

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM ARTES VISUAIS PARA CRIANÇAS
CEGAS NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

**INCLUSIVE PEDAGOGIC PRACTICE IN VISUAL ARTS FOR BLIND CHILDREN
TO SCHOOL CONTEXT: POSSIBILITIES AND CHALLENGES**

Julianne Fischer

Universidade Regional de Blumenau

july@furb.br

Carolina dos Santos Maiola

Universidade Regional de Blumenau

carolina_maiola@hotmail.com

Tatiana dos Santos da Silveira

Universidade Regional de Blumenau

silsa@terra.com.br

RESUMO: A educação para todos pressupõe possibilitar condições viáveis e ao mesmo tempo desafiadoras para cada aluno, explorando a aprendizagem nas possibilidades, e não nas deficiências. Com base nesta perspectiva, a presente pesquisa, desenvolvida com educandos cegos e professores de artes de escolas públicas municipais de Blumenau, buscou refletir sobre como se dão os sentidos e as ações de inclusão de alunos cegos e professores nas aulas de artes visuais. A pesquisa, de cunho qualitativo, teve como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada e, como aporte teórico, sobretudo as obras de Mittler (2003), Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), Puccetti (2008) e Ballesterro-Álvarez (2003). Os resultados permitiram visualizar que as relações inclusivas entre os alunos se deram a partir da convivência com as diferenças e que, para trabalhar as artes visuais com educandos cegos, é fundamental que ocorram mudanças, principalmente aquelas que dizem respeito à construção humana sensível das pessoas.

Palavras-chave: Inclusão. Artes visuais. Deficiência Visual.

Abstract. The presented research, developed with blind educandos and professors of arts of municipal public schools of Blumenau, searched to reflect on as if they give to the directions and the actions of inclusion of blind pupils and professors in the lessons of visual arts. The research, of qualitative matrix, had as instrument of collection of data, half-structuralized interview e, as it arrives in port theoretical, the

workmanships of Mittler (2003), Karagiannis, Stainback and Stainback (1999), Puccetti (2008) and Ballestero-Alvarez (2003). The analysis the results had allowed to visualize that the inclusive relations between the pupils if had given from the convivência with the differences, and that to work the visual arts with blind educandos, it is basic that changes occur, mainly those that say respect to the construction sensible human being of the people.

Key words: Inclusion, Visual Arts, Visual Deficiency.

1. Introdução

Desde o tempo das cavernas, o homem já representava o mundo artisticamente, a fim de comunicar e expressar suas idéias. A arte está presente na vida do homem não apenas como meio de comunicação e expressão, mas também como área de conhecimento. Por meio da arte, o homem desenvolve uma rede de conexões que permite o desenvolvimento da linguagem proporcionando o conhecimento de si mesmo, da sua cultura e do mundo. Arte envolve a construção de linguagem, modo singular de reflexão humana, onde interagem o racional e o sensível. (CASTANHO, 1982).

Por envolver a construção da linguagem e o conhecimento sensível e cultural, de maneira singular, o ensino da arte nas escolas deverá ser pensado da mesma forma e ser desenvolvido para que propicie o contato com a diversidade e o respeito por ela. Puccetti (2008, *site*) defende que as produções artísticas devem ser pensadas no sentido de propiciarem a inclusão, sob a perspectiva da diversidade, e de possibilitarem diferentes percepções do mundo, “pois a diferença é o olhar que se tem para a diversidade”.

A partir de uma perspectiva de educação para todos, é necessário possibilitar condições viáveis e ao mesmo tempo desafiadoras para cada aluno, explorando a aprendizagem nas possibilidades, e não nas deficiências. Mantoan (2003) e Carvalho (2004) consideram a proposta de educação inclusiva como fundante de uma escola igualmente inclusiva, acolhedora dos alunos, de suas singularidades e diferenças, cujo alvo básico é a dissipação das barreiras para uma aprendizagem efetiva.

