trabalhar com o aluno de baixa visão vem uma outra deficiência que você não tem as qualificação ou você não tem o conhecimento ai você tem que correr tudo atrás de novo. (P2)

Os depoimentos das professoras evidenciaram que as mesmas carecem de um entendimento mais amplo a respeito do que seria realizar adaptações curriculares, uma vez que estas não se restringem apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiência junto aos demais colegas de classe, ou adaptar uma ou outra atividade para um

aluno que não consegue realizar uma determinada atividade, como demonstra a compreensão das professoras entrevistadas, mas implica, sim, em uma nova forma de concepção curricular, que precisa dar conta da diversidade do alunado da escola.

Seria interessante que as professoras partilhassem de um entendimento que contemplasse a necessidade de transformar a articulação entre experiências e ação, em algo que amplie a nossa visão de mundo, gerando uma atitude pro - ativa em relação às diferenças. Negar a existência da diversidade no âmbito escolar ou fora dele é submeter-se a padrões preestabelecidos, o que acarreta a perda da identidade. As adaptações curriculares, sobretudo, as de pequeno porte constituem-se, pois:

[...] em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (BRASIL, 1998, p. 33).

De acordo com o texto citado, é de fundamental importância o planejamento integrado do professor de Arte de uma turma regular com os professores de outras disciplinas, assim como com os professores da sala de recursos. As estratégias de ação merecem sempre ser traçadas a partir das necessidades especiais do aluno e das adaptações curriculares que precisam ser realizadas.

Arten; Zanck e Louro (2007) destacaram que o professor precisa conhecer as deficiências, os processos de aprendizagem e as possíveis adaptações curriculares. Os autores apontaram a necessidade de os docentes estarem preparados, para as mudanças e adaptações que se fizerem necessárias, com respeito à individualidade de cada aluno, valorizando as suas potencialidades, como destacou o autor:

Pessoas com deficiência mental têm muita dificuldade quanto à abstração, associação, aquisição de conceitos. Então o professor deverá trabalhar com materiais concretos, que saiam da realidade desses alunos para produzir uma associação a conceitos mais abstratos de forma gradativa (ARTEN; ZANCK e LOURO, 2007, p. 53-54).

Assim, os autores acima citados, consideraram que é a partir do diagnóstico da deficiência apresentada, que o professor pode conhecer os limites e estágios do desenvolvimento cognitivo do aluno, e ter a possibilidade de planejar as suas aulas, sem correr o risco de cometer equívocos, ou seja, conhecendo sobre a deficiência do aluno o professor poderá fazer as adaptações necessárias.

Conforme dados de documentos nacionais (BRASIL, 1998), não há como determinar a forma como cada escola fará as adaptações curriculares necessárias. Assim sendo, o próprio professor da disciplina de Arte, baseado em sua experiência cotidiana, pode chegar a propostas criativas que atendam às necessidades individuais dos alunos, sem sair da rotina de sua turma. É importante que o professor faça a previsão, incluindo procedimentos alternativos para abordar o assunto do dia, por exemplo, de forma que vários estilos e interesses de aprendizagem tenham vazão.

Portanto, cabe às professoras de Arte participantes desse estudo, planejar as suas aulas de maneira diversificada, fazendo as adaptações de currículo necessárias, para que cada aluno tenha a oportunidade e possibilidade de participação e, ao final, que cada aluno contribua para a aprendizagem geral do grupo. Independente da composição da turma, é importante que as professoras trabalhem no sentido de preparar e coordenar as atividades de sala de aula, imprimindo às mesmas uma dinâmica mais compatível com a realidade social dos alunos. Isso tudo contribuiria para evitar que as professoras dêem “umas cabeçadas” para aprender, como afirmou a professora (P3).

Segundo Ferraz; Fusari (1999), a criança está em constante assimilação com tudo aquilo que entra em contato em seu meio ambiente, cabendo ao professor de Arte saber lidar com os fatos em sala de aula, constituindo a sua metodologia de trabalho. Na visão das autoras, a principal tarefa do educador de Arte é auxiliar o desenvolvimento de observações e percepções das crianças. Completando, as autoras evidenciaram a necessidade de um programa de curso de Arte bem estruturado, que leve em consideração as experiências dos alunos com a natureza e culturas cotidianas, no sentido de garantir a ampliação destes e de outros conhecimentos. “Nada mais desmotivante do que repetir as mesmas aulas em todas as séries escolares, sem um progressivo desafio de aprofundamento dos conhecimentos em arte” (p.50).

