

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEAD
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO *LATU SENSU*
FUNDAMENTOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

MARGARETE CASCAES BORNELLI

**OBJETOS PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELOS ACADÊMICOS DE
ARTES VISUAIS DA UDESC PARA O ENSINO DE ARTES EM
CLASSES INCLUSIVAS**

FLORIANÓPOLIS/SC

2011

MARGARETE CASCAES BORNELLI

**OBJETOS PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELOS ACADÊMICOS DE
ARTES VISUAIS DA UDESC PARA O ENSINO DE ARTES EM
CLASSES INCLUSIVAS**

Trabalho de Monografia apresentado ao curso de especialização *Latu Sensu* Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

FLORIANÓPOLIS/SC

2011

MARGARETE CASCAES BORNELLI

**OBJETOS PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELOS ACADÊMICOS DE
ARTES VISUAIS DA UDESC PARA O ENSINO DE ARTES EM
CLASSES INCLUSIVAS**

Trabalho de Monografia apresentado ao curso de especialização *Latu Sensu*
Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Profª Drª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: _____

Profª MSc. Adriane Cristine Kirst
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Membro: _____

Profª MSc. Vanessa de Almeida Maciel
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis/SC, 16/03/2011

Dedico este meu trabalho a todos que buscam a realização dos seus sonhos, criando formas diferentes de alcançar seus objetivos, adaptando-se, construindo seus próprios Objetos Pedagógicos. Agradeço a Deus pela oportunidade de me perceber ser único, especial, diferente, com todas as minhas limitações, mas com sede de conhecimento.

AGRADECIMENTO

Agradeço ao Bom *Deus* que me permitiu realizar mais uma etapa, no cumprimento e descoberta da minha missão. Houve momentos durante o curso em que pensei em desistir. Não conseguia ler nem escrever. Mas Deus é maravilhoso e a experiência/vivência com o AVC me fez chegar mais perto das pessoas com deficiência. Pude então valorizar ainda mais a oportunidade divina que recebi. Recuperei-me. Continuei em frente, sabendo que muitas alegrias ainda me esperam.

Agradecimento muito especial ao meu marido Geraldo e minhas filhas Marcela e Marina pela alegria, pelo incentivo e apoio recebido, incentivando-me a não desistir mesmo com ventos contrários. Compreendendo minha ausência, na busca da realização de sonhos pessoais e profissionais. Cuidando-me, inclusive fisicamente, quando sozinha não podia fazê-lo. Não poderia deixar de agradecer ao meu pai Antonio e minha mãe Pedrinha (in memória) pela educação passada com bons exemplos. As minhas irmãs de sangue e sobrenome, Goreti e Neide, que fazem parte de mim e sempre foram motivos de orgulho e incentivo. As minhas irmãs de coração que estiveram comigo, que me cuidaram, ampararam, seguraram as muletas. Auxiliaram-me com fisioterapias física e espiritualmente. Consegui graças à ajuda desses anjos especiais. Jamais esquecerei tudo que fizeram por mim, principalmente quando estava incapacitada pelo AVC.

Agradeço especialmente à Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, orientadora e Amiga que sempre esteve comigo, dando-me o suporte necessário. Acreditando no meu trabalho e na minha capacidade, quando eu mesma não me sentia capaz. Seu empenho, pessoal e profissional, na valorização da Arte e do Ensino de Arte Inclusivo marcaram minha vida, tanto pessoal quanto profissionalmente. Agradeço ainda as professoras Adriane Cristine Kirst e Vanessa Maciel que aceitaram participar da banca examinadora, por todas as contribuições. Agradeço, também, aos coordenadores, professores e colaboradores da Pós-Graduação do CEAD/UDESC, pelo apoio e compreensão durante o período de afastamento. Principalmente a incansável e dedicada secretária Sonia Wenzel, amiga de todos.

Agradeço as acadêmicas da Udesc, Ana Kuhnen dos Santos, Marina Martins Amaral e Suzana Magali Pereira da Silva por todas as contribuições ao me permitirem utilizar seus Objetos Pedagógicos na pesquisa para este trabalho. Demonstrando, assim, que quando compartilhamos nossas experiências, ampliamos as possibilidades para que o conhecimento chegue a todos, contribuindo para o Ensino de Arte Inclusivo.

POEMA PARA FLAVIA¹ uma menina sem mácula

Era meia noite

O sol, esse atrevido que aquece o nosso corpo, espia!

Espia e mostra como anuncio em telão.

O choro dela rasgando a madrugada, é dia!

Chegou Flavia presente que nos dava

O Deus SENHOR das nossas vidas sempre

Tão satisfeito por tanto que a esperava

Sorrindo abri as portas e lhe disse: entre

Entre neste mundo de deformidades

Que o teu corpo atesta no raiar da aurora

Descobre a passos com teus pés verdades

Que Deus coloca como amor à prova

Porém mais tarde, quando mulher já fores

Verás mais forte que virtudes falam,

De ti menina, que terás amores

Muito mais altos e que lesões não abalam.

Serás PERFEITA porque és querida

E o Deus ciência que te deu a vida

Com mais razão te dará ainda

Beleza interna que a mulher adorna.

Anatólio Pinheiro Guimarães F^{o2}
28/02/1986

¹ Ao nascer recebeu do médico a sentença de que poderia ter o cognitivo afetado e que sua locomoção seria somente com cadeira de rodas. Hoje é estudante de Direito, não usa cadeira de rodas.

² Este poema fez para a filha logo que nasceu. Considera que esta foi uma Poesia Profética, pois sua filha superou todas as expectativas dos médicos. Cópia do original em Anexo 1.

RESUMO

A presente Monografia aborda um estudo sobre Objetos Pedagógicos produzidos por acadêmicos do Curso de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Os objetos pedagógicos selecionados são da disciplina: “Arte no Contexto Escolar: Unidade entre Experiência e Jogo”, ministrada pela Profª Drª Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva no primeiro semestre de 2009. Quatro jogos foram escolhidos sendo dois jogos com inscrições em Libras que são: “*Viajando na Poesia de Amélia Toledo*” e “*Memória Fotográfica*” da aluna Ana Khunen dos Santos, com base nas obras da artista Amélia Toledo. E outros dois jogos em relevo podendo ser usados por pessoas cegas ou visão subnormal que são: “*Jogos: Um caminho possível em Arte Inclusiva*” da aluna Suzana Magali Pereira da Silva, com base nas obras do artista e matemático Maurits Cornelis Escher; e “*Memória Tátil*” da aluna Marina Martins Amaral com base nas obras da artista Leda Catunda. Aborda ainda reflexões acerca da Docência, da Aprendizagem e sobre o contexto da Educação Inclusiva. Apresenta a Arte como produtora de conhecimento, interligando objetos pedagógicos à aprendizagem. Utiliza a fala das próprias autoras, acima citadas, descrevendo o processo de produção. Apresenta imagens dos objetos pedagógicos prontos, faz-se uma análise dos objetos pedagógicos, percebendo a importância de tal produção para o ensino de arte no contexto inclusivo. Considerando que a disciplina foi muito importante na formação dos acadêmicos que dela participaram.

Palavras-chave: Objetos Pedagógicos. Ensino de Arte. Inclusão. Educação Inclusiva. Formação docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA.....	13
2. REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM.....	21
3. O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	28
4. ESTUDO DE CASO: OS OBJETOS PEDAGÓGICOS	34
4.1. Objeto Pedagógico da acadêmica Ana kuhn dos Santos.....	38
4.1.1. Utilizando os objetos pedagógicos produzidos por Ana Kuhn dos em sala de aula.....	47
4.2. Objeto Pedagógico da acadêmica Suzana M. P.da Silva.....	51
4.3. Objeto Pedagógico da acadêmica Marina Martins Amaral.....	54
4.4. A contribuição das produções de objetos pedagógicos para o ensino de arte.....	57
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
6. REFERÊNCIAS.....	64
7. ANEXOS	68

INTRODUÇÃO

O presente texto vem apresentar um estudo sobre os objetos pedagógicos produzidos pelos acadêmicos do Curso de Artes Visuais da Udesc no primeiro semestre de 2009, na disciplina: “Arte no Contexto Escolar: Unidade entre Experiência e Jogo”¹. Nesse estudo apresento como questões de pesquisa: Como são produzidos os objetos pedagógicos pelos acadêmicos de Artes Visuais da Udesc para o ensino de Artes em classes inclusivas? Está elaborado em quatro capítulos: no primeiro capítulo uma reflexão sobre a docência, formação de professores, minha prática pedagógica; no segundo capítulo uma reflexão acerca da Aprendizagem e da Arte Educação abordando teóricos das áreas citadas; no terceiro capítulo uma abordagem no contexto da Educação Inclusiva; no quarto capítulo apresentação dos Objetos Pedagógicos escolhidos para a pesquisa. Seguido das considerações finais sobre a pesquisa.

Muitos foram os materiais pedagógicos produzidos na disciplina “Arte no Contexto Escolar: Unidade entre Experiência e Jogo”, mas para este estudo utilizarei quatro, sendo que dois com inscrições em libras, e outros dois em relevo, com possibilidade de ser utilizado por pessoas cegas e com baixa visão. Os Objetos Pedagógicos com inscrições em Libras são: “*Viajando na Poesia de Amélia Toledo*” e “*Memória Fotográfica*” da aluna Ana Khunen dos Santos. Os que estão em relevo são: “*Jogos: Um caminho possível em Arte Inclusiva*” da aluna Suzana Magali Pereira da Silva, e “*Memória Tátil*” da aluna Marina Martins Amaral.

O texto aborda ainda o contexto da Educação Inclusiva, sobre Legislação e Políticas Públicas, pois se leva em conta que Educação Inclusiva não é só para alunos com alguma necessidade especial de aprendizagem, mas também inclusão social, cultural, Étnico-Racial (segundo a Lei 10.369/2003 e a Lei 11.645/2008).

Apresentando a Arte como produtora de conhecimento, interligando objetos pedagógicos à aprendizagem. Segundo Nunes (2006, p. 71), a “Arte não só é necessária como se transforma em uma possibilidade da coletividade na luta da

¹ Disciplina ministrada pela Professora Doutora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva.

sobrevivência e na conquista de um espaço tão importante na ciência quanto na própria história do homem”. Desta forma,

Arte inclusiva é o espaço ou linguagem que proporciona a todos as mesmas condições de representação, de igualdade, sem desencadear estados de alerta, rótulos ou estigmas; que respeitando a diversidade possibilita a inserção e interação de alunos com necessidades especiais, por diferenças: sociais, lingüísticas, étnicas, culturais, de ritmos de aprendizado de forma interativa e efetiva, visando a valorização da auto estima dos mesmos. (AGUIAR, 2002, p.116)

No comércio de materiais educativos, de forma geral, encontram-se alguns materiais pedagógicos adaptados para que as pessoas com deficiência possam aprender. Por outro lado, materiais pedagógicos que possibilitam o ensino de Arte são bem difíceis de encontrar. Por isso, essa proposta de monografia gerou grandes expectativas. Importante lembrar que, esses materiais foram analisados com a possibilidade de serem levados para a sala de aula onde os professores podem testá-los com seus alunos.

O conceito de objeto pedagógico utilizado será o delineado através da pesquisa de Fonseca da Silva e Bornelli (2007), onde o objetivo da pesquisa foi conhecer o que professores de Artes utilizam para ampliar as possibilidades dos estudantes com deficiência compreenderem o conteúdo proposto em sala de aula. Objeto pedagógico é um instrumento utilizado pelo professor para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, sendo assim uma ferramenta pedagógica na sala de aula.

Fonseca da Silva e Bornelli (2007) apontam a necessidade de produção de objetos pedagógicos para ampliar as possibilidades de inclusão nas escolas regulares. No contexto da inclusão, a Arte pode ampliar o acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, ao conhecimento.

Por meio das artes é possível desenvolver a auto-estima e autonomia, e outras habilidades específicas da área artística, como senso estético. Os sujeitos que tem possibilidade de vivenciar os conteúdos artísticos de maneira geral ampliam as condições de expressar melhor as ideias e sentimentos. Assim como, compreender as relações entre partes e todo, principalmente entender que através das artes pode-se conhecer e interpretar o mundo de uma forma diferente.

Através da Arte podemos criar, recriar e adaptar muitos objetos pedagógicos para, a partir dos mesmos, ensinar Arte de forma mais lúdica e divertida. Estes materiais pedagógicos podem ser construídos pelos próprios alunos o que dará mais ênfase e ajudará a apreender o conteúdo estudado. Da mesma forma se o professor exercita essa experiência na graduação, construir materiais pedagógicos será parte da sua formação como professor de arte. O objeto pedagógico pode ser uma ferramenta transformadora na sala de aula.

Para responder a questão de pesquisa defini como objetivo geral: Conhecer os objetos pedagógicos produzidos pelos acadêmicos de artes visuais da Udesc na disciplina “Arte no contexto escola: unidade entre experiência e jogo” no primeiro semestre de 2009. E com a intenção de alcançar o objetivo geral defini etapas do trabalho a partir dos objetivos específicos: a) Identificar os objetos pedagógicos construídos pelos acadêmicos de artes visuais, que possam ser usados para ensinar arte para pessoas com deficiência. b) Analisar material recolhido para pesquisa. c) Ampliar conhecimento dos acadêmicos divulgando os materiais já produzidos. d) Instigar a produção de novos materiais.

Os objetos pedagógicos são importantes ferramentas para que aconteça a inclusão e socialização dos estudantes no contexto escolar. A Arte, através de suas linguagens, em especial a plástica, em muito pode colaborar com a criação e adaptação de materiais. Estes podem auxiliar os professores em seu trabalho com os estudantes, tenham eles alguma deficiência ou não. Os professores precisam compreender que não carecem de uma nova formação para poder ensinar aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas re-significar a sua prática pedagógica, dando um novo sentido ao seu papel de educador e ao ensino por ele compartilhado.

Faz-se necessário um momento de reflexão, ampliando os conhecimentos de todos os envolvidos acerca da inclusão, dos objetos pedagógicos e da importância da Arte neste contexto. Objetos pedagógicos criados e adaptados para o uso das pessoas com necessidades especiais possibilitam a este público, ampliar o seu conhecimento. Através deles o estudante cego, por exemplo, pode ter um maior entendimento do que se passa a seu redor, ampliando assim a sua forma de perceber o mundo, sentindo-se

incluído nele. Pois não basta falar sobre inclusão é preciso proporcionar condições para que a mesma aconteça.

A escolha do tema para esta monografia foi pensada desde a minha participação como bolsista no projeto de pesquisa “Construção do Fazer Pedagógico de Arte: desafios da Inclusão²”, onde conheci uma estudante cega que posteriormente participou da minha pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso da graduação, 2007. Enquanto observava as aulas de artes para a pesquisa, percebi que a estudante cega quando em sala de aula, ficava a margem do que acontecia. A estudante ficava, geralmente, fazendo sua atividade sozinha, sem a interação com os colegas. Muito me questionei na época, pois a chamada “inclusão” a meu ver não acontecia. A inclusão muitas vezes fica só na teoria, na prática não acontece. Pude observar que não existiam materiais adequados que pudessem aproximar a aluna das experiências de aprender a arte.

² Projeto coordenado pela Prof^a Dra^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva CEAD/UDESC.