No contexto de inclusão escolar, aqui especificamente nas aulas de artes, realizou-se uma pesquisa cuja questão norteadora foi a seguinte: Como se dão os sentidos e as ações de inclusão de alunos cegos e professores nas aulas de artes

visuais de escolas públicas municipais de Blumenau, SC? A pesquisa objetivou compreender os sentidos e as ações de inclusão de alunos cegos e de professores nas aulas de artes visuais.

A presente pesquisa, caracterizada como de abordagem qualitativa, teve como finalidade real, segundo Bauer e Gaskell (2000, p. 68), “[...] explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”, e foi realizada de acordo com os pressupostos teóricos, sobretudo de Mittler (2003), Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), Puccetti (2008) e Ballestero-Álvarez (2003).

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais da cidade de Blumenau, Santa Catarina. No que se refere aos sujeitos da pesquisa, buscou-se, por meio da Secretaria de Educação e da Coordenação de Educação Especial do referido município, a relação dos educandos cegos na rede municipal de ensino. Nesta relação, constavam apenas dois alunos, de ambos os sexos e de escolas diferentes, o que fez com que se elegessem ambas as escolas para a realização da pesquisa. Ao contatar com as escolas relacionadas, apresentaram-se a proposta e os objetivos da pesquisa à direção e à coordenação e, após ter obtido autorização para realizá-la, fez-se contato com as crianças cegas e os professores de artes que lecionavam para as turmas onde estavam inseridos esses alunos. Dessa forma, tornaram-se sujeitos desta pesquisa os dois alunos cegos e as duas professoras de artes que para eles lecionavam. A eles se aplicou, individualmente, uma entrevista semi-estruturada, que teve como tópico-guia: a) O significado de escola inclusiva; b) As práticas pedagógicas nas aulas de artes visuais; e c) Possibilidades e dificuldades de participação de alunos cegos nas aulas de artes.

Para registro dos dizeres dos sujeitos, utilizou-se um gravador, sendo que, posteriormente, fez-se a transcrição fiel dos mesmos. De posse dos dados, com o objetivo de compreender os sentidos e as ações de inclusão de alunos cegos e professores nas aulas de artes visuais, fez-se uma análise que se caracterizou como dialógica e cuja ação se dá a partir da conversação dos sujeitos e pesquisador na construção de significações.

Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optou-se por fazer referência a eles por letras, em negrito. Assim, os alunos e professores serão aqui referidos como Aluno **A**, Professor **A**, Escola **A**, Aluno **B**, Professor **B** e Escola **B**.

Sendo assim, aborda-se a seguir o papel da arte na escola e os sentidos de artes visuais para alunos cegos nos dizeres dos próprios alunos e seus professores de artes no contexto institucional.

2. Artes visuais e inclusão escolar

A arte na escola tem o papel de desenvolver a criatividade das crianças, possibilitando a expressão dos sentimentos e da própria visão de mundo por meio das diferentes linguagens artísticas. A criança, quando cria, desenvolve a forma de pensar e de comunicar-se por meio da arte e normalmente o faz brincando.

“A arte como linguagem, expressão e comunicação, trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a construção humana sensível” (PILLOTTO, 2004, p. 58). Ao pensar em “construção humana sensível”, como sugere Pillotto, abre-se um leque de possibilidades que surgem nos momentos de conhecimento compartilhado em sala de aula. A criança desperta para uma possível leitura de mundo, de manifestações culturais, políticas e sociais e passa a observar e perceber-se como sujeito de sua própria história.

O espaço onde se desenvolveu parte desta pesquisa, aqui referenciada como Escola A, é uma escola pública municipal que atende a crianças de 1º ano a 8ª série. É uma instituição cujos caminhos percorridos em direção à educação inclusiva não são recentes, pois a aluna **A** participa desse contexto escolar desde a pré-escola. A aluna **A** faz parte do grupo da 6ª série, e as aulas de artes, por sua vez, possuem a carga horária, para essa turma, de 2 aulas, num total de 1h36min semanais.

A outra parte da pesquisa aqui apresentada desenvolveu-se no espaço da Escola B, que é uma escola pública também municipal que atende a crianças de 1º ano a 8ª série. O Aluno B faz parte do grupo da 4ª série, com a mesma grade curricular da escola A e estuda na escola desde o pré-escolar.

