

OS PROCESSOS ARTÍSTICOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE NOS DIZ A ESCOLA?

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
CEAD/PPGAV – UDESC
cristina@udesc.br

Resumo:

Pretendemos analisar os processos de inclusão de estudantes com deficiência na disciplina de artes na escola, com ênfase nos processos artísticos. Consideramos, a partir da análise da literatura da área de arte, que são pouquíssimos os trabalhos teóricos que se debruçam sobre o estudo da formação artística dos estudantes com deficiência. A partir de uma amostragem em teses e dissertações que articulam educação especial e arte, pudemos perceber que a grande maioria dos trabalhos desenvolvidos com esse grupo se dá nas Organizações não governamentais – ONGs. Assim, queremos ao longo do texto problematizar os processos de aprendizagem artística das pessoas com deficiência no âmbito da escola.

Palavras- Chave: Inclusão, Ensino de Arte, Formação de Professores

Abstract:

We intend to examine the processes of inclusion of students with disabilities in arts discipline in school, with emphasis on the artistic process. We consider the analysis of literature in the area of art that are very few theoretical studies with focus on the study of the artistic training of students with disabilities. From a sampling of theses and dissertations that provides special education and art, we realize that the vast majority of work with this group occurs in non-governmental organizations - ONGs. Thus, we intend throughout the text discuss the processes of artistic learning in disabled people within the school.

Key words: *Inclusion, Teaching of Arts, Teacher Training*

1. Os processos de aprendizagem no ensino de arte:

São várias as teorias do conhecimento apresentadas na história da humanidade, partimos da abordagem educacional proposta por Vygotsky, onde a arte é produzida socialmente. As concepções de aprendizagem adjacentes às teorias do conhecimento influenciam as abordagens de ensino desenvolvidas pela escola. No caso do ensino de arte, podemos dizer sinteticamente que estão presentes três princípios de aprendizagem: uma que se consolida nos princípios tradicionais de aprendizagem, utilizando-se da cópia e da reprodução como encaminhamento metodológico. O professor de arte é o responsável pelo processo de repasse de conhecimento.

A segunda se sustenta nos princípios liberais, consolidando o espontaneísmo individual. O sujeito é o responsável pelo seu processo de aprendizagem a partir da experiência sensorial. O professor de arte, por sua

vez, atua como estimulador do processo de produção artística, facilitando o uso de técnicas e materiais que surgem dos desejos dos estudantes.

Na terceira concepção, temos as teorias críticas e pós-críticas que se proliferam na atualidade dialogando com as características da sociedade contemporânea. A busca de construção de interfaces entre o saber do professor de arte, o saber do aluno que se estabelecesse no contexto do ambiente onde está situado e na produção artística e estética da sociedade. O professor atua na costura dos conhecimentos, problematizando o processo de aprendizagem, auxiliando no diálogo, com momentos diferenciados da produção artística. Apoiar o uso dos objetos, processos e produtos da arte como fonte de conhecimento. O conceito de mediação no cenário das teorias críticas e pós-críticas aparece descrito como uma proposição da teoria sócio-cultural. “La visión de La cognición adoptada para La enseñanza artística debería poder explicar las imágenes mentales, las metáforas, y la narrativa, y poder identificar las operaciones cognitivas que hacen posible estas funciones” (EFLAND: 2004,p26).

Vygotsky (1998), no texto *Psicologia da Arte*, mais precisamente no capítulo acerca da “Arte como conhecimento”, estabelece um intenso debate com os teóricos da época (por volta da década de 30 do século XX) na perspectiva de analisar os processos envolvidos na produção artística. Pode-se dizer que se instala uma polêmica acerca do lugar do pensamento e da emoção na percepção da arte como conhecimento. Utilizando-se do pensamento de filósofos e artistas, Vygotsky esboça o caráter emocional presente na obra de arte, assim como o papel do pensamento nesse propósito de produção artística. Para o autor: “Seria mais correto dizer que, na percepção da arte tanto por imagem quanto lírica, o processo espiritual é organizado sob a fórmula: da **emoção da forma**¹ a algo que a sucede” (1998, p.43). No argumento da emoção da forma está implícita a concepção de que o produto artístico mobiliza sentidos para além do pensamento, isto é, produz um entrecruzamento entre emoção e conhecimento, a partir da trajetória dos indivíduos.