Diante das idéias apresentadas, foi possível perceber que para que um planejamento se efetive, os saberes acumulados da Educação Especial precisam ser compartilhados com os professores de Arte e demais educadores do Ensino Regular, sempre que qualquer aluno, com algum tipo de deficiência ou dificuldade específica adentre à sala de

aula. Como ele aprende e o que ele precisa para aprender são as principais questões que o professor poderia desvendar antes de planejar qualquer atividade, no sentido de obter resultados satisfatórios frente ao trabalho com a disciplina de Arte, sobretudo, ao tratar de alunos com deficiência.

Parafraseando os documentos nacionais (BRASIL, 2001), a primeira instância na qual o professor deve promover as adaptações que favorecerão a experiência produtiva da escolaridade para todos os seus alunos, é na elaboração do Plano de Ensino. Ao fazer isso, as professoras participantes da pesquisa demonstrariam estar acessíveis para constatação da diversidade presente no seu grupo de alunos, para a ela responder no domínio da sua ação pedagógica, visando bons resultados.

Por conseguinte, com o intuito de contribuir para as reflexões dessa dissertação, o subtema “Resultados” também foi discutido. Nesse indicador, buscou-se indagar sobre os resultados obtidos no desenvolvimento dos trabalhos com a disciplina de Artes. Os discursos das entrevistadas revelaram o que elas pensam a respeito da contribuição da disciplina de Arte para os alunos com ou sem deficiência.

Eu acho que contribui bastante pela questão histórica que vc vai trabalhar né a arte em vários momentos..., é questão da arte ali vai contribuir bastante nas séries iniciais porque vc vai trabalhar... com rasgadura que a criança tem que rasgar papel tem que fazer bolinha e tal questões da coordenação motora ajuda ai também. (P1)

Bem, eu acho que a arte contribui com matemática, contribui com história, contribui com geografia com questão espacial que a gente trabalha bastante e com a língua portuguesa. (P2)

Olha eu acredito que auxilia né porque que nem vai trabalhar com formas né com eles o que vai ajudar no conteúdo de matemática pra eles entenderem também as formas lá, montar as figuras acredito que auxilia bastante, na pintura também pra pintar um mapa por exemplo vai pintar, já aprendeu a pintar direitinho vai pintar um mapa em geografia, acho que auxilia bastante. (P3)

As professoras demonstraram que partilham de um entendimento de que a Arte contribui para o desenvolvimento dos alunos. Isso é relevante, uma vez que a Arte humaniza, e o ensino precisa mais do que nunca, da sua utilização, e mais ainda ao tratar da criança com deficiência objeto de estudo dessa pesquisa.

Todavia, ao se referir à contribuição da disciplina de Arte, a professora (P1) demonstrou não conseguir expressar-se de maneira a retratar um conhecimento aprofundado no que se refere ao significado da Arte como instrumento educacional, uma vez que inicia

dizendo que a Arte contribui para a questão histórica e, embora a docente revelasse a contribuição da Arte para o ensino, não conseguiu descrever recursos e procedimento que exemplificassem tal significado.

No relato da (P1) discutido anteriormente, não se está desconsiderando a importância da atividade para um determinado fim, mas o fato de a professora justificar a contribuição da Arte com um exemplo de atividade.

Já para a professora (P2), a disciplina de Artes contribui com as disciplinas de Matemática, História, Geografia, e com a Língua Portuguesa; enquanto que a professora (P3) demonstrou acreditar que a disciplina de Arte auxilia no trabalho com a disciplina de matemática, uma vez que ajuda no entendimento das formas. Relatou, ainda, sobre a pintura que na sua compreensão, contribui para o trabalho com a disciplina de Geografia, para pintar um mapa, por exemplo.

Pode-se dizer que ao se referirem a apenas um ou outro aspecto da contribuição do ensino da Arte, ou seja, ao trabalho com rasgadura como propõe a professora (P1), ou ao auxílio para o entendimento de outras disciplinas do currículo, como propôs a docente (P2), as entrevistadas deixaram de considerar a relevância do ensino da Arte para o desenvolvimento do sujeito, frente a uma sociedade construída historicamente e em constante transformação, como propõe as DCEs – Paraná (2006).