Nos dois momentos em que se realizaram as entrevistas, tanto na Escola **A** quanto na Escola **B**, primeiramente se apresentaram aos alunos e professores participantes da pesquisa, a finalidade da presença da pesquisadora e as intenções de trabalho, enfatizando-se que todas as entrevistas seriam realizadas individualmente. Sugeriu-se, como apoio para a coleta dos dados, o uso do gravador, que foi aceito por unanimidade.

Para compreender melhor os dizeres dos sujeitos da pesquisa, optou-se primeiramente, em analisar as evocações dos professores **A** e **B**; em seguida, a participação dos alunos; e, finalmente, a articulação das vozes desses sujeitos sobre seu envolvimento com a inclusão.

Apresentou-se a primeira proposta de discussão para os professores, a partir do item já mencionado: O significado de escola inclusiva. A Professora **A** assim se manifestou:

Uma escola inclusiva pra mim seria que os professores pudessem ajudar todas as crianças que têm alguma dificuldade, mas que os professores tivessem uma orientação, que eles tivessem um subsídio; assim, por exemplo, eu não tive ninguém que me desse um curso, que conversasse comigo, que me dissesse: ‘não, a gente vai trabalhar assim, tem essa possibilidade, essa, essa, pra trabalhar com essa menina que é cega, com esse que é surdo’. Sabe, mas, a gente não tem. Eu não tive pelo menos.

Para a Professora **A**, inclusão está diretamente relacionada à formação e à qualificação dos professores, de modo a “ajudar” todos os alunos. Para isso, faz-se necessário o envolvimento de outros profissionais, para que o trabalho em sala de aula se efetive com mais qualidade. Para a Professora **A**, lecionar para alunos com necessidades especiais exige outra metodologia, à parte, diferente do que já foi trabalhado até então com os alunos sem necessidades especiais. A mesma professora se refere, também, à necessidade de um outro sujeito, de preferência um especialista, para que avalie e diga o que trabalhar com o aluno “diferente”.

Para Mittler (2003) e Sasaki (1999), a inclusão parte da aceitação da diversidade humana, valoriza as pessoas como únicas e a educação como um processo de cooperação, sendo que o trabalho do professor deverá ser pensado de forma que todas as crianças possam participar, indiferente de suas limitações. Mittler (2003, p. 20) enfatiza que “A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo.”

A Professora **B**, por sua vez, vê da seguinte forma a escola inclusiva:

Eu vejo assim que, nas outras matérias, nas outras disciplinas, ele, ele participa através dos, através dos livros que ele tem, né que já tem algumas coisas escritas e também é ditado pra ele a matéria, o conteúdo e através daquela máquina né, ele digita, ele registra o que ouve. Agora na matéria de artes eu tenho bastante dificuldade porque realmente eu não sei, sabe, o que fazer [...].

Para a Professora **B**, o enfoque da inclusão está, primeiramente, na criança, ou seja, é preciso que se tenha a garantia da participação efetiva de todos os alunos nas rotinas escolares, de modo a promover a aprendizagem na sua maior plenitude. Porém, já em suas primeiras palavras, a referida professora expõe sua angústia e a comparação do desempenho do seu aluno cego nas aulas de artes com as demais disciplinas. Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21), “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural [...]”.

A Professora **B** ainda se manifesta a respeito da escola inclusiva assim se expressando:

[...] já cheguei a trabalhar formas geométricas, que daí a gente cortou papel, ele sentiu o formato, depois ele tentou representar, na tela especial que ele tem, coloca a folha em cima e tentou desenhar as formas né. Tenta contornando, desenhar por ele mesmo, né. Mas é bem, eu digo assim, bem difícil, porque eu tento ter idéias, mas a gente fica com medo assim, de dar atividades para ele fazer, que pensa assim, mas é o visual, né, todo mundo tá, eles estão vendo o exemplo que eu mostrei, ele não, e já fica preocupada. Aí quando é a parte teórica eu passo pra ele, eu dito, explico, mas fora isso é bem difícil.