Ao considerar o processo de produção artística dos indivíduos com deficiência, é possível dizer que há pouco investimento nessa modalidade. Um

dos argumentos para a análise é a comparação entre o processo de produção artística dos estudantes com deficiência e o restante do grupo na aula de arte. Dois argumentos podem ajudar na ampliação das possibilidades de qualificação dos processos de formação artística do público em debate: um diz respeito à percepção de que a produção artística está envolta com os processos cognitivos e as trajetórias dos indivíduos na sociedade, história de vida, aspectos emocionais e influências cotidianas. Outra, de que o fazer artístico na escola amplia-se a partir do diálogo com a produção teórica veiculada nos espaços acadêmicos e com o conhecimento sobre os processos artísticos, fomentados no cotidiano da produção do objeto artístico por aqueles que os produzem. Nesse caso, aquilo que parece antagônico, as duas posições, podem ser vistas como complementares, ou seja, o contexto histórico, o processo de produção, a leitura da imagem e os processos de percepção estética fomentam a formação artística dos estudantes do ponto de vista teórico-prático.

Fatalmente é necessário dizer que a história da arte é um recorte produzido por aqueles que dominam o sistema das artes nos diversos momentos da história da humanidade. Portanto, seu estudo necessita de um recorte crítico para que seja visto como um conhecimento produzido num determinado momento histórico. Igualmente, desconstruir uma visão de naturalização da história dos dominantes ou, ainda, da produção artística de alguns eleitos, que inevitavelmente são: homens, brancos e europeus.

Vygotsky define os processos de aprendizagem a partir da sua matriz teórica do Marxismo. Pino (1995) apresenta alguns pressupostos que fundamentam a perspectiva vigotyskyana, situando o conhecimento como produto da ação humana, a partir da transformação social dos instrumentos de trabalho. Essa abordagem dialoga com a produção de Fischer (1981) acerca da necessidade da arte. No processo de elaborar conhecimento, teórico-prático, o homem cria instrumentos, significa-os, e possibilita que estes possam ser utilizados por outros homens. Para Pino (1995), esta ação transforma o instrumento em uma “objetivação”, aliás, para o ele, toda obra humana é significativa de sua trajetória, que ao mesmo tempo é singular e é coletiva. Nesse processo a “subjetivação”, o uso do objeto por outros sujeitos os coloca

numa outra ordem a dá cultura. Destaca também, a importância dos “signos” como elementos que possibilitam a produção da existência simbólica. Para o autor, o ato de conhecer é investido de uma singularidade ao mesmo tempo em que é produção social.

Segundo Zanella (2001), a aprendizagem para Vygotsky consiste na apreensão cultural e simbólica do contexto mediado por dois níveis de desenvolvimento. Um primeiro que diz respeito àquilo que a criança aprende sozinha, ou seja, o resultado do acúmulo de conhecimentos sistematizados até o momento. Já o segundo nível de desenvolvimento diz respeito às aprendizagens que os sujeitos podem ampliar, a partir da relação com o outro. Aquilo que a criança passa a desenvolver com o auxílio de um adulto, ou mesmo um colega que sabe um pouco mais. Segundo a autora, Vygotsky valoriza de forma mais ampla esse segundo nível que diz respeito às perspectivas de futuro, nível esse que Vygotsky cunhou como “Zona de desenvolvimento proximal (ZDP)”. Cabe destacar que Vygotsky abordou o desenvolvimento como algo não linear. Para ele, o conhecimento se constrói a partir das relações que o sujeito estabelece com o contexto, com os outros sujeitos entrelaçado com a mediação. Essa, por sua vez, é entendida como processo que amplia a percepção do sujeito para os processos cognitivos, ampliando o potencial de aprendizagem.