CAPÍTULO 1- REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA

Como docente sou frequentemente lembrada que exerço uma profissão que é muito mal remunerada, e sem perspectiva de mudança para reverter esse quadro. Concordo com a parte da remuneração, que é baixa, considerando a importância do docente, mas discordo sobre perspectiva de mudanças. Muito se tem feito para que a docência seja valorizada, muitas são as leis que regulamentam os cursos, as disciplinas existentes, inclusive com mudanças curriculares para melhor preparar o docente para exercer seu trabalho.

Levando o assunto para a minha área de atuação, Arte (Educação Artística), somente depois da Lei nº 5.692/71, esta foi reconhecida como disciplina e entrou para o currículo escolar, uma vitória alcançada pelos educadores organizados, que muito puderam fazer em prol da educação, depois dessa inclusão no currículo. Antes desse período, a Arte não era pensada como disciplina, existia apenas como atividade, como um passatempo, entre uma e outra disciplina considerada importante, fato esse confirmado pelo texto de Rosa:

A escola não foi, nas primeiras décadas do século XX, lugar privilegiado para o ensino da arte: A presença deste ensino nem sempre foi consensual na escola, pois a arte, ou as artes, nem sempre foram consideradas como componentes curriculares. Antes da Lei 5.692/71 as escolas ofereciam, eventualmente, desenho – em geral centrado na geometria (2005,p. 27).

Mesmo a disciplina de Educação Artística sendo “incluída” como disciplina no currículo e considerada uma área do conhecimento, não foi valorizada como deveria. Os educadores então começaram a conquistar seu espaço no currículo escolar, e o movimento da “Arte-educação” foi decisivo para a qualificação do ensino de artes nas escolas. O ensino de Arte faz parte da área da linguagem (comunicação e expressão), que abrange diversas manifestações da linguagem e o universo específico da arte. A arte estabelece estreitos laços com o cotidiano e com todas as outras formas de saber. Um dos motivos das artes fazerem parte do currículo da educação fundamental é que elas são partes do patrimônio cultural da humanidade e uma das funções da escola, talvez a principal, é preservá-las, levando-a ao conhecimento de todos. Da mesma forma acredita-se que o conhecimento artístico e estético auxilia o estudante a

compreender seu tempo, seu passado e relacionar sua cultura com a de outros grupos culturais, da mesma forma compreender melhor seu tempo e propor soluções a partir do âmbito da cultura.

Como Professora de Artes Visuais algumas vezes precisei argumentar e “provar”, que a disciplina é uma área de conhecimento como as consideradas mais importantes, como por exemplo, Português e Matemática. Alguns colegas de outras áreas de conhecimento e também pais de alunos consideram Artes e Educação Física³ disciplina de menor importância no currículo. Questionam quando o filho recebe uma avaliação menor que a esperada. Já ouvi dizer até que: “se não cai no vestibular não é importante”⁴. Mesmo com tantas Leis para comprovar que Arte é uma área de conhecimento, os professores de artes ainda enfrentam desafios.

O desafio da profissionalização docente (de todas as áreas) segundo Gatti e Barreto (2009), se constitui como prioridade na agenda da Unesco, sendo o professor peça fundamental para assegurar uma educação de qualidades “tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão” (GATTI e BARRETO 2009, p. 08). Santos (2006, p. 63) corrobora dizendo que “cabe ao professor, cada vez mais, reelaborar e redimensionar os conhecimentos, buscando soluções de trabalho que garantam melhores resultados no processo ensino-aprendizagem”. Ainda segundo Gatti e Barreto:

Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. (GATTI e BARRETO, 2009, p.15)

Na realidade da escola observa-se que as legislações são implementadas pelos governantes de forma fragmentada e descompassada com as necessidades das pessoas com deficiência. Mesmo que o movimento por integração/inclusão esteja colocado no Brasil desde o início da década de 1980, as condições de inclusão ainda são precárias.

³ Constatação a partir de conversas com professores de Educação Física.

⁴ Fala de um pai de aluno que considera a disciplina de Artes um momento de distração na escola.

Em se falando de Educação Especial a abordagem de estudos sobre a inclusão das pessoas com deficiência, tanto no ambiente escolar, quanto no âmbito social é de extrema relevância para a modernidade. Ter subsídios teóricos que privilegiem esta inclusão é necessária no sentido da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos provida de preconceitos.

Ressalta-se que, um dos fatores que dificultam os processos de inclusão é a carência de investimento no corpo docente e na infra-estrutura de ensino. Existe nas escolas uma carência grande de materiais que auxiliem o professor na mediação dos processos de aprendizagem.

Outro fator a ressaltar é que na grande maioria das escolas as turmas são em média de 35 alunos, quando não mais que isso. Se já é dificultoso para o/a professor/a atender o grande grupo, imaginem se entre este estiverem alunos com necessidades especiais de atendimento. Corroborando com este dado, Fonseca da Silva destaca a fala de uma professora que participou de sua pesquisa⁵ sobre o uso de materiais pedagógicos onde esta comenta sua opinião sobre inclusão:

Sou totalmente a favor desde que a pessoa portadora possa receber condições adequadas. Como primeira experiência com alunos deficientes, acho a turma muito grande (37 alunos), não tem espaço diário adequado para incluir a pessoa no grupo como deveria ser. Até para o grupo interagir com ela, fica difícil. Aqui na escola temos laboratório, mas é impossível trabalhar nele devido a vários fatores, como distancia (demora na locomoção), tempo gasto de aula (45 minutos), espaço físico do prédio, temos que ficar na sala mesmo. (FONSECA DA SILVA, 2009, p. 36)

O fato de uma escola ter espaço físico adequado e/ou os professores com melhores salários, ou mesmo poucos alunos na sala, não significa que o/a professor/a vai estar satisfeito/a com sua escolha profissional. Muitos profissionais desistem da docência, buscando estabilidade fora da sua área de conhecimento. Muitos deles buscando outra área de formação, e se dizendo não preparados para trabalhar com alunos deficientes. Os sujeitos que têm possibilidade de vivenciar os conteúdos artísticos de maneira geral ampliam as condições de expressar melhor as ideias e sentimentos.

⁵ “Construção do Fazer Pedagógico de Arte: desafio da Inclusão”

Por meio das Artes (linguagens: cênicas, visuais, música, dança) é possível desenvolver a autoestima e autonomia, e outras habilidades como senso estético e crítico. E ainda é possível compreender as relações entre partes e todo, principalmente entender que através das artes pode-se conhecer e interpretar o mundo de uma forma diferente. O objeto pedagógico pode ser uma ferramenta inovadora na sala de aula. Considerando que há uma infinidade de texturas e materiais existentes que podem ser utilizados para criar, recriar e adaptar jogos e materiais pedagógicos para ensinar Arte.

Um dos motivos das artes fazerem parte do currículo da educação fundamental é que elas são partes do patrimônio cultural da humanidade e uma das funções da escola, talvez a principal, é preservá-las, levando-a ao conhecimento de todos. Como produções culturais, as Artes, precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos.

Lanier (2005) nos lembra que o objetivo do ensino artístico nas escolas é ampliar a qualidade das experiências estéticas dos alunos, ou seja, ampliar o repertório a partir das experiências que eles já possuem quando chegam à escola. Quando realizam uma atividade artística, os estudantes aprendem que criar também requer decisões e que tais decisões envolvem muito mais que uma exploração, uma invenção.

Uma formação adequada para os professores de artes possibilitará uma docência mais responsável. Vários fatores podem afetar a qualidade da inclusão dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Segundo Carvalho (2002) um desses fatores é a aceitação do professor frente às limitações dos alunos. O professor deve estimular este aluno com elogios, destacando que tais elogios devem ser conforme a deficiência do aluno. Elogios verbais não serão percebidos pelos surdos, sendo que alguns gestos podem não ser percebidos pelo aluno com deficiência visual (cegos e/ou baixa visão). Independente de ter uma deficiência ou não, todos devem ser incentivados a participar de todas as atividades possíveis, facilitando ainda mais a interação entre o grupo. Alunos com alguma deficiência podem demorar mais para fazer as atividades, por isso é importante que o professor lhe dê tempo suficiente para finalizá-la.

Persistência, disciplina e responsabilidade são importantes para que o aluno mantenha seu material arrumado. Assim como é importante ter estabilidade emocional,

auto-estima e independência. Alunos com deficiência, assim como quaisquer pessoas, necessitam de respeito e compreensão, seja na escola ou no ambiente familiar. Quando a família aceita a deficiência e se interessa nas atividades escolares, favorece a adaptação do aluno na escola. Isso se reflete com o aluno tendo maior rendimento escolar. A aceitação de pessoas com deficiência, ou mesmo a necessidade de maior informação não é necessidade somente da família. As universidades, por exemplo, precisam passar tais conhecimentos já na graduação, preparando o futuro docente.

Na minha formação acadêmica, por exemplo, encontrei muitas dificuldades. Sempre me interessei em trabalhar na área da Educação Especial, principalmente com deficientes visuais, mas a grade curricular do meu curso não contemplava tal área. Busquei formação fora do curso de graduação, fiz curso de Braille, de soroban, de Libras. Fui bolsista voluntária em pesquisas que contemplasse a Educação Especial⁶, fui voluntária em uma escola⁷ cujo público era de pessoas com diversas síndromes e idades variadas. Aprendi muito, com a experiência e a vivência, tanto nas pesquisas quanto na Escola Especial. Aprendizado que me instiga sempre buscar mais, pesquisar mais. Atualmente, a grade curricular das universidades está contemplando algumas disciplinas, obrigatórias, na área da inclusão.

Em seus estudos realizados com crianças com necessidades educativas especiais, Nunes (2006), procurou através da arte propiciar a autonomia dos participantes, além do desenvolvimento motor e outras habilidades nas relações sociais. A autora, em seu trabalho, comprova que a arte possibilita a viabilidade de comunicação e expressão, inclusive não verbal, desenvolvendo o pensar, a imaginação, o sentimento e a criação, que são aspectos indispensáveis para compreender as competências no desenvolvimento humano.

Considero de grande importância a necessidade de que mais profissionais se habilitem a ensinar Arte para pessoas deficientes. Habilitação esta que pode ser

⁶ A primeira pesquisa foi “Esquemas e iconotipos: o desenho de crianças e adolescentes cegos” – Coordenada pela Prof^a Dr^a Maria Lucia Batezat Duarte, fui voluntária no período de 1/8 a 31/12/2004. E a segunda pesquisa: “Construção do Fazer Pedagógico de Arte: desafio da Inclusão” – Coordenada pela Prof^a Dr^a Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, de 1/8/ 2006 até 12/2007.

⁷ Escola Especial Vida e Movimento, o trabalho voluntario na escola aconteceu durante o ano de 2003

através de outros cursos. Há pouca carga horária da disciplina de Arte, como por exemplo, nos curso de Pedagogia, considerando que estudantes do primeiro ao quarto ano muitas vezes não têm a disciplina de Artes em seu currículo, somente Educação Física. A Prefeitura de Florianópolis/SC é um exemplo, onde os estudantes são contemplados com aulas de Artes somente a partir do quinto ano. Uma formação continuada, também para outras áreas de conhecimento além das Artes, poderá ampliar o repertório do estudante da graduação ou mesmo do docente já formado que não foi contemplado com tal disciplina na grade curricular de seu curso. Se o profissional vivencia na prática, por exemplo, a criação e elaboração de materiais pedagógicos para trabalhar com deficientes, podem ampliar seu interesse em trabalhar com este público.

Outro aspecto a ressaltar é que o docente esteja em constante aperfeiçoamento. Santos (2006, p. 62) corrobora dizendo que “(...) para que o professor possa conduzir com efeito e segurança o processo expressivo de seus alunos, é essencial que ele próprio passe por igual processo, descobrindo e exercitando suas potencialidades expressivas”.

Os professores em formação podem exercitar suas potencialidades construindo objetos pedagógicos para ensinar Arte. Fonseca da Silva e Bornelli (2007) em sua pesquisa demonstram que os professores ministram suas aulas com dificuldade de buscar formas de aproximar o estudante com necessidades especiais dos conteúdos apresentados. Muitas vezes quando esta mediação é realizada, o professor cria uma tarefa para um grupo e outra para outro grupo, sem existir uma interação entre o processo de um grupo e outro. Todos podem participar em igual condição dos processos de aprendizagem de maneira interativa, participativa. Na formação acadêmica o docente pode ter este diferencial, se a grade curricular de seu curso, lhe proporcionar tal conhecimento.

Souza (2010) em seu texto, “Procedimentos Didáticos: Seleção e Organização de Técnicas e Recursos de Ensino” aborda a importância da pesquisa inclusive como técnica didática:

O aluno de graduação deve ser incentivado à pesquisa, aliás, hoje a tendência desse processo ter início desde muito cedo. Há muitas instituições e educadores trabalhando com princípios da pesquisa - através de projetos de

trabalho e outras alternativas - desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio. Por que isso? Têm-se percebido que mais do que "passar" conteúdos para os alunos, temos que incentivá-los a buscar e construir conhecimentos (SOUZA, 2010, p.3).

Um bom exemplo de estimular a pesquisa é levar os estudantes das licenciaturas a vivenciar/experimentar, através de uma trilha sinestésica, novas formas de interação, utilizando outros sentidos; fazer com que interajam com materiais pedagógicos adaptados (já existentes), que são utilizados pelas pessoas com deficiência para assim poderem diferenciar níveis de deficiência; Analisar o conceito de inclusão e exclusão escolar; Conhecer as diferentes maneiras de auxiliar um deficiente no cumprimento de suas tarefas diárias. Através destas atividades os estudantes terão melhores condições de elaborarem seus materiais e/ou jogos para ensinar Arte ampliando assim sua percepção docente.

Muitos são os materiais que podem ser utilizados para criar objetos pedagógicos para o ensino de artes para pessoas com deficiência. A argila é um desses materiais que podem ser utilizados. São inúmeras as possibilidades que a argila propicia, e com possibilidade de trabalhar com diversas deficiências.

Os processos de avaliação e auto-avaliação também devem ser considerados nos cursos, bem como na formação de professores nos cursos de licenciatura, pois mensura o rendimento do estudante mediante uma análise crítica do seu próprio desempenho, servindo assim tanto para o professor quanto para o aluno. A avaliação precisa ser feita de forma honesta, reflexiva e comparada com os objetivos propostos para aprendizagem que precisam estar claras para os alunos. Esta possibilita que o estudante perceba seu aprendizado, bem como o que fazer para melhorar os resultados. Esta auto-avaliação pode ser individual ou em grande grupo, durante uma aula, ou por escrito, tornando a avaliação mais individual. Pode ser avaliação da disciplina, do professor, dos estudantes, da atividade proposta, da interação entre os estudantes, do processo execução e dos trabalhos executados.

Muitas vezes, um professor, sozinho, principalmente em turmas muito grandes, pouco consegue fazer para produzir um trabalho pedagógico que beneficie a todos os alunos. Mas esse não pode ser motivo para que o trabalho não seja feito. Uma

formação criada para que os docentes ampliem seu conhecimento para trabalhar com estudantes com deficiência, numa abordagem de parceria com o próprio estudante.