Como se pode observar, por meio dos dizeres da Professora **B**, para ela, os instrumentos e as estratégias de trabalho em outras aulas não são possíveis de utilização e adequação para as suas e, principalmente, a ausência de visão traz restrições ao trabalho, inviabilizando grande parte das propostas sugeridas pela professora.

A história do ensino da arte na escola não é recente. Hoje, se pode afirmar que a arte-educação vem ganhando espaço e reconhecimento por se tratar de área de

conhecimento e por possibilitar o desenvolvimento de propostas relacionadas à arte e à vida, de propostas que valorizam e respeitam a diversidade, que permitem o autoconhecimento e o conhecimento cultural e social a partir das relações consigo mesmo e com o mundo.

O Movimento de Arte para a Recuperação Social vem demonstrando a necessidade da Arte para todos os seres humanos, por mais desumanas que tenham sido as condições que a vida impôs a alguém. Basta que o cérebro funcione, basta não estar em estado de coma para ser possível estabelecer alguma ligação com a Arte ou através dela. (BARBOSA, 2008, p. 1).

As inquietações das professoras **A e B** deram margem à discussão do segundo item do tópico-guia, que consistia em descrever como acontecem as práticas pedagógicas nas aulas de artes visuais na turma pesquisada.

A respeito das práticas pedagógicas, a professora **A** relatou:

Da outra vez que a gente fez uma boneco, também costurado assim, as outras crianças do grupo fizeram um bonequinho pra ela e deram pra ela, pra ela mexer, pra ela manusear. Aí ela disse o que é um boneco. Ela não sabia, ela não tem noção entende, do que é um boneco, do que é um fantoche. Daí a gente deu o bonequinho, as crianças apresentaram o teatro e ela foi junto também.

Os dizeres da professora permitem compreender que a participação da Aluna **A** nas aulas de artes estava diretamente relacionada à iniciativa e ao envolvimento dos colegas para a inclusão desta aluna nas atividades.

A Professora **A** afirmou que, ao iniciar o ano letivo, sabia que receberia uma aluna com deficiência visual e que isto lhe causava receios, no que se refere a sua relação com a aluna com necessidades especiais e a sua prática pedagógica neste grupo. Relatou, ainda, que grande parte das atividades propostas à Aluna **A** não realizava. Porém, quando a aula abrangia materiais de criação, com utilização de massa, modelagem, costura, com auxílio dos colegas, a aluna tinha sua participação, não tanto na confecção do material, mas principalmente no manuseio

do mesmo, sempre acompanhada de algum colega. Em um desses momentos, foi elaborado um teatro em grupo, que permitiu sua participação.

O envolvimento da Professora **A** com a Aluna **A** se dava por meio da interação entre colegas e aluna com necessidades especiais, ou seja, a professora mediava os alunos para que a Aluna **A** participasse. A Professora **A** também demonstrou que, em determinados momentos, não sabia como lidar com comportamentos estereotipados da aluna, como: mão no ouvido, cantar ou algum tipo de agitação. Nessas situações, apresentava à aluna papel e giz de cera para que a mesma realizasse algum trabalho durante a aula. Relatou, ainda, que reconhece a habilidade da aluna no que se refere à música e a instrumentos musicais, porém, não se sente apta a realizar atividades que envolvam esse tipo de arte.

Diante dos dizeres da Professora **A**, atentou-se para as diferentes possibilidades de articulação das linguagens artísticas. A Aluna **A**, em seus dizeres, manifesta interesse pela música, linguagem para a qual a Professora **A** relata não se sentir apta para desenvolver em suas propostas. No entanto, também afirma ter estabelecido uma articulação entre a linguagem visual e cênica, na proposta desenvolvida com bonecos.

Segundo Pillotto (2004, p. 22-23),

a articulação das linguagens artísticas deve ser compreendida como ação em rede, que integra as possibilidades de expressão e comunicação, por meio as linguagens e da produção de sentidos. A idéia não é de polivalência, mas, sobretudo, a de oportunizar ações em que as crianças possam conectar as várias linguagens da arte, ampliando as suas possibilidades de comunicação, interação, interpretação e expressão.