Segundo os documentos nacionais (BRASIL, 1998) pode ser por meio das práticas sensíveis de produção e apreciação artísticas e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de Arte, que os alunos com ou sem deficiência, podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se de saberes contextualizados. Como apresentou as DCEs – Paraná (2006):

A articulação dos conhecimentos estéticos, artísticos e contextualizados, aliados à práxis no ensino de Arte, possibilita a apreensão dos conteúdos da disciplina e das possíveis relações entre seus elementos constitutivos. Os conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica, com base num projeto de sociedade que busca superar desigualdades e injustiças, vindo a constituir uma abordagem fundamental para a compreensão desta disciplina. Em Arte, a prática pedagógica contemplará as artes visuais, a dança, a música e o teatro; cuja organização é semelhante entre os níveis e modalidades da educação básica, sob a referência das relações estabelecidas entre a arte e a sociedade.

Tais considerações fazem pensar a Arte como uma possibilidade de levar os alunos, através da sensibilidade que o trabalho com esta disciplina desperta, ver através de

atitudes e ações, oportunidades de acertos e de vidas melhores. Muito mais que aproximar os alunos de conteúdos de outras disciplinas, a Arte contribui para fazê-los entender, analisar, observar, perceber, distinguir, criticar e apreender o sentido das coisas.

Sobre a contribuição do ensino da Arte foram relevantes as considerações de Buoro (2000); Martins (2000) ao enfatizarem que a Arte é linguagem, constituindo-se numa relação homem/mundo. Por meio da sua cultura, o indivíduo é capaz de compreender-se, participar, ressignificar, ativando diversas habilidades. Por sua vez, estudos de Lowenfeld (1977); apontaram que a Arte possibilita à criança experienciar, aprendendo novas maneiras de agir e atuar sobre o mundo em que vive, contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento da sensibilidade humana.

5 CONCLUSÕES

Objetivando analisar o relato dos professores responsáveis pela disciplina de Arte em relação às contribuições dessa disciplina para o aluno com deficiência, foram identificadas algumas variáveis interferentes no trabalho das professoras de Arte junto aos alunos com ou sem deficiência no Ensino Regular, a saber:

1. Constatou-se que todas as professoras tinham curso superior, entretanto, nenhuma delas tinha Graduação ou formação continuada em Artes, tampouco cursos de capacitação a respeito do aluno com deficiência.
2. Os relatos das professoras evidenciaram a necessidade de repensarem muitas das dificuldades identificadas por elas, no que tange à interação dos alunos com deficiência junto aos demais alunos.
3. Apesar do esforço das professoras em adaptar algumas estratégias didáticas de trabalho na disciplina de Arte para promover a interação dos alunos com deficiência junto aos demais, elas não contribuíram de maneira relevante para viabilizar a influência mútua destes alunos.
4. As professoras entrevistadas não demonstraram possuir um conhecimento abrangente a respeito de como planejar uma aula direcionada à disciplina de Arte.
5. Os dados revelaram, ainda, que embora as professoras demonstrassem procurar adequar e adaptar os materiais e atividades do currículo proposto, tais adequações não foram suficientes para abarcar as especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência.
6. As professoras entrevistadas demonstraram acreditar que a Arte favorece o desenvolvimento dos alunos.
7. Os dados revelaram que as professoras necessitam de uma visão mais ampla do fazer artístico, pensando na construção de uma aprendizagem mais significativa, abarcando recursos e procedimentos que contribuíssem para uma prática mais inovadora, junto aos alunos com e sem deficiência no Ensino Regular.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inferiu-se dos resultados expostos na conclusão desta dissertação, que os conteúdos estudados na graduação e especialização pelas docentes entrevistadas não foram suficientes para dar suporte a uma atuação bem-sucedida, junto aos alunos com deficiência no Ensino Regular, implicando, deste modo, na dificuldade das mesmas partilhar com os alunos um ensino de Arte que permita aos mesmos, em todos os níveis ou faixas etárias, ampliarem seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre Arte e vida.

Tais evidências revelaram a necessidade de as professoras se embasarem numa prática mais condizente com as reais necessidades dos alunos, no sentido de contribuir para padrões mais saudáveis de convivência social, da construção de aprendizagem e desenvolvimento mais significativo dos aprendizes com ou sem deficiência na disciplina de Arte no Ensino Regular.

Percebe-se dessa forma a importância de as professoras entrevistadas realizarem procedimentos que contemplem o real significado da Arte, com base numa articulação de conhecimentos, estéticos, artísticos e contextualizados aliados à prática no ensino de Arte nas escolas, que viabilizem a apreensão dos conteúdos da disciplina e das possíveis relações entre seus elementos constitutivos.