O professor é um mediador que na sala de aula tem que se preocupar com a mediação pedagógica e biológica, ou seja com a deficiência do aluno. Precisa, portanto, encontrar um meio de se fazer entender pelo estudante com deficiência. Em minha vivência como professora de artes convivi com estudantes cegos, e percebi quão difícil pode ser, falar de *linguagem visual*, para alguém que nunca viu. Com um estudante que teve a experiência de visão é um pouco diferente, pois este pode ter uma memória visual, entender melhor sobre o que se está falando. É algo difícil, desafiador, mas não é impossível. O professor vai falando e fazendo associações, o aluno vai tocando, sentindo, percebendo, e o aprendizado acontece.

Considerando que, vivemos em um mundo onde a comunicação é principalmente visual, a criança cega, por exemplo, necessita desde cedo de muito estímulo para interagir com o meio em que vive. Em sala de aula esta criança/estudante necessita que haja materiais que facilitem a sua interação com os demais.

Concluo esse capítulo destacando que o campo para a criação e especialização de cursos com habilitação na área de educação especial, ampliou-se com o passar dos anos, propiciando, que as pessoas com necessidades especiais, cada qual na sua especificidade, pudessem receber auxílio para facilitar o seu dia-a-dia, visando à inclusão. Quanto mais cedo as pessoas com necessidades educacionais especiais ficarem no ambiente escolar inclusivo, maior será o seu desempenho. E se o professor que for trabalhar com este estudante souber como é sua vivência, sua atuação pedagógica vai ser mais qualificada. Este processo de inserção possibilita um melhor convívio social e maior interação na escola e na comunidade.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo venho abordar as teorias de Lev Vygotsky (2003) e Albert Bandura (La Rosa, 2001), no campo da aprendizagem e articulando com outros teóricos na área de Artes e da Educação Inclusiva. Buscarei ainda entrelaçar essa reflexão com a minha prática pedagógica.

Em se tratando de inclusão de crianças com deficiência, as contribuições de Lev Vygotsky são extremamente importantes, na medida em que, este autor defende enfaticamente a importância do *outro* nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, segundo sua teoria, na medida em que se convive e relaciona com este outro, os processos de desenvolvimento e aprendizagem se tornam mais significativos. Quando incluímos uma criança com deficiência em uma escola regular, dotada de sujeitos com diferentes histórias, diferentes experiências, estamos proporcionando a esta criança a convivência com esta diversidade, e com novas perspectivas de aprendizado, diferentes da que ela teria se estivesse em meio a crianças com as mesmas dificuldades que ela. Para Vygotsky (2001) “o desenvolvimento orgânico se realiza em meio cultural, e se converte em um processo biológico historicamente condicionado”.

Através de seus estudos, que ainda são muito utilizados por estudiosos da inclusão, Vygotsky, defende que a escola priorize um currículo onde a metodologia esteja adequada também para atender as pessoas com deficiência. Não basta colocar estudantes deficientes, na mesma sala de aula, junto aos demais estudantes sem deficiência no ensino regular e “achar” que a inclusão está feita. É preciso dar oportunidade a todos os estudantes, de forma igual, para que todos se sintam inseridos no mesmo grupo.

O auxílio recebido no ensino, seja por outra pessoa, seja por um jogo ou objeto pedagógico, desempenha importante papel no aprendizado. Ou seja, é importante a mediação do educador para auxiliar nas dificuldades que a criança possui num primeiro momento para que depois ela possa resolvê-las sozinha, propiciando assim o

que Vygotsky chamou de processo de maturação da criança o processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A maturação, segundo Vygotsky, acontece não só nas características biológicas, nas principalmente determinadas pelas relações sociais. Sendo esta última uma barreira das mais difíceis a ser transposta. Ainda segundo Vygotsky, para melhor trabalhar e entender como se dá o desenvolvimento da pessoa (com ou sem deficiência) é importante conhecer seu contexto social. O teórico em questão dá uma importância especial ao papel “do outro social” no desenvolvimento do ser humano, pois para ele “(...) aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2003, p.110). Existem dois níveis de desenvolvimento indicados pelo referido teórico: um denominado de *desenvolvimento real*, onde as funções mentais da criança já estão formadas, completadas. O outro nível é o *desenvolvimento potencial*, aquele em que a criança tem a capacidade de aprende com o auxílio de outra pessoa. A aprendizagem que há com essa interação, o desenvolvimento nessa aprendizagem é o que Vygotsky chama de desenvolvimento proximal.

Ela (a outra pessoa)⁸ é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com companheiros capazes (VYGOTSKY, 2003, p.112).

O professor é visto, como mediador/interventor nas ‘zonas de desenvolvimento proximal’ pois no cotidiano escolar, é o que tem maior experiência e pode tornar possível aos alunos o acesso ao aprendizado, ao conhecimento historicamente construído. Segundo a teoria de Vygotsky, cada pessoa desde que nasce está inserida num meio, seja familiar, social, escolar, e, portanto o aprendizado acontece por imersão. O ‘outro social’ pode, em muito, auxiliar a ampliar o conhecimento.

La Rosa (2001), corroborar sobre o ‘outro social’ quando se refere a teoria de Albert Bandura, comenta que se trata de ter um modelo para o aprendizado. A teoria de modelação de Bandura vem mostrar que é através da observação, tendo um

⁸ grifo da autora

modelo que o aprendizado acontece. Para o referido teórico os modelos são personalizados – a pessoa é o modelo. Grande parte do aprendizado acontece pela observação (aprendizagem vicária), e o aprendizado acontece mais intensamente na interação com os demais. Ainda em sua teoria Social da Aprendizagem, Bandura, demonstra que o ser humano é agente intencional e reflexivo. Destaca ainda a capacidade simbolizadora, capacidade preditiva, capacidade reflexiva, além da capacidade vicária já comentada. Mostra ainda que “[...] o comportamento depende do mundo simbólico, da capacidade de previsão das consequências do comportamento e de um sistema auto regulatório que abarca um sistema autopunitivo” (LA ROSA, 2001, pg. 72). Afirma ainda que “[...]a aprendizagem por observação permite a aquisição de regras, conceitos, e estratégias de seleção, procura e processamento da informação” (LA ROSA, 2001, p. 77). A imitação se dá, por exemplo, na observação dos filhos sobre pais, de alunos sobre seus professores, e/ou de seus colegas. Segundo Palangana:

O desenvolvimento não se produz, apenas, por uma soma harmoniosa de experiências, mas acima de tudo através de vivências em matrizes sociais diferentes, cujos interesses e valores são, freqüentemente contraditórios. (PALANGANA, 2001, p. 157)

Bandura, segundo La Rosa (2001) acrescenta ainda que a modelação verbal consiste em detalhar ao aprendiz verbalmente as aprendizagens que o mesmo deverá proceder, de forma que há maior eficiência quanto à competência lingüística da criança quando for maior de idade. A modelação do comportamento, segundo o autor, ocorrerá com maior desenvoltura quando apresentado com um modelo, sendo esta última, de mais eficiente com crianças pequenas. No entanto, a modelação de comportamento mais eficaz se dá quando acompanhada de instruções verbais (...) e instruções verbais, por si sós, tem efeitos limitados. (...) entende-se então, porque as formas exclusivamente verbalistas de instrução podem ser menos motivadoras e eficientes que as de modelação de comportamento com instrução verbal. (LA ROSA, 2001, p. 79).

Segundo La Rosa (2001), Bandura define ainda quais os tipos de modelos que classifica como representativos e simbólicos: modelos vivos, representados pelas pessoas em presença física; modelos representativos que são aqueles dos meios de

comunicação, que não estão presentes, mas que representam papéis que transmitem atitudes, padrões, ações, reações emocionais entre inúmeras outras coisas. Atualmente está muito em evidencia na sociedade e que são desafiadores para a família, escola e sociedade por apresentarem os mais variados papéis comportamentais.

Acrescentando ao tema sobre interação, modelação e aprendizagem, Fonseca da Silva e Bornelli (2007) apontam a necessidade de produção de objetos pedagógicos para ampliar as possibilidades de inclusão nas escolas regulares, ou seja, construir novas aprendizagens. No quadro atual de inclusão, a Arte pode ampliar o acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, ao conhecimento.

Para a aprendizagem social, Bandura, segundo La rosa (2001) refere quatro processos inter-relacionados e cada um com seu conjunto de variáveis. O processo de atenção tem como uma das variáveis as condições de incentivo que dependem de existir ou não e de sua adequabilidade, além do interesse do próprio indivíduo. As características do observador influenciam em sua atenção dependendo das “afiliações organizacionais”, além de ser influenciado também pelas circunstâncias de vida da pessoa, de seu sexo, de sua motivação, seus estados emocionais transitórios e o reforço por comportamentos imitativos. As características dos estímulos e modelação ou do modelo são apresentados de acordo com variáveis como o valor afetivo, a idade, a competência do modelo, o sexo e apelo sexual, todas as variações neste caso, muito utilizada pela mídia publicitária como definidores de modelação.

O processo de retenção das respostas modeladas ocorre de forma simbólica e os observadores tendem a “codificar, classificar e reorganizar os estímulos a que foram expostos em esquemas familiares e fáceis de serem recordados (...) envolvem dois sistemas representativos: o de imagens (imaginário) e o de palavras (verbal)”. (La Rosa 2001, p. 86). Cada indivíduo tem seus códigos de representações.

O processo de reprodução motora ocorre a partir da observação de um modelo e na sua presença ou então, a partir de informações que indicam como executa-los, sendo que os muito complexos exigem que sejam decompostos a fim de ser reproduzidos. Há os que mesmo modelados não podem ser reproduzidos por inabilidades físicas ou ainda por ocorrerem internamente ao sujeito observado.

O processo de motivação e reforço é aquele em que o indivíduo é instigado com incentivos positivos e/ou negativos e que este exerce “poderoso controle de respostas” de acordo com as situações, fazendo com que a aprendizagem seja traduzida em ações de atenção que se aguça e o processo de retenção é facilitado. O reforço direto e vicário ocorre junto e se isolados, não apresentam o mesmo resultado.

O auto reforço e a auto regulação do comportamento é aquele que procede do próprio indivíduo. “É a satisfação que se experimenta quando se atinge a meta proposta, é a auto estima que se fortalece”. (LA ROSA, 2001, p. 91). Aqui se nota a importância da antecipação e avaliação de suas conseqüências e a “maior parte do comportamento não é controlada por reforço externo imediato, mas se deve a reação auto recompensadora, é a motivação intrínseca e foram desenvolvidas pelo processo de modelação”. (LA ROSA 2001, p. 91).

A Teoria Cognitivista Social “considera que o aprendiz não é um mero autômato que só faz associações, mas é um leitor dos sinais do meio, os interpreta, e em função deles faz suas predições. Sendo preditor, aprende não só respostas, mas expectativas (LA ROSA, 2001, pg. 95).

Com isso, o pensamento é reconhecido como controlador do comportamento, permitindo a representação e manipulação simbólica dos acontecimentos e suas inter relações.

Os fatores que impedem a aprendizagem por observação podem ser vários, dependendo da atenção seletiva, que pode ter várias interferências, desde deficiências, distrações até fatores ambientais; a retenção quando o indivíduo esquece o que observou; sistema imaginário e verbal, codificação do observado de forma inadequada; habilidades e capacidades físicas como pré-requisitos. Também reforços ou sanções negativas podem impossibilitar a aprendizagem de ocorrer.

Os fatores desempenhados pelas funções dos estímulos de modelação também podem ser citados como sendo multivalentes, inicialmente tendo o objetivo de transmitir informações, a seguir suscitar emoções e por fim avaliar o presenciado.

Os efeitos da modelação no observador podem também desencadear os efeitos de novas respostas, fortalecer ou enfraquecer inibições, fortalecendo o desempenho de respostas previamente aprendidas.

Há muito tempo, ensinar deixou de ser ensinar a ler e a escrever. É preciso ensinar a compreender o mundo, cada um fazendo sua própria leitura na construção de conhecimentos, de um pensamento crítico. Uma construção que não se faz sozinha; a construção deste conhecimento é feita nas trocas de vivências nas salas de aula. Santiago (2007) salienta, para que a experiência aconteça é preciso que haja interação, e que é por meio da compreensão que se faz a verdadeira comunicação humana. “Cada criança interage com o mundo e constrói o seu contexto cultural tendo como referência a comunidade, a família, à instituição educacional, a cidade, porque tudo está conectado” (SANTIAGO, p. 194).

A criança se empenha durante as suas atividades do brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a comer etc. Brincar de faz de conta, de amarelinha, de roda, de esconde-esconde, de dominó, de jogo de câmbio são situações que vão sendo gradativamente substituídas por outras, à medida que o interesse é transferido para diferentes tipos de jogos. Segundo Kishimoto (2001), o desenvolvimento das crianças está evidente a transição, de uma fase para outra, que é a imaginação em ação. Ela precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real pelo exercício da fantasia.

Com suas brincadeiras, a criança entra em contato com o mundo, adquire hábitos, e “[...]todo hábito entra na vida como brincadeira [...]” (Benjamin, 1984, p.75), também dá asas a sua imaginação, a fantasia, isto é, pode ser o que bem desejar ser, ora a mãe, ora o pai, outras o médico ou o doente, ou ainda apenas uma criança feliz. Fonseca da Silva vem corroborar com a ideia, quando fala sobre a função simbólica, diz que na brincadeira a criança problematiza o processo de brincar.

Portanto ela transforma a função do objeto lúdico, transformando-o em outros instrumentos que não estão presentes. Neste caso, a função simbólica permitiu a mudança de um artefato concreto, visível, para outro que existe na imaginação. Quem nunca viu uma criança transformar um cabo de vassoura em um cavaleiro de pau? (2010, p. 37)

Nessa perspectiva a criança só tem consciência da cena que está em primeiro plano, o restante desaparece ou se esconde temporariamente. O jogo, pois, constitui um mundo a parte, um outro mundo, distante do mundo dos adultos, isto é, o seu mundo lúdico.

Essa absorção do papel que representa esse afastamento do ambiente real pode ser considerada involuntária, a criança não age com a decisão de entrar no jogo, ela se projeta no imaginário da brincadeira, do brinquedo.

Bornelli argumenta que:

A brincadeira abre a possibilidade de criar outro mundo e outro jeito de ser e de viver. Mesmo que nos tempos de hoje a brincadeira esteja um pouco esquecida, deixada de lado, e só os que têm “tempo” ou “não têm o que fazer” se apropriam dela. Brincar, sorrir, cantarolar, estar de bem com a vida, deveria ser uma constante para todos os indivíduos. (2010, p. 82)

Tendo em vista que, lúdico derivado da palavra “ludere” em latim segundo Huizinga (1971) tem o sentido de “simulação”, “ilusão” então podemos dizer que, ao destacar assim o objeto lúdico, a criança está se destacando, isto é, simulando um outro mundo só para ela, distanciando-se do mundo dos adultos, onde ela pode exercer sua soberania, escolhendo o que quer ser.

Assim, finalizo esse capítulo destacando a importância do objeto pedagógico como elemento da ludicidade, e dentro do quadro técnico apresentado, como artefato de estímulo a aprendizagem.

CAPÍTULO 3– O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo apresenta uma reflexão acerca da Educação Inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394 de 1996, nos traz alguns paradigmas a respeito da educação inclusiva, principalmente no que se refere à oferta de educação especial, deixando claro no artigo 58 do capítulo V que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Completa no artigo 59 do mesmo capítulo que: “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.(BRASIL, 1998)

Ao longo da história, segundo Godoy (2002), as pessoas com necessidades especiais eram vistas como não possuidoras de cognição, por isso incapazes de escolarizar-se, ou ainda de apreender aspectos do cotidiano. Estas pessoas eram rotuladas, generalizando todas as necessidades especiais, classificando-as como “doentes, loucas ou retardadas”.

