

## ENSINO DE ARTE E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Roberto Sanches Rabêllo (UFBA)

GT 03 - Construção de Saberes Docentes

### 1. Introdução

O propósito da nossa exposição é de relatar o trabalho de investigação em andamento, que estamos realizando na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia<sup>1</sup>, com o sentido de analisar a situação de atendimento ao deficiente visual em escolas da rede estadual de ensino em de Salvador, no campo específico do ensino de arte.

A investigação surgiu a partir do estudo de doutorado que realizamos na Universidade de São Paulo (RABÊLLO, 2003), que focalizou as possibilidades e limites de aprendizagem da linguagem teatral por um grupo de adolescentes deficientes visuais e sugeriu temas a serem abordados em trabalhos futuros, a exemplo do significado da arte como fator de inclusão e integração na escola regular. Na pesquisa realizada, tanto os professores como os alunos revelaram a dificuldade do sistema escolar no atendimento aos deficientes visuais. O professor de arte, em particular, relatou dificuldades no trabalho de equipe em classes que atendem a deficientes visuais, devido a preconceitos dos alunos videntes, que se recusavam a trabalhar com pessoas cegas. Este dado aguçou o interesse de aprofundar o entendimento a respeito dos processos sócio-afetivos necessários para o aprendizado da arte e socialização do aluno com deficiência visual.

Coll, Palácios e Marchesi (1995) apontam para as dificuldades também do aluno com necessidades educacionais especiais para estabelecer relações sociais positivas com seus colegas, o que possui implicações negativas para o aprendizado de qualquer disciplina. Isso dificulta o trabalho do professor, a quem é delegada a tarefa de proporcionar a interação em sala de aula. Por outro lado, o deficiente visual possui modos de perceber diferenciados, que remete o professor, aos aspectos sensório-corporais, sócio-afetivos que facilitem o seu aprendizado. Por isso, pretendemos neste trabalho revisar teorias de ensino e métodos cooperativos desenvolvidos na perspectiva de favorecer os relacionamentos, os diferentes modos de percepção e de aprendizado da arte.

O estudo que estamos realizando abrange dois pólos referenciais, envolvendo as diretrizes do ensino de arte<sup>2</sup> na atualidade e o paradigma da “educação inclusiva”<sup>3</sup>, na especificidade do

---

<sup>1</sup> O trabalho teve início em 2003 e conta a com a colaboração da CAPES, através de duas bolsas do Programa de Iniciação Científica (PIBIC), envolvendo uma estudante do curso de Pedagogia, Rejane Oliveira e uma estudante do curso de Licenciatura em Teatro, Ramona Gayão.

<sup>2</sup> O ensino de arte é a área curricular de conhecimento que estabelece conexões entre os campos das diversas modalidades artísticas (teatro, dança, música e artes visuais) e a pedagogia. Segundo os PCNs, esta área possui especificidades que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana e “também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo” (BRASIL, 1998, p. 19).

<sup>3</sup> Por “educação inclusiva” se entende o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede comum de ensino em todos os graus, privilegiando projetos de escola que apresentem características de colaboração e cooperação, de direcionamento para a comunidade, de parceria com os pais, de busca

deficiente visual. Na articulação dessas perspectivas, a função da arte na escola pode se coadunar com a finalidade da educação inclusiva de formar cidadãos críticos, afetivos, solidários, cooperativos e participativos.

Nesta perspectiva, cabe à escola adaptar sua programação às características do aluno, adequando o seu projeto educacional e curricular de modo a contemplar as diferenças individuais e sócio-familiares, a partir da própria determinação das necessidades especiais dos alunos, base para um acompanhamento eficaz da ação educativa. O professor deve buscar estratégias para adequar os diferentes objetivos e conteúdos a diferentes situações, grupos e pessoas, modificando o tipo de ajuda pedagógica que se oferece ao grupo em geral, individualizando o ensino quando necessário.

Em Salvador, não tínhamos ainda qualquer informação a respeito de como a inclusão vem sendo efetuada, nem como o professor de arte vem atendendo a essa proposta. Como entende o papel da arte num projeto coletivo de escola? Como adapta material para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos? Como proporciona a preparação da sala para o recebimento e integração dos alunos?