Zanella (2001) destaca que o jogo, o brinquedo e a fantasia podem potencializar a ZDP. Nesse caso, acreditamos que os processos de produção de exercícios práticos em sala de aula, o fazer artístico, potencializam o caráter do lúdico da sala de aula aliado a jogos, brinquedos e materiais adaptados, ampliando nesse sentido a interação do sujeito com o contexto, expandindo a ZDP dos estudantes da classe de artes, os com deficiências e os demais. Os conhecimentos artísticos e epistemológicos da arte ampliam as potencialidades da produção artística dos estudantes. Ao mesmo tempo, essas produções dialogam com o contexto social, transformam-se em instrumentos, ou seja, reelaboram conteúdos e significam os processos simbólicos por meio da linguagem presentacional. Nenhum grupo cultural prescindiu da produção de manifestações artísticas ao longo da história da humanidade.

Cabe finalizar dizendo que os processos de aprendizagem da arte podem ser potencializados na escola e que, por sua vez, esse processo é alimentado pela trajetória do estudante, os conhecimentos que a escola proporciona, o meio social, a família e o desejo de aprendizagem dos estudantes. Nesse caso, o professor de arte com qualificações tem maiores possibilidades de ampliar o processo de formação artística do estudante. Chamamos de formação artística o processo escolar, regular, de ampliação das condições de diálogo com a arte e com a produção artística e do processo de expressão do estudante como exercício intencional de adentrar nos aspectos de produção, a partir das linguagens da arte.

2. Como a escola tem ensinado arte nas últimas décadas?

A disciplina de Educação Artística foi inserida no âmbito da escola no projeto educacional do governo militar, a partir de 1971. O ensino de arte não tinha professores formados para atuar nos cursos de formação de professores. Profissionais com nível superior, em qualquer área, que tivessem o interesse pela arte poderiam atuar nesses cursos. Alguns deles lecionavam nas escolinhas de arte, outros eram artistas, agentes culturais, professores de outros cursos, pessoas interessadas no tema. Richter (2008) aponta as dificuldades trazidas pela lei 5692/71 para o ensino de arte. “Esta lei colocou um sério problema para o ensino de arte, pois além de tratar a arte como mera atividade na escola, ainda interferiria desastrosamente na formação do professor de arte, através das licenciaturas curtas em educação artística (RICHTER,2008,p.323)”.

As influências da lei 5692/71 na formação de professores de artes se mantiveram no sul do Brasil, até por volta de 1985², quando começaram a se consolidar as licenciaturas plenas, inaugurando um novo debate sobre a qualidade na formação de professores de artes.

Segundo Richter (2008), o termo Arte-Educação surge como uma bandeira política para haver uma diferenciação da nomenclatura proposta pela ditadura militar, ou seja, Educação Artística. Ocorre que na atualidade o termo Educação Artística caiu em desuso, já a Arte-Educação carrega o sentido das

lutas desenvolvidas na década de 1980 e 1990 e, portanto é mais utilizada correntemente. Grandes questões teórico-metodológicas permearam a década de 1980, influenciando fortemente a formação de professores de artes. Entre elas, destacamos as correntes essencialistas e contextualistas. A polêmica instaurada foi muito estimulada por um texto de Vincent Lanier, publicado na revista Art 10 e republicado no livro Leituras do Sub-solo, uma coletânea organizada por Ana Mae Barbosa (1987). Em seu texto, Lanier defendeu a necessidade de um forte conceito para a arte-educação, no dizer do autor: “Devolver arte à arte-educação”, esse movimento ampliou o leque de conteúdos de arte na disciplina de Educação Artística, movimentando, neste sentido, o currículo escolar. Do essencialismo, uma corrente que pregava o ensino da “arte pela arte” e do “contextualismo” que propunha um ensino de arte engajada nas questões sociais e psicológicas, pouco resta hoje de dualismo³. Muitos educadores valem-se da proposição de mediar essas duas posições no contexto atual. Até porque, na esteira do capitalismo tardio⁴, os dualismos parecem se desfazer, ampliando as posições mais heterogêneas. No entanto, é inegável que o debate em torno deste tema tornou-se uma questão central na década de 1980.

Já no início da década de 1990, o essencialismo foi fortemente utilizado na formação de professores de artes, onde predominou a formação artística em detrimento dos temas da psicologia e da problemática social, muitas vezes a postura da arte pela arte foi exacerbada nos contextos acadêmicos. Esta tomada de posição afastou os professores de artes dos cenários sociais da escola, abrindo um flanco em sua formação política. Pode-se dizer que as tomadas de posição que buscam os extremos tendem a cair nos oposicionismos pouco dialéticos, onde o que falta em uma posição sobra na outra. É quase uma fantasia dizer que podemos separar a arte da sociedade, dizer que a humanidade não usou a arte como ferramenta ideológica, mesmo no abstracionismo, a arte pode ser utilizada como instrumento de poder. Ao mesmo tempo em que ensinar arte sem o objeto artístico, seu estudo técnico, ou ainda, o estudo crítico da história da arte, parece esvaziar o sentido de ensinar arte na escola.