Antes de 1960, na realidade brasileira, pessoas com alguma deficiência eram consideradas “ineducáveis” e por isso atendida em instituições especializadas, em locais separados dos não deficientes. Mendes (2006, p. 387) lembra que “(...) a segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

Ainda segundo Godoy (2002), no início do século XX surgiram as classes especiais porque os estudantes (deficientes e/ou pobres) eram indesejados. Essa separação de classes refletiu-se no aumento do número de estudantes identificados como deficientes, sem o serem de fato. Aqueles com alguma deficiência, mesmo estando em uma escola regular, de muitas maneiras não faziam parte dela. Ficavam, muitas vezes, em salas e até prédios separados.

Mendes (2006), aponta que no início do século XVI, alguns profissionais na área da medicina e da psicologia, desafiando os conceitos da época, acreditavam que alunos considerados ineducáveis podiam aprender desde que fossem estimulados e recebessem atenção necessária por profissionais preparados. Nesta fase inicial, de

formação de uma teoria da educação das pessoas especiais, muitos profissionais agiam por iniciativa própria, sem muita preparação científica. Pessoas que antes recebiam somente atendimentos médicos e psicológicos começaram a receber também atendimentos pedagógicos. Tanto a educação especial, quanto a educação regular, tem caminhado historicamente no sentido de garantir o seu papel no processo de transformação da sociedade.

A Educação Especial surgiu em meio às transformações sociais decorrentes da Revolução Industrial, da valorização das ciências experimentais, da disseminação das teorias evolucionistas e da conseqüente propagação das idéias de evolução natural, de cientificidade e de modernidade.

Ampliou-se, a partir de então, o campo para a criação e especialização de cursos com habilitação na área de Educação Especial, sugerindo assim que as escolas se adaptassem à nova demanda de estudantes com necessidades especiais e se adequassem, favorecendo o ingresso destes nas escolas.

A pessoa com deficiência necessita de uma atenção diferenciada em alguns momentos ou dependendo do nível/grau de sua deficiência o tempo todo. Mas isso não a impede de desenvolver-se. Para tanto a interação entre os pares se faz necessária. Quando há, na escola, um estudante com necessidades especiais, a instituição como um todo, o corpo docente e discente precisam abraçar a causa, para que a inclusão aconteça de fato. Todos ganham com a inclusão, pois ter um estudante com necessidades especiais na sala de aula é um grande aprendizado para todos.

Andrade e Anjos (2008), analisam as falas de professores de sala de aula regular de escolas públicas, com base no método de Análise do Discurso. Sendo que é no discurso que se constituem os sentidos. Ao se dizer algo de uma determinada forma, os sentidos são produzidos; estes sentidos, mais precisamente as palavras, são marcados por ideologias. Assim sendo, há várias formas de interpretar o mesmo conceito: a deficiência. Ainda seguindo sobre deficiência, as autoras entendem a deficiência como construída socialmente, por uma sociedade que oprime a pessoa deficiente.

Essa análise interpreta a fala das pessoas entrevistadas organizando de três maneiras: *deficiência descrita como especificidade, como característica humana e relacionada a dificuldades de aprendizagens.*

Deficiência descrita como especificidade, na fala dos entrevistados é entendida como uma diferença que se instaura em relação ao outro, que funciona como medida, o outro é que dá a identidade, a completude. Em outra entrevista a fala aparece no sentido de anormalidade do aluno. Em outra fala a deficiência é entendida como um problema para a ação pedagógica.

As falas dos entrevistados, segundo as autoras, demonstram que a deficiência fica como um problema a ser resolvido pelos professores, sendo que as políticas públicas, não atendem adequadamente estes profissionais, na sua qualificação e apoio docente. Mesmo inclusão sendo um tema recorrente no contexto escolar, o aluno com deficiência é encarado como obstáculo por alguns professores da sala regular, que muitas vezes não possuem uma formação adequada. A deficiência é também vista como um isolamento, onde o aluno deficiente se isola em seu mundo.

Dessas entrevistas a autora organizou dois tipos de respostas: a *deficiência como característica humana geral* trata a deficiência dentro da normalidade (camufladamente). Pois a segrega, quando em suas fala o professor classifica a deficiência como mais aguda ou menos aguda, comparando com “ser normal”, os enquadra em níveis diferenciados de deficiência.

A *deficiência relacionada a dificuldades de aprendizagem*, aparece na fala dos entrevistados, quando estes destacam, os alunos que não conseguem aprender, ou que não se esforçam, são considerados deficientes.

Albuquerque e Machado (2008) analisam entrevistas com professoras da rede municipal de uma cidade Pernambucana, sobre as representações sociais que as mesmas fazem sobre a inclusão escolar. A partir das análises, as autoras destacam três grandes categorias: *inserção do aluno com deficiência na escola; resistências e impossibilidades para realizar a inclusão; a aprendizagem do aluno é lenta.*

Para as entrevistadas, *inserção do aluno com deficiência na escola*, é inclusão. Pois se aluno com deficiência estiver na escola regular, participando das oportunidades como os demais, este estará incluído. Faz com que um grupo maior de pessoas

compreenda que os alunos com deficiência têm capacidade de aprender, como qualquer outro aluno.

Nas entrevistas, as professoras, identificam como *resistências e impossibilidades para realizar a inclusão* o despreparo profissional, falta de apoio técnico, sentimentos negativos e positivos acerca da prática inclusiva na escola. As professoras muitas vezes precisam por si mesmas buscar conhecimentos para melhor atender seus alunos, sentem-se abandonadas, pela escola e pelos órgãos públicos.

As professoras entrevistadas deixam a entender que *a aprendizagem do aluno é lenta*, e por isso os alunos com deficiência acabam tendo um tratamento diferenciado, e muitas vezes excludente. De uma forma geral os alunos com deficiência são considerados como incapazes de aprender. Não recebendo, portanto, uma metodologia adequada para desenvolver seu aprendizado, seja das professoras ou mesmo da escola.

Rodrigues (2006) comenta sobre a desigualdade entre os homens neste início de século. Desigualdade, social e educativa, acerca da inclusão. O conceito de Inclusão no âmbito da Educação, ainda segundo o autor, implica em rejeitar a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. E a escola que pretende ser inclusiva precisa promover o desenvolvimento de políticas e práticas que valorizem o potencial dos alunos. O termo 'inclusão' é um tema polêmico, principalmente por ser uma contradição entre as leis (teoria) e a prática aplicada nas escolas.

Outro ponto que, Rodrigues (2006), destaca é o número de alunos em sala, o que muitas vezes o professor considera um empecilho para o seu trabalho, para a inclusão. Nesse sentido destaca que não é o número de alunos, mas as atitudes do professor frente aos alunos que faz a diferença.

Enfatiza ainda que para considerar, classificar alguém como "diferente", estará considerando outra categoria que seja do "normal", na qual ele mesmo se insere. Em outro ponto o autor deixa claro que há muitas dúvidas acerca dos caminhos a percorrer, sobre se "(...) existe um caminho inequivocamente certo (...) Talvez estas idéias e práticas, por mais bem pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma Educação Inclusiva" (RODRIGUES, 2006 p. 28). É a educação

inclusiva que melhor encaminha os alunos, com e sem deficiência, para vivenciar experiências acerca dos benefícios das diferenças.

Mendes (2006) faz um retrospecto histórico da Educação especial desde o século XVI. A partir desse retrospecto mostra que alguns profissionais das áreas médicas, e depois pedagógicas, desafiaram os padrões vigentes e demonstraram a capacidade cognitiva das pessoas consideradas ineducáveis.

Em conseqüência das guerras, em meados do século XX, com a reabilitação dos mutilados das guerras, houve então um avanço para a educação especial. O atendimento a pessoas com deficiência teve seu início em asilos e instituições na Europa, sendo os mesmos abrigados por caridade e a eles era fornecida também assistência médica. Em sua maioria, essas pessoas eram tratadas como doentes. Depois de algum tempo, tiveram acesso à educação formal. Profissionais da área da educação perceberam que alguns desses “doentes” possuíam potencial cognitivo. Esse atendimento se expandiu para os Estados Unidos e outros países, inclusive o Brasil.

Por motivos sociais, políticos e econômicos, surgiram nos Estados Unidos, propostas de unificação entre as escolas especiais e as regulares, já no século XX, onde todos os alunos, tanto os com necessidades especiais, quanto os sem necessidades especiais, estudariam juntos. Os movimentos sociais pelos direitos humanos se intensificaram, sensibilizando e conscientizando a sociedade dos prejuízos da segregação. Tal contexto propiciou que a integração se iniciasse, sob o argumento de que todas as crianças, mesmo as com deficiência, tinham o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas na escola.

Pensando na perspectiva da inclusão para todos, é preciso lembrar que ainda convivem, atualmente, a escola regular e a escola especial. E que nessa fase de transição, essas escolas devem buscar o desenvolvimento processual do estudante, por meio das formas, dos sons, das cores, dos movimentos, das palavras. Novas formas de experiência que sejam contempladas pelo professor de arte, de outras disciplinas, e ou pelo professor de educação especial, como mediadores.

Torna-se inegável que todos os alunos têm a ganhar em salas inclusivas, pois uns aprendem com os outros, inclusive, a lidar com as necessidades e diferenças de

seus colegas. Ajudando-se mutuamente que se criam vínculos de amizade, cooperativismo e integração na sala de aula e na comunidade escolar, fator importante para que a inclusão aconteça de fato.

O professor precisa estar atento as suas próprias atitudes, pois dependendo da situação, ao fazer um trabalho individual com o aluno, o professor poderá estar excluindo-o, ao invés de incluir. Em uma sala inclusiva entende-se que todos participam de tudo que nela acontecer.

Todas as crianças devem ser alfabetizadas no mesmo espaço físico, que não deve se restringir à sala de aula, independente de sua condição física. Estes ambientes devem estar preparados para recebê-las de forma prazerosa e estimulante, seus componentes (mobiliário, brinquedos, tapetes, material didático), devem estar adaptados a todas as necessidades, inclusive a visual. A linguagem usada pelos educadores deve ser elaborada de tal forma que propicie a todos, condições de se comunicarem livremente. Os colegas de crianças cegas, por exemplo, podem ser instruídos a reforçar determinadas situações de perigo, por exemplo, ou mesmo informações detalhadas sobre o ambiente.

Independente da formação o professor precisa estar ciente de que a qualquer momento poderá ter em sua sala um ou mais alunos com deficiência, alunos diferentes.

Concluo após o levantamento bibliográfico que algumas ações podem ser realizadas para minimizar o quadro de exclusão. Entre elas incentivar os alunos a buscar mais conhecimentos, propondo novos desafios, propondo atividades de interação na sala de aula. Assim como precisamos adaptar a sala de aula para receber alunos com baixa visão, cegos, surdocegos, precisamos nos adaptar a novas possibilidades de experiências/vivências.

CAPITULO 4 - ESTUDO DE CASO: OS OBJETOS PEDAGÓGICOS

O estudo se refere aos Objetos pedagógicos produzidos durante a disciplina “Arte no contexto escolar: unidade entre experiência e jogo”, no ano de 2009, no primeiro semestre. Fonseca da Silva (2010) aponta que os estudantes iniciaram a disciplina com uma abordagem teórica sobre criação de objetos para a inclusão, seguindo algumas etapas que incluem teorias da Inclusão, teorias do Ensino de Arte, teorias dos Processos de Produção e Princípios da Adequação ao uso dos objetos produzidos. E acrescenta:

Como elementos de articulação prática, o projeto integra os tópicos referentes ao estudo dos fundamentos dos objetos, os conteúdos para o ensino de arte, a pesquisa material e projetos que planejem a construção e testes de uso pedagógico das peças construídas. (...) Consideramos como pano de fundo as teorias da arte e do ensino de arte, pois o objetivo da proposta é a construção de objetos pedagógicos para o ensino de arte (FONSECA DA SILVA, 2010, p.30).

Fonseca da Silva (2010) destaca a importância do ensino de arte que no contexto da produção dos objetos pedagógicos, auxilia na qualificação do professor, auxiliando inclusive que este selecione os conteúdos para trabalhar em sala de aula. E que a fundamentação teórica dá sustentação ao processo pedagógico. Destaca ainda, que é importante conhecer as concepções de Inclusão, assim como utilizar metodologias adequadas em sua abordagem e estabelecer um diálogo com o contexto onde for inserida de acordo com o interesse e faixa etária.

Diversos objetos pedagógicos foram produzidos na disciplina, sendo que para o presente estudo, somente quatro foram escolhidos. A escolha se deu primeiramente pela possibilidade de interagir que os mesmos apresentam, havendo a possibilidades dos estudantes (re) criarem a partir da proposta dos objetos, com materiais de baixo custo e fácil acesso. Outra possibilidade está relacionada ao material com que o mesmo foi produzido, que foi selecionado a partir do cotidiano dos estudantes. Outro motivo da escolhas foi por serem inspirados nas obras de artistas. Os dois primeiros inspirados na obra da artista Amélia Toledo, o terceiro na obra do artista e matemático Maurits Cornelis Escher, e o quarto objeto pedagógico inspirado nas obras da artista Leda Catunda.

O primeiro jogo “Viajando na Poesia de Amélia Toledo” como o nome já diz é um convite para uma viagem nas obras da artista, que poderá ser feita por terra (de carro/trem), mar (navio) ou pelo ar/céu (avião). O segundo objeto pedagógico “Memória Fotográfica” é um desdobramento do primeiro, como se fosse uma continuação da viagem através da memória. Utilizando fotografias, a autora do objeto pedagógico, faz um “jogo da memória”, só que diferente dos jogos comuns de memória, onde há duas imagens iguais, neste cada fotografia contém quatro partes e o jogador precisa completar a imagem da fotografia. Estas quatro partes não são repetidas, as quatro completam a imagem como se fossem quebra-cabeças. O terceiro objeto pedagógico é um jogo de dominó com imagens da reprodução da obra do artista, e as imagens estão em relevo, e são de cores contrastantes, possibilitando ser jogado por deficientes visuais (cegos ou com visão subnormal), sendo que também é possível jogar pelo tato. O quarto objeto pedagógico também utiliza o conhecido jogo da memória, só que neste a autora utiliza tecido na confecção do mesmo, e são produzidas almofadas com recheio de feijão, arroz, fibras e bolinhas de isopor. E em cada par de almofadas há um objeto (botão) em relevo como destaque, com imagens de flor, casa, avião, sapo, outros. Também este objeto pode ser utilizado por deficientes visuais.

A disciplina “Arte no contexto escolar: unidade entre experiência e jogo”, não foi a única em que foram produzidos objetos pedagógicos a professora⁹ adaptou diversas outras disciplinas do curso para que os alunos pudessem refletir sobre o processo de inclusão. A produção desses materiais também foi contemplada nas disciplinas: “Educação para a Compreensão da Arte”, “Educação Inclusiva”, “Arte na Educação Infantil” e “Educação Lúdica” porém com enfoques diferenciados conforme contextos das disciplinas, pois nem todas objetivaram o ensino de arte para pessoas com deficiência. Disciplinas oferecidas aos acadêmicos do Ceart¹⁰ e do Cead¹¹.