Essas questões nos remeteram ao problema central do nosso estudo: Até que ponto as diretrizes e as práticas estabelecidas pelo professor em classes inclusivas favorecem o aprendizado da arte, os diferentes modos de percepção e os relacionamentos entre videntes e deficientes visuais?

O nosso objetivo é de caracterizar e analisar a situação do ensino de arte oferecido aos alunos com deficiência visual em escolas públicas da rede estadual, visando subsidiar estudos e implementar ações na perspectiva de uma educação inclusiva. Especificamente, pretendemos identificar as concepções de arte-educação que norteiam o trabalho do professor que atua em classe inclusiva na rede estadual de ensino, de quinta a oitava série do ensino fundamental; verificar as diretrizes do professor na organização do trabalho pedagógico, especificando as ações que facilitam a percepção do deficiente visual e o relacionamento entre os alunos; e discutir a contribuição da arte no processo de inclusão do aluno com deficiência visual.

## **2. O paradigma da educação inclusiva e as interações sócio-afetivas e o ensino de arte**

A discussão a respeito da inclusão plena de todos os alunos em classe regular, implica em construção de um projeto de educação que contemple inúmeros aspectos, como por exemplo, a formação continuada de docentes, a adequação curricular, o apoio técnico e pedagógico, a colaboração entre professores e outros profissionais, estratégias baseadas em pesquisa, preparação da comunidade, colaboração dos pais, métodos instrucionais diversificados, material didático, adaptação arquitetônica, processos avaliativos centrados na aprendizagem e claramente mencionados.

---

de padrões elevados, estratégias baseadas em pesquisa, estabelecimento de novas formas de avaliação, infra-estrutura de serviços e continuidade no desenvolvimento profissional da equipe técnica (MRECH, 1998).

Como afirmam Giné e Ruiz (1995), a elaboração do projeto pode se constituir numa ocasião única de vitalização da escola, dando sentido e coerência ao trabalho em comum e referência para o trabalho dos professores:

Sem um projeto de educação que comande e dê sentido às atuações, sem uma gestão e organização escolar eficaz, sem a participação dos diferentes setores da comunidade educacional e o consenso como base da tomada de decisões, sem o compromisso solidário no trabalho diário e na avaliação, não se pode conceber um trabalho pedagógico fértil, ainda que, aparentemente, fosse possível contar com os meios técnicos e pessoais necessários (p. 295).

De fato, fica difícil se falar em inclusão, sem uma gestão eficaz e sem uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias, incluindo a provisão de meios e recursos materiais e humanos. O modelo de inclusão que se propõe atualmente pressupõe uma via de mão dupla entre o aluno com necessidades educacionais especiais e a escola, ou seja, não mais se admite que a escola desvincule a deficiência aos recursos educacionais apropriados, condicionando a inclusão do aluno às suas condições específicas, como se as condições do ambiente de aprendizagem e as condições do professor (qualificação, motivação para o trabalho) não tivessem importância fundamental (CARVALHO, 1998).

O presente estudo tem como um dos focos de interesse as implicações das interações sócio-afetivas no ensino de arte em classes que atendem alunos com deficiência visual. Sabemos que os aspectos cognitivos e afetivos estão interpenetrados em todas as manifestações do conhecimento. A escola, entretanto, privilegia o cognitivo em detrimento do afetivo (OLIVEIRA, 1992). O reconhecimento do papel fundamental desempenhado pelos processos de interação em classes inclusivas contribui para a explicação da aprendizagem da arte, analisada não exclusivamente a partir da perspectiva cognitiva, mas também a partir de sua perspectiva de relacionamento, isto é, sócio-afetiva.

Neste aspecto, as teorias sócio-interacionistas ao levarem em conta as influências sociais, culturais, educacionais podem ajudar na compreensão do aluno não a partir de suas deficiências, mas a partir de suas possibilidades de desenvolvimento, na busca de melhor relacionamento e de respostas educacionais adequadas. Como já apontamos, hoje não se estuda mais a deficiência como fenômeno isolado, ou próprio do aluno, passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional apropriada.