Foi possível observar que a metodologia utilizada pelas professoras nos planejamentos das aulas, exige pesquisas e reflexões mais aprofundadas a respeito da melhor maneira de ensinar e mediar o conhecimento em Arte, sobretudo, junto aos alunos com deficiência nas escolas de Ensino Regular.

Considerando-se que os procedimentos didáticos exigem experimentação e exploração de materiais e técnicas vinculadas à produção artística, possibilitando ao aluno a familiarização com as variadas linguagens artísticas, isso tudo exigiria que as professoras compartilhassem de um entendimento de que os materiais utilizados e os procedimentos tratados fossem utilizados como instrumento de interação com o mundo artístico, pela reflexão e exploração das possibilidades expressivas, e não de pequenos ajustes dentro do contexto de uma determinada atividade desenvolvida em sala de aula, como observado nas adaptações curriculares mencionadas pelas professoras.

Acredita-se que quanto mais as professoras estiverem abertas para associar as diversas linguagens artísticas visuais, musical, corporal, incluindo dança e teatro às atividades em sala de aula, mais enriquecedor e produtivo se tornará o conhecimento adquirido pelos

alunos. Arte pode ser trabalhada em sala de aula, junto aos alunos com ou sem deficiência, com conteúdos simples, desde que bem trabalhados. Assim como pode se constituir num processo extremamente elaborado, cabendo às professoras um conhecimento mais amplo desse fazer e não uma abordagem tradicional, ou seja, mecânica e repetitiva de conteúdos.

De fato, a Arte possibilita a apreensão de diversos conhecimentos e, quanto mais ampla for a visão dos educadores a esse respeito, mais fácil e significativo será o trabalho com a diversidade. Tudo que foi tratado nessa dissertação contribuiu para repensar o ensino de Arte desenvolvido pelas professoras responsáveis por esta disciplina.

Compreende-se, nessa visão, que se o educador conhecer as deficiências, o processo de aprendizagem, as adaptações curriculares necessárias e trabalhar em equipe, poderá encaminhar um trabalho bem definido no planejamento de suas aulas. Para tal, ter metas é fundamental, sobretudo, no trabalho com as pessoas que apresentam deficiência, seja qual for. É preciso saber aonde se quer chegar e como fazer para chegar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. C. **Surdez, paixão e dança**. São Paulo: Olho d'água, 2000.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARAGÃO, M.C.F.F. Contextualizando a arte na escola para todos. **Revista Integração**. Brasília, n. 24, p.37- 43, 2002.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe Publicações, 2004, p.37-60.
- _____. Inclusão social da criança especial. In: SOUZA, A M. C. (org.). **A criança especial: temas médicos, educativos e sociais**. São Paulo: Roca Ltda., 2003, p.307-322.
- ARTEN, A.; ZANCK, S.; LOURO, V. **Arte e inclusão educacional**. São Paulo: Ed. Didática Brasil, 2007.
- ATAACK, S. M. **Atividades artísticas para deficientes**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- BARBOSA, A. M. Arte e inclusão. In: ANDRÉ, A. (Org.) **Caderno de textos 3: Educação, Artes, Inclusão**. vol.1, nº 1. Rio de Janeiro: Funarte, 2002, p. 39-58. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/vsa/download/down03/Caderno%20de%20TEXTOS%203.pdf>>. Acesso em: 19 de nov. de 2008.
- _____. **História da arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- _____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2004.
- BOAL, A. **O arco-íris do desejo: o método boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaio de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL, **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 1ª a 4ª série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 5ª a 8ª série. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

_____. Presidência da República. Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, n.248, 1996.

BUENO, F. S. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

BUORO, A.B. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Edu/Fapesp/Cortez, 2002.

CARVALHO, A. M. P. **O uso do vídeo na tomada de dados**: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula - pro-posições. Campinas, v. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

CERVELLINI, N.H. **A musicalidade do surdo**: representação e estigma. São Paulo: Plexus editora, 2003.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 2000.

COLLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CORDEIRO, M.P.; SCOPONI, R.S.; FERREIRA, S.L; VIEIRA, C.M. **Deficiência e teatro**: arte e conscientização. Psicologia: ciência e profissão. Brasília, v.27, n.1, mar 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100>. Acesso em: 20 de jul. de 2008.

COSTA, N. M.; DEL VALLE, E. A. **Música na escola primária**. Rio de Janeiro: livraria José Olympio Editora, 1969.