A partir das reflexões e debates, suscitados pelos textos trazidos pela ministrante da disciplina “Arte no contexto escolar: unidade entre experiência e jogo”, cada acadêmico criava o objeto pedagógico que gostaria de produzir. Havia também a

⁹ Professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

¹⁰ Centro de Artes - UDESC

¹¹ Centro de Educação a Distancia - UDESC

possibilidade de escolher um movimento artístico, artista e/ou tema, e a deficiência para qual desenvolveria o objeto pedagógico. Este objeto pedagógico poderia ser adaptação de um jogo conhecido, como foi, por exemplo, o caso dos que utilizaram os jogos da memória.

O Estudo de caso foi a forma utilizada para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa por se tratar de um estudo que tem como diferencial a produção de objetos pedagógicos, pensados para o ensino de arte inclusivo, num curso de Artes Visuais. Mostrando assim ser o mais adequado para a pesquisa em questão, por ser um estudo sobre o que vem sendo produzido pelos estudantes no curso de Artes Visuais da UDESC. O recorte foi feito para o primeiro semestre de 2009, na disciplina citada anteriormente, e cuja ementa da disciplina encontra-se no anexo 2. para Rauen (2002, p. 210), a pesquisa tipo Estudo de Caso deve ser empregada:

Quando se analisa algo que tem valor em si mesmo. O alvo são as características que o caso tem de único, singular ou particular. Mesmo que existam casos similares, um caso é distinto e, por isso, causa interesse próprio. Estudo de casos é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento (RAUEN, 2002, p. 210).

Os dados obtidos para esta pesquisa foram coletados diretamente das autoras dos Objetos Pedagógicos, que prontamente autorizaram o uso dos objetos e dos textos produzidos por elas para avaliação em sala de aula, bem como a divulgação das imagens dos mesmos. Outros dados foram coletados através do uso do objeto pedagógico, um exemplar se encontra guardado no LEDI – Laboratório de educação Inclusiva – CEAD/EDESC, e da produção de textos para as disciplinas¹².

Os objetos pedagógicos serão utilizados na sala de aula, sempre tendo o professor como mediador da aprendizagem. Bornelli (2010) em seu artigo vem demonstrar que o professor é um mediador, utilizando-se de objetos pedagógicos nas aulas por ele ministradas.

O professor pode usar um jogo interétnico, por exemplo, e servir para quebrar barreiras, seja entre professor aluno ou entre alunos, fazendo com que propicie inclusão na sala de aula. O tema da aula pode ser desde interétnico, ou mesmo histórias da família de um estudante, e até mesmo sair da “atmosfera” de competição.

¹² Para saber mais sobre produções de objetos pedagógicos, ler: “O Objeto Pedagógico na formação de Professores de Artes Visuais” – Ed. Udesc, 2010.

Pode ser criado um jogo onde não haja vencedores e sim colaboradores na elaboração e na execução. Podem até serem criadas histórias para ilustrar um dia comemorativo como: o Dia Nacional da Consciência Negra, o dia do Índio, o Dia do Amigo, o Dia da Árvore, Dia do Soldado e tantas outras datas (BORNELLI, 2010, p. 79).

Objetos pedagógicos são importantes recursos utilizados por docentes no seu trabalho diário. Para o ensino de Artes para pessoas com deficiência, como foi esclarecido na introdução deste trabalho, há poucos objetos pedagógicos produzidos comercialmente. Para algumas disciplinas os recursos são variados, por exemplo, na área de matemática há vasta produção de material adaptado para pessoas cegas como: régua em relevo, esquadros, o soroban que ajuda nos cálculos das quatro operações básicas, entre outros.

Fiscarelli (2008) em sua pesquisa sobre materiais didáticos esclarece que são várias as nomenclaturas para designar os objetos utilizados por professores e estudantes para ensinar e aprender, são considerados sinônimos de renovação pedagógicos. Ainda segundo Fiscarelli:

Passou a ser considerado bom professor aquele que é capaz de diversificar suas aulas com o uso de materiais que possam torna-las mais estimulantes e interessante aos alunos, e muitas vezes acredita-se que as possibilidades de renovação pedagógica podem aumentar com a utilização de materiais didáticos mais modernos e sofisticados. (FISCARELLI, 2008, p 20)

Fiscarelli (2008), também registra que os professores falam sobre materiais didáticos no cotidiano da sala de aula. Estes os consideram como instrumentos importantes a prática docente, inclusive elegendo o material didático como um material que complementa a ação pedagógica do professor. Estes materiais dinamizam a aula, facilitando a aprendizagem do aluno, motivando-os e despertando maior interesse pela aula proposta. Proporcionando assim uma participação ativa, pois, consideram que muitas vezes somente a fala do professor não desperta tal interesse, tornando a aula cansativa tanto para professor quanto para aluno. objeto pedagógico

Os professores participantes da pesquisa de Fiscarelli destacam que também consideram que os materiais didáticos “quebram o excesso de verbalismo e concretizam o assunto abordado pelo professor” (FISCARELLI, 2008, p.146). Reconhecem, portanto, que os materiais por si só não realizam a aula, precisam da mediação adequada do professor. Para tanto o professor deve saber fazer uso dos mesmos, utilizando-os de acordo com a necessidade e contexto da escola e dos

alunos. Cada professor através de sua experiência, e a partir da experimentação, acertos e erros, saberá como melhor fazer uso do objeto pedagógico.

4.1 OBJETOS PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA ACADEMICA ANA KUHNEN DOS SANTOS “VIAJANDO NA POESIA DE AMELIA TOLEDO” E “MEMÓRIA FOTOGRÁFICA”¹³

O primeiro objeto pedagógico a ser analisado, como o próprio nome já indica é uma viagem, e como tal, cada vez que for utilizado, seja por poucos ou muitos, cria novas e instigantes expectativas para estudantes/jogadores/viajantes. Juntos as identificações do objeto há inscrições de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

Segundo Ana Kuhnen¹⁴ este objeto pedagógico foi realizado visando o ensino de arte, utilizando especificamente a obra da artista Amélia Toledo. Este é um objeto que foi pensado para ser usado na sala de aula, incluindo crianças surdas e considera que é um objeto que engloba arte, educação e inclusão.

Fazem parte deste objeto pedagógico¹⁵: um tabuleiro, peões¹⁶, dado, fotografias e objetos de vários tipos, como conchas, areia de praia, fios coloridos, entre outros. Ana Kuhnen, objetivando organizar o formato do objeto pedagógico para fins didáticos, divide os trabalhos da artista conforme os materiais utilizados ou os conteúdos abordados. A divisão fica estabelecida em terra, céu e mar. Esses três espaços naturais, segundo Ana Kuhnen, a faziam pensar nos passeios que realizou, surgindo assim a ideia de uma viagem que poderia ser feita de trem, de balão e de barco. Comenta ainda que essa divisão foi o que norteou a diagramação do jogo (formato, desenhos, suportes), bem como o título do mesmo.

¹³ As considerações redigidas pela autora levam em consideração o texto manuscrito pela estudante Ana Kuhnen para o processo de avaliação na disciplina.

¹⁴ A identificação da autoria dos objetos pedagógicos será pelo nome da autora do mesmo

¹⁵ Fotografia/edição: Margarete Bornelli

¹⁶ Os peões e o dado foram confeccionados com massa fria/biscuit.

Tanto o tabuleiro quanto às instruções foram feitos em um papel de cor bege, com as bordas escurecidas e em formato irregular, para que dessem a impressão de mapas, como os antigos mapas de tesouros. Os objetos foram distribuídos em três saquinhos de feltro, um para cada tipo de viagem, que remetem aos saquinhos onde são guardadas as lembranças das viagens. E o suporte escolhido para a reprodução das imagens foi a fotografia, colocadas em envelopes específicos.



Tabuleiro



Instruções de como utilizar o objeto pedagógico

As cores dos envelopes que contém as fotografias, e dos saquinhos de feltro que contém os objetos, apresentam as cores: azul escuro, azul claro e marrom, determinando as obras relacionadas ao mar, ao céu e a terra, respectivamente.



Envelope contendo fotografias da reprodução das obras

As cores representando mar, terra e céu.

Desta forma, cria-se uma espécie de legenda visual relacionada à cor. Há também nos envelopes um desenho de uma câmera fotográfica, e nos saquinhos de feltro, botões relacionados com cada local (botões de âncora, siri, carrinhos, aviões, etc.). No tabuleiro, nos quadrinhos do caminho a ser percorrido durante o jogo, estão desenhos de câmeras fotográficas e também de trem, barco e balão. Assim, as legendas conectam todas as partes do jogo. As fotografias são também identificadas na parte de traz com o título da obra escrito em português e também inscrições na língua de sinais.



Fotos das obras representando o mar



Fotos e objetos representando o mar



Fotos das obras representando o céu



Fotos e objetos representando o céu



Fotos das obras representando a terra



Fotos e objetos representando a terra

A utilização do objeto pedagógico consiste em jogar o dado, mover os peões no tabuleiro e seguir as legendas de cada quadradinho aonde o jogador chega conforme a contagem indicada no dado. Assim, segundo Ana Kuhnen, que elaborou as regras, se o jogador parar no local onde há a imagem de uma câmera fotográfica de cor azul claro, ele deve pegar, sem ver, uma fotografia do envelope azul claro – e assim por diante dependendo da cor do quadradinho. Se ele parar no local onde há a imagem do balão, do barco ou do trem; ele deve, retirar, também sem ver, um objeto de dentro do saquinho de feltro correspondente aquela cor.



O dado e os peões sobre o tabuleiro

Desta forma o jogo vai acontecendo, e os jogadores devem guardar consigo as fotografias e objetos recebidos durante o jogo. O caminho no tabuleiro não tem um

final, ele é circular, as rodadas terminam assim que os participantes terminarem de retirar todos os objetos e fotografias dos saquinhos e envelopes.

Neste momento, segundo a concepção na qual o objeto pedagógico foi elaborado então, ocorre outra etapa do jogo. Nesta nova etapa os estudantes, individual ou coletivamente, criam trabalhos artísticos utilizando os objetos coletados durante a “viagem” com base nas obras da artista Amélia Toledo, que estão reproduzidas nas fotografias. Este é o momento que os estudantes/jogadores têm para colocar em prática o que assimilaram da obra de Amélia Toledo. No total são 15 obras (fotografias) e 15 objetos (conchas, areia, fios coloridos, pedrinhas, etc.). Caso as criações sejam individuais, alguns alunos terão mais elementos que outros, ou uns terão mais fotografias e menos objetos, ou o oposto. Por este motivo, Ana Kunem considera que pode ser mais interessante a criação coletiva, o que também irá propiciar as trocas e interações do grupo, durante a utilização do objeto.

A escolha da artista para a criação/produção do objeto pedagógico, segundo Ana Kuhnen, surgiu em visita a uma exposição intitulada: “Entre, a obra está aberta”, realizada no Masc – Museu de Arte de Santa Catarina, em meados de 2006. Comenta que em visita a referida exposição e após assistir a uma palestra proferida pela artista, realizou um texto escrito sobre trabalho e o processo criativo da Artista. Ana Kunen destaca em parte de seu texto escrito em 2006.

Seus trabalhos não consideram questões unicamente visuais, estéticas e conceituais; propiciam também a outros sentidos – tátil e auditivo – participarem em conjunto na percepção das obras e do espaço. O elemento lúdico é uma constante em sua obra. Além disso, as cores, as formas e materiais orgânicos, demonstram uma ligação estreita com a natureza. A sutileza imaginativa da criança; as experiências de seus quase 80 anos de idade; tornam-se matéria para seu trabalho. Incansável olhar atento para os detalhes sutis. Espontânea, sensível, intuitiva. Assim, seu processo artístico é espontâneo, surge de sua sensibilidade e aguçada intuição. Sua obra torna-se acessível ao grande público, que embora, talvez não compreenda possíveis questões estéticas, formais e conceituais; pode apreender os elementos sutis e poéticos que a obra reverencia. O prazer da artista em realizar seus trabalhos, possivelmente se equivale ao do público ao entrar em contato com os mesmos.¹⁷

Segundo Ana Kuhnen, em uma entrevista para a STV – Rede SESC–SENAC de televisão ao qual teve acesso em 2002, Amélia Toledo diz:

¹⁷ Fala de Ana Kuhnen, reprodução do texto escrito logo após a visita a exposição em 2006.

Lido muito com a natureza dos materiais, como é que o material se comporta. O que dele pode resultar. (...). Eu não faço composição, eu não imponho as coisas uma ordem geométrica muito racional. (...) Gosto dos fenômenos, o aço que é flexível e reflete; as bolhas na natureza, como se comportam; os diferentes desenhos nas conchas que coleciono: as pessoas podem ficar imaginando como cada bichinho fez sua casa; quando faço o polimento na superfície de uma pedra, penso em revelar o interior da pedra e os movimentos que ela sofreu, no momento em que ela enrijeceu, um momento de milênios¹⁸.

Ana Kuhnen comenta ainda que através de leitura sabe que a artista investigava os variados aspectos da matéria, do ar ao aço, da água à pedra, do natural ao artificial. Utiliza-se de aspectos como peso, viscosidade, opacidade, flexibilidade, dureza, dos materiais, em suas criações. Explorando as possibilidades da matéria.

Para este objeto pedagógico foram selecionadas quinze obras da artista; que foram então, como citado anteriormente, divididas em terra, céu e mar. A autora do objeto pedagógico dividiu obras, sendo que as relativas à terra são: “Bambuí”, “Famílias de Conchas” – 1982, “Herança de Vovó Amelia Maia” – 1993, “Parque das Cores do Escuro” – 2002 e “Tesouro” – 1982. As relativas ao céu: “A Onda” – 1969, “Bolas-Bolhas” – 1968, “Discos Táteis” – 1970, “Glu-glu” – 1968 e “Medusa” – 1969. E as relativas ao mar: “Cachoeira” – 1982, “Colheita” – 1982, “Encontro dos Mares do Mundo”, “Sete Ondas” – 1993 e “Vistas de Nova Viçosa” – 1982.

Ana Kuhnen lembra que fez esta divisão é apenas para fins didáticos e de organização do jogo, mas que a artista não realiza suas obras com esta separação. Comenta ainda que para melhor adequar as obras nestas três categorias foi preciso relacionar os elementos, e que nem sempre de forma direta. Cita como exemplo, todas as obras relacionadas com o céu contem água. No entanto, foram consideradas nesta categoria devido ao aspecto lúdico que apresentam, já que o céu nos lembra nuvens, vento e outros aspectos deste tipo. Outras que relacionou a terra apresentam conchas (que lembra o mar), mas juntamente com estas apresentam também areia e pedras, por isso foram colocadas na categoria terra, por exemplo.

A autora concebeu o jogo de forma mais poética que teve como base dois aspectos: primeiramente divide os materiais e temas abordados pela artista, que são

¹⁸ Fala de Ana Kuhnen, reprodução do texto escrito logo após assistir a entrevista em 2002.

em geral ligados à natureza; o segundo aspecto relaciona-se com o lúdico. Considera ainda que o jogo em si já apresenta a função de brincadeira e diversão. Porém, quando organizado desta forma poética este aspecto pode ser ainda melhor explorado.