Nos anos finais da década de 1990, o multiculturalismo ganha espaço constituindo um entrecruzamento entre as duas abordagens o contextualismo e o essencialismo. Barbosa destaca que:

Novamente uma pesquisa encomendada, desta vez pelo BIE (Bureau Internacional de educação de Genebra), sobre ensino da arte como cultura me levou a aprofundar pesquisas sobre o ensino da arte/educação nos anos ⁵de 1990, chegando à conclusão de que aquela década fora presidida pelos princípios pós-modernos de multiculturalidade como reconhecimento das diferenças e interculturalidade como utopia (BARBOSA, 2008: p. XII).

Os princípios de pós-modernidade apontados por Barbosa (2008) são detalhados por Efland (2005). O autor traça um quadro comparativo entre as características do modernismo e do pós-modernismo. Destaca cinco aspectos contrastantes entre o modernismo e o pós-modernismo, são eles: a natureza da arte, a visão de progresso, a noção de vanguarda, as tendências estilísticas e a problemática do Universalismo versus Pluralismo. Mesmo que não seja foco deste texto desenvolver os tópicos apontados pelo autor, é necessário destacar que os conceitos abordados influenciam a formação de professores, pois os julgamentos sobre arte são, na maioria das vezes, “naturalizados⁶” nas concepções de arte disseminadas pela academia na formação de professores. Podemos dizer que esses princípios apontados pelo autor foram, ao longo das décadas, fazendo parte da formação de professores de artes. Para ele:

A arte-educação modernista abriu uma brecha na construção da ponte entre a vanguarda e um público que estava relutante em aceitar novos estilos e novas idéias, porém os professores de arte modernistas muitas vezes limitaram o estudante ao se recusarem a ensinar as técnicas tradicionais do realismo, impondo uma instrução baseada nos elementos da composição (EFLAND, 2005, p. 178)

As décadas finais do século XX apontam um processo de transformação, a partir de elementos impulsionadores, entre eles o aumento de cursos de pós-graduação na área de artes e de produções bibliográficas e sedimentação da disciplina “Educação Artística” na escola. Ao mesmo tempo, as lutas estaduais e nacionais empreendidas pelas associações de arte-educadores, pela Federação de Arte-Educadores – FAEB e pelos intelectuais da área, ampliaram a luta pelo espaço do ensino de arte. Barbosa historiciza algumas temáticas importantes que foram introduzidas no Brasil a partir da década de 1990.

Só nos anos 90 começamos a usar a expressão Cultura Visual (TV, Internet, softwares interativos, etc) para falar das “mídias” que modelam nossa mente, nos ensinam sobre Arte e comandam a nossa educação. A expressão entrou no vocabulário dos Arte Educadores graças ao curso que deu Kerry freedman em São Paulo no SESC – Vila Mariana em 1998 e à publicação do livro de Fernando Hernandez. (BARBOSA, 2004,p.50-51).

Considerando os princípios da cultura visual de ampliar as opções do uso de imagens do cotidiano no ensino de arte, a abordagem ganhou força na formação de professores de arte. Uma das queixas dos professores é a falta de acesso as instituições museológicas e a reproduções de qualidade. Toda e qualquer imagem fixa ou móvel pode ser utilizada como pretexto para o ensino de arte, da caixa de sabão em pó ao desenho animado.

3. Os estudantes com deficiência e a arte na escola:

Analisando os resumos de teses e dissertações⁷ produzidas sobre arte e educação especial, observamos que o espaço de aprendizagem de arte da pessoa com deficiência acontece nas ONGs (Organizações não Governamentais). Os pressupostos do ensino da arte na atualidade, discutidos e debatidos na academia e na literatura da área, ressoam de maneira diferenciada nas ONGs que atuam na área de arte com público cego.