Quanto às suas práticas, a Professora **B** mencionou:

no ano passado sim, daí eu trabalhei alguma coisinha diferente da turma pra ele, mas foi bem pouco. É assim, a turma

trabalhou desenho abstrato, desenho figurativo, fizeram escultura em papel, e ele, as formas geométricas no papel.

A Professora **B** relatou um trabalho que desenvolveu no ano anterior com a mesma turma, no qual foram realizadas algumas adaptações para a participação do aluno B. Segundo esta professora, as atividades destinadas ao Aluno **B** deveriam ser iguais às dos demais alunos, razão pela qual não planejava nada diferente para o aluno. Afirmou que, porém, sua concepção recai nos momentos em que se vê com dificuldade quando opta por trabalhos que envolvam, principalmente, os meios visuais.

O ensino da arte, no contexto da inclusão, apresenta possibilidades para que todos os alunos vivenciem diferentes expressões, que contribuirão na construção do conhecimento:

a arte propicia a inteiração dos deficientes, integrando-os num processo de desenvolvimento por meio do fazer, sem levar em conta os aspectos patológicos ou orgânicos. Não enfatiza os déficits, as deficiências, mas capacidades e possibilidades reais num processo mental e sensível de compreensão, abstração, planejamento, elaboração, relações e associações, que resulta na produção e criação artística. (PUCCETTI, 2005, p. 2).

Sobre as dificuldades e as possibilidades da participação de um aluno cego nas aulas de artes, a Professora **A** afirmou:

por exemplo eu to ensinando as cores. Como é que eu vou ensinar as cores pra ela? As outras crianças vêem as cores, fazem a mistura, vêem o resultado diferente. Como que eu vou, que eu vou, dar essa noção pra ela? E eu, não sei como, como fazer isso.

A Professora **A** expôs que sente dificuldades em trabalhar com o aluno cego e que alguns aspectos do currículo, de caráter essencial no planejamento, não são passíveis de serem realizados com uma criança com deficiência, em específico, visual.

Os dizeres da Professora A sugerem preocupação com o ensino das cores à Aluna **A**. Os dizeres desta professora fizeram com se atentasse para outros conteúdos e possibilidades do ensino das artes visuais que não foram contemplados em seus dizeres, como, por exemplo, o desenvolvimento das linguagens artísticas e do conhecimento sensível (percepção, emoção, imaginação, intuição, criação). Para Ballesterro-Álvarez (2003, p.36), “é tautologia afirmar que o mundo da pessoa cega é um mundo desprovido de visão de luz e cor; é um mundo onde a informação transmitida por outros sentidos é de importância vital”.

Ainda sobre as dificuldades e as possibilidades da participação de um aluno cego nas aulas de artes, a Professora **B** declarou:

Tem que ver, é o visual, é o acabamento, é o perceber a estética do trabalho, e colocar isso pra ele, ele ter uma estética no trabalho, ter uma beleza, ter um acabamento, a dificuldade para tentar fazer ele conseguir isso, esse acabamento, essa estética, acha que é muito difícil.

Os dizeres da Professora **B** expressam preocupação com os aspectos relacionados à perfeição e à beleza no trabalho dos alunos. Esta professora relatou sua dificuldade de aceitar que os trabalhos dos alunos possam apresentar diferentes formas de expressão, que não estejam diretamente ligadas aos aspectos visuais e belos, segundo sua concepção de beleza.

Diante dos dizeres da Professora **B**, cabe destacar a questão do belo. Na arte, conceituar o belo é tarefa que cabe exclusivamente ao campo da filosofia. Para refletir sobre os dizeres da Professora **B** pergunta-se: O que é belo? O que é estética?

Por vezes, educadores se apropriam de termos, como estética do trabalho e beleza, como se essas termologias estivessem ligadas ao gosto pessoal e ao

conceito de “bonito”. Cabe refletir, nesse momento, sobre o modo como possíveis julgamentos de beleza podem interferir no planejamento dos professores de arte, muitas vezes subestimando a capacidade dos alunos.