Comentando sobre uma leitura que fez de Huizinga, diz que a poesia não possui apenas uma função estética, é também um ritual, é divertimento, arte, invenção de enigmas e adivinhação. Disse que segundo o autor “tudo aquilo que transcende os limites do juízo lógico e deliberativo, tanto os mitos quanto a poesia se situam dentro da esfera lúdica”¹⁹.

Considera que desta forma, é possível pensar o jogo também como um exercício poético. Citando suas leitura comenta que a poesia está na região do sonho, do encantamento, do êxtase e do riso. Assim, ao realizar o jogo: “Viajando na Poesia de Amélia Toledo”, diz que foram pensadas regras lógicas, procedimentos padrões a serem seguidos, mas que o resultado transcende esses limites. Leva em conta que ao final, cada participante usará os objetos coletados durante o jogo, de uma forma diferente, criando pequenas obras de arte usando sua criatividade e imaginação.

O segundo objeto pedagógico, foi inspirado nas obra da mesma artista do primeiro: Amélia Toledo. E neste objeto o estudante viaja através da memória fotográfica, pois a partir de fotografias a autora cria um jogo da memória, com quatro peças representando cada fotografia. Ana Kuhnen considera que este segundo Objeto pedagógico é um desdobramento do primeiro: “Viajando na Poesia de Amélia Toledo”.

Foram utilizados os mesmos quinze trabalhos da artista Amélia Toledo. O jogo consiste em um jogo da memória, similar aos já conhecidos atualmente. No entanto, para confeccionar as peças são usadas as fotografias das obras, divididas em quatro partes. Assim, cada peça do jogo é uma parte de uma fotografia de uma obra da artista. Logo, é formado por sessenta peças – quinze fotografias, tamanho 10 x 15, divididas em 4 partes iguais.

¹⁹ Ana Kuhnen cita Huizinga



Tabuleiro colorido e peças soltas



Peças já encontradas, montando as obras

Ana Kuhnen indica que o objeto deve ser utilizado com as peças dispostas com a imagem para baixo, num tabuleiro confeccionado com feltro. As cores do feltro foram escolhidas com o intuito de formar um arco-íris. O objetivo desta escolha é manter a relação com o lúdico e a poesia, como no primeiro objeto. Fazendo inclusive uma relação com a história de que ao final do arco-íris encontra-se um pote de ouro. Cada estudante vai coletando seu tesouro durante a execução do jogo. Ao final do jogo, os estudantes irão abrir um pequeno livrinho, similar a um pequeno álbum de fotografias, onde estão as fotos dos trabalhos da artista identificados pelos seus respectivos títulos.

Propõe ainda que se utilize objeto pedagógico como ocorre da mesma forma que os jogos da memória já conhecidos, a diferença consiste em que para completar a imagem, o jogador precisará pegar as quatro peças e não apenas duas. A princípio, se ele pegar um par de fotos, somente ele pode pegar o segundo par para completar, mesmo que outro vire as peças que complementam esta fotografia.

Esta é a regra pré-determinada, porém Ana Kuhnen indica que este jogo possibilita várias formas de atuação. Pode-se, por exemplo, pontuar mais a quem completar a foto com as quatro partes, e pontuar menos quem completar apenas duas partes da fotografia. Indica outra possibilidade que pode ser a seguinte: após um jogador completar duas partes de uma fotografia, se este não conseguir completá-la, o outro que pegar as duas partes que a completam, leva a fotografia completa para si; assim, apenas quem completar a foto com as duas partes finais é que ganha a imagem para si.

Outra forma também é utilizar o pequeno livro que contém as imagens com seus títulos durante o jogo. Por exemplo, quando o aluno consegue montar a foto completa, deve pensar num título para o trabalho, ou explicar o que ele percebe da imagem, e em seguida todos leem o título no livrinho, verificando relações com o que compreenderam da foto. Ou então, pode-se subverter a ordem, e ver o livrinho antes de iniciar o jogo, assim, os alunos entram em contato com as imagens das obras antes de virar as peças, tendo assim maior repertório no momento de jogar o jogo da memória propriamente dito.



Livreto com imagens das obras do objeto “Memória Fotográfica”

Estas e outras possibilidades de alterar as regras deste jogo permitem um maior dinamismo utilizando um mesmo jogo. É possível adaptá-lo, dependendo da forma como se quer difundir o conteúdo do trabalho artístico de Amélia Toledo. Pode-se instigar a imaginação, fazendo-os pensar nos materiais, conteúdos e idéias que a artista se propôs, para depois verificar do que a obra trata de fato. Permite colocar os alunos em contato com imagens a princípio desconhecidas, e que aos poucos vai se revelando durante a montagem das fotos; para depois deixá-los a par destas imagens completas com seus títulos. Ou ainda, pode-se mostrar as imagens identificadas por seus títulos, fazendo com que gravem essas imagens em suas mentes, e exercitem esta apreensão da mesma, utilizando depois o jogo da memória.

De uma forma ou de outra, este jogo, permite também o ensino de arte de forma inclusiva – para os alunos surdos – já que os títulos das obras são escritos em português e também em libras, como no jogo anterior.

“Memória Fotográfica”, engloba ensino de arte inclusivo, com poesia, de forma lúdica. Elementos estes, indispensáveis à obra da artista Amelia Toledo.

4.1.1 Utilizando os Objeto Pedagógico²⁰ produzidos por Ana Kuhnen dos Santos em sala de aula

O objeto pedagógico foi utilizado, pela acadêmica Stefanie Rocha²¹ com uma turma de 13 alunos do 6º ano, em um colégio particular do município de São José/SC. O jogo possui dois seguimentos: o jogo de tabuleiro²² e o jogo de quebra-cabeça²³.

Segundo Stéfanie Rocha a proposta original de se jogar o jogo do tabuleiro permite apenas cinco jogadores, a não ser que seja jogado em duplas. Porém, dez pessoas jogando a partir dessa proposta, pensou que poderia não render tanto.

Propôs então utilizar os materiais do jogo de tabuleiro (os três saquinhos com os objetos e os três envelopes com as fotos) para realizar um jogo de associação com os alunos.

Primeiramente dividiu a turma em dois (de uma maneira que desse para os 13 alunos jogarem):

- 1) 3 grupos com três alunos cada (que utilizariam os materiais que acompanham o tabuleiro)
- 2) 1 grupo com quatro alunos (que utilizariam o quebra-cabeça)

Os 3 grupos de três alunos receberam um saquinho e um envelope (da mesma cor) vazios. Assim, os três grupos seriam: CÉU (saco e envelope azul claro), MAR (azul escuro) e TERRA (marrom), que é como Ana Kuhnen denomina no jogo.

Distribuiu todos os objetos (as conchas, as pedrinhas, os vidrinhos...) de um lado, e as fotos (com as imagens das obras da Amélia) de outro. Assim, cada grupo teria que achar os 5 objetos que preenchessem seu saquinho, e as 5 fotos que

²⁰ Objetos Pedagógicos de Ana Kuhnen foram utilizados por Stéfanie da Cunha Rocha, graduanda de Artes Visuais/UDESC.

²¹ Texto produzido pela professora Stéfanie Rocha como registro da prática pedagógica.

²² Refere-se ao Objeto Pedagógico “Viajando na Poesia de Amélia Toledo.

²³ Refere-se ao Objeto pedagógico “Memória Fotográfica”.

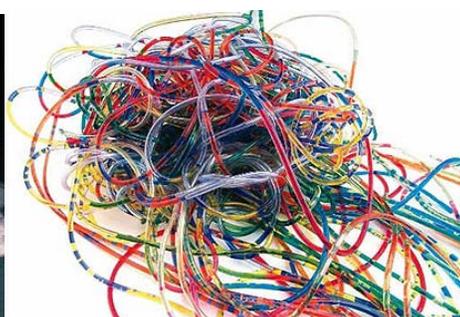
preenchessem seu envelope. Para isso, o grupo teria que fazer uma associação livre para encontrar os objetos e fotos que melhor se relacionassem com o seu tema (Céu, Mar e Terra). E os grupos teriam que conversar entre si para argumentarem porque determinado objeto ou foto pertencia ao seu grupo.

Não era uma competição, os 3 grupos teriam que trabalhar juntos, até chegarem em um acordo de como organizar os objetos e as fotos. O objetivo era que o professor mediador, neste caso Stéfanie, não desse dicas, mas que apenas mediasse os argumentos dos alunos.

Então, o interessante era eles fazerem os questionamentos. Por exemplo: “o que pode ser associado ao tema CÉU?”. Como não havia nada muito óbvio, nem nos objetos nem nas imagens, que os ligasse a céu, os alunos tinham que abstrair ainda mais. Por exemplo: “que características que o céu pode ter?”. Foi assim que os alunos chegaram ao critério de transparência, para poderem encontrar os objetos e imagens ligados ao seu grupo, que consistiam em vidros, bolhas, líquidos, etc.



Amélia Toledo “Glu Glu”



Amélia Toledo “Medusa”

Às vezes a associação vinha do nome da obra que estava sendo informado atrás das imagens, nas fotos. Por exemplo, a obra *Sete ondas*, os alunos relacionaram com o MAR; conseqüentemente, eles relacionaram o material da obra, placas metálicas, com um dos objetos que parecia a priori não ter associação com MAR, que eram as fitinhas metálicas.



Amélia Toledo "Sete ondas"

Algumas imagens confundiam bastante, deixando os estudantes em dúvida, se pertenciam ao MAR ou à TERRA, pois haviam elementos dos dois. Um bom exemplo é a imagem da obra "*Vistas de Nova Viçosa*", que tinha areia e conchas, então a mediadora perguntava: "mas qual elemento está mais destacado?". No caso eram as conchas, e assim, relacionava-se ao MAR.



As 753 Vistas de Nova Viçosa, 1982.
Conchas e disco de granito sobre prisma de
concreto, 110 x 85 x 85 cm.
« anterior :: próxima »

:: Frutos do Mar
A artista mergulha no outro da superfície
planetária, que é a profundidade dos oceanos, e
faz emergir um universo de formas que até
então estavam cegas-surdas-mudas. Mas não se

Outro exemplo que teve questionamento foi a imagem da obra *A Onda*, pois o título da obra indicava para uma ligação com o MAR, mas o material utilizado nesta obra se destacava mais, pois era muito semelhante aos materiais utilizados em outras obras ligadas ao CÉU.



Amélia Toledo "A Onda"

Enquanto os 3 pequenos grupos faziam esse jogo de associações, o grupo de quatro alunos montou os quinze quebra-cabeças que eram as mesmas imagens das obras que continham nos envelopes Céu – Mar – Terra.

Depois os grupos trocaram: os 9 alunos que estavam fazendo o jogo de associações foram montar os quebra-cabeças, e os 4 alunos que estavam com o quebra-cabeça foram experimentar as associações. Ao final era 1 grupo só fazendo as associações, todos eram responsáveis por encher os três saquinhos e os três envelopes.

Stefanie comenta que essa experiência foi realizada em uma aula de 50 minutos. Esta aula pertenceu ao planejamento do 4º bimestre, que consistia em trabalhar com os alunos os conceitos envolvidos em duas temáticas presentes na apostila de Artes: "Arte e Diversão" e "Arte e Sentidos". A apostila é muito superficial, e trazia apenas uma imagem da Amélia Toledo, então resolvi trabalhar com esse objeto pedagógico, para ampliar o conhecimento dos alunos sobre a artista e suas obras, sua poética, e a relação com o conceito de Arte envolvendo os múltiplos sentidos além da visão.

4.2 OBJETOS PEDAGÓGICOS PRODUZIDOS PELA ACADÊMICA SUZANA M.P. DA SILVA “JOGOS: UM CAMINHO POSSIVEL EM ARTE INCLUSIVA”²⁴

A proposta da acadêmica Suzana da Silva para a disciplina foi elaborar um objeto pedagógico para alunos com deficiência visual, criando possibilidades ao ensino regular de artes. A autora considera que no ensino de arte propicia-se o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. O aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto à ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Suzana da Silva questiona-se: Como participar deste processo sem a visão? A deficiência visual traz limitações para vários momentos da vida, inclusive para a apreciação da obra de arte. Pensando nessa deficiência, foi buscar nos jogos um meio que favorecesse a aprendizagem de arte para esses alunos inseridos nas escolas.

No campo das artes visuais, um dos tipos de representação visual acessível ao cego é a imagem tridimensional. A figura tridimensional está no lugar da coisa real. No caso do objeto pedagógico estará no lugar da obra. Trata-se do jogo como atividade centrada no processo, no desenvolvimento da ação e da atividade, de modo que potencialize sua criatividade e imaginação. A capacidade intelectual de cada indivíduo não pode ser definida pelo seu diagnóstico, mas deve-se orientar para movimentos interpessoais e as diferentes esferas de competências. Acredita-se que a limitação dá impulso para o sujeito avançar, pois os obstáculos proporcionam estímulos à produção de uma compensação.

A autora do objeto pedagógico, Suzana da Silva²⁵, inicia o processo de confecção do mesmo partindo das obras de Maurits Escher, pois lhe chamou atenção o formato da divisão regular do plano em figuras geométricas que se transfiguram, se repetem e refletem. Pois, para pessoas com deficiência visual a forma abstrata precisa

²⁴ As considerações redigidas pela autora levam em consideração o texto manuscrito pela estudante Suzana da Silva para o processo de avaliação na disciplina.

²⁵ A identificação da autoria dos objetos pedagógicos será pelo nome da autora do mesmo

passar por uma familiarização com formas geométricas tridimensionais pelo manuseio de objetos sólidos antes de evoluir para a representação bidimensional dos objetos.



Caixa onde o Objeto é guardado



Reprodução obra do artista /decoreação da caixa

Segundo Suzana da Silva, no preenchimento de superfícies, Maurits Escher substituiu as figuras abstrato-geométricas por figuras concretas, perceptíveis e existentes na natureza, como pássaros, peixes, pessoas, répteis, etc. Apesar da estranheza de suas imagens, Maurits Escher não via o mundo como um total absurdo. Na verdade, nos informa Suzana, seu grande desafio, como artista, era buscar explicações e relações lógicas entre os fenômenos. Foi pensando dessa maneira que Suzana da Silva explorou as imagens de Maurits Escher no jogo do dominó e no livro com atividades em forma de jogos fazendo uma relação das figuras com as obras do artista.



Jogo de dominó



Livro de tecido com texturas diversas (fechado mede 20x25 cm)

Suzana da Silva considera que pelo movimento das mãos, as crianças cegas se dão conta das texturas, da presença de materiais, e das inconsistências das substâncias. Sentir contornos explora materiais, formas e tamanhos. É isso que o dominó traz nas suas 28 peças com 7 figuras diferentes que se repetem 7 vezes. Sua base é de madeira retangular na medida de 10x7 pintada de branco conta com uma figura em alto-relevo feita de EVA preto que serve como base de orientação para os jogadores, contrastando cores possibilitando melhor visualização para as pessoas com visão subnormal. Cada peça está representado com a forma de um animal, que corresponde ao desenho da obras de Maurits Escher. Já o livro de tecido, feltro, traz uma obra de Maurits Escher na capa para ser sentida através do tato e nas páginas seguintes vários desdobramentos em forma de jogos.