COSTA, R. X. A socialização do portador de deficiência mental através da arte. In: **Revista Integração**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 12, edição especial, p. 16-19, 2000.

CUNHA, M. I. da. **O bom educador e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1994.

DELIBERATO, D. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p.25-36.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). **O Processo de Comunicação**: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 243-254.

DUARTE, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1994.

ERNESTINO, G.M.R.C. et al. Projeto movimento: A linguagem da dança no contexto sócio-educacional da pessoa surda. In: **V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES**, 2006, Rio de Janeiro. Anais... INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro, 2006. p. 347.

ESTADO, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica: **Educação artística sob o enfoque da educação especial**. São Paulo: SE/CENP, 1993.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação artística nas classes de deficientes mentais**. São Paulo, SE/CENP, 1987.

FERES, J.S.M. Alunos com dificuldades de aprendizagem na escola de música de Jundiaí. In: SILVEIRA, T. R. D.; DENARI, F. E; KUBO, O. M. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 1993. p.143 - 152

FERNANDES, E.M.; REDIG, A.G.; SILVA, E.A.; FEIJÓ, G.O.; SOUZA, J.G. A arte como espaço para promoção de uma escola inclusiva: momentos de ressignificação no cotidiano de salas de aula. In: CHACON, M. C.M. (Org.). **Qualidade de vida para as pessoas com necessidades especiais** – coletânea de textos da IX Jornada de Educação Especial. Marília: FFC/Unesp, 2008. CD-ROM. ISBN 978-85-60810-09-3

FERRAZ, M. H. C.T., FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, E.L. **Corpo-movimento-deficiência**: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação. Campinas: [s.n.], 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FUJISAWA, D. S. **Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de crianças**: implicações na formação do fisioterapeuta. Marília: [s.n.], 2000. 143 f.

FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FUX, M. **Dança, experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.

_____. **Depois da queda... Dançaterapia!** São Paulo: Summus, 2005.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GONZAGA, M. de F. L. **A informática como suporte no ensino da arte**. Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção. Florianópolis, 1999.

GOYOS, A. C. A. **A profissionalização de deficientes mentais**: estudo de verbalizações de professores acerca dessa questão. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado em psicologia) Universidade de São Paulo.

GRIPP, R. E. Um Teatro novo. In: ANDRÉ, A. (Org.) **Caderno de textos 3:** Educação, Artes, Inclusão. Vol.1, n° 1. Rio de Janeiro: Funarte, 2002, p.77-86. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/vsa/download/down03/Caderno%20de%20TEXTOS%203.pdf>>. Acesso em 20 de nov. de 2008.

ITURBE, T. **Teatro para ser representado na escola.** São Paulo: Madras, 2007.

JOLY, I. Z. L. **Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes.** São Carlos, São Paulo: UFSCAR (tese de doutorado), 1994.

LABAN, R. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota.** São Paulo: Best Seller, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

LOURO, V. S. et al **Educação musical e deficiência:** propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte.** Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUDWIG, M.E.; VIANA, A. Musicalização e deficiência mental. In: CHACON, M. C.M. (Org.). **Qualidade de vida para as pessoas com necessidades especiais** – coletânea de textos da IX Jornada de Educação Especial. Marília: FFC/Unesp, 2008. CD-ROM. ISBN 978-85-60810-09-3

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática (São Paulo), v. 26/27, p. 149-158, 1991.

_____. Considerações sobre a entrevista para pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC: SEESP, 2004, fascículo 2. ISBN. 85-86738-26-3.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L. M. **Concepções do professor especializado sobre a criança deficiente física:** mudanças em alunos em formação profissional. Temas em Educação Especial (São Carlos), n.2, p. 25-54, 1993.

MARTINS, M. C. **Procurando brechas de acesso para o encontro sensível com a arte:** tarefas de mediação. São Paulo: Brasil+500, 2000.

MENDONÇA, J. L. S. et al. Muito além da comunicação: A dramatização na ausência da oralidade – projeto clínico em sala de educação infantil. In: **II Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa – ISAAC**, Brasil. 2., 2007, Campinas- Anais de resumos e trabalhos completos. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 2007. CD-ROM

NICOLAU, M. L. M. **A educação artística da criança: artes plásticas e música: fundamentos e atividades.** São Paulo: Ática, 1997.