Sobre a produção artística, Puccetti, lembra:

a experiência artística é um exercício de sensibilidade, onde as vivências têm significados e conteúdos e pode ser estimulada por meio de práticas pedagógicas, que se constroem com as interações entre o fazer, conhecer e exprimir, o processo de criação e as concepções de linguagem. Isso nos remeterá também à necessidade de lançarmos sobre o aluno um olhar que nos permitirá conhecê-lo além, da sua diferença, como sujeito que, interagindo com seus interlocutores, apropria-se de formas de ação organizadas culturalmente, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, capaz de utilizar-se da arte para tal e assim atribuindo-lhe seu real papel. (2005, p. 2-3)

Partindo da perspectiva de uma educação em arte para todos, que respeite e valorize a diversidade, é necessário propiciar condições que envolvam, primeiramente, a amizade e a cooperação, princípios fundamentais da inclusão. Para a criança com deficiência, assim como para qualquer outra, o contato com os amigos e com o contexto escolar é de suma importância para o seu desenvolvimento. Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 26),

a interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizade e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.

Com base nas idéias, questionaram-se os alunos **A** e **B** sobre o seu envolvimento com a turma e o professor do contexto escolar e que relatassem suas experiências nas aulas de artes, apresentando alguma posição quanto à sua participação, ao seu interesse e à realização das atividades propostas.

A Aluna **A** disse o seguinte:

Gosto de estudar com as crianças; é bom, porque tem tanta alegria. E me ajudam a bater na máquina de escrever. Eles botam e tiram a folha, eles ensinam a [Aluna A]. Levam para o lanche, pra sala, guardar as coisas pra [Aluna A] ir embora quando a mãe vem buscar. Gosta da sala porque tem mesa onde senta e as crianças também.

Como se pode observar nos dizeres da Aluna **A**, primeiramente ela manifestou a satisfação do seu envolvimento com os colegas da sala, bem como os movimentos que por ela perpassam. Enfatizou, ainda, situações de interação com o grupo e a aproximação de colegas para o auxílio na realização de determinadas atividades, que consistem em rotinas diárias, como ida ao lanche, auxílio para guardar o material, execução das atividades e organização da turma.

A Aluna **A** relatou, também, que gosta de algumas disciplinas, como Matemática, Geografia, Ciências e História. Disse sentir-se querida por alguns professores, do qual discorre os nomes. Para ela, a atitude de aproximação e auxílio nas atividades consiste numa demonstração de afeto. Ao se solicitar que dissesse se havia aproximação da professora de artes, a Aluna **A** respondeu prontamente que quem a auxiliava eram os amigos.

A insegurança e o sentimento de medo, como relatado pela Professora A, podem ter provocado o afastamento da mesma em relação à aluna. Desta forma, como já apresentado, sua mediação se dá quando a mesma viabiliza a aproximação dos demais alunos da Aluna **A**.

Sobre o seu envolvimento com a turma e o professor do contexto escolar, o Aluno **B**, por sua vez, comentou:

*É bem boa. Os professores são bem legais.
Tem educação física e eu faço as atividades.
A turma é legal e...eu gosto dela.
Os meus amigos são o [...], o [...], o [...] e o [...].*

O Aluno **B**, antes falar sobre o que se solicitou, manifestou interesse em realizar a entrevista, pois considerou divertido ouvir sua própria voz no gravador. Porém, seus dizeres concentraram-se em responder o que lhe foi solicitado e, quando respondeu, o fez com frases curtas, como se pode observar em seus dizeres. Este aluno relatou, também, que gosta das aulas, bem como se lembrou do nome de alguns professores, como da professora regente, de Ensino Religioso e de Artes. Disse que participa das aulas, que seus amigos fazem as atividades dele e que, quando precisa de auxílio, é a professora que o dá.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 23) acreditam que a interação com o grupo favorece muito o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças:

a interação e a comunicação facilitadas ajudam o desenvolvimento de amizades e o trabalho com os colegas. Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares.

Referente aos trabalhos realizados nas aulas de artes, o Aluno **B** revelou:

*É, formas geométricas.
Sim, quadrado, retângulo, triângulo e círculo.
É, círculo.*

As formas geométricas, mencionadas pelo Aluno **B**, segundo a Professora **B**, fizeram parte do conteúdo trabalhado no ano anterior. Nessa ocasião, este aluno teve a oportunidade de tatear blocos e sentir as formas. Entretanto, todas as vezes em que foi questionado sobre os trabalhos realizados, o Aluno **B** se lembrou das formas geométricas, o faz com que se tenha a compreensão de que o mesmo nem sempre participa das aulas de artes.

