

O ENSINO DE ARTE MEDIADO PELOS SENTIDOS: ESTUDO DE CASO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Edaneimar Alves Freitas Medeiros
UFES
edafreitasmedeiros@gmail.com

Ivana de Macedo Mattos
UFES
mmattos.ivana@hotmail.com

Propostas Curriculares e Práticas Pedagógicas.
Pôster de Pesquisa.

Resumo: O artigo apresenta uma parte da pesquisa realizada no trabalho de conclusão de curso, na Licenciatura em Artes Visuais EAD da UFES na modalidade semipresencial, desenvolvida no município de Itapemirim, Espírito Santo. Teve como objetivo compreender como o ensino de arte pode contribuir para a inclusão de um aluno com deficiência visual na escola de ensino formal e, nesse proceder, averiguar como as escolas e os professores incluem e trabalham com alunos portadores dessa deficiência. A modalidade de pesquisa foi o estudo de caso, que investigou um aluno com comprometimento parcial da capacidade visual, nas aulas de arte, estudante de turma regular do 8º ano do Ensino Fundamental. A Declaração de Salamanca (1994), bem como os estudos de Reily (2010) Minetto (2008), Tojal (1999), Barbosa (2002), Iavelberg (2003), dentre outros pesquisadores, trouxeram reflexões para a importância da inclusão de alunos portadores de deficiência por meio da arte e seu ensino. Como parte desta pesquisa acadêmica e do que focaliza este artigo, apresentaremos a construção e o desenvolvimento da “maquete tátil”, o processo de mediação e o resultado do trabalho realizado com o aluno investigado. O trabalho demonstrou não apenas aquisição de conhecimento sobre arte, mas também revelou experiência de fruição estética frente às reproduções das obras por meio dos sentidos e do tato.

Palavras-Chave: Artes Visuais. Inclusão. Deficiência visual. Maquete Tátil.

Introdução

O ensino de arte na escola propicia o desenvolvimento de competências e habilidades e, segundo Ana Mae Barbosa (2002), é importante que crianças e adolescentes tenham o contato com a arte desde a mais tenra idade, pois o processo de conhecimento que envolve o ensino de arte vai além da inteligência e do raciocínio, perpassando os aspectos afetivo e emocional.

Entre a arte, seu ensino e o público de alunos especiais, existe um espaço a ser preenchido, pois os profissionais do ensino regular têm carência de material didático para o desenvolvimento de suas atividades. Segundo Lúcia Reily (2010), doutora em Psicologia Escolar e docente da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais não estão conseguindo acompanhar a realidade existente em sala de aula no tocante ao preparo para atender a grande diversidade de habilidades, necessidades e limitações, deixando lacunas na formação do professor para o contexto da inclusão.

Apoiados em estudos acadêmicos no que se refere à temática inclusão, arte e seu ensino, desenvolvemos, em nosso trabalho de graduação em Artes Visuais, uma pesquisa de campo em que realizamos um estudo de caso com um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, com comprometimento parcial da capacidade visual. Essa investigação procurou compreender como o ensino de arte pode contribuir para a inclusão de um aluno com deficiência visual na escola de ensino formal e, nesse proceder, compreender como as escolas e os professores incluem e trabalham os alunos portadores dessa deficiência.

Contextualizando o sujeito da pesquisa

O sujeito da pesquisa foi Pedro Henrique.¹, 13 anos, estudante do 8º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Itaoca, município de Itapemirim, ES. Ele nasceu totalmente cego, vítima de catarata congênita, submetendo-se à cirurgia quando estava com 2 anos de idade na tentativa de reverter esse quadro clínico.

Por recomendação médica, durante oito anos o aluno teve que usar óculos com graus fortíssimos, conseguindo alcançar o resultado de reverter sua deficiência visual para 40% da visão. Esse fato gerou outra situação: seu aspecto físico e o uso dos óculos com graus fortes conferiram-lhe um estereótipo de portador de

¹ Em conformidade com o compromisso ético dessa pesquisa, vale ressaltar que obtivemos a autorização dos pais do aluno para a realização, usos de imagens e divulgação do trabalho em meios acadêmicos.

doença mental, e assim ele foi tratado em todas as escolas em que estudou no Rio de Janeiro, chegando até o 4º ano, sem ao menos ser alfabetizado. Sua qualidade de vida, a possibilidade de convívio em sociedade e a integração com o meio foram muito prejudicadas por preconceito sofrido devido a uma equivocada diagnose.