Aguirre (2005) desenvolve sua reflexão acerca do ensino de arte na atualidade destacando que:

La estética y las teorías del arte actuales consideran inseparables de su objeto de estudio los aspectos simbólicos o de significado de los productos estéticos, La dimensión social y cultural de las prácticas artísticas o los usos económicos y políticos Del arte. Como consecuencia de ello, La educación artística ha cambiado El rumbo hacia un enfoque compreensivista que busca integrar todos los aspectos propios de La actual exégesis del arte canónico, las artes populares y La cultura visual, en general dando origen a un replanteamiento que puede ser mejor abordado desde La perspectiva más abierta de La educación estética (AGUIRRE,2005,p. 338)

Na perspectiva de Aguirre (2005), os nós críticos vivenciados no debate da arte na sociedade acabam traduzindo-se em influências para o ensino de arte na atualidade. Nesse aspecto, a formação de professores de artes também se constitui a partir desse pensamento, que se consolida no contexto da produção, da veiculação, da apreciação e do ensino da arte. O ensino da arte nas ONGs privilegia menos o discurso da arte e mais o fazer artístico. Também

as abordagens metodológicas de ensinar arte na escola mostram-se inadequadas para a realidade das ONGs. No caso específico do ensino de artes para cegos, adicionamos aos problemas já existentes a falta de adaptação de materiais, jogos e imagens para o ensino de arte.

Podemos nos perguntar, se a formação tradicional do professor de arte é de todo qualificada para o ensino de arte nas ONGs, como, se constitui então a formação do professor de arte que atua nas ONGs? Fonseca da Silva (2005) relata os processos de formação de professores de arte nas licenciaturas. Igualmente, destaca que essas foram influenciadas pelas tendências educacionais e da arte, nos diversos momentos históricos do Brasil e também internacionais. Do ponto de vista da multiculturalidade e do trato da diversidade, os currículos de arte de modo geral fogem pouco ao tradicional. Por outro lado podemos perguntar: Onde os professores de artes buscam formação para trabalhar com arte nas ONGs? Por que as ONGs utilizam-se da produção artística com as crianças e a escola vem secundarizando o aspecto da prática? Ou ainda, porque a arte predomina nesse campo? As outras áreas do conhecimento têm lugar nas ONGs? Essas são perguntas que necessitam de pesquisas a ser desenvolvidas.

Durante muito tempo o fazer artístico ocupou lugar central nas práticas de ensino de arte. Nós, da geração de 1980, ainda tivemos uma formação para o uso das técnicas a serem empregadas em classe, pois a prática era fundamental. Já na década de 1990 outros aspectos foram recuperados e o fazer artístico foi, aos poucos, ganhando outro lugar no currículo escolar, perdeu sua força como eixo estruturador do currículo, mas mantém-se como possibilidade de desenvolvimento de uma poética pessoal, de um exercício de apropriação das linguagens plásticas e visuais.

Richter (2003), aponta o texto de Brent Wilson, destacando que:

A arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte; os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte. Neste século, a arte-educação esteve baseada em crenças modernistas sobre a natureza da arte, o papel da arte na sociedade, o caráter da criatividade artística, e observações pertinentes a originalidade artística (BRENT WILSON, Apud. RICHTER, 2003,p.41)

Igualmente o distanciamento do fazer artístico foi influenciado pelo pensamento conceitual, que se consolidou na arte nas últimas décadas do século XX, influenciando a formação de professores. Hoje, o grande debate posto na formação do professor de arte diz respeito ao uso da imagem na sala de aula, desde a seleção da imagem até os processos de leitura desta imagem, dos contextos onde está inserida e da ideologia em torno da produção da imagem. Gisbert (2008) apresenta um texto, nos Anais do CONFAEB (Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil), com o título: “Cultura Visual ¿Outro modo de colonización occidental?”, onde o autor problematiza as novas formas de organização do uso da imagem no ensino de arte na contemporaneidade. Mais uma vez, o foco de análise não está na produção do aluno, mas na produção do artista ou, ainda, do discurso sobre essa produção.