Ao analisar os dizeres do Aluno **B**, tem-se o entendimento de que, para ele, a assimilação dos conteúdos trabalhados pela professora de arte se deu por meio da experiência com o tato. Sabe-se que é de fundamental importância a utilização de

diferentes sentidos para a exploração de observação de imagens com crianças cegas, pois, segundo Ballestero-Álvarez (2003, p.18), “não existe um método individualizado de observação para invidentes e outro para videntes, mas sim um método universal de observar, utilizando a maior quantidade de sentidos que lhe são disponíveis para observação e apreensão”. Por isso, ressalta-se a necessidade de que os professores adequem seus planejamentos as necessidades de cada indivíduo, conscientes de que não existe apenas um meio de exteriorizar as informações do mundo, principalmente se tratando das artes. Experimentar novas possibilidades pedagógicas que valorizem as vivências concretas dos alunos, pode proporcionar maior apreensão das informações escolares, maiores sentidos e significados a todos os educandos.

3. Considerações finais

A partir da pesquisa desenvolvida sobre as práticas pedagógicas em artes visuais para alunos cegos, compreendeu-se que a amizade entre as crianças e sua interação com o grupo são fatores fundamentais para o desenvolvimento de todas as crianças, como diferenciais no processo de inclusão, de ensino e de aprendizagem e que, para trabalhar as artes visuais com cegos, o profissional da educação necessita criar estratégias e adaptações que utilizem outros meios de comunicação e informação, além de descentralizar a idéia de que artes visuais estaria vinculada apenas a utilização da visão como meio de apropriação das informações nelas constadas. Faz-se necessário também que este mesmo profissional atente principalmente as práticas pedagógicas que instigue à construção humana sensível das pessoas. O papel da arte é desenvolver o conhecimento sensível, proporcionar a esses alunos momentos de reflexão sobre o mundo onde estão inseridos para que possam perceber, sentir, imaginar e criar perante a vida.

JULIANNE FISCHER

Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau FURB (1985), mestrado, Mestre em Educação pelo FURB (1995) e doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) Atua como professora e pesquisadora no Departamento de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da FURB, com ênfase em Alfabetização,

plasticidade neural, corpo e aprendizado e portadores de necessidades educativas especiais.

CAROLINA DOS SANTOS MAIOLA

Mestranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Possui especialização em Psicopedagogia Institucional e graduação em Normal Superior - Uniasselvi (2003). Atualmente é professora de apoio pedagógico do Centro de Educação Alternativa, supervisora de estágio e professora de Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil no curso de Magistério. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, Educação Especial e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, diversidade, educação inclusiva, cérebro e neurociências.

TATIANA DOS SANTOS DA SILVEIRA

Atualmente é mestranda da Universidade Regional de Blumenau (FURB), possui especialização em Arte pela Universidade Regional de Blumenau (2006), graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2006) e graduação em Educação Artística pela Universidade Regional de Blumenau (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Arte Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, arte-educação, inclusão, projetos.

Referências

- BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. São Paulo. 2003. 130f. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte na educação para todos**. V Congresso Nacional de Arte-Educação na Escola para Todos, VI Festival Nacional de Arte sem Barreiras. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 06 -09 de novembro de 2000. Disponível em: < <http://www.arteducacao.pro.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CASTANHO, M. E. L. M. **Arte-educação e intelectualidade da arte**. Campinas. 1982.123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontífice Universidade Católica/PUC, Campinas, SP, 1982.
- KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian.

Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **As linguagens da arte e o lúdico nas séries iniciais-** Anais do seminário estadual de arte na educação: UNIPLAC, UNIVILLE, FURB, UNC: Canoinhas, SC: Editora da UNC, 2004. 144p.

PUCCETTI, Roberta. **Arte:** imagem e produção artística na diversidade. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2008.

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