No campo da educação especial, as diretrizes de um professor para educar o aluno com deficiência visual foram alvo do trabalho que Masini (1994) desenvolveu junto a professores especializados, mostrando que o referencial teórico e as práticas que nele se fundam têm sido elaboradas com apoio de um referencial próprio ao vidente, não se levando em consideração os modos diferentes do ser humano perceber e relacionar-se com o mundo ao seu redor. Entendemos a partir daí, que o ensino de arte em salas inclusivas exige um trabalho mais cuidadoso de relacionamento grupal em busca da solidariedade, da aceitação das diferenças e do favorecimento aos diferentes modos de percepção. Por isso, o nosso interesse de examinar as diretrizes do professor que favorecem os relacionamentos e as especificidades do aluno no ensino da arte.

Para Vygotsky (1991) a interação social está estreitamente associada ao desenvolvimento da afetividade. Os processos psicológicos superiores (pensamento, memória, percepção e atenção) são produzidos e desenvolvidos em um contexto interativo, de natureza social e comunicativa. O processo de ensino e aprendizagem em si constitui uma interação, pois o conhecimento é construído conjuntamente. Mas nessa construção, as funções mentais e o afeto estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

Essa abordagem vem ao encontro de propostas desenvolvidas no campo das artes cênicas, nas quais, a introdução dos conteúdos artísticos a nível sensorio-corporal tem sido procedimento indicado como fundamental para uma perspectiva político-estética, conforme a teoria da peça didática de Brecht (cf KOUDELA, 1991; KOUDELA, 1992). Nessas propostas, o princípio da corporeidade é apontado como fator determinante de processos de percepção e aprendizagem, a partir de procedimentos artísticos que se iniciam no plano sensorial, com vistas ao descondicionamento de atitudes e ações, que se fizeram rotina, e de hábitos de percepção que se tornaram automatizados.

Percebemos assim, que a discussão entrelaçada das propostas de Vygotsky, que defendia a inclusão do aluno com deficiência em classe regular, com a teoria da peça didática de Brecht, que enfatiza os processos sociais, corporais, sensoriais, perceptivos, pode se constituir num caminho fecundo na articulação do ensino de arte na perspectiva da interação, da cooperação e da participação do indivíduo na sua totalidade, incluindo os processos perceptivos e afetivos.

Em função do modo diferenciado de percepção do deficiente visual e do paradigma dominante na área de arte, levantamos a hipótese da necessidade de uma ênfase maior nos aspectos de relacionamento, dialógico, discursivo, sensorio-corporal e afetivo. O paradigma dominante na área de arte ao colocar em pauta aspectos relacionados com a valorização do produto artístico, da leitura cognitiva da obra de arte e da preocupação com a história da arte, quando realizada em detrimento dos processos lúdicos, afetivos e psicomotores, traz o perigo do retorno à ênfase *conteudista* e *cognitivista* características do ensino tradicional, entrando em contradição com a idéia de uma educação estética, entendida como equilíbrio entre sensibilidade, razão, imaginação e experiência (LOWENFELD e BRITTAIN, 1977).

É importante lembrar que a proposta de inclusão do aluno com necessidade educacional especial em classe comum vem sendo implantada no Brasil somente a partir do fim dos anos sessenta, bem como recente é a sistematização do ensino de arte entre nós (anos setenta). A carência de estudos é agravada pela falta de divulgação das experiências positivas de integração e inclusão, sobretudo no ensino de arte.

Além do mais, as escolas estão atendendo a alunos com deficiência sem o devido preparo do professor, e no caso do professor de arte, sem estudos que levem-no a compreender o significado de diretrizes sócio-interacionistas que favoreçam o desenvolvimento. Conseqüentemente, o professor sente dificuldade no trabalho de criar situações de aprendizagem que permitam que os alunos trabalhem interativamente e revelem suas possibilidades.

Segundo Nunes (1998), em estudo analítico sobre as pesquisas de pós-graduação na área de Educação Especial, no período de 1991 a 1995, “os trabalhos, na sua maioria, voltam-se para os aspectos cognitivos e comportamentais com pouca alusão aos aspectos emocionais e afetivos” (p.