Há cerca de cinco anos, quando veio morar com sua mãe no município de Itapemirim, Espírito Santo, a pedagoga da escola solicitou exames clínicos para se descartar ou confirmar o diagnóstico de doença mental que constava em seu histórico escolar. De posse do resultado dos exames, em um esforço conjunto, pedagoga e professora começaram a alfabetizar o aluno, então com 8 anos de idade, cursando o 4º ano. No entanto, o processo evolutivo foi lento, passando o quinto e o sexto anos ainda com algumas dificuldades de compreensão.

Em 2017, no 7º ano, a pedagoga tomou a posição de solicitar uma professora de apoio para mediação. Concordamos com Minetto (2008) que declara “*a postura docente faz toda diferença no progresso discente*”. Duas professoras tomaram como objetivo recuperar dois anos perdidos. Durante o ano letivo, Pedro teve aulas no turno matutino e no contraturno, com a intenção de desenvolver a escrita cursiva, a leitura e a interpretação, e, em Matemática, avançando para as quatro operações. Hoje Pedro lê bem, interpreta, e, gradativamente, vai superando as dificuldades, mas seu rendimento escolar ainda está muito aquém do considerado satisfatório para um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental.

A partir desse panorama, iniciamos nossa pesquisa na escola, somente com observação nas duas primeiras semanas, pois não obtivemos autorização para a mediação com o aluno em sala de aula. Percebemos que as atividades propostas nas aulas de arte eram distantes de sua faixa etária, com letras sem ampliação, os materiais de apoio que a escola possuía para alunos com deficiência visual não eram utilizados, e o aluno também não era mediado para a realização das atividades. Nesse sentido, depois de acompanharmos nesse período a rotina da turma dentro de sala de aula e vivenciarmos as dificuldades do educando Pedro Henrique, decidimos que seria necessária alguma atitude

prática para ajudá-lo, pois ele não conseguia compreender e realizar as atividades, apesar de ter muito interesse.

Mediação inclusiva por meio da maquete tátil

A partir do conteúdo proposto pela professora de arte, “Tarsila do Amaral e o Abaporu”, realizamos um planejamento para um projeto de mediação com o aluno, apoiados na proposta triangular, metodologia que preconiza não apenas o fazer artístico, mas também a contextualização por meio da história da arte e da leitura de imagens.

Pesquisamos sobre o uso de materiais e de recursos para o trabalho com alunos portadores de deficiência visual e encontramos a “maquete tátil”, que no caso da do ensino de arte, pode possibilitar a utilização do tato e das imagens mentais, permitindo ao sujeito uma interação, por meio dos sentidos, experimentar os encantamentos que uma obra de arte provoca. No livro *Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação*, de Lúcia Reily (2004), o terceiro capítulo aponta sobre Recursos em Três Dimensões. Nele encontramos um tópico falando sobre o uso da maquete:

A maquete é um dos recursos privilegiados para aproximar o aluno com cegueiras variadas (...) permite um contato necessário para a construção de conhecimentos em sala de aula. A produção de maquetes na escola inclusiva deve considerar as possibilidades de manipulação dos usuários com necessidades especiais. A variação de texturas auxilia o aluno com deficiência visual a ler os vários planos. No caso dos alunos com visão reduzida, os contrastes de cor são importantes. Também é interessante pesquisar materiais que resistam ao toque exploratório daqueles que precisam tatear para conhecer ou cuja movimentação involuntária inviabilize a sobrevivência de peças delicadas. (Reily. 2004, p. 56)

Já tínhamos lido outros trabalhos realizados que também tratavam do tema “maquete tátil”, mas o alto custo inviabilizava nosso projeto que era tornar as obras de artes, trabalhadas em sala de aula, visíveis aos sentidos do tato e visão. A partir da escolha das obras, decidimos desenvolver três maquetes com uso de materiais mais acessíveis, sendo o “Abaporu”, da fase Antropofágica - em placas

de isopor de diversas gramaturas, e as obras “Manacá”, da fase Pau-brasil, e “O Garimpeiro”, da fase Social, em folhas de EVA.² Desenhamos o molde em papel manteiga, recortamos todas as partes e passamos para o isopor. As dimensões da tela original são de 85 cm x 72 cm, usamos a escala 1:2 para construir a maquete, facilitando o transporte das peças e considerando também o tamanho das carteiras escolares. Depois de transferir o desenho para o isopor, usamos o estilete para cortar cada parte desenhada que compõe a obra.