Livro de tecidos contrastes de cores e movimentação das peças

Tendo o jogo como foco para o ensino da arte inclusiva, Suzana da Silva considera que os estudantes poderão se divertir ao mesmo tempo em que estarão se conhecendo, aprendendo e descobrindo o mundo. É na ação de brincar que a criança é introduzida, gradativamente, no universo sócio cultural histórico, obrigando-lhe o caminho para a realização do processo de construção do conhecimento, desenvolvendo sua autonomia, confiança, criatividade e interação com o outro. Ao brincar a criança aprende a conhecer outras relações que não só o do seu convívio familiar e é levada a ceder, a respeitar, bem como a desenvolver sua imaginação, criatividade e sensibilidade.



Utilizando as peças do dominó na produção de outras imagens

Atualmente, acredita Suzana da Silva, que um número cada vez maior de pessoas com necessidades especiais de aprendizagem estão envolvidos em atividades artísticas, em todas as áreas: cinema, teatro, música, dança, entre outras. Mais do que dar conta de aspectos da inclusão social é uma maneira de inserir no cotidiano, questões de cidadania, voltada para a busca de conhecimento mútuo, onde o outro se torne visível. Esta visibilidade dá representatividade social. A educação inclusiva só tem sentido se tiver projeção na estrutura social, integrando discursos que vão além do âmbito educacional.

4.3 OBJETO PEDAGÓGICO DA ACADÊMICA MARINA MARTINS AMARAL “MEMÓRIA TATIL”²⁶

O quarto objeto pedagógico pesquisado foi produzido a partir das obras da artista Leda Catunda. O que inspirou Marina Amaral foi a forma como a artista explora as propriedades dos materiais que utiliza, os desenhos e estampas neles preexistentes em busca do que denomina “poética da maciez”. Suas “pinturas-moles”, como a própria artista denomina, são feitas a partir de procedimentos próximos aos da colagem. Tecidos ricos em texturas e de cores intensas são sobrepostos, entrelaçados,

²⁶ Fotografia/edição Margarete Bornelli

recortados e pintados. O resultado da obra da artista é uma superfície volumosa e estufada, que extrapola o plano pictórico.



As obras da artista Leda Catunda ²⁷



Eustáquio e os seus, 2005.



Palmeira com flores, 2006
240x240 cm acrílica sobre tecido,
tela e plástico

O objeto pedagógico criado por Marina Amaral segue as regras de utilização do jogo da memória tão conhecido no contexto dos estudantes. A diferença deste para de outros jogos da memória, é que este foi produzido com tecido, e contém enchimentos diversos prevendo a utilização por pessoas com deficiência visual. Este é um objeto que dá para ser percebido com o tato. As peças foram confeccionadas como se fossem almofadas quadradas em miniatura. As almofadinhas medem 5x5 cm, com enchimento de feijão, arroz, fibra, isopor.



Peças do jogo da memória espalhadas



Jogo da memória na posição para ser jogado

²⁷ fonte

<http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/scultura/marp/images/15anos/i-leda-catunda.jpg&imgrefurl> acesso em dezembro/2010

As almofadinhas/peças do objeto pedagógico são coloridas, facilitando a visualização por pessoas com visão subnormal, colocando-as sobre cor contrastante. Além do colorido as peças, podem ser utilizadas a partir da textura dos objetos tanto da parte externa quanto da interna. Na parte interna devido ao enchimento ser de texturas diversas. Também a parte externa, pode servir de referencia, pois mesmo sendo todas de tecido, cada par de almofadinhas tem texturas diferentes. Além da textura do tecido cada peça tem um objeto em relevo, um botão que se destaca, sendo percebido pelo tato.



Destaque para os botões que foram costurados na parte externa das almofadinhas.

A utilização do objeto pedagógico, como comentado anteriormente, segue as regras para o jogo da memória. Colocar as peças dispostas lado a lado com a parte do objeto costurado para baixo. Cada estudante/jogador vira duas peças, se forem iguais recolhe-as, e pode virar mais duas. Se forem diferentes devem ser devolvidas as posições anteriores e outro jogador pode virar duas peças, e assim continua o jogo. Ganha o jogo quem tiver o maior numero de pares.



Este é um jogo que pode ser utilizado associando com as obras de Leda Catunda, considerando o material utilizado a forma como foi construído. Os trabalhos da artista oscilam entre o que se poderia se chamar de pinturas objetos moles, utilizando vários tipos de tecidos e materiais para dar textura e volume

4.4 A CONTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES DE OBJETOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DE ARTE.

Cada um dos quatro objetos pedagógicos pesquisados foi utilizado simulando o uso no contexto de uma sala de aula do ensino regular. Os objetos pedagógicos criados por Ana Kuhnen, foram utilizados por estudantes na sala de aula. Os outros dois objetos pesquisados não foram utilizados em sala de aula, somente com simulação. Todos foram usados e testados durante a produção, dentro da disciplina e por colegas acadêmicos.

Os objetos pedagógicos “Viajando na Poesia de Amélia Toledo” e “Memória Fotografia” fazem jus aos nomes, pois nos transporta, em uma viagem dentro das obras da artista Amélia Toledo. Nos convida a buscar na memória um momento, uma vivência, que se aproxime do que o objeto pedagógico propõe. Quando utilizado em sala de aula, o objeto pedagógico, pode transformá-la. Tornando-a mais prazerosa, propiciando assim, mais interesse dos estudantes, e conseqüentemente trazendo mais motivação ao docente.

Conforme o contexto em que os objetos forem utilizados, poderão trazer muitas e diferentes formas de utilização. Ampliando assim o leque de possibilidades de apreensão do conhecimento por parte dos estudantes. O objeto pedagógico criado por Ana Kuhnen, a meu ver, poderá ser utilizado não somente para ensinar sobre a arte de Amélia Toledo. Com este objeto pedagógico o docente pode instigar o estudante a fazer essa viagem trazendo ao seu contexto, seu cotidiano propiciando assim uma reflexão acerca da arte, da vida, do momento presente ou mesmo do passado. Pôde, inclusive, ser uma viagem através da memória, e uma grande troca de experiência/vivência entre alunos e professores.

Com relação ao material utilizado na produção do objeto pedagógico, penso, foi uma escolha acertada, pois possibilitou a reprodução em sala de aula. Os próprios alunos podem criar e confeccionar um material como este. Sobre a proposta da autora, penso que alcançou seu objetivo. Na parte das inscrições em Libras, no lugar das letras, colocaria inscrições de configuração de mãos, que é a forma de identificar uma palavra, um local ou uma ação com um sinal.

O terceiro objeto pedagógico nos convida a tocar as imagens. As peças de dominó grandes e brancas com desenho em destaque pela cor preta e em relevo ampliam a possibilidade de serem utilizados também por pessoas cegas e com baixa visão. O livro de tecido também nos transporta para outro mundo. Um mundo da imaginação, em preto e branco e com texturas. O livro de tecidos a meu ver poderia ter mais página. É composto de oito páginas, contando com as capas, onde também há texturas e imagens que se destacam. Este objeto pedagógico poderia ter sido bem mais explorado.

O quarto objeto pedagógico, “Memória Tátil” é um jogo da memória com almofadinha, que também nos convida a voltar no tempo e relembrar nossa infância. Tempos bons, onde a maior preocupação era saber se podia brincar. Se ia chover ou fazer sol. E quais brincadeiras estarão programadas para aquele dia.

Este é outro jogo que poderia ter sido melhor explorado. O enchimento das almofadinhas é arroz, feijão, fibra e isopor. Mas não se percebe muito a diferença, pois os tecidos com os quais foram confeccionadas, não tem muita diferença na textura. Na minha percepção, cada par de almofadinhas precisaria ser de um tecido com textura

diferente. Se o tecido for grosso, por exemplo, não se perceberá a textura do enchimento de arroz. É um objeto pedagógico que foi pensado para a deficiência visual, e como tal precisa facilitar o seu entendimento, pelo tato. A pessoa com deficiência visual terá a textura como ponto de referência juntando o par de almofadinhas. O botão que está costurado também precisaria ser um pouco maior. Objetos muito pequenos às vezes atrapalham mais do que ajudam, ou precisaria ser de um material mais poroso, que facilitasse sentir ao menor toque.

Corroborando sobre a importância dos objetos pedagógicos podemos delinear alguns eixos de intervenção na formação docente do aluno da licenciatura em Artes Visuais a fim de ampliar seu potencial de reflexão teórico-prático²⁸: a) Estimular os processos de criação e execução dos jogos e/ou objetos pedagógicos que possam auxiliar no ensino de Arte para pessoas com deficiência. b) Estimular o estudo sobre deficiência e suas relações com a arte. Saber quais os graus ou níveis de deficiência. Saber por exemplo, como/porque uma pessoa é considerada legalmente Cega ou é considerada com Visão Subnormal (e/ou sobre outras deficiências). c) Analisar experiências de ensino de arte possibilitando que os licenciandos saibam a quem ensinarão Arte, e quem utilizará os materiais pedagógicos. d) Análise dos objetos pedagógicos e materiais para ensino de arte para cegos, ou outra deficiência. Os estudantes da licenciatura terão contato com alguns materiais para estimularem sua percepção e criatividade para uma futura elaboração/criação de materiais. e) Da mesma forma, uma segunda etapa é conhecer o que já existe no mercado para pessoas com deficiência. Para pessoas cegas, por exemplo, existem desde material pedagógico e jogos adaptados até roupas com inscrição em Braille. Além é claro de todo o aparato que uma pessoa com deficiência visual normalmente usa: Bengala, soroban, lupas (para os baixa visão), máquina que escreve em Braille, Reglete (também para escrever em Braille), computador com sintetizador de voz (jaws), entre outros.

²⁸ Reflexões da autora a partir de leituras e vivências.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão continua sendo um desafio tanto para os educadores quanto para os estudantes. Quando há um estudante com necessidades especiais na escola, a instituição como um todo, o corpo docente e o discente precisam caminhar juntos. Assim, estudantes, professores e todos os profissionais da escola precisam abraçar a causa, para que a inclusão aconteça de fato, e todos ganham com a inclusão. Ter um estudante com necessidade especial dentro da sala de aula é um grande aprendizado para todos. Os Objetos Pedagógicos aqui apresentados são uma pequena parcela de tudo que vem sendo produzido pelos acadêmicos de Artes Visuais da Udesc²⁹, incentivados por professores interessados e engajados na Educação Inclusiva como é o caso do Grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão que tem desde 2006, buscado atuar no ensino de graduação e pós-graduação, na extensão e pesquisa. Uma das iniciativas é a revista³⁰ Educação, Arte e Inclusão.

Dentro do tema escolhido, para monografia: 'Arte e Inclusão', muitos tópicos se apresentaram como proposta para desenvolvimento, no entanto foi necessário realizar um recorte da investigação. Nas reflexões bibliográficas que fui desenvolvendo ao longo do estudo, pude perceber que muitos de meus questionamentos são semelhantes aos de outros professores. A inclusão de fato ainda não foi conquistada na totalidade da realidade escolar. No caso das pessoas com deficiência, penso que inclusão é quando elas sentem que fazem parte do grupo onde estão inseridas, quando estão dentro e agem como fazendo parte deste, e no caso da escola estão inseridas no processo de aprender. Considero que deficiência é a forma de *ser, agir, pensar*, de algumas pessoas, que é diferente do que *é, age, pensa* aquelas pessoas que se consideram sem deficiência (a maioria).

Acredito que a aula de Artes é um momento onde o estudante através do conteúdo artístico se identifica com o contexto. A possibilidade de utilizar diversos materiais, formas e texturas diferenciadas, amplia as possibilidades de apreensão do

²⁹ Para saber mais ler 'O Objeto Pedagógico na Formação dos Professores de Artes Visuais'.

Ed: Udesc,2010

³⁰ Para saber mais acesse <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao>

que foi ensinado. Ao utilizar um objeto pedagógico, o docente abre um leque de possibilidades para que o estudante use sua criatividade para se expressar. Ao serem participantes de uma sala de ensino inclusivo, todos tem a ganhar. A educação inclusiva propõe que a escola se estruture, uma reforma geral. Reforma esta, não só no espaço físico, adaptando-se arquitetonicamente aos novos estudantes e suas necessidades, mas uma mudança social e cultural, libertando-se de preconceitos, favorecendo a inclusão.

A disciplina de Artes pode, por meio de suas linguagens, promover a interação entre os alunos, aproximando-os, fortificando-os e propiciando a inclusão. Mas, para que isso aconteça, o professor da disciplina precisa estar atento, promovendo atividades para que esta interação aconteça, favorecendo a inclusão. Neste contexto os objetos pedagógicos podem estar presentes e auxiliando o desenvolvimento de todos os estudantes, tenham estes, necessidades especiais de aprendizagem, ou não. A arte abre tantas possibilidades, nos instiga a tantos desafios que quando se pensa que está tudo pronto surge uma nova ideia, um novo projeto para a criação de um objeto pedagógico que aguça ainda a sede de conhecimento dos estudantes. Kirst (2010, p.50) corrobora quando diz que “é um desafio instigador, e que instigar faz parte do professor, fazendo com que o aluno ao se tornar curioso queira saber mais do mundo e que tome consciência da sociedade a qual pertence”.

Do professor, também se espera que ele seja um mediador que oportunize aos seus alunos as possibilidades de experimentar e vivenciar o conviver em grupo, compartilhar materiais e experiências. Nesse contexto, está o estudante com necessidades especiais, que merece toda atenção e respeito tanto dos seus colegas de sala quanto do seu professor.

Ter um estudante com deficiência na sala pode ser um desafio para o professor, mas este deve ser um desafio agradável, capaz de ser superado objetivando a inclusão. Normalmente, quando os estudantes com necessidades especiais falam de sua trajetória, ela nem sempre é uma trajetória de sucesso. Muitas vezes a inexperiência do professor e a falta de um espaço físico adequado, impossibilitam que a atividade educativa seja um sucesso, ou que a inclusão aconteça. Sendo o professor, um profissional preparado, atualizado, conectado com a Educação Especial,

certamente a trajetória dos estudantes matriculados em sala de aula inclusiva será um sucesso.

Diante das leituras feitas, pensei nas pessoas cegas, seus sonhos, em especial uma aluna, hoje está no ensino médio. Seria muito bom ver minha aluna cega, alguém que conheci criança, chegar a concretizar seu sonho de ser professora. É bom pensar no quanto pessoas com alguma deficiência podem sonhar e realizar seus sonhos, e que atualmente, mesmo com tanta contradição inclusão/exclusão, já é possível visualizar tal realização. Ter essa oportunidade de conhecer o universo de uma estudante cega me leva a refletir a respeito de quantas escolas realmente inclusivas são presentes no contexto dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Muitas vezes, não nos damos conta de que em nossa fala privilegiamos a pessoa cega, em comparação com a pessoa com visão subnormal, sendo que muitas vezes esta é que precisa de mais atenção. Uma pessoa com visão subnormal, por enxergar um pouco, muitas vezes é julgada como sendo capaz de fazer tudo, e espera-se, que realize certas atividades da qual não tem condições de realizar.

Os profissionais precisam estar atentos sobre seus alunos, os que têm contato direto com as crianças com deficiência visual, por exemplo, precisam estar atentos para qualquer alteração de comportamento dos mesmos. Em muitos momentos os profissionais desatentos deixam passar algo que pode mudar totalmente a vida escolar de um aluno, seja por negligência ou mesmo desconhecimento. O bom profissional é aquele que ama o que faz e, por exemplo, na área da educação, se importa com o que pode acontecer com seus alunos. Um bom professor é aquele que está disposto tanto a ensinar quanto a aprender. É na troca que o conhecimento acontece.