121). O presente estudo procura preencher então uma lacuna, tanto na área do ensino de arte, como nos aspectos de relacionamento, de afetividade e de percepção do deficiente visual. A articulação de diferentes argumentos, desenvolvidos para justificar a importância das interações sócio-afetivas, oferece a possibilidade de uma síntese, que pode ser enriquecedora para o ensino em geral.

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na rede regular exige maior competência profissional do professor de arte na elaboração de propostas de cursos adequadas às necessidades específicas dos alunos, além da provisão de recursos educacionais de todo tipo na criação de situações que propiciem seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, o trabalho tem a pretensão de envolver futuramente o professor da rede estadual no próprio processo de pesquisa, por meio de participação em grupos de estudo e seminário, contribuindo para a discussão em prol de um atendimento cada vez mais adequado.

### 3. Procedimentos Metodológicos

No trabalho que estamos desenvolvendo adotamos a *pesquisa-ação*, que é definida por Thiollent (1998) como um tipo de pesquisa com base empírica que é “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 14).

A vantagem desse tipo de pesquisa voltada para a ação coletiva está na possibilidade de coleta de informação original acerca de situações e de descrição de fatos de um modo favorável às consequências práticas. O levantamento de dados e os relatórios servem à intervenção ativa na realidade dos fatos observados. Assim, o estudo foi organizado em torno da busca de soluções para os problemas enfrentados pelos arte-educadores em sala de aula.

Na organização da pesquisa tivemos uma fase exploratória de estabelecimento de um diagnóstico da situação. Aplicamos questionários com coordenadores das escolas, tendo como objetivo a exploração e levantamento de informações gerais na escola, que pudessem ajudar na verificação da existência ou não de um projeto coletivo e a maneira como foi construído. Nesta ocasião foram identificados os professores de arte que atuavam com alunos deficientes visuais e suas expectativas de participação no trabalho de pesquisa.

A partir desse diagnóstico efetivamos entrevistas com professores, com o sentido de detectar como eles concebem o ensino de arte, o que pensa da proposta de inclusão do deficiente visual e como vem atuando e contribuindo para a orientação inclusiva da escola.

No momento estamos analisando essas entrevistas e realizando observações em sala de aula com o intuito de perceber e registrar, por meio de descrição, como o ensino de arte vem acontecendo no ensino fundamental, de quinta à oitava série, em salas comuns da rede estadual em Salvador que atendam alunos com deficiência visual.

Posteriormente, pretendemos também identificar os significados que os alunos, sobretudo os deficientes visuais, dão à arte e à educação inclusiva; e a participação do professor especializado em deficiência visual, seu relacionamento com os alunos e com o professor de arte.

No desdobramento do trabalho serão discutidas as metas de ação, procurando desenvolver uma perspectiva de envolvimento dos professores, de participação, de colaboração e de troca de saberes. Dessa maneira estabeleceremos juntamente com os participantes os problemas prioritários que afetam o ensino de arte na proposta inclusiva da escola e o tipo de ação a ser focalizada com o sentido da melhoria das condições de trabalho e da qualidade de ensino.

Para interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada estamos propondo a organização de grupos de estudo teórico-práticos, envolvendo professores de arte, de educação especial e demais interessados, visando à discussão sobre a arte, a orientação inclusiva e sobre o próprio material coletado, envolvendo as formas de encaminhamento das questões levantadas e confecção de boletins de pesquisa.

O passo seguinte será a realização de seminário com representantes de instituições interessadas em incrementar ações de apoio a alunos com deficiência visual (Instituto de Cegos da Bahia, Centro de Apoio Pedagógico para deficientes visuais, Secretaria de Educação), envolvendo especialistas brasileiros em educação inclusiva e em arte-educação.

Cabe colocar que propósito não será limitado aos problemas práticos de ordem técnica. Pretendemos definir as exigências de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados. Não podemos perder de vista a perspectiva de que a produção de conhecimento não seja útil apenas para a coletividade considerada na investigação local, mas que contribua de alguma maneira para o conhecimento na área educacional. Por isso, após a identificação dos problemas iniciais pretendemos enquadrá-los num marco referencial de natureza teórica, conforme propõe Thiollent (1998), atribuindo relevância a certas categorias de dados, a partir dos quais serão esboçadas as interpretações e equacionadas as possíveis soluções. Segundo este autor, o papel da teoria consiste em gerar idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações.