Figura 1- Cortando o isopor



Foto: Acervo das autoras

Prosseguimos colando cada peça em base de isopor como um quebra-cabeças. A seguir, empregamos a papietagem, que consiste em aplicar camadas de jornal e cola nas partes em relevo, para depois sobrepor a mistura de massa corrida e cola branca em toda a área, a fim de impermeabilizar a peça, tornando-a mais resistente ao manuseio. Na última etapa, que é a pintura, usamos tinta para tecido que, além do baixo custo, é facilmente encontrada. Após a pintura, colamos o trabalho concluído em peça de isopor, com espessura de três

² EVA é um material emborrachado resultado de um processo de alta tecnologia muito utilizado por artistas e artesãos. EVA, em português, é a sigla de acetato-vinilo de etileno que deriva do inglês: Ethylene Vinyl Acetate.

centímetros, para que o aluno pudesse manusear, tranquilamente, sem risco de dano à peça. Desenvolvemos também duas outras obras usando o EVA como suporte. Podemos, a seguir, ver as imagens do processo de criação das peças.

Figura 2: Processo de criação da maquete da obra Abaporu

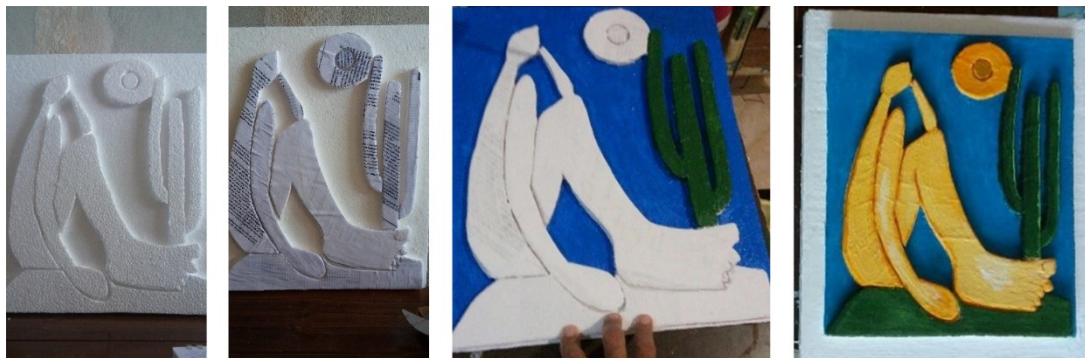


Foto: Acervo das autoras

Figura 3: As Três obras de Tarsila do Amaral adaptadas.



Foto: Acervo das autoras

Como planejado, desenvolvemos uma aula sobre a vida e a obra da artista, ressaltando sua importância no cenário artístico brasileiro, bem como as fases de sua pintura. Depois da contextualização histórica e da apreciação artística, seguimos para o desenvolvimento da atividade proposta pela professora regente, que consistia em observar e realizar a leitura da imagem.

Em seguida, o aluno pôde apreciar as obras por meio das maquetes, ficou muito emocionado por termos produzido o material para ele e disse: *“Isso foi feito especialmente para mim?”* Nessa perceptiva, compreendemos a importância dessa prática, e concordamos com a arte educadora Rosa Iavelberg (2003, p.2) quando diz que: (...) “o professor de arte pode recorrer a todos os meios para informar sobre conceitos e princípios que deseja ensinar, ciente de que é o aluno quem transforma tais informações em conhecimento por intermédio de interações sucessivas”.

Figura 4: Primeiro contato do aluno com a maquete tátil da obra Abaporu.