Precisamos incentivar os alunos a buscar mais conhecimentos, propondo novos desafios, propondo atividades de interação na sala de aula. Assim como precisamos adaptar a sala de aula para receber alunos com baixa visão, cegos, surdocegos, paralisados, com deficiência mental leve e severa, autistas de graus variados; precisamos nos adaptar a novas possibilidades de experiências/vivências.

As escolas devem buscar o desenvolvimento processual do estudante, por meio das formas, dos sons, dos movimentos, das palavras, dos objetos pedagógicos. Novas formas de experiências/vivências que sejam contempladas pelos professores, como

mediadores. Há necessidade de criação e produção de objetos pedagógicos para ampliar as possibilidades de inclusão nas escolas regulares. No quadro atual de inclusão a Arte pode ampliar o acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, ao conhecimento.

Chegando ao final da pesquisa percebo que muito ainda há por fazer. Fico bem feliz em constatar que utilização de objetos pedagógicos em sala de aula, como os construídos na disciplina “Arte no Contexto Escolar: Unidade entre a Experiência e o Jogo”, podem transformar a aula. Esta se torna mais prazerosa e estimulante, motivando tanto o estudante em aprender, quanto o docente na execução de seu trabalho. Os objetos pedagógicos, conforme o contexto utilizado ampliam as possibilidades de apreensão do conhecimento por parte dos estudantes. O professor é o mediador, e o objeto pedagógico o facilitador, no processo de interação e aprendizagem do ensino de arte em classes inclusivas.

6. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. **Convergências: educação, arte, inclusão?**. IN: Arte sem Barreiras: educação, arte e inclusão. Caderno de Textos: Funarte, 2002.
- ALBUQUERQUE, E.R.; MACHADO, L.B. **Um olhar sobre as representações sociais de inclusão entre professoras**. In: Anais. Congresso Brasileiro de Educação Especial 3. São Carlos, 2008.
- ALMEIDA, Celia Maria de Castro. **Concepções e práticas artísticas na escola**. In. ANDRADE, E.P.; ANJOS, H.P. **A concepção de deficiência no discurso dos professores da sala regular**. In: Anais. Congresso Brasileiro de Educação Especial 3. São Carlos, 2008.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ . Editora Vozes. 1998.
- AZEVEDO, Fernando Antonio G. de **Multiculturalidade: Linguagens artísticas e o Público Especial** . In. Cadernos textos 2. Arte sem barreira ano 1 nº 2 – Dezembro 2002 a Março/2003.
- AZEVEDO, Fernando Antonio G. de. **Abordagem histórica: do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo**. Pg. 5-18. In. Cadernos textos1 Arte sem barreira ano 1 nº 1 – Setembro/dezembro 2002.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo. SP. Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A arte-educação no Brasil**. São Paulo. SP. Perspectiva, 1978.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo. SP. Summus Editorial, 1984.
- BORNELLI, Margarete Cascaes. **Arte, Inclusão e Jogos**. In, Objetos Pedagógicos na formação de professores de artes visuais. Florianópolis: Editora da Udesc, 2010.
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares**. Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEF/SEESP, 1998.
- BRASIL, Senado Federal: **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**. São Paulo. SP. Cortez, 1996.

CARVALHO, Keila M.M. de (org). **Visão subnormal: orientações ao professor do ensino regular**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

CORREA-SABINI, Maria aparecida. **Jogos e brincadeiras na educação Infantil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004

COSTA, Fabiola Cirimbelli Búrigo. **Escolinha de arte de Florianópolis**. Florianópolis. SC. FCC, 1990.

DUARTE, Maria Lucia Batezat. **Imagens mentais e esquemas gráficos: ensinando desenho a uma criança cega**. In, Arte em Pesquisa: Especificidades. Pós-graduação em Artes ANPAP. Universidade de Brasília. Volume 2. p.134-141. 2004

FERREIRA, Sueli (org). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP. Papyrus. 2001

FISCARELLI, Rosilene B. O. **Material didático: discursos e saberes**. Junqueira&Marin: Araraquara, São Paulo, 2008.

FONSECA da SILVA, Maria Cristina da Rosa (coord). BORNELLI, Margarete Cascaes. **III Jornada de Pesquisa do CEART**. 17º Seminário de iniciação Científica da Udesc. Florianópolis. Out/2007.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (org) **A Inclusão na fala do professor de arte: recortes da cultura escolar**. In, Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa. Florianópolis: Ed.UDESC, 2009.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **A perspectiva multicultural crítica no ensino de artes**. In, Arte em Pesquisa: Especificidades. Pós-graduação em Artes ANPAP. Universidade de Brasília. Volume 2. 2004

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. **O fazer pedagógico do professor de arte: objetos pedagógico de inclusão**. In, Objetos Pedagógicos na formação de professores de artes visuais. Florianópolis: Editora da Udesc, 2010.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. Disponível online no endereço <http://www.brasilia.unesco.org/publicacoes/livros/professores-do-brasil>

GODOY, Hermínia Prado. **Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista**. São Paulo, SP. Editora Mackenzie, 2002.

- GOLDFELD, Márcia. **A criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens** – 1938. Tradução de J. P. Monteiro. São Paulo, Perspectiva, 1971.
- KIRST, Adriane Crisitine. **Conhecer a arte tendo o jogo como mediador**. In O objeto pedagógico na formação de professores de artes visuais. Florianópolis: Ed. Da Udesc, 2010a.
- KIRST, Adriane Crisitine; FONSECA DA SILVA, Maria Crisitina da Rosa. **O objeto pedagógico na formação de professores de artes visuais**. Florianópolis: Ed. Da Udesc, 2010.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brincadeira, brinquedo e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- LA ROSA, Jorge. (org.). **Psicologia e educação: O Significado do Aprender**. EDIPUCRS, Porto Alegre. 2001.
- LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. In, BARBOSA, Ana Mae Tavares (org). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo. Cortez, 2005.
- MARTINS, Alice Fátima. **As artes visuais e a educação inclusiva**. Pg 33-50. In. Cadernos textos1 Arte sem barreira ano 1 nº 1 – setembro/dezembro 2002.
- MENDES, Eniceia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão**. In Revista Brasileira de Educação, v.11 nº 33. Set/dez. 2006.
- MONTE, Francisca Roseneide Furtado do (org). **Saberes e práticas da Inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NUNES, Ana Luiza Ruschel (org). **O ensino das Artes Visuais: uma abordagem simbólico-cultural**. Santa Maria, Ed. Da UFSM, 2006.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/2000.

PALANGANA, I. C. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. São Paulo: Summus, 2001.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica.** Tubarão: Editora UNISUL, 2002.

RODRIGUES, David (org). **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva.** In “**Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**”. 2006. São Paulo. Summus Editorial.

ROSA, Maria Cristina. **A formação do professor de Artes: diversidade e complexidade pedagógica.** Florianópolis, Insular, 2005

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia e aprendizagem infantil.** São Paulo. SP. Pioneira: 1979.

SANTIAGO, Maria Cecília do Amaral C. B. **A arte como forma de construção do olhar do professor na educação inclusiva.** In, PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (org.). Linguagem da Arte na Infância. Joinville, SC, 2007.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Educação, arte e jogo.** Petrópolis,RJ: Ed. Vozes, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez um olhar sobre as diferenças.** Porto alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Procedimentos didáticos: Seleção e Organização de Técnicas e Recursos de Ensino.** Florianópolis. FAED/UEDESC Departamento de Pedagogia, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **a formação social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha vilalobos. – São Paulo: Ícone, 2001.

Site:

<http://www.centrorefeducacional.com.br/edespeci.htm>

<http://www.fcee.sc.gov.br/afundacao/concepcao.htm>

7. ANEXOS Anexo 1

POEMA PARA FLÁVIA, uma menina sem mácula

Era meia noite!
O sol, esse atrevido que aquece o nosso corpo, espia!
Espia e mostra como aninuas em tela,
O choro dela rasgando a madrugada, é dia!

Chegou a Flávia presente que nós dava.
O Deus SENHOR das nossas vidas sempre.
Tão satisfeito por tanto que a esperava,
Sorindo abriu as portas e lhe disse: entre!

Entre neste mundo de deformidade,
Que o teu corpo atesta no raiar da aurora.
Descobre a passos com teus pés verdade
Que Deus coloca como amor à prova.

Porém mais tarde, quando mulher for
Verás mais forte que virtudes falam,
De te menina, que terá amores
Muito mais altos e que lesões não abalam.

Serás PERFEITA porque és querida
E o Deus ciência que te deu a vida
Com mais razão te dará ainda.
Beleza interna que à mulher adorna.

Anatônio Pinheiro Guimarães F.
28/2/1986

Eu digo que foi uma POESIA PROFÉTICA.

Anexo 2

PLANO DE ENSINO

1. Dados de Identificação

Disciplina: Arte no contexto escolar - a unidade entre experiência e jogo

Código:

Carga horária: 60 horas-aula

Créditos: 04

Curso: Educação Artística

Habilitação: Artes Plásticas

Departamento: Artes Visuais

Oficina de desenvolvimento

Professora: Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Data da Aprovação:

Semestre: 2009 –1

2. Caracterização da Disciplina (Ementa)

Arte como experiência – a concepção de John Dewey. Jogo como forma de arte – a concepção de Herbert Read.

3. Objetivo Geral:

Refletir acerca da concepção de John Dewey acerca da arte como experiência e do jogo como forma de arte na concepção de Herbert Head no contexto do ensino de arte. Ampliar o referencial para a criação de objetos pedagógicos para o ensino de arte.

4. Objetivos Específicos:

- Investigar a concepção de experiência na obra de John Dewey e seus desdobramentos para o ensino de arte.

- Resgatar as concepções de jogo e brincadeira presentes nas obras de Walter Benjamim e Vygotsky.

- Conhecer a concepção de jogo como forma de arte.

5. Conteúdo:

Unidade I – Arte como experiência:

O conhecimento e a experiência.

O jogo como elemento de veiculação de experiência.

Unidade II – O jogo como forma de arte

A concepção de Head acerca do jogo na arte.

O jogo como objeto de aprendizagem da arte

Unidade III – O objeto pedagógico no contexto da educação

Aspectos materiais da construção do jogo

Propostas de formação do professor de arte com ênfase no jogo.

6. Metodologia

A aula será desenvolvida a partir da reflexão de um conjunto de textos com o objetivo de refletir acerca da obra de Herbert Head, John Dewey, Walter Benjamim e Wigotsky.

Com base no repertório conceitual os alunos construirão objetos pedagógicos para uso em sala de aula de arte.

7. Avaliação

A avaliação será feita sobre os pequenos trabalhos entregues pelos alunos em cada uma das etapas, ao final, pela versão corrigida e estruturada do objeto pedagógico e sua fundamentação pedagógica.

8. Referências Bibliográficas:

Ana Mae Barbosa (org) **Arte-Educação: leitura no sub-solo** .São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo, Cortez, 2005.

BENJAMIN, WALTER: As passagens da modernidade. **Anais do Colóquio Nacional sobre Morte da Arte, hoje** , Belo Horizonte (FAFICH/ UFMG), 1993.

BIASOLI, Carmen Lucia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio à encenação**. Campinas, SP. Papyrus, 1999.

DEWEY, John. Vida e educação. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias (Org.). **Didática do Ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira e HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes.

Anexo 3 AUTORIZAÇÃO ANA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ALUNA: MARGARETE CASCAES BORNELLI
ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA
DA SILVA

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, **ANA KUHLEN DOS SANTOS**, RG nº 3.306.964-6, Órgão Expedidor SSP/SC, CPF nº 003.724.079-00, autorizo Margarete Cascaes Bornelli, RG nº 2.210.554 – SSP/SC, CPF nº 649.576.759-53, a fazer uso das imagens e dos textos de minha autoria, referentes aos meus trabalhos para a disciplina “Arte no Contexto Escolar: Unidade entre Experiência e Jogo” UDESC/2009-01. Os trabalhos serão referencia principal de sua monografia (trabalho final do curso), sendo que esta discorre a respeito de objetos pedagógicos produzidos pelos acadêmicos de graduação do curso de Artes Visuais da referida Universidade. Esta autorização serve para a produção de sua Monografia no Curso de Especialização Latu Sensu: Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva CEAD/UDESC bem como para desmembramentos oriundos desta em forma de artigos e trabalhos acadêmicos.

Florianópolis, 21 de fevereiro e 2011.

Ana Kuhlen dos Santos

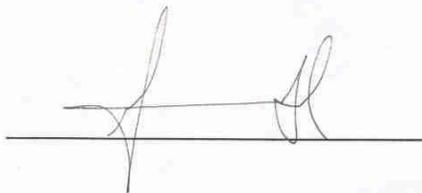
Anexo 4 - AUTORIZAÇÃO MARINA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ALUNA: MARGARETE CASCAES BORNELLI
ORIENTADORA: PROFª DRª MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA
DA SILVA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Marina Martins Amaral, RG
nº 4650578-4 Órgão Expedidor SSP/SC CPF nº 055.001.809-32,
autorizo Margarete Cascaes Bornelli, RG nº 2.210.554 – SSP/SC, CPF nº
649.576.759-53, a fazer uso dos jogos, das imagens e dos textos de minha
autoria, referentes aos meus trabalhos para a disciplina “Arte no Contexto Escolar:
Unidade entre Experiência e Jogo” UDESC/2009-01. Os trabalhos serão
referencia principal de sua monografia (trabalho final do curso), sendo que esta
discorre a respeito de objetos pedagógicos produzidos pelos acadêmicos de
graduação do curso de Artes Visuais da Udesc no primeiro semestre de 2009.
Esta autorização serve para a produção de sua Monografia no Curso de
Especialização Latu Sensu: Fundamentos Curriculares da Educação Inclusiva
CEAD/UDESC bem como para desmembramentos oriundos desta em forma de
artigos e trabalhos acadêmico.

Florianópolis, 21 de fevereiro e 2011.



Anexo 5 Autorização SUZANA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO: FUNDAMENTOS CURRICULARES
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ALUNA: MARGARETE CASCAES BORNELLI
ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA
DA SILVA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Suzana Magali Pereira da Silva, RG
nº 3087673 Órgão Expedidor SSP, CPF nº
000.214.859-50, autorizo Margarete Cascaes Bornelli, RG nº
2.210.554 – SSP/SC, CPF nº 649.576.759-53, a fazer uso dos jogos, das imagens
e dos textos de minha autoria, referentes aos meus trabalhos para a disciplina
"Arte no Contexto Escolar: Unidade entre Experiência e Jogo" UDESC/2009-01.
Os trabalhos serão referencia principal de sua monografia (trabalho final do curso),
sendo que esta discorre a respeito de objetos pedagógicos produzidos pelos
acadêmicos de graduação do curso de Artes Visuais da Udesc no primeiro
semestre de 2009. Esta autorização serve para a produção de sua Monografia no
Curso de Especialização Latu Sensu: Fundamentos Curriculares da Educação
Inclusiva CEAD/UDESC bem como para desmembramentos oriundos desta em
forma de artigos e trabalhos acadêmico.

Florianópolis, 21 de fevereiro e 2011.