A análise dos dados das entrevistas com os professores de arte está sendo orientada por categorias descritivas, produzidas a partir do confronto entre o que foi sendo apreendido durante a re-leitura do material organizado e os princípios teóricos do estudo. A linha de investigação previu os seguintes momentos: leitura exaustiva do material para captar a essência do que foi produzido; divisão em partes, colocando em evidência os significados, em função do fenômeno estudado, privilegiando os aspectos de concepção de ensino de arte do professor, relacionamento sócio-afetivo e percepção do deficiente visual; e finalmente, a síntese das unidades de significado, integrando todas as partes.

Ao final do trabalho, será feita uma discussão do conjunto dos dados<sup>4</sup>, com a preocupação em agrupar as categorias em grandes temas, desvelando o fio condutor que perpassa os diferentes aspectos interrogados no decorrer do estudo. Essa triangulação representa um esforço de

---

<sup>4</sup> Incluindo aqui os obtidos com os questionários, referentes ao contexto educacional mais amplo; com as entrevistas com professores de arte e professores especializados; com as observações realizadas em aula e nos grupos de estudo.

interpretação para superar o nível apenas descritivo, tornando possível uma discussão mais aprofundada a respeito do ensino de arte na especificidade do aluno com deficiência visual.

#### **4. Diagnóstico a respeito da inclusão nas escolas estaduais**

Como ainda estamos em fase de análise das entrevistas com os professores de arte, dedicamos um espaço maior para um diagnóstico mais geral a respeito da proposta de inclusão.

Segundo informações do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP), existiam onze escolas estaduais, no município de Salvador, que recebiam alunos com deficiência visual no ano de 2003, para um total de cinquenta e sete alunos deficientes visuais, sendo quarenta e quatro do ensino fundamental e treze do ensino médio. Para atender a essa população o CAP disponibilizava um total de oito professores especializados, cinco itinerantes e três que trabalhavam em salas de recursos.

No segundo semestre de 2003, realizamos um diagnóstico em oito escolas da rede estadual, que atendiam um total de quarenta e quatro alunos com deficiência visual e constatamos a inexistência de projetos pedagógicos construídos coletivamente na maioria dessas escolas. As escolas que tinham projeto não disponibilizaram o documento, mas garantiram que não especificavam a questão das necessidades educacionais especiais. Podemos supor, conseqüentemente, que essas escolas não buscavam recursos para as adaptações necessárias. De fato, não constatamos qualquer forma de adaptação arquitetônica, sendo o espaço das salas de aula completamente inadequados.

Algumas escolas revelaram a existência de preparação dos alunos que iriam receber os colegas com deficiência visual, mas na verdade, não existia uma estratégia formulada para receber esses alunos, a não ser uma palestra realizada pelo CAP no início do ano<sup>5</sup>. Mecanismos de interação (momentos recreativos, esportivos, artísticos, etc.) entre os alunos fora da sala de aula não eram previstos e como a Educação Física não era adaptada os alunos com deficiência visual não possuíam quaisquer atividades corporais na escola. Não existia também nenhuma forma de preparação da comunidade na totalidade dessas escolas, e parceria com os pais, existia em apenas uma das oito escolas pesquisadas.

Todos os professores entraram por concurso, mas no universo das oito escolas, em apenas três existia formação contínua desses professores. Na maior parte das escolas não existia tampouco qualquer forma de cooperação entre professores, e entre estes e os técnicos. Os professores não tinham idéia do que ocorria nas outras aulas, não contavam com uma equipe de apoio técnico pedagógico, nem se relacionavam com os professores especializados, que atendiam apenas os alunos, na maioria das escolas em sala de recursos<sup>6</sup>. Os professores especializados, como não são do quadro docente da escola, terminavam não recebendo a devida atenção do professor regular, nem dando a estes o suporte necessário para que buscassem estratégias adequadas.