Foto: Acervo das autoras

Figura 5: Apreciação das maquetes das obras “Abaporu”, “Manacá” e “O Garimpeiro”



Fonte: Acervo das autoras

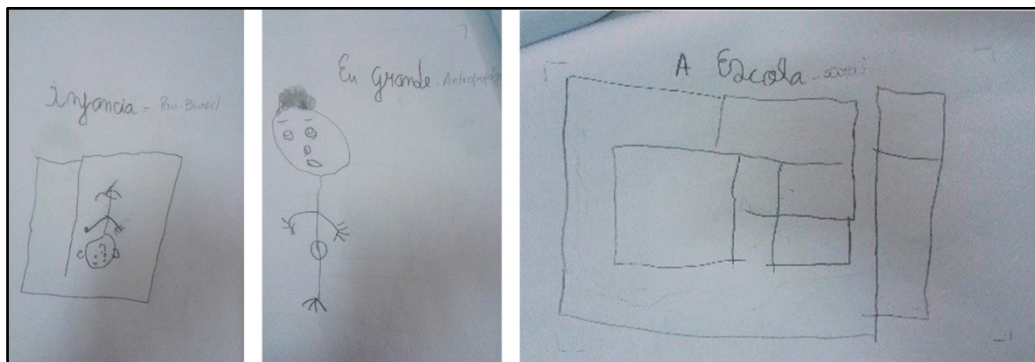
Após um longo contato com as obras adaptadas, Pedro Henrique se mostrava muito feliz com a possibilidade de, pela primeira vez, estar tão próximo de um trabalho artístico e poder visualizá-lo, manuseá-lo e senti-lo com total liberdade e sem nenhuma pressa.

Na sequência, elaboramos um trabalho de releitura, que foi desenvolvido pelo aluno, com a finalidade de ele se encontrar na sua realidade, por meio das características de cada fase artística de Tarsila do Amaral. Na fase Pau-Brasil, uma das principais características são as cores da infância e as cores do Brasil. Pedro decidiu retratar sua infância e elaborou um desenho em que estava na primeira infância tomando banho de piscina.

Seguindo a mesma metodologia, pedimos ao aluno que elaborasse um desenho com as características do Movimento Antropofágico da artista. O que muito nos surpreendeu foi a forma como ele compreendeu e assimilou a ideia central. Pedro, tranquilamente, relatou: *“a pessoa recebe, come, e devolve outra coisa diferente daquela que comeu... Isso é igual a transformação!”* Assim o aluno fez um desenho simbolizando a fase.

Por último, pedimos que ele retratasse o entendimento que teve sobre a fase social da artista. Pedro desenhou a escola, ambiente onde passa a maior parte do dia, ressaltando que é ali que ele interage com outros alunos. A seguir, podemos apreciar os desenhos criados pelo aluno.

Figura 6: Produções do aluno partir do estudo, representando as fases da artista Tarsila do Amaral



Fonte: acervo das autoras.

Considerações finais

Comprendemos que a educação é comunicação e significação, e não uma simples transmissão de informações ou estímulos. “É um processo em que as ações com interações educativas podem ser decodificadas, recriadas e assimiladas (atribuição de sentido) pelo sujeito da aprendizagem”. (IAVELBERG 2003, p. 99)

Ao realizarmos essa pesquisa, compreendemos que o educando, ao perceber suas próprias capacidades, vence também os preconceitos com relação à inadequação de certas atividades ou de áreas do conhecimento, supostamente determinada pela condição socialmente imposta pela sua deficiência. Nessa perspectiva, incluir o aluno com deficiência visual, nas aulas de artes, pode contribuir para sua emancipação, tornando-o capaz de ampliar sua autonomia no âmbito da contemporaneidade.

Esperamos que esta pesquisa contribua para que professores e pesquisadores desenvolvam propostas educativas visando à inserção de alunos com deficiência visual.

Finalizamos com um pensamento de Jean Piaget: “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é, antes de tudo, aprender

a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Atmed, 2003.
- MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. – 2 ed. – Curitiba: Ibpex, 2008.
- REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- REILY, L. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. CEDES [online]. 2010, vol.30, n.80, pp.84
- TOJAL, Amanda P. da F. **Museu de arte e públicos especiais**. São Paulo: ECA/USP, 1999. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes Plásticas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: www.arteinclusao.com.br/publicações.php Acesso em: 23 jun. 2018