Perguntamos então, qual o sentido da produção artística da criança na atualidade? Richter aponta que uma das críticas feita ao DBEA (Discipline-based art education) foi que: *“Essa proposta tem recebido muitas críticas por sua visão disciplinar, de enfoque conservador, em um momento em que a força do ensino interdisciplinar se apresenta com muita força, e também pelo pouco espaço preservado para o fazer artístico e expressivo do aluno”* (2003,p.44).

Diminuir as atividades de fazer artístico e expressivo do aluno é uma tendência crescente nas proposições do ensino de arte pós-moderno na escola. Por outro lado, a exclusão total do fazer artístico também é uma posição minoritária. Vejamos então como alguns autores se manifestam em relação a esta temática. Posicionando-se em relação ao desenho, Brent e Marjorie Wilson, na década de 1980, observam que:

Nós encorajamos as crianças a produzirem a nossa imagem de uma arte infantil “natural”, “criativa” e “espontânea” ao mesmo tempo em que fechamos os olhos para os desenhos reais – os copiados – que poderiam revelar a verdadeira natureza do aprendizado artístico (WILSON e WILSON, 1997,p.58)

Os autores abordam o fazer artístico a partir do desenho, considerando-o como espaço de expressão, que capta o contexto no que diz respeito às questões que fazem parte do cotidiano, como os desenhos animados, fotografias, ilustrações, as imagens que circulam e a realidade que vivenciam. Ao mesmo tempo acham que copiar uma imagem de outro é um modo de

perceber como algo se constitui, uma maneira de aprender as convenções artísticas. Por outro lado BOURDIEU, (2007) enfatiza que essas convenções são um atributo de classe, um “hábitus” que a classe dominante aprende e que as classes populares não têm acesso por meio de sua escolarização. O autor apresenta uma pesquisa que desenvolveu, a partir de visitas a museus de artes na Europa, relatadas em Bourdieu (2007).

Yavelberg (2006) destaca os aspectos da formação de professores para o ensino do desenho. A autora apresenta o desenho como instrumento de desenvolvimento de várias linguagens artísticas.

A complexidade da tarefa formativa reside no fato de que para ensinar desenhar, no sentido amplo do desenho em sua inserção nas culturas, considerando-o como objeto histórico e social, é necessário: saber desenhar, conhecer os processos construtivos e expressivos do desenho na criança e no jovem, ou seja, genéticos e culturais, a história do ensino do desenho e também a história social do desenho na perspectiva contextualizada e intercultural, em que dialogam fazer e cognição (2006, p.94).

Considerando as questões apontadas temos um mosaico amplo, construído a partir de uma realidade complexa, que parte das concepções de arte presentes na sociedade, perpassando a realidade dos sujeitos que fazem arte, que discutem arte, que ensinam arte e que aprendem arte. Tudo isso no interior de uma sociedade de desigualdades.

4. O currículo escolar: as imagens na educação de pessoas cegas:

Acreditamos que o cego, de certa forma, fica excluído do âmbito da visualidade e da produção artística na atualidade pela falta de linguagens alternativas de comunicação. Ou seja, a cultura visual que se prolifera na sociedade atual não inclui a pessoa cega. Quais são então os aspectos envolvidos nessa temática da exclusão no âmbito da cultura?

Fonseca da Silva e Kirst (2008) apontam a necessária inclusão das pessoas cegas nos espaços museológicos. A democratização do acesso às artes visuais do público cego exige um investimento na parceria do espaço artístico e do professor de arte. Uma ênfase na produção e adaptação de materiais que construam um canal de comunicação com esse público, concretizando processos de leitura por meio do tato.

Poucos projetos de ensino de arte visam ampliar a experiência estética do cego. Igualmente na formação de professores de artes esse aspecto é pouco aprofundado. Reily (2008) descreve algumas de suas inquietações em relação ao ensino de arte para pessoas com deficiência, entre elas destacam-se duas. Uma primeira que diz respeito às concepções de que determinadas linguagens da arte não são possíveis para pessoas com deficiência ou, ao contrário, são definidas para alguns tipos de deficiência. A autora, ancorando-se em pesquisas acadêmicas, denuncia que são feitos poucos investimentos na formação artística de crianças com deficiência e que, quando de forma autodidata, essas crianças, jovens ou adultos se destacam, é interpretado pelo senso comum como algo extraordinário, gerando muitas vezes uma exploração pelo exótico.