---

<sup>5</sup> Os professores de arte entrevistados revelaram saber da existência do aluno com deficiência visual no primeiro dia de aula, sem que houvesse nenhum preparo.

<sup>6</sup> A modalidade de professor itinerante existia em apenas três escolas, duas que possuíam somente um aluno, e uma com cinco classes inclusivas para atender a dez alunos do ensino fundamental e um do ensino médio.

Do ponto de vista pedagógico os alunos cegos ou com deficiência visual não tinham nenhuma forma de adaptação da proposta curricular, a não ser, a oferecida pelo CAP, que realizava uma ponte entre o professor e o aluno, transcrevendo exercícios e provas para o braile, ou passando do braile para letra cursiva os trabalhos dos alunos<sup>7</sup>.

Constatamos também que o nível de repetência era muito elevado entre os alunos com deficiência visual. Além do mais, eles entravam na escola geralmente com atraso, causando uma distorção série/idade, por vezes gritante.

Esse diagnóstico fica mais estarrecedor quando lembramos que três escolas já atendiam alunos com deficiência visual a mais de trinta anos e que não havia uma avaliação periódica para determinar a extensão da proposta de inclusão, nem formas de diálogo, cooperação e troca de experiências entre elas. A própria decisão de atender ao aluno com deficiência visual, nem sempre partia da escola, e sim, da Secretaria de Educação.

## **5 As entrevistas com os professores de arte**

As entrevistas foram realizadas com cinco professores de quatro escolas que atendiam alunos com deficiência visual em classe regular. Embora seja precipitado tecer observações conclusivas, pretendemos mostrar o caminho que estamos trilhando e os resultados da análise preliminar efetuada até o momento.

Para análise do material estamos utilizando seis categorias e indicadores diversos, conforme passamos a relatar. Em primeiro lugar, destacamos a *auto-estima do professor*, que pode ser observada a partir de depoimentos que se referem à baixa remuneração; às péssimas condições de trabalho (espaço físico inadequado, falta de material, excesso de aluno em sala de aula, carga horária reduzida); e à desvalorização da arte pela sociedade, pelo governo e pela escola – (diretores, professores, alunos, especialistas).

Os professores se referem também à questão da *falta de informação* sobre a deficiência visual, e conseqüentemente, à *falta de preparo* para atender às especificidades do aluno. Geralmente o professor fica sabendo da presença do aluno com deficiência visual no primeiro dia de aula e revelam que tomam um “susto”, que ficam paralisados, sem saber o que fazer.

Apontamos então para a importância da formação continuada e para o relacionamento com o professor especializado, aspectos que não estão acontecendo, o que dificulta o trabalho do professor de arte.

Tomamos como categoria também os sentimentos, preconceitos e estereótipos em relação ao aluno com deficiência visual. Observamos em muitos depoimentos o *sentimento de pena*, em lugar do sentimento de solidariedade; a dificuldade em lidar com a impossibilidade do aluno, ou

---

<sup>7</sup> Alguns alunos tinham uma hora de atendimento individualizado no espaço do CAP, para auxílio em dificuldades nas diversas disciplinas escolares.



em favorecer as potencialidades de acesso aos conteúdos; além da questão da defasagem apontada em relação ao vidente.

A quinta categoria refere-se à forma como o professor facilita a percepção do aluno com deficiência visual. Neste aspecto os professores revelam a dificuldade de elaboração de recursos metodológicos de ensino para que sejam contemplados, sobretudo, os sentidos tátil-cinestésico, auditivo e resquícios do sentido visual, quando os alunos os possuem.

Finalmente destacamos o relacionamento sócio-afetivo, contemplando a relação professor – aluno, os alunos entre si e o deficiente visual com o vidente. Neste aspecto observamos o predomínio da relação frontal entre o professor e os alunos, a ausência de interação entre estes, e a ausência de preocupação com a socialização dos alunos com deficiência visual.