OLIVETO, J.; MANZINI, E.J. Dificuldades de professores de pré-escola no trabalho de integração com alunos com deficiência. In: **Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica.** (Org.) Eduardo José Manzini. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 1999. p. 27-56.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica.** Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2006.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PENSO, P.V. **A dança e sua aplicação com crianças portadoras de necessidades especiais.** Conexão Dança. 2007. Disponível em: <<http://www.conexaodanca.art.br/artigos.htm>>. Acesso em 20 de nov. de 2008.

PILLAR, A.D. **Fazendo artes na alfabetização.** Porto Alegre: Kuarup, 1990.

PORTO, E. **A corporeidade do cego: novos olhares.** Piracicaba/SP: UNIMEP/MEMNON, 2005.

QUIXABA, M.N.O. O desenvolvimento sociocultural por meio da dança, da musicalidade e da teatralidade: uma experiência de arte inclusão com alunos surdos. In: Inclusão: **Revista da educação especial.** v.1, n.1. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. p. 41-45.

REBOUÇAS, S. Movimento que é dança: um projeto de inclusão. In: Anais. **IV Simpósio de Educação Musical Especial.** 4., 2007, Santo André: SP., 2007. 1 CD-ROM.

REILY, L. H. **Atividades de artes plásticas na escola.** São Paulo, SP: Pioneira, 1986.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione, 1997.

REYES, S. Para além da fonoaudiologia: a cor e a emoção da linguagem. In: CIORNAI, S. (org.) **Percursos em arteterapia e educação.** São Paulo: Summus, 2005.

ROSA, N.S.S. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo: Ática, 1990a.

_____. **Educação musical para 1ª a 4ª série.** São Paulo: Ática, 1990b.

SACKS, O. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro.** Trad.: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SANTOS, J. L. **O que é cultura.** 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, R.C.; FIGUEIREDO, T. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. In: **Revista Pensar a prática,** vol.6, 2003, p. 107-116. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view%20article/59/2651>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

SELLA, K.R., MOTTA, C. D. **Comunicando emoções:** A relação arte – comunicação alternativa na expressão do sujeito. In:II Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa. ISAAC Brasil. 15 a 19 de maio de 2007. Campinas – SP.

SIMÃO, L. M. **Estudo descritivo de relações professor-aluno I:** a questão do procedimento de coleta de dados. *Psicologia*. (São Paulo), v.8, n.2, p.19-38, 1982.

_____. **Interação verbal e construção de conhecimento.** São Paulo, 1988. 153p. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo.

_____. **Relações professor-aluno:** estudo descritivo através de relatos verbais do professor. São Paulo:Ática, 1986.

SOUZA, E. F. D.; ARCHANGELO, A. **Deficientes visuais e a dança:** um passo para autoestima. In: Resumos da 7ª Jornada de Educação Especial. Marília: Fundepe, 2004. p. 79-80.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org) **Inclusão:** um guia para educadores. Trad: LOPES, M.F. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

TUNES, E. Considerações a respeito dos relatos verbais como fonte de dados. *Psicologia*. (São Paulo), v. 10, n.1, p. 1-10, 1984.

_____. **Identificação da natureza e origem das dificuldades de alunos de pós-graduação para formularem problema de pesquisa, através de seus relatos verbais.** São Paulo, 1981. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo.

TUNES, E.; SIMÃO, L. M. Sobre análise do relato verbal. *Psicologia USP*, São Paulo, v.9, n.1, p.303-324, 1998. In: FERREIRA, G.C. **Programa de educação familiar continuada em linguagem:** orientações a pais de crianças com atrasos globais do desenvolvimento. 2006. 164 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, trad. Jose Cipolla Neto. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZANIOLO, L.O.; KUBO, O. M. Procedimentos da dança como estratégia de ensino. In: **Temas em Educação Especial 2.** (Org.) Tânia Regina da Silveira Dias; Fátima Elisabeth Denari; Olga Mitsue Kubo. São Carlos: UFSCAR, 1993. p. 153- 164.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Informado

(Conselhos Nacionais de Saúde, 1996, - CNS – 196/96).

Prezados professores

Estou realizando uma pesquisa na Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília, intitulada como Percepção dos professores de artes em relação a sua disciplina no processo de inclusão e gostaria que participassem da mesma. O objetivo dessa é analisar a percepção do professor de Artes a respeito dos recursos da disciplina a ser utilizados no processo de inclusão.