Outra inquietação levantada por Reily (2008) diz respeito à falta de investimento na formação das pessoas com deficiência no currículo escolar. Carece a escola de um investimento efetivo no âmbito da formação artística das crianças com deficiência no ensino fundamental. A Udesc desenvolve desde 2007, por meio do Laboratório de Educação Inclusiva, uma investigação que tem como objetivo testar o uso de objetos pedagógicos⁸ com grupos de crianças com deficiência e crianças comuns no ensino de arte. No primeiro ano, estes objetos pedagógicos foram utilizados com crianças surdas e ouvintes numa oficina de música e no segundo, com crianças cegas e videntes. Trabalhar a música com crianças surdas e artes plásticas com crianças cegas é visto como uma atividade inadequada, pois como aponta Reily: *“Determinados linguagens de arte são concebidas como possíveis para certos tipos de deficientes e inviáveis para outros; (...)”* (2008,p. 222).

O sentido da deficiência como um atributo de desqualificação não é um fenômeno físico. O valor que as pessoas dão às características físicas é construído socialmente, não é natural, não nasce com as pessoas. As representações sociais da deficiência vão constituindo o modo de ver o outro e ao mesmo tempo interferindo no modo como o sujeito se vê. Assim, a escola, que é produto social, reproduz as relações de poder ampliando os fatores de preconceito. Por outro lado, o movimento de inclusão possibilita a convivência fraterna entre os diferentes, como uma característica humana, não como uma

concessão do grupo tido como normal em relação ao grupo com deficiência. “Observa-se que é no discurso que os sentidos se constituem: ao se dizer algo de uma determinada forma, sentidos são produzidos; estes sentidos, mais precisamente as palavras, são marcados por ideologias” (ANJOS e ANDRADE, 2008,p.02).

Fundamentadas em Bakhtin, Anjos e Andrade (2008) unem o discurso à ideologia, tornando-os interligados, não há mensagem sem intenção. Os atributos que adjetivam os estudantes com deficiência na sala de aula marcam o outro a partir do conceito identificado por Bakhtin (2006) como o excedente da visão, como se fosse um espelho o olhar do “outro”, que ajuda a sedimentar a constituição do sujeito. Igualmente a leitura de imagem, os textos produzidos, os relatos de processo, o livro do artista, a maquetes táteis funcionam como excedentes da visão estética para a pessoa cega, pois são constituídos a partir do ato mediado.

5. Considerações Finais:

O professor que atua em ONG's reúne um perfil possivelmente favorável à ampliação das potencialidades artísticas e estéticas das pessoas cegas. A constituição desse sujeito passa, nesse caso, por mudanças atitudinais que imprimem outra ética ao ensinar e do aprender, do lugar do aluno, do professor e do conhecimento. A escola da Ponte, em Portugal, também é um exemplo de organização da escola diferenciada da proposição tradicional.

Do ponto de vista da inclusão efetiva, o envolvimento ético do professor de arte com o entorno da escola, com a produção local, estimulando o diálogo com outras produções de grupos próximos a escola, é fator de entrelaçamento com a realidade. Também com outros tempos, outras culturas, a diversidade de linguagens pode ocupar um espaço na educação estética dos estudantes na escola. Muitas vezes os estudantes com deficiência servem como “bode expiatório” das mazelas da escola, uma porta de diálogo acerca de uma realidade que já apresenta dificuldades muito antes da inclusão.

A formação continuada poderá ser a ferramenta de compreensão da realidade. Assim como de ampliação do conceito de arte e do papel do

professor de arte na escola. Acredita-se que a escola de qualidade parte da compreensão dos diferentes, da singularidade de cada um, das necessidades de todos. Ao mesmo tempo, o estudante com deficiência necessita de estímulo como qualquer outro aluno, pelo que pode desenvolver e não re-afirmando a deficiência.

A qualificação dos processos de educação em arte passa também pela compreensão da complexidade do ato de ensinar, pela recusa aos modelos sedimentados. Conhecer o papel da arte na produção da humanidade colabora para a constituição de um currículo para a diferença na escola, estamos falando de um currículo numa abordagem multicultural-crítica no ensino de arte⁹.