## **6. Considerações finais**

Os dados coletados até o momento evidenciam a necessidade de uma formação continuada de professores para o atendimento das pessoas com deficiência visual em classes comuns. Neste aspecto, constatamos a carência de contato dos professores com investigações sobre experiências de inclusão bem sucedidas em escolas públicas e privadas no Brasil, que possam oferecer uma referência, sobretudo em relação ao que fazer para que a inclusão ocorra em moldes satisfatórios.

Percebemos também a precariedade na orientação dada pelo professor de arte à educação do deficiente visual, e mais especificamente, os processos que facilitam a percepção do deficiente visual e a interação entre videntes e não videntes.

Dessa maneira objetivamos a formação de grupos de estudo para discussão de formas de facilitar o relacionamento entre os processos sensório-corporais, lúdicos, afetivos, sem desprezo à compreensão da arte como objeto de estudo. Neste sentido, acreditamos que a teoria da peça didática de Brecht possa interessar ao professor de arte e aos educadores em geral interessados nos aspectos de cooperação, alteridade e solidariedade. Esses princípios, que são componentes de uma educação inclusiva, exigem um esforço de resgate, no ensino de arte, da dimensão lúdico-sensorial, afetiva e interativa, tão fundamentais para a compreensão da arte em bases mais prazerosas, éticas e estéticas. Trata-se de buscar uma fundamentação para procedimentos que estimulem o aluno a percorrer o caminho da criatividade espontânea sem dicotomias em relação ao exercício mais consciente da linguagem artística.

Como resultante de uma pesquisa-ação a continuidade deste estudo implica no fornecimento de dados concretos, necessários para a implementação de ações na área, que retornarão às fontes de origem. Pretendemos detectar até que ponto as adaptações curriculares que estão sendo efetuadas pelos professores de arte para o atendimento ao aluno com deficiência visual, contribuem para discussões e troca de informações a respeito do papel da arte em um projeto coletivo de escola e identificar demandas em termos de conteúdo para uma educação continuada dos professores de arte.

A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações investigadas pode dar lugar inclusive à

elaboração coletiva de textos, artigos, boletins de pesquisa e guias para auxiliar na resolução dos problemas detectados, além do planejamento das correspondentes ações. Acentuando o aspecto participativo e de incentivo à intervenção dos professores na sua própria realidade, esperamos contribuir com sugestões concretas para implementação de ações, objetivando a melhoria da qualidade do ensino de arte e do ensino em geral na perspectiva de uma educação inclusiva.

## Referências

- AMIRALIAN, M. L. T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Nacionais Curriculares*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Lei número 10.172/01. *Plano Nacional de Educação*, 2001.
- BRECHT, Bertolt. *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- CARVALHO, Rosita. *A nova LDB e a educação especial*. RJ:WVA, 1998.
- COIMBRA, Ivanê Dantas. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Salvador EDUFBA, 2003.
- COLL, Cezar; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995..
- DUARTE JUNIOR, João F. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo, Papirus, 1988.
- GINÉ, Climent; RUIZ, Robert. As adequações curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional. In: COLL, Cesar et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: EDUSP; Perspectiva, 1991.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LOWENFELD, Victor; BRITAIN, D. *Desenvolvimento da capacidade criadora da criança*. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- MASINI, Elcie. *O Perceber e o Relacionar-se do deficiente Visual: orientando professores especializados*. Brasília: Ministério da Ação Social. CORDE, 1994.
- MASINI, Elcie. “A inclusão escolar: práxis e realidade educacional brasileira”. Texto apresentado no V Congresso Brasileiro de Psicopedagogia e I Encontro Latino Americano de psicopedagogia, 1999.
- MRECH, Leny. O que é educação inclusiva? *Revista Integração*. MEC, Secretaria de Educação Especial, ano 8, numero 20, 1998.
- NUNES, Leila Regina et al. *Pesquisa em Educação Especial na pós-graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de la et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- RABÉLLO, Roberto Sanches. *Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia: possibilidades e limites de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes*. 434 f. São Paulo: (Tese) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectología*. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo 5 (*Obras Completas*.)

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

#### **Sites na internet**

<<http://www.defnet.com.br>>

<<http://www.ibge.gov.br>>

<<http://www.mec.gov.br/ibc/>>

<<http://www.ines.org.br>>