Participar desta pesquisa é uma opção, ficando assegurado ao professor deixar o processo de realização da entrevista em qualquer momento, sem prejuízo de seu atendimento na escola. Caso aceitem participar desse processo de pesquisa saibam que:

- a) O procedimento de coleta de dados será realizado por meio de roteiro de entrevista semi-estruturada e caderno de conteúdo. O roteiro de entrevista será elaborado e apresentado a juízes com experiência na área. Esse roteiro será realizado com três professoras que atendam aos critérios de seleção estabelecidos. Após a análise do roteiro, seleção e consentimento dos participantes, as entrevistas serão agendadas em local e horário pré-estabelecidos na escola.
- b) Serão realizados três encontros consecutivos com os participantes selecionados e as informações serão registradas no caderno de conteúdo.
- c) Fica assegurada ao professor a não identificação do mesmo pelo seu nome.
- d) É importante salientar que a entrevista será previamente agendada, segundo o que o professor estabelecer, sem comprometer as atividades da sua rotina.

Eu, _____ portador do RG _____ confirmo minha participação na pesquisa intitulada Percepção dos professores de artes em relação a sua disciplina no processo de inclusão.

Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida(o) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa, sendo alertada(o), também, a respeito do uso do material coletado para outras pesquisas.

Certos de poder contar com sua autorização, eu, Franciane Sonni Martins Micheletto, e minha professora orientadora Dra. Débora Deliberato, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (44) 3528-5908 ou (44) 8806-2892, falar com Franciane Sonni Martins Micheletto ou (14) 9721-3371 com a Professora Dra. Débora Deliberato.

Dra. Débora Deliberato
Orientadora responsável pela pesquisa
Depto de Educação Especial – Unesp/Marília

Franciane S. Martins Micheletto
Discente do curso de pós-graduação
Educação Especial Unesp/Marília

Confirmo minha participação na data de: _____

Assinatura do Professor:(a) _____

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Qual a sua formação?
- 4) Há quanto tempo você atua como professora? E a quanto tempo como professora de arte?
- 5) Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
- 6) Na sua escola tem alunos com deficiência?
- 7) Você já trabalhou com alunos com deficiência na sua sala de aula?
- 8) Há quanto tempo você trabalha com alunos deficientes?
- 9) Quais as deficiências que eles tinham?
- 10) Quantos alunos deficientes você trabalha atualmente em sala de aula?
- 11) Qual é a deficiência do seu aluno?
- 12) Você teve algum conteúdo ou disciplina no curso de graduação para colaborar na sua prática com os alunos com deficiência?
- 13) O conteúdo foi suficiente para sua atuação com os alunos com deficiência?
- 14) Você fez algum tipo de curso complementar à sua formação?
- 15) Estes cursos contribuíram para o seu trabalho com o aluno com deficiência?
- 16) Você recebe alguma orientação ou apoio para trabalhar com alunos com deficiência? (profissionais da saúde ou secretaria da educação)
- 17) O seu aluno com deficiência consegue se comunicar?
- 18) Como é a comunicação deste aluno?
- 19) Como ele conta fatos ou histórias?
- 20) Como é a interação deste aluno com os demais colegas da sala e/ou da escola?
- 21) Como você percebe que ele entende as tarefas que devem ser realizadas na disciplina?
- 22) Qual é o conteúdo previsto na sua disciplina?
- 23) Quais as modalidades que você trabalha na disciplina?
- 24) Como são propostas as atividades de artes para esses alunos?
- 25) Os alunos com deficiência participam de todas as atividades da disciplina?
- 26) É trabalhada a música em suas aulas? Como? Quais são os objetivos?
- 27) E o teatro? Você considera essa modalidade importante para os alunos, por quê?
- 28) Os alunos com deficiência gostam de participar dessa atividade?
- 29) Como é feita a elaboração da peça, quem ajuda?
- 30) Como o aluno com deficiência se comporta nos momentos de preparação ou ensaio dessa atividade?

- 31) E as artes visuais, como são trabalhadas?
- 32) Os alunos com deficiência gostam de participar, desenhar, pintar, trabalhar com argila, massinha?
- 33) Você considera importante essas atividades? Por quê?
- 34) Como Você acredita que o desenho pode contribuir com os alunos com deficiência?
- 35) E a dança? Com que finalidade ela é trabalhada?
- 36) Todos os alunos participam? Como?
- 37) Você já utilizou alguma estratégia utilizando as várias modalidades da disciplina de Artes para contribuir com a socialização desses alunos?
- 38) Quais estratégias?
- 39) Você precisa de algum material específico para que ele possa entender o que deve ser realizado?
- 40) Você consegue desenvolver as atividades previstas no planejamento com o seu aluno com deficiência?
- 41) Quais as principais habilidades do seu aluno na sua disciplina?
- 42) Você percebe quais seriam as necessidades e dificuldades deste aluno na sua disciplina?
- 43) Quais os outros professores atuantes na sua sala?
- 44) Você realiza o seu planejamento e estratégias em conjunto com os demais professores? Ou você realiza seu planejamento sozinha?
- 45) Acontece troca de experiências entre você e os demais professores?
- 46) Você acredita ser necessário fazer adaptações nas atividades propostas ao aluno deficiente?
- 47) Você faz estas adaptações? Como são feitas essas adaptações?
- 48) Aconteceu mudança no currículo da escola desde a inclusão desses alunos?
- 49) E no seu planejamento?
- 50) Você acredita que a disciplina de Artes pode contribuir para o ensino de conteúdos pedagógicos do planejamento? Quais os conteúdos?
- 51) Você acredita que o conteúdo da disciplina de Artes pode contribuir para a inclusão escolar do aluno com deficiência? Por quê?

ANEXO

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética, vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília



Unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Fone: (0xx 14) 3402-1346

Fax: (0xx14) 3422-1302

www.marilia.unesp.br/cep

e-mail: cep@marilia.unesp.br

PARECER DO PROJETO N° 3558/2008

IDENTIFICAÇÃO
1. Título do Projeto: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE ARTES EM RELAÇÃO A SUA DISCIPLINA NO PROCESSO DE INCLUSÃO
2. Pesquisador Responsável: Débora Deliberato/Franciane Sonni Martins Micheletto
3. Instituição do Pesquisador: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília
4. Apresentação ao CEP: 18/11/2008
5. Apresentar relatório em: Semestralmente durante a realização da pesquisa.

OBJETIVOS
- Identificar o que o professor de Arte percebe a respeito da disciplina de Arte no processo de inclusão do aluno com deficiência;
- Identificar se o professor de Arte identifica que a sua disciplina pode ser um conteúdo favorecedor as ações do processo inclusivo do aluno com deficiência;
- Identificar se o professor percebe a necessidade de um planejamento mais específico para trabalhar com aluno com deficiência.

SUMÁRIO DO PROJETO
A finalidade desta pesquisa é analisar a percepção do professor de Artes em relação a contribuição da sua disciplina no processo de inclusão, pois, uma vez que se trabalha as várias modalidades da disciplina, como: artes visuais, música, dança e teatro, ela contribui para o desenvolvimento de habilidades, de comunicação e socialização das crianças deficientes ou não. Enfoca também a formação do professor, considerando que a escola inclusiva exige modificações no ensino, ou seja, para que haja aproveitamento acadêmico do aluno deficiente, é necessário que os professores estejam preparados, aprendendo e experimentando sempre novas estratégias e abordagens de ensino para que as particularidades dos alunos sejam consideradas e promova a igualdade de oportunidade para todos. Os sujeitos da pesquisa serão Professores de Arte do ensino regular fundamental que estejam atuando com alunos com deficiência. A coleta de dados ocorrerá através de entrevista individual com professores e caderno de conteúdo com encontros quinzenais.

COMENTÁRIOS DO RELATOR

Pesquisa de grande relevância que poderá contribuir efetivamente para a educação inclusiva. Os sujeitos da pesquisa serão 3 professores de arte, da rede de ensino municipal da cidade de Cascavel – PR, que trabalham com alunos especiais.

O projeto apresenta as autorizações necessárias e o Termo de Consentimento Livre. Este termo esclarece que participar da pesquisa é uma opção, assegura o direito de retirada do consentimento a qualquer momento, sem prejuízo e garante que os sujeitos não serão identificados.

Os dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada (gravadas em áudio) e as informações serão anotadas posteriormente em cadernos de conteúdo. Serão realizados 3 encontros agendados previamente, sem comprometer as atividades de rotina dos sujeitos.

O projeto apresenta os requisitos necessários para o desenvolvimento da pesquisa e não oferece nenhum risco aos seus sujeitos.

PARECER FINAL

O CEP da FFC da UNESP após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 196/96 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa resolve aprovar o projeto de pesquisa supracitado.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

DATA DA REUNIÃO

Aprovado na reunião do CEP de 04/02/2009.


Drª. Simone Aparecida Capellini
 Vice-Presidente do CEP


Profª. Drª Mariângela Spotti Lopes Fujita
 Diretora