Outro aspecto a ser apontado nas considerações finais é a necessidade de investimentos nos processos artísticos das crianças com deficiência, a partir da estimulação na mais tenra idade. Pouco se sabe sobre as potencialidades de aprendizagem da arte, do mesmo modo em que os procedimentos, a experimentação de materiais e conceitos, o uso de imagens o diálogo como os espaços expositivos locais e virtuais, ocupam pouco espaço no currículo escolar. É preciso crer no potencial de todo estudante, na perspectiva de ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apontada por Vygotsky. Igualmente buscar a contribuição dos estudantes para o sucesso do ato pedagógico, ao mesmo tempo em que o professor não se afasta de seu papel de problematizador do processo pedagógico de ensinar arte na escola. A escola de qualidade é uma escola inclusiva, pois não existe qualidade se a diferença for fator de exclusão.

Notas:

¹ Grifo do autor.

² No ano de 1984, a UDESC implanta a primeira licenciatura plena de artes plásticas. Sobre o tema ver.: Fonseca da Silva (2005).

³ Barbosa (1988) no livro *Arte-educação: conflitos/acertos* detalha o debate na década de 1980 sobre o tema.

⁴ Nomenclatura utilizada por JAMESON, Fredric (1997) como forma de se contrapor a ideia de que a modernidade acabou.

⁶ Neste caso o termo naturalizado diz respeito a tornar natural, conceber como algo determinado, contrário de produzido ideologicamente pelo sistema das artes.

⁷ Dissertação de mestrado em andamento da mestranda do PPGAV, Cristiane Hugueras Simó.

⁸ O projeto é coordenado pela professora Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e reúne uma equipe formada por professores, mestrandos e estudantes de graduação.

⁹ Sobre este tema ver: FONSECA da SILVA (2004).

6. Referências Bibliográficas:

AGUIRRE, Imanol; Teorias y practicas en educacion artistica. Universidad publica de Navarra. 2003.

ANJOS, Hildete Pereira. E ANDRADE, Emmanuele Pereira de. A Concepção de deficiência no discurso dos professores da sala regular. In. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos: UFSCAR, 2008. 08 p.

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte educação: Leituras do Subsolo*. São Paulo: CORTEZ, 1987.

_____. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988.

_____. *Porque e como: arte na educação. Arte em pesquisa: especificidades*. Brasília: Universidade de Brasília, 2004. 48 - 52.

_____. *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus da europa e o público*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: *O pós-modernismo*, por GUINSBURG, J. BARBOSA, A. M. 173-188. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en El currículum*. Barcelona, Es.: Paidós, 2004.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Editra Zahar, 1981.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa e KIRST, Adriane Cristine. Inclusão pela arte: processos de democratização do acesso de pessoas com cegueira ao museu. In.: *Revista Digital Art&*. Ano VI - Número 10 2008. 10p.

FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa (2005). *A formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica*. Florianópolis: Insular.

GISBERT, Juan Carlos Arañó. (2008) *Cultura Visual ¿Otro modo de colonización occidental?* Anais do XVIII Cofaeb. Cariri, Ceará: Editora da URCA.

IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da Criança*. Porto Alegre RS: Zouk, 2006.

PINO, Angel. *Semiótica e cognição na perspectiva histórico-cultural*. In. *Temas em Psicologia*. nº02, 1995. 31-41.

JAMENSON, Fredric. *Pós-modernismo a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: ÁTICA, 1997.

REILY, Lúcia. *História, arte, educação: reflexões para a prática de arte na educação especial*. In: *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Org. Cláudio Roberto Baptista,

Kátia Regina Moreno Caiado e Denise M. de Jesus. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. pp. 221-266.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. História da FAEB uma perspectiva pessoal. In: BARBOSA, A. Mae. *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

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

WILSON, Brent e WILSON, Marjorie. “Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos infantil.” In: *Arte-Educação: Leitura no sub-solo*, por BARBOSA, Ana Mae. São Paulo: Cortez, 1997.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Editora da Univali, 2001.

Currículo Resumido:

Maria Cristina da Rosa Fonseca Silva - Professora doutora atuando na área de ensino de arte e inclusão. É professora titular do Centro de Educação a Distância atuando também como professora do Mestrado em Arte Visuais da UDESC. Linha de investigação Ensino de Arte. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão. Autora do Livro Formação de Professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica.