



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH – IV – JACOBINA – BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED

KÁTIA CRISTINA NOVAES LEITE

**ARTES VISUAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA ARTE-EDUCAÇÃO, UM ESTUDO DE CASO NA
APAE DE JACOBINA - BA**

Jacobina – Bahia
2017

KÁTIA CRISTINA NOVAES LEITE

**ARTES VISUAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA ARTE-EDUCAÇÃO, UM ESTUDO DE CASO NA
APAE DE JACOBINA - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – PPED - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa 01: Formação, linguagens e identidades.

Orientadora: Prof^a Dr^a Juliana Cristina Salvadori.

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Leite, Kátia Cristina Novaes

L533a Artes visuais e deficiência intelectual: aprendizagem através da arte-educação, um estudo de caso na APAE Jacobina / Kátia Cristina Novaes Leite.

Jacobina - BA

174 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED, Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Orientadora: Prof. Dr^a. Juliana Cristina Salvadori

1. Artes visuais. 2. Deficiência intelectual. 3. Inclusão social I.
Título.

CDD – 371.91

FOLHA DE APROVAÇÃO

KÁTIA CRISTINA NOVAES LEITE

ARTES VISUAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA ARTEEDUCAÇÃO, UM ESTUDO DE CASO NA APAE DE JACOBINA-BA

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

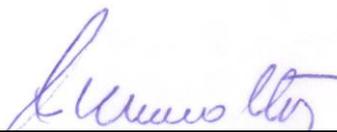
Dissertação defendida em: 31/07/2017

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



Orientador: **Prof.ª Dr.ª Juliana Cristina Salvadori**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



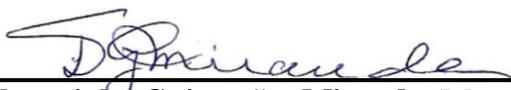
Prof.ª Dr.ª Nicoleta Mendes de Matos (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof. Dr. Teófilo Galvão Filho (Membro externo)

Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB



Prof.ª Dr.ª Theresinha Guimarães Miranda (Membro externo)

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Jacobina – BA

2017

LEITE, K. C. N. **Arte-Educação e Deficiência Intelectual: Aprendizagem através das artes visuais um estudo de caso na APAE de Jacobina – Ba.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, CAMPUS IV.

RESUMO

A presente pesquisa, alicerçada na perspectiva da pesquisa qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico que investigou de que maneira a apreciação de arte favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. Buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: O que caracteriza a aprendizagem de alunos com DI e como a Arte-Educação pode mediá-la. O texto apresenta a seguinte estrutura: traz, na introdução, as implicações da pesquisadora com a pesquisa; em seu primeiro capítulo, apresenta o Percorso Metodológico; o segundo capítulo contextualiza a oferta de educação especial em Escola Especial e via Atendimento Educacional Especializado, em escola inclusiva; o terceiro capítulo busca a Compreensão da Deficiência Intelectual em seus aspectos cognitivos e psicossociais, buscando compreender o ensino de arte nesse processo. O quarto capítulo apresenta a análise dos dados produzidos em campo e finaliza-se com as considerações e delineamento da proposta de intervenção pretendida junto aos professores da Educação Básica. Com suporte nos estudos de Vygotsky, foram observadas, descritas e analisadas as interações de oito alunos com deficiência intelectual, suas evidências de aprendizagem, além das práticas pedagógicas da docente inserida no trabalho de Arte-Educação, do Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte, oferecido na instituição especializada APAE de Jacobina. A construção dos dados ocorreu por meio da observação participante, análise documental, entrevistas e microanálise do contexto através de filmagens. Foi realizada a descrição densa dos dados encontrados e triangulação dos mesmos na análise dos resultados. Constatou-se quão importante se apresenta o trabalho em arte educação para estudantes com deficiência intelectual utilizando-se de apreciação de arte enquanto recurso pedagógico que permite a aprendizagem significativa, por facilitar a transformação de conceitos cotidianos em conceitos científicos. Como contribuição à área da Educação Inclusiva e à produção científica em geral, apontou-se com este estudo um roteiro que se bem utilizado configura-se numa alternativa ao ensino fecundo, termo usado por Vygotsky para nomear o ensino promotor de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência intelectual, proporcionando reflexões a respeito da inclusão social e escolar e os benefícios da mediação pedagógica para este processo de inclusão através das artes visuais.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais. Deficiência Intelectual. Aprendizagem. Inclusão Social. Teoria Sócio-Histórica.

LEITE, K. C. N. **Arte-Educação e Deficiência Intelectual: Aprendizagem através das artes visuais um estudo de caso na APAE de Jacobina – Ba.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, CAMPUS IV.

ABSTRACT

This piece of research was carried out in a Special Education Institution, APAE, in Jacobina, Bahia State. As an ethnographic case study approach it aimed at investigating how pedagogical mediation of visual arts and art appreciation can favor learning for individuals with intellectual disability, considering the teacher's pedagogical strategies to articulate and promote the learning process. The research problem posed is: what characterizes the learning process of students with intellectual disability in a Special Education Institute through Art-Education. The third chapter characterizes intellectual disability in its cognitive and psychosocial aspects and the role the teaching of art may play in these processes. The fourth chapter describes and analyzes the data collected in the field. In the last section we present the considerations and the intervention to be applied in Basic Education in Jacobina-BA. Based on Vygotsky's studies, we have observed, described and analyzed the interactions among students and the evidences of their learning process, along with the pedagogical practices of the Art-Education teacher in the Project entitled Recreating: education and social inclusion. Data were collected through the following procedures: participant observation, documentary analysis, interview and context microanalysis. As analysis procedure, we have resorted to thorough description of the findings. The findings point out that art-education work with individuals with intellectual disability allow for significative learning since it translates day to day concepts into scientific concepts. As a contribution to Inclusive Education, we present an itinerary for art appreciation which can foment fruitful teaching, as proposed by Vygotsky, a teaching that allows for reflection regarding social and educational inclusion of individuals with disabilities and the benefits of pedagogical mediation.

KEYWORDS: Visual Arts. Intellectual Disability. Learning. Social Inclusion. Sociohistorical Theory.

À Lucas, que me colocou no mundo das mães!

Eu nunca hei de me calar, para te garantir o direito de se fazer compreender!

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos...

A Deus, sempre e todos os dias, por tudo o que sou e ainda serei!

A Antonio, por acreditar no meu trabalho e me inscrever no Processo Seletivo para o Mestrado. Pela paciência, compreensão e, sobretudo, pelo amor. Obrigada sempre!

À minha mãe Edileuza pelas orações e pelo carinho. Obrigada por entender a minha ausência!

Ao meu pai Benjamim (em memória). Sei bem como estariam seus olhos por esses tempos. Obrigada pelo amor que nunca cessa!

À querida orientadora Professora Dra. Juliana Cristina Salvadori, pelo incentivo, confiança, compreensão, tê-la como orientadora foi um privilégio. Obrigada!

Às prof^{as}. Dr^{as}. Nicoleta Matos e Therezinha Miranda e ao prof. Dr. Teófilo Galvão Filho, pelas competentes sugestões durante o exame de qualificação.

À prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva, por acreditar no meu trabalho e pelo incentivo constante nas mensagens eletrônicas.

À amiga e companheira de estudos Ana Lucia pelo carinho da leitura atenta ao meu texto. Minha gratidão!

À Valnice Paiva, líder do Grupo de Pesquisa TIPEMSE, pelo incentivo às minhas primeiras escritas sobre Arte. Seu grupo é uma bênção!

À Direção e professores da APAE de Jacobina, especialmente a prof^a. Karine pela confiança e parceria na realização desse Estudo de Caso. Minha reverência pelo seu trabalho. Muito obrigada, eu aprendi muito com você!

Aos alunos da APAE. Obrigada por me permitir aprender sobre vocês com vocês. Meu carinho e gratidão!

A todos os colegas de jornada, companheiros do DIFEBA e GEEDICE, aos professores do curso, bem como aos demais funcionários da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus IV, Jacobina/BA.

LISTA DE SIGLAS

AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AAIDD	American Association on Intellectual Developmental Disabilities
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE	Associação de Pais e amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPAE	Federação Nacional das APAE
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PTS	Plano Terapêutico Singular
QI	Quociente de Inteligência

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Modelo teórico da deficiência mental.....	64
FIGURA 02	Telas apreciadas no 3º encontro	106
FIGURA 03	A Cabocla das Frutas – OST 70x80 (Almaques Gonçalves).....	109
FIGURA 04	O Velho do Alho – OST 70x80 (Almaques Gonçalves).....	112
FIGURA 05	A obra inspiradora 01.....	117
FIGURA 06	A releitura do aluno Luís	117
FIGURA 07	A obra inspiradora 02.....	118
FIGURA 08	A releitura do aluno Gil	118
FIGURA 09	A obra inspiradora 03.....	118
FIGURA 10	A releitura do aluno Tom	118
FIGURA 11	A obra inspiradora 04.....	119
FIGURA 12	A releitura da aluna Jana	119
FIGURA 13	A obra inspiradora 05.....	119
FIGURA 14	A releitura da aluna Branca.....	119
FIGURA 15	A obra inspiradora 06.....	120
FIGURA 16	A releitura do aluno Lula	120
FIGURA 17	A obra inspiradora 07.....	120
FIGURA 18	A releitura da aluna Flor	120
FIGURA 19	A obra inspiradora 08.....	121
FIGURA 20	A releitura da aluna Rosa	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Salas de aula e suas finalidades.....	45
QUADRO 02	Alunos segundo CENSO 2016.....	45
QUADRO 03	Quadro de profissionais 2016.....	45
QUADRO 04	Colaboradores da pesquisa.....	46
QUADRO 05	Classificação da Deficiência Intelectual conforme o DSM-IV.....	63
QUADRO 06	Roteiro de Entrevista professora de Arte	81
QUADRO 07	Roteiro de Entrevista Alunos	94
QUADRO 08	Cronograma das atividades observadas	102

Se o destino de um quadro consistisse apenas em afagar o nosso olho e o da música em provocar emoções agradáveis ao nosso ouvido, a percepção dessas artes não apresentaria nenhuma dificuldade e todos, com exceção dos cegos e surdos, estariam igualmente chamados a perceber essas artes. Entretanto, os momentos de percepção sensorial das estimulações são apenas os impulsos primários necessários para despertar uma atividade mais complexa e em si carecem de qualquer sentido estético. 'Distrair os nossos sentimentos', diz Christiansen, 'não é o objetivo final da intenção artística'. O principal na música é o que não se ouve, nas artes plásticas o que não se vê nem se apalpa.

(VYGOTSKY, 2010, p. 333)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PERCURSO METODOLÓGICO: A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO.....	25
1.1 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	30
1.1.1 Primeira etapa: Procedimentos preliminares.....	31
1.1.2 Segunda etapa: Pesquisa de campo.....	31
1.1.3 Terceira etapa: Análise dos dados produzidos em campo.....	37
1.2 O <i>LOCUS</i> : A APAE DE JACOBINA NO CONTEXTO DA ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	43
1.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA	46
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	48
2.1 AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO BRASIL E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE ATENÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	50
2.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	56
3 DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E ARTE-EDUCAÇÃO.....	60
3.1 O DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	65
3.2 A ARTE VISUAL COMO RECURSO (DES)VELADOR DA APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: UMA POSSIBILIDADE DA ARTE-EDUCAÇÃO	71
3.3 O PROJETO RECRIANDO DA APAE DE JACOBINA: COMPREENDER (-SE) PELA LEITURA DE IMAGENS	75
4 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS EM CAMPO	79
4.1 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA EM RELAÇÃO A ARTE-EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM	79
4.2 OS ALUNOS E O TRABALHO COM ARTE ATRAVÉS DE SEUS FALARES.....	93
4.3 A APRECIÇÃO DE ARTE PELO <i>IMAGE WATCHING</i> : APRENDIZAGEM E ELABORAÇÃO CONCEITUAL POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	100
5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE-EDUCAÇÃO.....	124
INCONCLUSÕES SOBRE UM ENSINO FECUNDO MEDIADO PELA ARTE.....	126
REFERÊNCIAS.....	130

APÊNDICES.....	138
1 TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	139
2 TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
3 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PROFESSORA	142
4 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA ALUNOS.....	143
5 PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO	144
ANEXOS.....	146
1 PARECER CONSUBSTANCIADO PLATAFORMA BRASIL	147
2 MODELO PDI DA APAE JACOBINA.....	151
3 PLANO DE AULA DA APAE JACOBINA.....	153
4 PROJETO RECRIANDO: INCLUSÃO SOCIAL PELA ARTE.....	155
5 PROJETO PEDAGÓGICO - APAE JACOBINA.....	161

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre as minhas implicações¹ com o objeto de estudo desta pesquisa, acredito ser importante retornar ao início do meu ensino fundamental, antiga escola primária, precisamente à segunda série, quando passei a estudar na Escola Paroquial de Jacobina-Ba. Essa necessidade se faz presente dado o fato de que lá tive meus primeiros contatos com as pessoas com deficiência, com as quais hoje trabalho e convivo no âmbito familiar.

Em minha época de estudante primária, a Escola Paroquial possuía uma Sala Especial para alunos com deficiências variadas e, costumeiramente, eu saía na hora do recreio², dessa turma especial, que era após o das demais turmas, para dar vazão à minha curiosidade em ver esses alunos diferentes e brincar um pouco na sala deles, que era bem mais divertida que a minha! A sala era cheia de cores e estímulos e eu era apaixonada pela professora Nilza, professora dos mudinhos e mongóis, como eram chamados os alunos com deficiência, quando queríamos nos referir a eles. Desse modo, em minha vida, as pessoas com deficiência passaram a ser assunto desde muito cedo.

Em 1993, após ser aprovada em concurso público, escolhi a APAE como local de trabalho, pelo simples motivo, racionalizei, então, de a escola estar localizada no centro da cidade e ser um local de fácil acesso. Não atentei que a memória afetiva construída na infância me permitiu fazer a escolha pela escola, que os demais aprovados no concurso rejeitaram por receio de integrar o quadro de uma escola para pessoas, na época, chamadas excepcionais.

Em minha atuação na educação especial como professora, um dos princípios discutidos à exaustão tem sido a formação ética do ser humano, pois pensar de forma ética nos leva a compreender o real sentido de estar no mundo e fazer parte de uma cadeia de relações que, quando em harmonia, concorrem para a paz, enquanto consciência da necessidade do diálogo entre os grupos sociais. A paciência em esperar o tempo do outro; a forma de aprender do outro, que não é igual ao seu tempo e a sua forma de aprender, mas, nem por isso, inferior.

¹ Usarei neste trabalho predominantemente a escrita na primeira pessoa do singular, por tratar-se de um texto que contém implicações da pesquisadora com a pesquisa, sendo necessário recorrer às memórias pessoais para dar conta da escrita, além de estar presente como observadora participante do tudo o que é narrado na produção dos dados.

² Intervalo entre os dois períodos de aula, utilizado para o lanche e brincadeiras.

Esses princípios não são apenas relativos à educação especial, contudo, pois toda escola deveria pensar na aprendizagem de todos os alunos, oportunizar a aprendizagem de todos.

Em 1996, com a emergência da Educação Inclusiva, particularmente na LDB 9394/96, a Instituição Especial e o ensino lá oferecido entraram em crise: o *lócus* sofreu críticas severas por ser considerado segregador, considerando a perspectiva de inclusão escolar adotada. Os princípios que nortearam essa perspectiva de inclusão escolar embasaram uma Política Nacional de Inclusão que se consolidou pela Lei 13.005/2014, apoiada pela Conferência Nacional de Educação, que delegou ao Distrito Federal, Estados e Municípios o atendimento aos alunos da educação especial, universalizando o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado (AEE) para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos.

Contudo, falando enquanto professora da Educação Especial em uma instituição para atendimento a pessoas com deficiência, acredito que seja necessário ressignificar o lugar das instituições especializadas neste paradigma da inclusão e compreendê-las no percurso para o advento das políticas voltadas a uma educação na perspectiva inclusiva: em outras palavras, a escolarização da pessoa com deficiência é processo histórico em curso, mas é preciso reconhecer que este processo foi desencadeado pelas escolas de Educação Especial e pelas instituições que as fundaram e mantiveram. Essas instituições tiraram as pessoas com deficiência das margens da sociedade quando protagonizaram sua escolarização e promoveram sua visibilização, fruto da luta da sociedade civil em torno do objetivo de compreender as pessoas com deficiência como sujeitos capazes de aprender e viver com autonomia.

Ademais, argumentamos, que os saberes construídos para e na escola especial/instituição especializada têm a contribuir para que a educação inclusiva de fato se consolide, pois esse modelo fundou a educação direcionada às pessoas com deficiência e continua a existir em todo o Brasil, amparada pelas Instituições filantrópicas, conquanto esteja ressignificando o seu papel. É bom frisar que a instituição especializada, mesmo indo de encontro à legislação em vigor, ainda é a escolha ou alternativa única de muitas famílias de oferta de atendimento educacional especializado e reabilitação para o público com deficiência, principalmente nas cidades do interior, e para os provenientes de classes sociais menos favorecidas, cujas famílias não podem ir em busca dos serviços de reabilitação ofertados em grandes centros. Diante deste quadro em que, efetivamente, ainda coexiste modelos de inclusão em disputa, o diálogo entre os profissionais que atuam na sala de aula

regular e no atendimento especializado das instituições especializadas que se reestruturaram e mantêm projetos educacionais seria uma alternativa imprescindível para o sucesso do modelo inclusivo tão almejado, visto que o corpo de conhecimentos teóricos e práticos construídos pelos profissionais atuantes nos serviços mantidos pelas instituições especiais, outrora escolas especiais, se constitui um acervo ímpar que pode ser acessado pelos profissionais da educação básica da rede regular de ensino, ressignificando a própria concepção de atendimento educacional especializado.

É importante registrar nos dados da matrícula 2017, constantes no livro específico da APAE Jacobina, o aumento de 10% nos registros de matriculados nessa instituição, especificamente, de alunos com menos de 06 anos, suscitando questionamentos sobre as razões para esse crescimento em face da legislação que preconiza a educação especial na perspectiva da inclusão e do fato de que a própria instituição, consistentemente, encaminha crianças em idade pré-escolar às creches e escolas de educação infantil da cidade. A absorção ou reabsorção dos alunos pela instituição especializada tem ocorrido também quando termina a idade limite de atendimento desses alunos na escola regular e muitos acabam por retornar para participar de projetos educativos, sem o conteúdo curricular formal, como é o caso do projeto que será base deste trabalho, Projeto Recriando.

Isto porque, apesar dos importantes avanços educacionais em relação à inclusão da pessoa com deficiência, particularmente com deficiência intelectual, no ensino regular, a incompreensão de como ocorre a aprendizagem dessas pessoas tem gerado equívocos e interpretação enviesada do papel da inclusão por parte dos atores do ensino regular (professores, coordenadores, supervisores, diretores etc), que ainda questionam se as pessoas com deficiência podem, de fato, aprender, isto é, podem, de fato, tornar-se público da escola regular.

A deficiência intelectual, nesta perspectiva, ainda se constitui um impasse para o ensino na escola comum/regular na perspectiva inclusiva, por vários motivos. Há dificuldade em estabelecer diagnósticos precisos desse tipo de deficiência a partir de causas orgânicas e, quando diagnosticada, outra dificuldade se interpõe: a de avaliação da inteligência por meio de categorizações ou tipologia. Não há um padrão único de pessoa com deficiência intelectual, um *checklist* possível, um rol inquestionável de características que possam enquadrar as pessoas com deficiência intelectual em uma categoria uniforme. As classificações (leve, moderado, severo e profundo), postas pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Quarta e Quinta Edição, 1994 e 2014, respectivamente e

outros documentos usados para classificação das deficiências, não bastam para explicar indivíduos singulares e suas histórias de vida complexas, nem para orientar sobre suas possibilidades e capacidades. Tais dificuldades impactam significativamente no modo como a sociedade, em geral, e as organizações e instituições sociais, especialmente a escola, têm lidado com a deficiência ao longo da história da escolarização desses indivíduos. A invisibilidade e o desconhecimento da real condição da pessoa com deficiência intelectual é responsável, em grande parte, pela discriminação que a Escola e a Sociedade nutrem por esse grupo social.

Em meio às questões postas quanto ao tratamento conferido à deficiência intelectual, mesmo nas políticas de inclusão, enxergamos na Arte-Educação, especificamente por meio das artes visuais, uma perspectiva de educação emancipadora por possibilitar a tais alunos espaço para construir e expressar sua compreensão sobre si e sobre o mundo, demandando-lhes reflexão e análise e ampliando suas efetivas capacidades para além de uma abordagem apenas terapêutica. Além do mais, a Arte-Educação é uma abordagem que emancipa, também, o professor, pois demanda deste que, na interação o aluno, (re)construa seu olhar sobre si, sobre o mundo e sobre novas formas de aprender, abrindo espaço para melhor compreensão do ser humano com deficiência intelectual a partir de suas capacidades e habilidades e não apenas da deficiência, fomentando, deste modo, práticas pedagógicas inclusivas.

Trabalhos sobre deficiência e arte, a exemplo dos livros *Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência* de Lúcia Reily (2001), *A pessoa com deficiência dialogando com a arte* de Emílio Figueira (2014), e da Tese de Livre docência *Deficiência, vida e arte* de Ligia Assunção do Amaral (1988), apontam para o poder das artes, em específico das artes visuais, em, ao acionar o imaginário, provocar nos participantes diálogos reflexivos sobre si e fazer emergir bem como (re)construir percepções de mundo.

Para a professora Ana Mae Barbosa (2010), um dos maiores nomes da Arte-Educação do Brasil, Arte-Educação é todo e qualquer trabalho consciente realizado para desenvolver a relação de públicos com a arte, seja ele formal ou informal, tendo como missão favorecer o conhecimento nas e sobre artes visuais, relacionando produção artística com apreciação estética e informação histórica, o que corresponde à epistemologia da arte, que favorece à interseção da experimentação, decodificação e informação. Essa proposta, colocada pela Arte-Educação, no contexto da educação para pessoas com deficiência intelectual, possibilita a estas a expressão de conteúdos pessoais, isto é, a autopercepção e a consciência de si, demandando, a partir do agir reflexivo, não apenas recepção, mas produção de saberes.

Com base nesses pressupostos e no projeto Recriando, que tem sido desenvolvido na APAE de Jacobina com alunos com deficiência intelectual desde 2013, questiono-me como o tipo apreciação de arte sugerida pelo projeto citado, guiado pelo roteiro de Robert Ott (1997), poderá favorecer a inclusão social das pessoas com deficiência intelectual, se, em nossa metodologia, utilizarmos a observação participante para construir um olhar e uma escuta inclusivos³ para forma como estes alunos relacionam-se entre si, associando este procedimento à observação das estratégias pedagógicas usadas na mediação da professora das obras de artes visuais.

O objetivo é compreender como essa abordagem pela Arte-Educação nos propicia não apenas possibilitar e mensurar a aprendizagem da pessoa com deficiência mas aprender a partir de suas experiências, percepções de si, do outro e do mundo o como fazer inclusão. O foco, então, recai na construção desse olhar e dessa escuta inclusivos, por parte do pesquisador/professor, na cena da sala de aula com o intuito de compreender a pessoa com deficiência intelectual por meio de suas próprias falas e ações. Para tanto, pretendemos compreender então as seguintes questões: como as pessoas com deficiência intelectual constroem seu processo criativo/cognitivo, aprendem, veem a si e ao outro, sua comunidade, as relações entre as pessoas e o mundo? Como as obras selecionadas/apreciadas impactam na aprendizagem e expressão do conhecimento de si e do mundo pela mediação do professor? Como se pode fazer uso dessa abordagem que ressalta as capacidades da pessoa com deficiência intelectual para (re)encenar a sala de aula a partir da perspectiva do outro como produtor/criador de seu conhecimento?

Segundo Vygostsky (1997, p. 33-40) o desenvolvimento do indivíduo se dá através da relação com o outro, com o mundo e é nessa relação estreita professor/aluno que se busca construir um trabalho pedagógico coletivo com base nas percepções e observações do professor sobre o aluno. De acordo com os documentos apresentados pela instituição como proposta pedagógica (Anexo 5) e projeto analisado o Recriando: Inclusão social pela arte (Anexo 4), na instituição especializada APAE de Jacobina cada aluno é visto de forma individual, planeja-se para pequenos grupos sem perder a perspectiva de singularidade do aluno. Existem objetivos coletivos que são comuns aos grupos e objetivos individualizados, pensados por aluno a depender das necessidades específicas detectadas pelo grupo docente

³ Nomeei escuta e olhar inclusivos as atitudes de perceber a pessoa com deficiência em suas singularidades, oferecendo às mesmas oportunidades de expressão, tempo de fala, ação organização temporal e possibilidades de aprendizagem condizentes com as necessidades que possui, sem transformar suas diferenças em empecilhos ao desenvolvimento.

para este aluno. Na avaliação para elaboração do plano de atividades específicas do aluno leva-se em conta, sua idade, qualidade da interação social, tipo e grau de deficiência, independência motora, condições da fala, persistência, tempo de concentração e aspectos pedagógicos do conhecimento, tentando chegar ao estilo de aprendizagem desse aluno, sua forma de relacionamento com o conhecimento.

Dito de outro modo, as avaliações iniciais e relatórios finais são detalhados sempre com elementos da percepção docente, um trabalho feito para o aluno, no intuito de melhorar sua aprendizagem, qualidade de vida e inclusão social. O que nessa proposta de pesquisa difere do que já é realizado é que ao invés de trabalhar para o aluno, busca-se trabalhar com o aluno, ao invés de registrar as evidências e processos de aprendizagem do aluno através da percepção docente, pretende-se realizar os registros a partir do que o aluno expressa sobre sua aprendizagem e a importância do que está aprendendo para sua vida, participação e produção social. Os registros desse processo foram feitos nas aulas de artes visuais, quando utilizadas na mediação pedagógica, obras de arte com temas do cotidiano dos alunos.

Por questões metodológicas, restringimos a abordagem de Arte-Educação para as artes visuais, particularmente as imagens. Compreendemos que a imagem na obra de arte, assim como em outras mídias, impacta na construção do imaginário social coletivo sobre o eu e o outro, o meu lugar e lugar do outro. Optamos aqui pelas artes visuais e suas imagens cotidianas levando em conta que as imagens articulam identidades que são forjadas por meio dos vários recursos disponíveis para a visão de quem aprecia uma obra: vestuário, maquiagem, gestualidade, paisagem. Cada elemento articula uma noção e conceito de si que se projeta além dos limites da própria imagem. A imagem performática (STRATICO, 2011) do personagem na tela diz respeito a perfis, a pensamentos, a visões de mundo que não escapam do fluxo das construções imaginadas e presentes nos e em outros tipos de vozes eleitas para a comunicação. Um exemplo simples deste argumento seria o trabalho com a cena do quadro A feira, de Tarsila do Amaral. A feira faz parte do cotidiano local da cidade de Jacobina, é estruturante na economia local e nas relações sociais. Compra, venda, diversão, hábitos alimentares, encontros e reencontros, relações de poder de trabalho, todo um cenário desencadeador de reflexões e direcionamentos para alunos e professores, com proposições reais para expressão de elementos importantes a serem considerados no processo avaliativo/educativo da pessoa com deficiência intelectual, a produzir conhecimento de si e do lugar que ocupa em seu entorno.

Temos continuamente focado a Arte-Educação como abordagem emancipadora para a pessoa com deficiência intelectual pelo seu potencial em resgatar a criatividade como dimensão relevante para produção de conhecimento, de si e do outro. Isto porque, como percebemos, tanto em nossas escolas como de forma geral, temos ouvido e planejado para alunos com deficiência e suas necessidades específicas a partir dos relatórios avaliativos docentes. Contudo, não temos empoderado seus discursos, aceitando que estes alunos sejam falados a partir do outro, nosso semelhante, isto é, da voz e escrita do professor. São poucas as transcrições de falas na íntegra, os relatos das percepções das pessoas com deficiência intelectual - um dos poucos registros encontrado foi *Somos iguais a Vocês: Depoimentos de mulheres com deficiência mental*, de Rosana Glat - Nosso desejo em servir-lhes com eficiência, melhorar sua comunicação para que se façam compreender acabou por tirar-lhes o direito de poder comunicar-se e fazer-se entender. Dito de outro modo, nossa forma de compreender a pessoa com deficiência intelectual, durante longo tempo, acabou por não reconhecer a pessoa com deficiência como produtora de conhecimento, apenas consumidora do conhecimento produzido sobre si e sobre o mundo que as cerca, o que acaba por impactar significativamente no processo de inclusão.

Necessário se faz repensar esse lugar da pessoa com deficiência na cena da escola, da sala de aula, e, nesse sentido, entendemos que a pesquisa na área da educação requer abordagens microssociais, com viés etnográfico, para que seja possível avançar sobre as questões que se desenvolvem em instituições que oferecem ensino especializado, sejam elas escolas ou instituições especializadas e, conseqüentemente, nas políticas de inclusão. É no cenário da sala de aula que professores e alunos nos momentos de inter-relação constroem cenas únicas, forjadas por meio de práticas pedagógicas inclusivas, que o presente trabalho constrói a partir da observação dos participantes da pesquisa, os discentes e a professora de Arte-Educação.

Nossa proposta, portanto, é adentrar a sala de aula de uma instituição especializada, especificamente o projeto de Arte-Educação onde o trabalho é desenvolvido a partir da leitura de obras de arte de diversos autores, estilos e temas, nos envolver no cotidiano dessa sala e, a partir do trabalho lá desenvolvido, dos diálogos e aprendizagem reveladas, identificar os impactos das obras de artes na abordagem proposta pela Arte-Educação na pessoa com deficiência intelectual, por meio da descrição de suas falas em diálogos dirigidos, levando em conta, sempre, a fala do aluno, o que é expresso por ele, diferentemente do que temos praticado até então, que é explicar o aluno com deficiência pela percepção do professor. Os

processos revelados constituirão o “Roteiro para o Olhar – Incluindo com Arte”, um material formativo pedagógico que auxilie o professor, na condução do trabalho em Arte-Educação para todos os alunos com e sem deficiência de modo a fomentar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas que propiciem aprendizagens significativas às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a pesquisa proposta constitui-se num desafio prazeroso por tratar-se de um conteúdo significativo e necessário para a formação de professores e estudiosos na área de Arte, Educação Especial e Inclusiva e que pretende sugerir caminhos, possibilidades de aproximação e compreensão dos modos de aprender da pessoa com deficiência intelectual, considerando as falas desse público, tendo como guia as ações do *Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte*, iniciado em fevereiro de 2013, na Escola APAE de Jacobina, cujo objetivo é proporcionar aos alunos reflexões e construções acerca de si e do mundo, utilizando a leitura de imagens de obras de diversos artistas com temas sugestivos do cotidiano, transformações sociais, políticas e históricas.

Nessa perspectiva recorreremos ao Estudo de Caso Etnográfico para a consecução dos nossos objetivos, pois os estudos etnográficos apontam que a polivocalidade se traduz nos modos como a linguagem se faz presente nas interações que ocorrem no contexto da sala de aula (ERICKSON, 2001), o que torna fundamental conduzirmos a compreensão dessas interações que se processam na e pela heterogeneidade das vozes e saberes. Dessa forma, a preocupação na construção dos dados só fará sentido se compreendermos que as ações produzidas em sala de aula, o ambiente da pesquisa, são construídas em redes de significações caracterizadas por encontros contínuos e sistemáticos que podem ser traduzidos a partir do conceito de polivocalidade, o qual nos possibilita produzir múltiplas leituras. Considerando estes aspectos a sala de aula de educação especial torna-se campo profícuo no qual é possível construir uma escuta e olhar inclusivos desse diálogo constituído entre a professora e os alunos.

Apoiada nessas argumentações, a questão basilar de pesquisa é: O que caracteriza a aprendizagem de alunos com DI no contexto da instituição especializada através da Arte-Educação?

Diante de tal indagação propusemos como objetivo geral:

- Investigar como a apreciação das artes visuais favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

Em decorrência deste foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, à luz da abordagem Vigotskiana, o processo de estruturação do conhecimento dos estudantes com Deficiência Intelectual em seus distintos níveis, considerando as estratégias pedagógicas usadas na mediação da professora de Arte-Educação;
- Descrever as contribuições da arte visual enquanto processo criativo e cognitivo na aprendizagem dos alunos pesquisados;
- Descrever os posicionamentos individuais e coletivos do eu e o outro trazidos pelas falas dos alunos em contextos sociais sugeridos pela leitura das obras de arte;
- Construir uma Proposta de Formação Docente em Arte-Educação, Roteiro para o Olhar – Incluindo com Arte, para escolas inclusivas, beneficiando alunos com e sem deficiência.

O texto está estruturado da seguinte forma: O primeiro capítulo, **Percorso Metodológico da Pesquisa**, explica a opção pelo estudo de caso etnográfico e a descrição dos dispositivos que foram usados para a construção dos dados. Procedimentos preliminares com apresentação da pesquisa e todas as suas implicações, a apresentação do *lócus* e os colaboradores, a organização documental para entrada em campo, os procedimentos para a realização de observação participante; análise documental, entrevistas e microanálise do contexto e o processo de análise dos eventos ocorridos em campo pela descrição densa. Os variados instrumentos de coleta como a filmagem das intervenções da professora, gravações em áudio das entrevistas semiestruturadas, o registro em cadernos de campo e ficha de registro de observação. A forma das transcrições das filmagens e gravações e as falas selecionadas utilizadas na construção do texto analítico juntamente com trechos do registro de aulas e relatórios docentes, as minhas percepções enquanto pesquisados, o texto do projeto pesquisado e o referencial teórico indicado.

O segundo capítulo, **A Educação Especial no Brasil** busca construir um olhar histórico sobre a deficiência e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. Descreve o início dos movimentos sociais de atenção às pessoas com deficiência, bem como a criação das instituições especializadas, que no Brasil iniciaram o processo de escolarização.

No terceiro capítulo, **Deficiência Intelectual e Arte-Educação** trata-se das concepções, modelos de atenção e nomeações à deficiência intelectual ao longo da história do atendimento a esse grupo social, seguido do estudo sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky com ênfase em seus estudos sobre defectologia e outras obras de sua autoria de igual relevância para essa compreensão. Apresentamos ainda a arte visual como recurso (des)velador da aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual e as possibilidades apontadas pela Arte-Educação para facilitação de suas aprendizagens e o Projeto Recriando da APAE de Jacobina, objeto de estudo dessa pesquisa, que tem possibilitado aos alunos com deficiência intelectual compreender (-se) pela leitura de imagens.

No quarto capítulo procede-se a **Análise dos dados produzidos em campo**, através de descrição densa e triangulação de tais dados. Buscamos através da observação participante, descrever e entender as interações dos alunos entre si e com sua professora, as evidências de aprendizagem demonstradas nas aulas observadas mediadas pelas artes visuais, além das práticas pedagógicas da docente e as estratégias pedagógicas recorrentes.

Finalmente, no quinto capítulo, trago a proposta de intervenção baseada nos objetivos dessa pesquisa, a **Proposta de Formação Docente em Arte-Educação** que será realizada durante os Ciclos de Formação da APAE em parceria com o NUPE/UNEB DCH VI, buscando auxiliar o professor escolas públicas e particulares de Jacobina, na condução do trabalho em Arte-Educação de modo a fomentar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas que propiciem a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

I PERCURSO METODOLÓGICO: A OPÇÃO PELO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO

Na dinâmica de construção do saber a partir das ciências humanas e sociais, o conhecimento só pode existir se houver uma integração entre o sujeito, o objeto, o método e o conceito. Para Ghedin e Franco (2008, p. 104), é “difícil imaginar a utilização de procedimentos experimentais na pesquisa educacional, uma vez que não é factível tentar controlar variáveis ou mesmo estabelecer relações causais, pretendendo prever resultados”. Quando pesquisamos a área de educação e construção do conhecimento, os aspectos sociais e históricos, a forma como se caracteriza a organização dos eventos educativos, a intencionalidade, as relações estabelecidas entre os sujeitos e suas práticas, imprimem a cada situação educativa um caráter singular, nos fazendo contextualizar que

[...] há que se pensar em outras formas de estabelecimento de critérios de validade da ciência: não mais a experimentação empírica nem apenas o raciocínio lógico; é preciso caminhar para formas mais coerentes, ampliadas, adequadas à epistemologia da ciência contemporânea. [No entanto] o caráter de validade precisa estar presente, oferecendo suporte de certeza máxima [grifo dos autores] do conhecimento de acordo com as condições dadas e garantindo sua universalidade subjetiva. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 50)

Para além do caráter explicativo, amplamente ou somente valorizado pela ciência positiva, desqualificando a compreensão, que é o que possibilita trabalhar com os componentes de subjetividade, valorizando o sentimento, o sentido e o vivido, pesquisar em educação nos compromete com enxergar outras formas para estabelecimento de critérios de validade científica, considerando a complementaridade entre o descrever, o explicar e o compreender os eventos educativos em suas singularidades, concordando com Ghedin e Franco (2008, p. 83-84), ao explicarem que compreensão e explicação

[...] não podem ser concebidas como processos separados, mas como dois pólos dialeticamente complementares. [...]. A distinção entre compreender e explicar, entre ciências humanas e ciências naturais, é o resultado de um processo de construção do conhecimento e das formas e metodologias cognitivas, oriundas de um processo positivista de construção das ciências. Caminha-se para o entendimento de que ambas as ciências se constituem na relação dialética entre compreender e explicar. Distinguir a dinâmica compreensiva da dinâmica explicativa é continuar dicotomizando a realidade

e os modos de significá-la e entendê-la. A realidade é explicada porque se quer saber, e a compreensão não é um estágio final desse processo, mas meio para que o sujeito saiba o que são as coisas e o mundo e o que é ele próprio.

André (1995), considera a necessidade de uma compreensão contextualizada dos eventos educativos pesquisados, o que configura a abordagem qualitativa da educação, na qual a interpretação do objeto pesquisado articula-se dialeticamente com o contexto sócio-histórico. Para Minayo, a abordagem qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitude, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p. 21).

Diante das possibilidades apresentadas pela investigação qualitativa, elegemos o Estudo de Caso Etnográfico como opção metodológica na construção desta pesquisa. Etnografia vem do grego “graf(o)” e significa “escrever sobre” um tipo social particular — um “etn(o)” e passou a ser usada no final do século XIX para designar, com enfoque científico, narrativas e relatos realizados por viajantes sobre os povos orientais. É importante ressaltar que inicialmente os estudos etnográficos foram realizados por antropólogos para a compreensão de sociedades desconhecidas e sua cultura, o que inclui seus hábitos, valores, linguagens, representações, crenças, tendo como base as interações entre os sujeitos que a compunham. (CLIFFORD, 2002). Nessa perspectiva, o significado de cultura é entendido como “as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos para as novas gerações”. (TEZANI, 2000, p. 114-115).

Pesquisa social, interpretativa ou analítica são também denominações da etnografia, tendo como preocupação primordial a descrição densa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (GEERTZ, 1989). A pesquisa etnográfica comporta e combina diversas técnicas para a coleta ou construção dos dados, a saber: a observação participante, as entrevistas, a análise documental, produção do grupo pesquisado, entre outros, as quais favorecem uma prática descritiva, densa e interpretativa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado. (PLETSCH & GLAT, 2007):

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (MATTOS & CASTRO, 2011 p. 45)

Enquanto referencial teórico-metodológico, a etnografia possibilita, como método, escutar os sujeitos observados. Por esta característica, Fontes, Pletsch e Glat (2007) apontam que o uso de seus pressupostos em pesquisas educacionais sobre educação inclusiva tem proporcionado uma compreensão mais nítida da realidade escolar e do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência permitindo, inclusive, apontar caminhos para possíveis práticas alternativas, como sugerem diferentes pesquisadores (MATTOS, 2006; SUPLINO, 2007; PLETSCHE, FONTES & GLAT, 2007). André (1995, p. 31), clarifica esta compreensão e afirma que

Para que seja reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delineado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interessante do pesquisador em selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 199, p. 31)

A dimensão dialética de repensar continuamente teoria e prática é uma característica importante do método etnográfico, considerando que o pesquisador tem “um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria” (ANDRÉ, 1999, p. 38-39). O que diferencia o estudo de caso etnográfico na educação é o seu objeto. Na educação isso significa “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios do método da etnografia”. (ANDRÉ, 2005, p. 19)

Gamboa (2003) e André (2003) afirmam que a utilização de um plano de trabalho mais aberto e flexível nos dá a possibilidade de constante revisão e ajuste de instrumentos de construção de dados, dos fundamentos teóricos, no sentido de alcançar a descoberta de

conceitos e relações, compreendendo a realidade pesquisada de forma interpretativa. Porém, ao desenvolvermos um trabalho de pesquisa sobre educação de pessoas com deficiência, precisamos, como pesquisadores, exercitar a construção de uma escuta inclusiva para que essas vozes, no momento da interpretação, não sejam caladas ou desconsideradas, garantindo a participação plena dos participantes da pesquisa.

André (2003, p.10) assinala ser importante estudar as práticas vivenciadas em sala de aula, pois elas podem nos revelar as formas com que os sujeitos interpretam sua realidade e os significados que atribuem à determinada situação, que podem se descortinar por meio de diferentes formas de expressão e de múltiplas linguagens. Dessa forma, a preocupação na construção dos dados só fará sentido se compreendermos que as ações produzidas em sala de aula, o ambiente da pesquisa, são construídas em redes de significações caracterizadas por encontros contínuos e sistemáticos traduzindo-se na polivocalidade, ou seja, possibilidade de produzir múltiplas escutas/leituras. Considerando estes aspectos a sala de aula de educação especial torna-se campo profícuo onde é possível captar as múltiplas vozes, que são constituídas pela professora e pelos alunos.

Os estudos etnográficos apontam que a polivocalidade se traduz nos modos como a linguagem se faz presente nas interações que ocorrem no contexto da sala de aula Erickson (2001), o que torna fundamental conduzirmos a compreensão dessas interações que se processam na e pela heterogeneidade das vozes e saberes. Assim o estudo proposto será de caráter qualitativo, com abordagem etnográfica por entendermos que essa abordagem irá privilegiar a compreensão das práticas sociais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos investigados, em seu contexto particular. (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

O estudo de caso etnográfico, portanto, a partir da perspectiva posta por essa proposta, configurou-se como a melhor forma de proceder uma pesquisa no ambiente escolar especializado, tendo como sujeitos pessoas com deficiência intelectual, as quais só conseguimos perceber no convívio intenso e sistemático. Como referencial teórico-metodológico, a etnografia nos permitiu descrever as relações e processos presentes no cotidiano escolar e os agentes envolvidos nesse contexto, favorecido pela relação direta entre o pesquisador e os pesquisados. Isto porque nos possibilitou compreender o dia-a-dia dessas relações e seus “mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo”. (ANDRÉ, 1995, p. 41):

Fontes, Pletsch e Glat (2007), nos chamaram a atenção para o fato de que ao nos proporcionar a compreensão de uma realidade, nesse aspecto do compreender, reside a diferença entre as pesquisas do tipo etnográficas e as demais investigações qualitativas utilizadas em educação:

[As pesquisas qualitativas] buscam a causa dos fenômenos educacionais, enquanto a etnografia procura revelar a “caixa preta” que envolve a cultura escolar, tomando como foco de análise as interações interpessoais que se dão no microuniverso da sala de aula para responder a perguntas do tipo *como?* e por *quê?* com o intuito de compreender situações reais sobre as quais se tem pouco ou nenhum tipo de controle (p. 9-10).

As pesquisas qualitativas, em geral, buscam aquilo que não está evidente, nas relações sociais, inclusive da sala de aula; a subjetividade e a singularidade presentes nas relações, sem deixar de perceber esses mesmos aspectos na individualidade. Nessa busca, este estudo seguiu três orientações:

a) estudo do contexto a ser pesquisado, sempre da maneira mais global possível, o olhar sobre a instituição;

b) envolvimento dos agentes investigados na pesquisa, a professora e os alunos, ou seja, construção do trabalho, possibilitando que os participantes colaborem com a produção de dados;

c) revelação de relações significativas, a fim de impulsionar o diálogo entre teoria e empiria no decorrer da atividade de pesquisa, nesse estudo de caso, as aprendizagens reveladas através da mediação pelas artes visuais.

Assim, os dados obtidos foram analisados e entendidos não como idiossincrasias de cunho pessoal, mas como práticas coletivas de um percurso histórico dos sujeitos em interação, alunos, professor e a arte, esta enquanto promotora de inclusão social, fortalecedora de aprendizagens:

Buscando responder à pergunta — Quem pode fazer etnografia? —, diria que qualquer pesquisador culturalmente sensível pode fazê-la, embora minha resposta aos meus alunos seja: aquele que sente um grande desconforto na boca do estômago com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, isto é, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Portanto, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante deve fazer

pesquisa etnográfica. Como fazê-la? Só o pesquisador ou pesquisadora pode responder a este questionamento através do campo, pois cada campo é único, cada pesquisa é única e cada dia na própria pesquisa é único. (MATTOS e CASTRO, 2011, p. 31)

A sala de aula da Instituição Especializada constituiu-se num campo único de práticas pedagógicas e de fenômenos de aprendizagem que foram analisados e serão trazidos para o exercício da colaboração entre escolas especiais e regulares. É o que, no momento, nos propusemos, a registrar as experiências de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual da Instituição Especializada, a partir das falas e praticas dos mesmos. Falas em sentido amplo: falas da boca, do corpo, do olhar, do tempo, do como, do querer, do não querer. O que essas falas e praticas nos disseram sobre a aprendizagem de si e do coletivo. O que desencadeadas pelas obras de arte e suas cenas de vida desvelaram sobre a construção e a reconstrução das aprendizagens dos alunos e das identidades imaginadas para seus grupos, seus professores e demais atores sociais presentes em suas vidas. Participar desse grupo de trabalho e seu cotidiano nos permitiu descrever relações e processos, configurando a etnografia, a partir da perspectiva desta proposta, como a melhor forma de proceder uma pesquisa nesse ambiente escolar especializado, onde todo o corpo fala e todos os momentos de se constituíram em aprendizados relevantes.

1.1 PROCEDIMENTOS PARA CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O processo de construção e análise dos dados dessa pesquisa ocorreu em três etapas. A primeira etapa constou dos procedimentos preliminares da pesquisa partindo de amplas e sistemáticas leituras para a construção da proposta, seguido do processo de qualificação com releituras e tensionamentos necessários para atender às observações e sugestões da Banca que muito enriqueceram a pesquisa. Nessa etapa ocorreu também a construção e encaminhamento dos documentos de autorização para a Instituição *lócus*.

A segunda etapa se consistiu no trabalho de campo quando foram utilizadas as técnicas planejadas de acordo com o tipo de pesquisa e colaboradores almejados para a coleta de dados, como a observação participante, a entrevista aberta e semiestruturada, a análise de documentos, e a filmagem com microanálise do contexto, encaminhando-se para a descrição densa dos eventos pedagógicos ocorridos.

A Terceira etapa, análise dos dados produzidos em campo, ocorreu durante todo o processo de pesquisa e foi determinante nas escolhas de prioridades na observação e ajuste de instrumentos e culminou com a descrição densa e análise formal dos dados triangulando os achados com o referencial teórico e os documentos norteadores da pesquisa.

Estas fases estão detalhadamente descritas a seguir.

1.1.1 Primeira etapa: Procedimentos preliminares

Esta primeira fase teve início da construção da proposta e foi até a qualificação do Projeto de Pesquisa, quando os ajustes propostos pela Banca foram contemplados no texto e os devidos encaminhamentos foram feitos à Instituição, que sempre se mostrou favorável à realização da pesquisa, desenvolvida de setembro de 2016 a agosto de 2017.

A primeira fase se consistiu na leitura ampla da literatura especializada sobre o tema e o contexto estudado. Esta fase foi fundamental para a reformulação do problema de pesquisa e a construção do referencial que orientou o trabalho de campo. Nesta fase, também foram feitos os ajustes e acordos com a direção, professores, alunos e pais da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - para obtenção da autorização necessária à realização do estudo. Cabe esclarecer que, a pesquisa foi encaminhada para avaliação do Comitê de Ética da UNEB, respeitando as prerrogativas referentes à resolução 466/12. Parecer favorável sob o nº 1.919.656 (Anexo 1).

O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi o primeiro passo apresentado à escola, a fim de obter autorização dos responsáveis para a realização da coleta de dados (Apêndice 2).

1.1.2. Segunda etapa: Pesquisa de campo

A segunda etapa se consistiu no trabalho de campo propriamente dito e iniciou em fevereiro de 2017. Utilizamos como técnicas de coleta de dados a observação participante, a entrevista aberta e semi-estruturada, a análise de documentos, e a filmagem:

A partir dos anos 80 e até os dias atuais, alguns instrumentos etnográficos passaram a ser frequentemente utilizados em pesquisas educacionais, por isso vale a pena citar alguns, são eles: observação participante, entrevista, imagens de vídeo, história de vida, questionários, dentre outros. Decorrentes desses tipos de coleta, podemos apontar algumas formas de análises: análises indutivas, microanálise etnográfica, análise de contexto, análise de discurso, análise sociolinguística, análise documental, análise histórica, análise representacional, análise cultural, análise hermenêutica e análise crítica. (MATTOS e CASTRO, 2011 p. 31)

Para a construção dos dados, seguimos os procedimentos abaixo listados:

a) Observação participante

A abordagem qualitativa exige do pesquisador um tratamento minucioso do mundo observado e dos dados colhidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Por isso, as anotações provenientes da observação do contexto educacional, seja da professora ou de seus alunos, foram feitas com dois instrumentos que ofereceram maior riqueza de detalhes, reforçando a característica descritiva da pesquisa: o diário de campo e o protocolo de observação (Apêndice 5).

Todo esse processo foi registrado, a fim de identificar, descrever e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas com maior frequência, os dados que representam evidências de aprendizagem dos alunos e ações docentes eficazes à aprendizagem e à mudança de comportamento, em diferentes momentos da pesquisa, incluindo indagações, gestos, olhares, reações inesperadas e previsíveis, presentes na subjetividade observada nos alunos e na professora. Para além da sala de aula, a culminância do Projeto ocorreu com uma exposição aberta ao público, quando foi possível observar a relação dos alunos com a comunidade presente e suas obras em destaque. Público, Obra e Artista num mesmo momento e as ricas interações surgidas nesse momento. Foi realizada entrevista semi-estruturada com os alunos (Apêndice 4). Alguns momentos foram fotografados, além de filmados, e todas as informações anotadas de forma resumida durante as observações. Após o retorno do Campo, as informações foram sistematizadas e transformadas em diários de campo, conforme orientações de Bogdan e Biklen (1994).

Na pesquisa etnográfica, a observação participante configura-se no principal instrumento de investigação e tem no pesquisador seu agente fundamental, aquele a quem

cabe selecionar, interpretar, sentir e articular o conjunto de elementos e acontecimentos observados em campo. Denomina-se observação “participante” em referência ao fato de o pesquisador sempre interagir, em maior ou menor grau, com a realidade que se propõe a conhecer, ou seja, fazer parte desse processo.

b) Análise documental

A análise documental constitui-se numa técnica importante na pesquisa qualitativa, “seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. (ANDRÉ & LUDKE, 1986, p. 38). Para as autoras, a vantagem da coleta de dados tendo por base documentos se justifica porque:

Constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (ANDRÉ & LUDKE, 1986, p. 39).

Neste estudo, foram considerados o conjunto de documentos que norteiam as práticas educativas e políticas públicas voltadas para a educação de alunos com deficiência, tanto no âmbito nacional quanto local. O corpus documental foi composto por documentos normativos e documentos orientadores. Os documentos normativos são aqueles que possuem status de lei. – Constituição de 1988, em seu Artigo 208, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE, Nº 2/2001, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução CNE/ CEB n.4/2010, Lei 13.005/2014.

Os documentos orientadores foram entendidos como aqueles publicados em nível nacional e internacional, com a função de estabelecer propostas sobre as diferentes questões educacionais (GARCIA, 2006, 2007), a saber: a Declaração de Salamanca de 1994, e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”. (BRASIL, 2003).

Nesse estudo, a pesquisa documental levou em conta, ainda, os documentos produzidos pela instituição especializada APAE de Jacobina, tais como o projeto pedagógico, o projeto Recriando, norteador da pesquisa, relatórios da professora, fichas de alunos, atas de reuniões, textos e obras de arte utilizadas para mediação, bem como as recriações dos alunos e outros encontrados no decorrer da pesquisa, como alguns PDI, Plano de Desenvolvimento Individual, documento que a escola elaborava até 2016 para os alunos que formalizavam matrícula no ensino regular que, segundo a coordenação, o documento seria uma colaboração da APAE às escolas. Este documento facilitaria a integração dos alunos, como documento norteador das ações educativas da escola, por oferecer com mais detalhes as necessidades do aluno, como perfil de aprendizagem, adaptações necessárias, opções de avaliação, entre outras informações importantes para quem recebe um aluno com deficiência no ensino regular, conforme modelo anexo (Anexo 2). No início de 2017, a instituição começou a fazer o PDI de todos os alunos.

c) Entrevistas abertas e semiestruturadas

As entrevistas representaram um importante instrumento de produção de dados nessa pesquisa. As entrevistas abertas ocorreram de maneira informal, sem um roteiro rígido pré-estabelecido, permitindo depoimentos espontâneos. Ocorreram tanto com os alunos, como com a professora, durante os encontros presenciados. Sempre que algo não ficava claro para mim, eu costumava pedir maiores explicações gerando uma pergunta a respeito de um fato ou questionamento de interesse do estudo, que me ajudasse nas constatações necessárias.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice 4) ocorreram com perguntas formuladas previamente, seguindo um roteiro de questões bem definido. Ainda que sejam fossem flexíveis, os roteiros foram construídos a partir das informações recolhidas no decorrer das observações de campo.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema pesquisado. Os questionamentos seriam geradores de novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos colaboradores. O foco principal seria assegurado pelo investigador-entrevistador. Triviños afirma ainda que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a

descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Numa linha teórica fenomenológica, a entrevista semi-estruturada tem o objetivo de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais pesquisados. Assim, as perguntas descritivas foram de grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas com deficiência intelectual e sua forma de relacionar-se com a aprendizagem de si e de seu entorno social. Tais entrevistas foram realizadas com a professora e com os alunos. Com a professora, ao final do segundo encontro observado, utilizei o gravador de voz do smartphone para registrar a entrevista, que depois foi transcrita e consta no quinto capítulo desse estudo. Para entrevistar os alunos, pedi ajuda à professora, mostrando a ela meu roteiro e questionando-lhe qual a melhor forma de obter tais respostas. A professora organizou uma estratégia para respostas coletivas que, segundo ela, faria com que um aluno estimulasse o outro a responder. Foi feita uma roda de conversa com música e, as perguntas impressas em balões, que seriam estourados quando essa música parasse. Todo o processo foi registrado em gravador de voz, transcrito e analisado.

Triviños (1987, p. 151) distingue quatro categorias de perguntas descritas a seguir: 1) perguntas denominadas conseqüências; 2) perguntas avaliativas; 3) questões hipotéticas; e 4) perguntas categoriais. Segundo o autor, as categorias de perguntas não devem ser amarras para engessar a pesquisa, pelo contrário, devem abrir perspectivas para análise e interpretação de ideias.

Para entrevistas desenvolvidas na área de Educação e Educação Especial (MANZINI, 2003, p. 11-29), apresenta várias considerações sobre a elaboração de roteiros para entrevista e cuidados que o pesquisador deveria observar ao formular as questões para o entrevistado: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à seqüência das perguntas nos roteiros (MANZINI, 2003, p. 11-29). Partindo do pressuposto de que uma boa entrevista começa com a formulação de perguntas básicas, que deverão atingir o objetivo de pesquisa, é possível fazer uma análise do roteiro para identificar a sua adequação em termos de linguagem, estrutura e seqüência das perguntas, (no roteiro) adequando-as (esse roteiro) aos colaboradores da pesquisa, nesse caso específico, pessoas com deficiência intelectual. No caso do presente estudo, mesmo eu havendo elaborado um roteiro, com uma seqüência que considerei lógica, decidi seguir a sugestão da professora e usar o elemento surpresa da música e dos balões para motivar a resposta às perguntas.

d) Microanálise do contexto

A microanálise pode ser definida como “o estudo da interação através da análise etnograficamente orientada por registros audiovisuais com a finalidade de documentar os processos interativos em detalhes e precisão ainda maiores do que é possível com a observação participante” (MATTOS, 2004, p. 23).

Pretendeu-se nesta pesquisa que a microanálise fosse realizada por meio da transcrição de gravações de vídeo sobre o trabalho observado, o que enriqueceu a descrição das cenas etnográficas e permitiu “reviver” os eventos presenciados em campo.

Em outros termos e conforme Pink,

O vídeo possibilita observar e (re)observar um evento no momento de sua ocorrência, ao passo que a observação única pode deixar escapar algum detalhe na interação da cena ou do evento em estudo. Além disso, serve como contraponto quando da comparação com as anotações de campo (PINK, 2001, *apud* MATTOS e CASTRO, 2011, p. 33).

A utilização da microanálise vem sendo aplicada com eficácia em estudos sobre as interações em sala de aula, nas problemáticas relacionadas a métodos de ensino, práticas avaliativas, formação de professores, desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem (MATTOS & CASTRO, 2005; ERICKSON, 2001):

As cenas rotineiras tornam-se, por vezes, invisíveis às observações comuns da etnografia, isto é, os instrumentos por ela utilizados para coletar e analisar os dados — imagem — surgem como alternativa para tornar mais visíveis as rotinas a serem estudadas, além de permitir, tanto ao pesquisador quanto aos participantes da pesquisa, a tomada de consciência sobre a necessidade ou não de uma mudança de rotina (ERICKSON; SCHULTZ, 1977, *apud* MATTOS e CASTRO, 2011, p. 33).

A microanálise diferencia-se da transcrição da gravação em fita de áudio, pois a transcrição da gravação em vídeo permite dar ênfase e significado às formas de envolvimento entre as pessoas no contexto analisado, os ditos e os não ditos, o que fica implícito nos gestos, sorrisos e respostas motoras. É imprescindível para o contexto interpretativo dos dados dessa pesquisa, foi desenvolvida com pessoas com deficiência intelectual, cujas respostas são emitidas de forma bastante peculiar ao nível comunicativo de cada estudante. Isto exige do

pesquisador um detalhamento não só em termos de transcrição verbal, mas também não-verbal (MATTOS, 2001):

O uso de vídeo ganha cada vez mais espaço como instrumento recorrente na pesquisa de um modo geral e, particularmente, na pesquisa educacional, especialmente na coleta de dados no contexto escolar. Seu objetivo é contribuir para um maior entendimento das ações ocorridas em um evento interativo. (MATTOS; CASTRO, 2004).

Todas as imagens de vídeo foram transcritas e organizadas em arquivos com a indicação da data e do horário, além da ação dos sujeitos observados. Foram usados o formato digital e o impresso, a depender das possibilidades do arquivo. Essa fase da pesquisa iniciou em fevereiro de 2017, após ajustes propostos pela Banca de Qualificação e efetivação de assinaturas de documentos pela Instituição e responsáveis pelos colaboradores, e autorização pelo Comitê de Ética. Estendeu-se até maio do mesmo ano.

1.1.3. Terceira etapa: Análise dos dados produzidos em campo

A análise dos dados deste estudo ocorreu de forma sistemática durante todo o processo investigativo, permitindo a definição de prioridade quanto ao que observar e quais questionamentos poderiam ser transformados em entrevistas tanto para a professora quanto para os alunos. Posteriormente, procedi a análise formal, quando o distanciamento temporário do campo foi importante para que eu pudesse organizar a grande quantidade de dados obtidos e alinhá-los ao referencial teórico escolhido para análise.

A leitura e releitura das notas de campo, entrevistas e documentos possibilitaram confirmar as diferentes inferências registradas no diário de campo, bem como analisar as recorrências e discrepâncias nas ações dos sujeitos observados. O entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados, denominada de triangulação, serviu para checar e validar os dados obtidos para comparar e estabelecer relações entre as informações coletadas.

A análise formal dos dados relatados nesse Estudo de Caso Etnográfico foi realizada a partir da triangulação dos mesmos, tendo como meio de coleta ou produção, a descrição densa dos eventos ocorridos na observação participante, nas entrevistas abertas e semi-estruturas, na

percepção da leitura dos documentos fornecidos pela instituição e pela professora, nas imagens de vídeo e áudios. Com base na triangulação, foi possível detectar as singularidades do planejar, do ser, do pensar e do agir da professora, bem como a receptividade dos alunos e impactos das mediações em suas aprendizagens, através da forma como demonstram ser, pensar e do como agem. Dito de outro modo, a triangulação “dos métodos de recolha de informação, bem como a multiplicação das fontes, obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação”. (SARMENTO, 2003, p.157).

A pré-análise é a fase da organização e sistematização dos dados em que ocorre uma retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos dados.

Os dados brutos da pesquisa foram organizados em pastas distintas para que fosse possível uma maior compreensão do material, por exemplo: Percepções sobre a professora e o trabalho pedagógico em Arte-Educação; O processo de mediação; Os alunos e suas aprendizagens em arte. O material foi organizado em núcleos temáticos que originaram, posteriormente, as categorias temáticas de análise. Os materiais dessas pastas, ou seja, os fragmentos que considere importantes para contemplar os objetivos dessa pesquisa foram acessados e trazidos para o texto, utilizando da ferramenta de recorte e colagem do Word. A posterior organização das categorias temáticas seguiu os pressupostos do método indutivo, atribuindo significado aos dados considerando das interpretações teóricas. (CASTRO, 2006).

Esta, considere uma das fases mais complexas da pesquisa, pois solicitou o refazimento de leituras e a introdução de outros referenciais, o que se faz extremamente necessário pois, Zibetti (2005) é o processo do qual se passa da análise para a teorização e a escolha dos fragmentos e das cenas que exemplificarão as afirmações feitas com base nos dados. Neste movimento contínuo pude estabelecer as inter-relações necessárias para a compreensão dos dados coletados, que foram continuamente confrontados com o referencial teórico estudado.

Essa fase encontra-se registrada no Capítulo 4 desse Estudo de Caso, onde está relatada a relação entre mediação da professora através da arte visual, utilizando o *Roteiro para o Olhar* de Robert Ott e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, os processos aos quais foram expostos e as respostas que nos ofereceram, ou seja, a descrição densa dos eventos ocorridos em campo e sua análise.

Gertz (1989, p. 15) afirma que o fazer etnográfico não é um método, pois a etnografia consiste em “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever, textos, levantar

genealogias, mapear campos, manter um diário”. O que define esse fazer é o tipo de esforço intelectual recorrente, microscópico, que busca interpretar o fluxo do discurso do pesquisado, transformando tudo em registros pesquisáveis, dando-lhes sentido a tais registros, levando em conta que tudo o que é expressado, é carregado de significados e requer compreensão, requer interpretação do acontecimento. Esse movimento o autor conceitua de descrição densa.

Sendo a etnografia a tentativa de descrição de uma cultura, e sua principal preocupação ser o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas, alguns diretamente expressos pela linguagem e outros transmitidos indiretamente por meio das ações (ANDRÉ, 1995, p.19), o pesquisador vê diante de si diferentes formas de interpretação da vida, de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e empreende mostrar esses significados múltiplos ao leitor (id., p. 20).

O interesse central pesquisa interpretativa é perceber a particularidade, a especificidade ou a peculiaridade dos significados-em-ação, ou o estudo detalhado de uma sociedade particular ou de uma unidade social, o que é chamado, na antropologia, de etnografia. (ERICKSON, 1986, p.130). Pensando em educação, essas práticas significam “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios do método da etnografia”. (ANDRÉ, 2005, p. 19).

Na pesquisa científica, o estudo de caso possui tradição como estudo descritivo exaustivo para fins de tratamento, intervenção e ilustração à resolução de uma única situação-problema. Segundo André (1995, p. 30), o estudo de caso etnográfico surgiu mais recentemente, com uma concepção específica: a aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de caso, isto é, dentro da abordagem interpretativa de pesquisa e dentro da perspectiva etnográfica de pesquisa. Ainda segundo André (1986, p. 17), um estudo de caso é o estudo de um caso, que é sempre bem delimitado, ou seja, quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Qualquer uma destas definições considera que o que especifica o estudo de caso é a natureza singular do objecto de incidência da investigação, e não o seu modo operativo (Stake, 1998). Aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o facto de se situar numa unidade - ou “sistema integrado” (Stake, 1995:2) - que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização. Assim, Miles e Huberman (1994:26) propõem a seguinte tipologia de estudos de caso: estudos de definição espacial, que incidem em indivíduos, papéis sociais, pequenos grupos, organizações, comunidades ou “contextos” ou em nações; e estudos de definição temporal, que incidem em episódios ou situações,

acontecimentos ou períodos limitados de tempo. (SARMENTO, 2011, apud ZAGO, 2003, p. 137 - 179)

Um caso é único, particular, distinto de outros, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações, propõe uma compreensão holística do modo de funcionamento de uma ou de várias organizações, a exemplo das organizações educacionais a exemplo deste estudo.

Em relação à produção e tratamento de dados, a descrição densa atendeu ao desenho metodológico desta pesquisa, Estudo de Caso Etnográfico, pois nessa perspectiva “parte-se do pressuposto de que a reconstrução do real, feita pelo pesquisador não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ofereça os elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações”. (ANDRÉ, 2005, p. 63). A credibilidade da interpretação se apoiou nos dados construídos por meio das técnicas e instrumentos, previamente definidos, informados nesta seção: a observação participante, a microanálise de contexto com filmagens e gravações das entrevistas, que demandaram a triangulação para efetiva descrição densa. Não se buscou leis gerais sobre os impactos do ensino mediado pelas artes visuais e a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, mas, sim, os significados e suas significações, o potencial revelado pelas artes visuais para impulsionar o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, através da interpretação na busca de significado, objetivando explicar e interpretar expressões sociais que são “enigmáticas na sua superfície”. (GEERTZ, 1989, p. 4) – É fato que as artes visuais impactam na aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. Buscou-se, então, compreender nesse movimento, de que maneira a mediação que faz uso da arte visual e segue um roteiro preestabelecido, como o de Robert Ott, potencializa essa aprendizagem e em qual aspecto do caminho do aprender desse grupo de pessoas com deficiência da Apae de Jacobina, a arte revela sua maior importância. Na trajetória do presente estudo, vimos que a potência consiste, justamente, na elaboração conceitual, o que responde as questões norteadoras propostas: Como as pessoas com deficiência intelectual constroem seu processo criativo/cognitivo, aprendem, veem a si e ao outro, sua comunidade, as relações entre as pessoas e o mundo?; Como a apreciação de obras de arte impactam na aprendizagem e expressão do conhecimento de si e do mundo pela mediação do professor?; Como podemos fazer uso dessa abordagem que resgata as capacidades da pessoa com deficiência intelectual para (re)encenar a sala de aula a partir da perspectiva do outro como produtor/criador de seu conhecimento.

Geertz (1989), ao trazer o conceito de descrição densa de Gilbert Ryle, utiliza o exemplo do piscar, em que as piscadelas do observado, diferenciadas dos tiques, comunicam algo de maneira bem precisa e especial: deliberadamente, a alguém em particular, transmitem mensagens, usando um código social e sem conhecimento dos outros à volta. Ele nos descreve várias possibilidades, envolvendo as piscadelas, evidenciando que as complexidades são possíveis e praticamente infinitas. Mesmo que conhecêssemos alguma teoria ou conceito sobre piscadela, não entenderíamos a ação social que envolve o piscar, ou outra manifestação corporal desse tipo, pois o ato social está envolto em uma série de circunstâncias, que lhe dão significado e complexidade e, se não houver diálogo teórico adequado, a teoria pode vir a atrapalhar o trabalho de pesquisa na busca da significação de tal ato.

No presente estudo de caso, o exemplo das piscadelas trazidos por Geertz, é extremamente pertinente, pois nem só a linguagem falada se constitui dado em uma pesquisa realizada com pessoas com deficiência intelectual; o corpo do aluno expressa-se o tempo todo no agitação das mãos, no contorcimento de tronco, nos maneirismos, num revirar de olhos, balançar de cabeça em direções que revelam vários significados, a depender do contexto e do aluno. Além da fala, os atos do rosto e do corpo foram de elementar importância para realização dessa pesquisa, num meio como o da educação de pessoas com deficiência intelectual, numa perspectiva etnográfica, de convivência com esses sujeitos, em seus ambientes de aprendizagem, para perceber, cotidianamente como se relacionam entre si, com a arte e como essa arte, no caso, a arte visual, impacta em suas aprendizagens, em sintonia com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que põe em evidência a importância dos processos mediados que permitem aos sujeitos agir sobre os fatores sociais, culturais e históricos, bem como, sofrer a ação destes, sem romper as conexões entre a dimensão biológica e a simbólica que os constituem.

A Teoria Histórico-Cultural tenta explicar a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos mediados, com ênfase particular para a palavra, a reflexão transformada no dizer. No caso da pessoa com deficiência intelectual, toda forma de expressão refletida, gestos, movimentos faciais, e não só a palavra também pode se constituir aprendizagem e desenvolvimento, compartilhando premissas que consideramos essenciais, com o reconhecimento de que os sujeitos modificam ativamente as forças ativas que os transformam, e são ao mesmo tempo autores e protagonistas da sua história, como também das histórias de outros sujeitos. Falar não significa apenas produzir um som, mas articular o corpo para se fazer entender e manifestar posições.

O presente Estudo de Caso buscou nas pequenas manifestações cotidianas da sala de aula da Apae enxergar, com olhar etnográfico, observando, anotando, filmando, questionando, essas relações entre os alunos e as obras de arte, a apreciação de tais obras, as falas que despertam, os sentimentos que fazem emergir, os comportamentos que desencadeiam, enfim, que transformações provocam nos alunos com deficiência intelectual, entendendo transformação enquanto aprendizagem pois, o desenvolvimento dos processos mentais superiores, portanto, não resulta somente dos processos de maturação biológica, determinada por leis naturais, mas, sim, do compartilhamento de consciências, representadas nas experiências, relação dialética que não é direta, mas, sempre mediada, simbolicamente, com o uso da arte ou outro de artefato pedagógico.

O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 7, grifo do autor)

Fazer uma descrição densa etnográfica, pressupõe um esforço que nos levou a interpretar e observar os nativos, termo usado por Geertz para caracterizar os atores do grupo social pesquisado, que em nosso caso específico são os alunos com deficiência intelectual da APAE de Jacobina, baseadas em nossas conversas, observações e sistemáticas interações com eles. “O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles [...]”. (GEERTZ, 1989, p.10). A mim, enquanto pesquisadora, coube então, a tarefa de me deslocar, sair de meus lugares de falante, para o lugar de ouvinte. Abrir espaço para que o outro se revelasse.

O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas. Assim não é apenas a interpretação que refaz todo o caminho até o nível observacional imediato: o mesmo acontece com a teoria da qual depende conceitualmente tal interpretação. (GEERTZ, 2008, p. 20).

A descrição densa constituiu-se como um elemento importante nesse Estudo de Caso Etnográfico, pois se apresentou para dar conta de sua finalidade com três características fundamentais: ser interpretação, ser tradução e ser microcós mica. Interpretativa, por tentar entender o fluxo do discurso social, resgatar a essência desse discurso e suas possibilidades, transformando-o em linguagem com possibilidades de reflexão, moderação. Tradução porque, a partir de seu caráter interpretativo, busca-se registrar e reinterpretar, transformado uma linguagem particular em algo franqueado à compreensão de outros. A descrição etnográfica por ser microscópica é, então, conseqüentemente densa, feita nos ambientes onde ocorre a pesquisa, próximo a quem produz os dados, no caso da presente pesquisa, a instituição especializada, seus alunos com deficiência intelectual, sua professora de arte.

As percepções da professora foram detalhadas, a partir de entrevistas abertas e semiestruturada. Nas entrevistas abertas, considerei perguntas feitas imediatamente após ou durante as observações em sala de aula; a entrevista semiestruturada, foi feita em horário previamente marcado com a professora, também partindo de questões pensadas considerando as das observações, porém, amadurecidas pela reflexão dos eventos presenciados na inserção em campo.

1.2 O *LÓCUS*: A APAE DE JACOBINA NO CONTEXTO DA ATENÇÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A presente pesquisa desenvolveu-se na APAE de Jacobina, instituição que desde 1988 atende à pessoa com deficiência intelectual no município de Jacobina, cuja história consta do capítulo primeiro desta pesquisa.

Atualmente, o projeto Recriando atende 10 grupos de alunos, aproximadamente 50 com deficiência intelectual, da Escola mantida pela APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Jacobina.

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Este foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram como alguns pensam, “escolas segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira

vez as crianças com deficiência no sistema escolar. (BEYER, 2005b, p. 14, grifo do autor)

Como ocorreu em todo o Brasil, a iniciativa para a criação da instituição e dos serviços de atendimento às pessoas com deficiência em Jacobina, foi protagonizado pela sociedade civil, mobilizada por um grupo de pais de pessoas com deficiência, inconformados com a situação de exclusão escolar de seus filhos. A escola mantida pela APAE de Jacobina foi fundada em 1988, ao mesmo tempo em que a associação, em consonância com o Artigo 2º do Estatuto Social, que descreve a associação e suas finalidades:

A Apae de Jacobina é uma associação civil, beneficente, com atuação nas áreas de assistência social, educação, saúde, prevenção, trabalho, profissionalização, defesa e garantia de direitos, esporte, cultura, lazer, estudo, pesquisa e outros, sem fins lucrativos ou de fins não econômicos, com duração indeterminada. (APAE, 2015, p. 01)

Ainda segundo o Estatuto, em seu Artigo 9º, a escola destina-se ao atendimento das pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, e transtornos globais do desenvolvimento, em seus ciclos de vida: crianças, adolescentes, adultos e idosos.

A APAE de Jacobina está localizada na zona urbana no centro da cidade, tendo sede na Travessa Alberto Torres, nº 188, Bairro dos Índios, e foro no município de Jacobina, estado da Bahia. Possui boa estrutura física com dois prédios, sendo um térreo e um com dois andares, além de ampla área livre. O prédio administrativo com dois pavimentos dispõe de 11 salas e 01 auditório, este localizado no segundo piso com rampa de acesso, dois banheiros e duas salas de apoio. Nas salas do térreo funcionam secretaria, ambulatório, coordenação, serviço social, terapia 01, terapia 02, reuniões, Clube de Mães, almoxarifado, audiometria, tesouraria e sanitários. Ainda no térreo, em prédio anexo, funciona a Cozinha-Escola e a Fábrica de Vassouras Ecológicas. O prédio de aulas é térreo e possui 10 salas de atividades pedagógicas, sanitários masculino e feminino, pátio, refeitório, cozinha, parque infantil e piscina. As salas de atividades pedagógicas possuem as seguintes finalidades:

Quadro 01: Salas de aula e suas finalidades

SALA	FINALIDADE
01	Aula para Educação Infantil
02	Laboratório de Informática
03	Literatura
04	Matemática
05	Música
06	Atividades Corporais
07	Arte-Educação
08	Vídeo
09	Brinquedoteca
10	A V D

Fonte: Secretaria Escola APAE – Jacobina (2017)

Os dados do Censo 2016 em relação ao tipo e quantidades de atendimento são os seguintes:

Quadro 02: Alunos segundo CENSO 2016

Total de alunos da escola:	Total de alunos da escola:
Total de matrículas da escola:	57
Total de matrículas de atividade complementar:	0
Total de matrículas de atendimento educacional especializado:	0
Total de matrículas de escolarização:	57

Fonte: Secretaria Escola APAE – Jacobina (2016)

O quadro de funcionários da APAE em 2017 é constituído por funcionários contratados pela instituição ou cedidos por órgãos governamentais a partir de termos de cooperação técnica, conforme quadro abaixo:

Quadro 03: Quadro de profissionais 2017

Cargo	Quantidade
COORDENADORA PEDAGÓGICA	01
AUXILIAR DE COORDENAÇÃO	01
PROFESSOR	05
ESTAGIÁRIO PROJETO DE EXTENSÃO	03
ESTAGIÁRIO – EDUCAÇÃO	07
SECRETÁRIA	01
AUX. DE SERV. GERAIS	03
MERENDEIRA	02
MOTORISTA	01

Fonte: Secretaria CAEE APAE – Jacobina/2017

Em consonância com o Termo de Cooperação Técnica nº 255/2014, assinado entre a Secretaria de Educação do Estado e a Federação das Apaes do Estado Bahia, em agosto de 2012, passam as Apaes do Estado a poder optar pelo Atendimento Educacional Especializado aos alunos matriculados na rede pública e não mais oferecer Educação Especial na modalidade substitutiva, o que ainda é comum nas instituições especializadas e legalmente aceito, como se pode constar nos dados do Educacenso 2016.

A cooperação técnica entre o Estado e as APAE, vai além do atendimento aos alunos em suas salas de recursos, prevê também o acompanhamento de alunos incluídos na rede regular e a formação de professores para o ensino especializado.

Aberto esse precedente, a APAE de Jacobina vem, gradualmente, se organizando para oferecer Atendimento Educacional Especializado com a criação de vários projetos educativos e cursos de curta duração oferecidos a alunos matriculados ou não na rede regular de ensino. O primeiro projeto veio em 2013, o *Literatura e Identidade*, seguido do *Recriando: Inclusão social através da Arte*, objeto de estudo dessa pesquisa e outros atualmente desenvolvidos.

1.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA

Os colaboradores dessa pesquisa foram a professora e arte-educadora da APAE de Jacobina e um dos grupos de alunos envolvidos no *Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte*, 08 alunos na faixa etária de 14 a 22 anos.

Quadro 04: Alunos colaboradores da pesquisa – grupo 01

ALUNO	SEXO	IDADE	LOCALIZAÇÃO	DIAGNÓSTICO
FLOR	F	25/07/1999 - 18	Zona rural	Deficiência intelectual leve
ROSA	F	26/03/1998 - 19	Zona urbana	Deficiência intelectual leve
BRANCA	F	27/09/1999 - 18	Zona urbana	Deficiência intelectual leve
GIL	M	11/12/1995 - 22	Zona urbana	Síndrome de Down; Deficiência intelectual moderada
JANA	F	04/09/1997 - 20	Município vizinho	Deficiência intelectual moderada
TOM	M	14/01/1999 - 18	Município vizinho	Paralisia Cerebral; Deficiência intelectual leve
LUIS	M	19/12/1997 - 20	Distrito	Autismo; Deficiência intelectual moderada
LULA	M	24/06/2003 - 14	Zona urbana	Deficiência intelectual moderada

Fonte: Anamnese cedida pela Coordenação Pedagógica APAE – Jacobina (2017)

Os PDI – Planos de Desenvolvimento Individuais desses alunos, na parte de anamnese, traziam outros tipos de informações que complementam sua caracterização. Assim, como todos os outros alunos, Flor tinha em seu PDI observações, como por exemplo: iniciou o atendimento na instituição em 2017, é extremamente tímida, fala pouco, se move lentamente; Rosa é extremamente comunicativa, gosta de falar sobre a família e seu cotidiano, participa das aulas e estabelece diálogo, conversa com os adultos e os colegas; Branca gosta muito de chamar a atenção para si, participa das aulas e estabelece diálogo, conversa com os adultos e os demais colegas, tem frouxos de riso constantemente; Gil fala pouco, tem movimentação lenta, sorri facilmente; Jana tem vocabulário limitado, costuma repetir sempre a última palavra pronunciada por quem estiver usando o turno de fala; Luis é o tipo de aluno que se isola e se mostra inseguro; possui atividade verbal reduzida, realiza movimento estereotipadas quando em desequilíbrio ou na presença de pessoas diferentes ou situações adversas; Lula tem constantemente frouxos de riso e quando nervoso fala repetidamente as mesmas frases até ser acalmado, gosta de desdenhar dos colegas quando cometem algum deslize, fica por vários dias repetindo o ocorrido. Para preservação de identidade, os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios.

A opção em realizar a pesquisa em espaço único e com número restrito de alunos foi determinado em função do tipo de deficiência dos alunos, que requer uma atenção diferenciada tendo em vista a opção pelo estudo de caso etnográfico que pressupõe observação participante contínua e a microanálise das filmagens, o que não seria viável em um universo mais amplo (MATTOS, 2001; PLETSCHE & GLAT, 2007). Todos os alunos possuem deficiência intelectual, alguns com outras deficiências associadas, como autismo e sequelas de paralisia cerebral. Todos os alunos são também frequentadores do projeto, conforme seus PDI. Ser matriculado na APAE, ter diagnóstico de deficiência intelectual e ter em seu PDI indicação para frequentar o Projeto Recriando foram os critérios de inclusão para colaborar nessa pesquisa.

A professora tem 30 anos, é licenciada em História e cursa atualmente Especialização em Educação Especial. Trabalhou por oito anos em escola particular na Educação Infantil com alunos de 02 e 03 anos.

Ingressou na APAE de Jacobina em 2000, através de Processo Seletivo aberto à comunidade. Atuou como estagiária e voluntária da instituição. Está no projeto Recriando desde 2014.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Historicamente, a organização da sociedade humana é marcada por um processo contínuo de categorização dos seus membros a partir de critérios econômicos, sociais, culturais e históricos, dentre outros, tomados de forma relacional – a partir de uma norma, um padrão, estabelecendo, portanto, pontos de desvio. Tais padrões não são absolutos e os desvios são constantemente ressignificados em processos de negociação cultural e identitária.

O trato com a diferença – e o diferente (também figurado como estranho, atípico, deficiente) – nos revela as traumáticas histórias pessoais (as separações no âmbito familiar e escolar, por exemplo, impostas às pessoas com deficiência, socialmente conhecidas como as que não aprendem, as improdutivas) e nos remete à produção e circulação dos estereótipos sobre esse grupo social: imperfeitos/impuros, como punição ou purificação de famílias/pais pecadores; “eternas crianças” – inocentes assexuadas e dependentes, são alguns desses estereótipos. Bhabha (2005) afirma que “o estereótipo é sempre uma estratégia que se propõe a fixar e reafirmar as diferenças culturais, estigmatizando o outro através de uma imagem congelada”. Essa imagem congelada, essa história repetida da improdutividade da pessoa com deficiência em nossa sociedade tarda a se dissipar e ainda causa impasses e prejuízos nas relações sociais e no empoderamento das pessoas com deficiência.

O estereótipo é uma simplificação, e por isso uma distorção, de uma representação que, por ser engessada, fixa e simplista, nega a diferença e converte-se em um problema para a representação desse sujeito nas relações sociais. Bhabha (2005) afirma ainda que “o estereótipo é uma pré-construção ou uma montagem ingênua da diferença que autoriza a discriminação”. Necessário se faz desconstruir esses estereótipos, mudar o olhar que temos sobre as pessoas com deficiência: se o tempo necessário para comunicar uma informação ou um desejo é mais lento, se a forma de comunicação usada por uma pessoa com deficiência se diferencia do que para nós é corriqueiro, é preciso então construir essa escuta inclusiva e desestereotipar o olhar – tornar menos sólida essa imagem cristalizada da deficiência. A diferença e a alteridade não devem ser percebidos como ameaça, mas reconhecidas e acolhidas, de modo a provocar o movimento de autoaceitação e entendimento de si pelas pessoas com deficiência, num movimento recíproco de compreensão e realinhamento de saberes de si e do outro.

Considerando a historicidade dos processos, particularmente no que tange ao tratamento dado às pessoas com deficiência, é importante registrar a influência das transformações sociais ocorridas do final do século XVIII ao começo do século XX, decorrentes da Revolução Industrial, quando vemos nascer o interesse pela educação institucionalizada nos países desenvolvidos, momento quando também ocorreu o início do atendimento às pessoas com deficiência intelectual, de modo a compreender as representações da pessoa com deficiência naquele contexto de fortalecimento do capitalismo moderno e sua visão produtivista.

Antes de pensar o processo de inclusão da pessoa com deficiência a partir dos parâmetros construídos na década de 1980, precisamos pensar o contexto que a funda e a mudança de paradigma que a modernidade traz no trato com a deficiência e com a loucura, com a qual era associada, parâmetros esses associados à disciplinarização do desvio pela ciência.

A compreensão que atualmente temos da escolarização das pessoas com deficiência intelectual encontra-se tensionada historicamente, fruto desse processo econômico, social e cultural acima delineado, entre duas posições teóricas divergentes: a concepção da deficiência enquanto patologia individual, ou seja, o modelo médico, ainda herdeira dessas concepções normalizadoras, ou enquanto uma construção social, baseada em um modelo social da deficiência, que a percebe não mais como desvio da norma e, logo, questão do indivíduo. Percebemos, ainda, tanto nos estudos específicos quanto nas políticas e representações, a predominância, ainda, do modelo médico e suas concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno da pessoa com deficiência apenas às deficiências: às lesões e aos impedimentos do corpo e da mente desse indivíduo. Para corroborar essa percepção, podemos citar o levantamento realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES, por Gesser (2010), que indica a predominância de estudos voltados aos aspectos biomédicos da deficiência.

Essas posições divergentes comportam ainda, outras ramificações para pensar a deficiência dando origem a diversas concepções teóricas, sendo as mais conhecidas: a abordagem biomédica, a abordagem funcional, a abordagem ambiental e a abordagem dos direitos humanos (RIOUX; VALENTINE, 2006, *apud* MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Segunda Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 23) uma das maiores críticas à atual Educação Especial é sua ênfase na abordagem biomédica e funcionalista, visto que, para as

autoras, a abordagem mais promissora em educação seria a pautada nos direitos humanos, que compreende a deficiência como consequência de uma organização social que pensa as diferenças e as relações entre os indivíduos com e sem deficiência. As autoras inferem que:

A abordagem de direitos humanos, em seus aspectos políticos, legais e científicos, leva em consideração o ambiente particular, mas enfoca principalmente os fatores sistêmicos externos, que podem garantir, para alguns grupos de pessoas, a participação como iguais na sociedade. A ênfase está nos determinantes sociais e nas amplas variações nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, vistas como aspectos inerentes à condição humana e, conseqüentemente, tomados como eventos esperados e não como motivos para limitar o potencial de pessoas com deficiência em contribuição à sociedade. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 23)

Assim pensando, a compreensão da deficiência a partir da abordagem proposta pelos direitos humanos é condição indispensável para a diminuição das desigualdades econômicas e sociais, além de contribuir para diminuir o preconceito que ainda persiste em relação às pessoas com deficiência, principalmente as pessoas com deficiência intelectual. Pensar numa abordagem socioeducativa pautada nos direitos humanos pressupõe pensar uma sociedade que ofereça às pessoas com deficiência suporte e apoios necessários ao seu empoderamento econômico e social, promovendo a redução das desigualdades históricas impostas a esse grupo social. É a esta abordagem que nos filiamos quando pensamos em construir, juntamente com esse grupo, novos olhares sobre sua participação social a partir de seus próprios dizeres e fazeres, a partir de sua própria expressão de sentimentos e desejos.

2.1 AS INSTITUIÇÕES ESPECIALIZADAS NO BRASIL E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE ATENÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No Brasil, a política de integração entre ensino especializado e a educação regular se manifesta, ainda, de forma inconsistente. Para conceber a inclusão apoiada no diálogo com os saberes construídos pelas escolas especiais, é preciso compreender a história dessas escolas no Brasil e do novo paradigma de inclusão, que se instaura a partir da segunda metade do séc. XX e se consolida a datar das décadas de 1980 e 1990. Pós-década de 1970, as ações

sociopolíticas em favor da pessoa com deficiência distanciaram-se do cunho caritativo assistencial e, do início da década de 1980 são perceptíveis vários avanços no que se refere à invisibilidade institucional que esse grupo social amargara durante longo período da história política de nossa sociedade. Surgiram nesse contexto as organizações de pessoas com deficiência, que apresentavam um objetivo diferente das organizações “para” pessoas com deficiência. A principal diferença na dicotomia “de ou para”, consistia no propósito de cada tipo de organização: as organizações de pessoas com deficiência buscariam o protagonismo, a autonomia e a luta pela cidadania de seus partícipes, formando, assim, agentes políticos na busca por transformações da sociedade. De acordo com Lanna Junior (2010, p.10):

O Brasil vive desde meados do século passado e início do século XXI um clima de efervescência em torno das lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Esse movimento impulsionado, sobretudo, pelo cenário internacional, que a partir de 1948 com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, iniciou um amplo e profundo debate sobre os direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 10)

A promulgação, pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), somada ao processo de redemocratização do Brasil, ocorrido após o golpe militar, funcionou como campo favorável para as novas conquistas das pessoas com deficiência. E, ainda os novos anseios sociais da Constituição Federal promulgada em 1988, sendo esta considerada a mais democrática do Brasil, aberta à legítima participação popular, teve sua contribuição para que os movimentos sociais saíssem da invisibilidade para os holofotes do público participativo das transformações sociais da época, reivindicando igualdade de oportunidades e garantia de direitos humanos e sociais, reconfigurando imaginários e representações sociais.

Importante se faz ressaltar a criação em 1 de junho de 1999, através do Decreto 3.076/1999, do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE), órgão superior de deliberação coletiva com o objetivo de garantir o funcionamento da *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. O CONADE é constituído paritariamente por representantes do Poder Público e da sociedade civil, ficando em princípio sob a responsabilidade do Ministro de Estado da Justiça e atualmente é órgão colegiado da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com os mesmos objetivos de acompanhar, zelar,

elaborar estudo e pesquisas, aprovar os planos de ação, além da realização das Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência em todo o Brasil.

Inicialmente, as organizações das pessoas com deficiência não apontavam contornos políticos expressos. Contudo, as questões que emergiram das discussões coletivas sobre os problemas comuns desse grupo, unem essas organizações, potencializando a consolidação do movimento político social, a exemplo das pessoas com deficiência física, inclusive interferindo de forma contundente para efetivação e democratização do acesso à prática esportiva e conspirando o fortalecimento do esporte adaptado no país. De acordo com Lanna Junior (2010, p. 33),

No Brasil, os primeiros clubes foram fundados em 1958: Clube dos Paraplégicos de São Paulo e Clube do Otimismo do Rio de Janeiro. Ambos os clubes foram fundados por atletas que ficaram com lesão medular em certo momento da vida e que tiveram a oportunidade de se tratar nos Estados Unidos, onde conheceram o esporte adaptado. Em São Paulo, o fundador foi Sérgio Del Grande e, no Rio de Janeiro, Robson Sampaio. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 33)

As iniciativas oficiais para atender a pessoa com deficiência intelectual, contudo, demoraram a acontecer. Essa demora, terminou por induzir a organização da sociedade civil, através dos movimentos pestalozziano e apaenano, surgidos nas décadas de 1940 e 1950 respectivamente, a investir em um trabalho no Brasil que intencionava a atenção à pessoa com deficiência intelectual. Isto porque as pessoas com deficiência intelectual ainda convivem com uma série de equívocos oriundos de tentativas de definir uma identidade e um perfil para essas pessoas que, até metade do século XIX, eram consideradas loucas, recebendo, equivocadamente, tratamento em manicômios:

Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, determinou a fundação do primeiro hospital “destinado privativamente para o tratamento de alienados”, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, instalado no Rio de Janeiro. O estabelecimento começou a funcionar efetivamente em 9 de dezembro de 1852. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. É importante destacar que a oferta de atendimento concentrava-se na capital do Império. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 20)

O marco no atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual no Brasil pode ser considerado pela fundação da Sociedade Pestalozzi em 1926, ato protagonizado por Helena Antipoff.

Em relação as APAE, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais foi fundada no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, impulsionada pela chegada ao Brasil da senhora Beatrice Bemis, mãe de uma pessoa com Síndrome de Down. Esta senhora, esposa de um membro do corpo diplomático norte-americano, participou da fundação de várias APAE, nos Estados Unidos e lhe causava estranheza não existir no Brasil uma instituição com perfil de atendimento às pessoas com deficiência intelectual, o que a levou a mobilizar alguns pais para juntos fundarem a primeira APAE. A primeira reunião do Conselho Deliberativo ocorreu em março de 1955, na sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil. A entidade passou a contar com sede provisória, um prédio cedido pela Sociedade Pestalozzi, onde foram criadas duas classes especiais e, posteriormente, a diversificação dos serviços gradativamente aos moldes atuais.

[...] A escola desenvolveu-se, seus alunos tornaram-se adolescentes e necessitaram de atividades criativas e profissionalizantes. Surgiu, assim, a primeira oficina pedagógica de atividades ligadas à carpintaria para deficientes no Brasil, por iniciativa da professora Olívia Pereira. De 1954 a 1962, surgiram outras APAEs. No final de 1962, 12 das 16 existentes, nessa época, encontraram-se em São Paulo, para a realização da primeira reunião nacional de dirigentes Apaeanos, presidida pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynsky. (FENAPAES, 2014)

Em 1962, foi criado um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1966. Houve intensa movimentação para a criação dessas instituições em todo o Brasil nos anos 1950 a 1970.

A partir dos anos 70, desencadeado pela democratização do acesso à escola para a população geral, os alunos com deficiência intelectual leve, começaram a ser avaliados e encaminhados para as escolas públicas. Para eles, classes especiais foram criadas, majoritariamente nas escolas estaduais, de modo que, ao final do Século XX, no Brasil, poderiam ser encontrados os estudantes identificados com deficiência intelectual leve, nas classes especiais das escolas públicas e os alunos com níveis mais graves de deficiência intelectual, em escolas especiais filantrópicas (MENDES, 2006).

Muitos avanços no trato e na organização das instituições que atendiam e ainda atendem as pessoas com deficiência são percebidos. Podemos citar a experiência das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) com a criação em suas diretorias executivas do cargo de Autodefensores, que são pessoas com deficiência que antes eram apenas assistidos pela associação, agora assumindo esta cadeira que objetiva a participação nas decisões sobre elas mesmas, um movimento em direção ao fazer um trabalho “juntos”, diferente do “para elas” de quando essas instituições foram fundadas.

Podemos traçar também a história da construção de um paradigma inclusivo a desde as representações das pessoas com deficiência a partir da nomenclatura: como nomear essas alteridades – a nomenclatura que as definia e a reelaboração constante desta tem marcado as lutas das pessoas com deficiência. Se por um lado a sociedade queria saber como deveria chamá-las, por outro, as pessoas com deficiência discutiam como gostariam de ser chamadas. Essa é uma questão relevante visto que a definição do nome que representa um determinado grupo social cristaliza as representações sociais, culturais, políticas e ideológicas que a sociedade constrói sobre este:

[...] Quem fala, fala de algum lugar, parte de alguma premissa. As palavras usadas para nomear as pessoas com deficiência comportam uma visão valorativa que traduz as percepções da época em que foram cunhadas. Para os novos movimentos sociais e suas políticas de identidade, as palavras são instrumentos importantes de luta política. A busca por novas denominações reflete a intenção de rompimento com as premissas de menos-valia que até então embasavam a visão sobre a deficiência. (LANNA JUNIOR, 2010, p. 14 e 15)

Por esse motivo, as discussões a respeito da nomeação das pessoas com deficiência estão e estarão sempre presentes, visto que este é um processo de negociação simbólica da representação social atribuída a este grupo. Neste intento Sasaki (2005 p. 01) infere:

Começamos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência. (SASSAKI, 2005, p. 01)

De acordo com Sasaki (2005), no início do século XX, as pessoas com deficiência eram conhecidas como “os inválidos”: o termo denotava a visão social da época, que os considerava como seres inúteis para a sociedade e para a família. Até o meado do século, o termo sofreu uma evolução para “incapacitados”: os termos “os incapacitados” e “os incapazes” demonstravam um reconhecimento da sociedade das capacidades residuais dessas pessoas, mas também traduzia a ideia de que eles eram limitados em todos os aspectos do indivíduo. Entre a década de 1960 e 1980 o foco da questão começou a mudar, passando do que as pessoas não conseguiam fazer para as deficiências em si, através da utilização das terminologias: “os defeituosos”, “os deficientes” e “os excepcionais”. A partir de 1981, quando a ONU decretou o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, começou-se a perceber a deficiência como adjetivo e a “pessoa” finalmente passou a ser o substantivo da história. Entre 1988 e 1993, os movimentos sociais das pessoas com deficiência contestaram o termo “pessoas deficientes” visto que eles não eram completamente deficientes e sim possuíam uma deficiência específica, o que levou ao início da denominação “pessoas portadoras de deficiência”.

No art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, utilizou-se a nomenclatura “necessidades especiais” para substituir o termo “pessoas portadoras de deficiência”. Tal tentativa de mudança, entretanto, não logrou êxito uma vez que o termo “necessidades especiais” não agrega valor diferenciado às pessoas com deficiência. Por este motivo, não foi recepcionado por estas, visto que ele pode ser aplicado a qualquer outro grupo ou pessoa.

Considerando as questões postas, o termo “pessoas com deficiência” é o mais utilizado e aceito por estes grupos até os dias atuais. Com esse termo agrega-se os seguintes valores: o empoderamento, uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um e a responsabilidade de contribuir com seus talentos para mudar a sociedade rumo à inclusão de todas as pessoas, com ou sem deficiência”. (SASSAKI, 2005, p. 05).

Neste sentido, ao trilharmos o caminho para uma efetiva inclusão social em que está implícita a educação inclusiva, deveremos vencer as barreiras da acessibilidade e da capacitação profissional. Ter acesso é o início da democratização do ensino às pessoas com deficiência, mas, torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, através de estratégias que garantam a conclusão dos ciclos de escolarização, tal como descrito em legislação específica. A Lei nº9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos,

métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assegura ainda a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. O Decreto nº 7.611/2011, no artigo 3º, inciso IV, assegura condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Mais que escolas inclusivas, precisamos de sociedades inclusivas, para, a partir desta perspectiva de sociedade, pensarmos a escola no atual contexto, tendo como objetivo construir as condições necessárias para que o aluno, por meio da mediação de profissionais capacitados e recursos especializados adequados, alcance o máximo de desenvolvimento pessoal e social, possibilitando-lhe uma melhor qualidade de vida.

2.2 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A compreensão da deficiência por parte da nossa sociedade tem, em geral, privilegiado abordagens de cunho biomédico que se concentram na cura ou eliminação da deficiência, compreendida sempre como desvio do padrão de normalidade, e que essa compreensão funda representações estereotipadas da deficiência e das pessoas com deficiência, que estão na base das crenças, práticas e discursos sobre a pessoa com deficiência. Não por acaso, Reily (2007), que realiza pesquisa sobre artes visuais no âmbito da deficiência, discorre acerca das barreiras atitudinais da sociedade em geral para pessoas com deficiência e suas consequências sociais na consolidação das representações da deficiência como incapacidade. A autora argumenta sobre a necessidade de estudos referentes ao tema, a fim de desmistificar e esclarecer a sociedade com relação à diferença, incapacidade e deficiência:

Justifica-se o estudo das concepções sociais da diferença pela necessidade de melhor compreender como as representações da deficiência se constituem e se desenvolvem, como são reveladas e disseminadas, para que se possa encontrar modos de demonstrar mitos e estereótipos de deficiência que se cristalizaram ao longo do tempo, na perspectiva de trabalhar em prol da inclusão. (REILY, 2007, p. 221)

Dentre as rejeições, a maior barreira consiste na tendência de não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, principalmente, os com deficiência intelectual, ainda vistos como “aqueles que não aprendem”.

A inclusão social constitui uma via de mão dupla, na qual pessoas com e sem deficiência devem interagir na construção de um entendimento comum. O caminho para isso consiste no reconhecimento de que a diferença, por mais acentuada que seja, representa apenas um dado a mais no universo plural em que vivemos.

Voltando a pensar sobre a Escola Especial nos dias atuais, em seu artigo *Inclusão e a questão das diferenças na educação*, Sadao Omote nos chama a atenção para o fato que

Tem sido defendida a inclusão radical ou total, entendida como atendimento educacional de todas as crianças em classes de ensino comum, sem exceção nenhuma. Na verdade, a própria Declaração de Salamanca aponta situações em que tal preceito não pode ser praticado rigorosamente. (OMOTE, 2006)

Em seguida, no mesmo artigo, Omote cita o documento da UNESCO:

Indica-se que sejam matriculadas todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma, e que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. (UNESCO, 1994).

OMOTE (2006), completa ainda: “sem as necessárias condições para provisão da educação de qualidade, desde os primeiros anos da escolarização formal, a inclusão não passa de uma miragem”, nos convidando a pensar a inclusão de forma responsável, repensando, nesse processo, o papel da Escola Especial e seu apoio imprescindível no processo de inclusão social.

A Declaração de Salamanca consiste num documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO e realizada em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha. Nessa declaração, constam os princípios fundamentais da Educação Inclusiva e é reafirmado o compromisso com o projeto *Educação para Todos*, realizado em Jomtien, em 1990. O documento reconhece a urgência e a necessidade nas providências de uma educação para crianças, jovens e adultos com deficiência, dentro do sistema regular de ensino. Reconhece também os grandes e diferentes desafios aos sistemas escolares, em educar crianças, jovens e adultos, de maneira satisfatória,

incluindo os que apresentem desvantagens ou dificuldades, seja de ordem física mental ou social, o que implica no desenvolvimento de estratégias que promovam a igualdade de oportunidades. Aqui no Brasil, a Declaração de Salamanca foi o marco que norteou a elaboração da “Política Nacional para Inclusão das Crianças com Necessidades Especiais” (2008) e de todas as leis relacionadas à Educação Especial que têm marcado as políticas públicas e os documentos orientadores destas, desde então.

O contexto da política neoliberal assumida pelo Brasil e do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, nos permite entender as concepções e encaminhamentos ocorridos nas políticas públicas que passaram a ser implementadas na educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades. É neste contexto neoliberal de reforma do aparelho do Estado que questionamos, na LDB/96, qual a função do Estado no atendimento às PNEE e a concepção de educação especial presente nesta lei. A Constituição Federal de 1988, as Declarações de Jomtien e de Salamanca influenciaram de forma contundente na elaboração e promulgação da LDB 9.394/1996. Com todas estas influências, a lei, baseada no princípio do direito universal à educação para todos, regula a educação nacional.

A LDB/96, no título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, art. 2º e 4º; Título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, artigos 4º e 5º; e no título IV, “Da Organização da Educação Nacional”, artigo 8º, 10º e 11º, corrobora a Constituição Federal de 1988, (d) as Declarações de Jomtien e de Salamanca, ou seja, o Estado é garantidor de direitos e prestador de serviços a todos os cidadãos, indistintamente, e deve prover em regime de colaboração entre os seus entes federados, o efetivo atendimento aos mesmos. A LDB/96 dispõe de um capítulo exclusivo para a educação especial, o Capítulo V – “Da Educação Especial” -, artigos 58, 59 e 60, o que é aparentemente relevante para uma área tão pouco contemplada historicamente, no conjunto das políticas públicas educacionais no Brasil. Essa parte do texto reafirma o direito à educação pública e gratuita, das pessoas com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. (FERREIRA, 1998).

Há que se ficar atento à linha sutil que separa a inclusão da exclusão, pois o aluno com deficiência intelectual precisa não só estar presente fisicamente nos espaços sociais, sua presença deve ser pensada no tocante à participação e aprendizagem como garantia de sua alteridade. Sobre aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, é inegável o acervo construído pelas Escolas Especiais e o quanto a colaboração dessas escolas seria benéfica à inclusão dos alunos com deficiência intelectual do ponto de vista social e escolar, negociando e pensando juntos, estratégias facilitadoras desse processo.

Apesar dos significativos avanços em relação à nomeação, as concepções e os modelos de atenção à pessoa com deficiência intelectual no Brasil, ainda temos um longo caminho a percorrer a fim de oferecer uma educação que contemple as reais necessidades desse grupo social. Acreditamos que as propostas que adotam a colaboração das instituições especializadas e seus constructos pedagógicos ganhariam uma força necessária para a implementação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. Teria a instituição especializada, no atual cenário, o importante papel de promover a formação continuada de professores e desenvolver projetos educativos de apoio à aprendizagem das pessoas com deficiência e suas famílias.

Nesse capítulo, buscamos construir um olhar histórico sobre a deficiência e a escolarização da pessoa com deficiência intelectual, os processos de organização dos movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil, trazendo o marco da escolarização das pessoas com deficiência através das escolas especiais, mantidas pelas instituições filantrópicas. No capítulo seguinte, buscaremos delinear como a Deficiência Intelectual tem sido compreendida e abordada e o impacto disso para as pessoas que possuem a referida deficiência, colaboradores centrais desse estudo, no que tange o tema deste trabalho, aprendizagem.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ARTE EDUCAÇÃO

A expressão deficiência intelectual começou a ser usada oficialmente em 1995, quando a Organização das Nações Unidas e o The National Institute of Child Health and Human Development, The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation, e The 1995 Special Olympics World Games, realizaram na cidade de Nova York o simpósio “Intellectual disability: programs, policies, and planning for the future” (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro). A substituição da expressão mental por intelectual teve como objetivo diferenciar a deficiência intelectual dos quadros de doença mental. De acordo com Sasaki (2005, p. 3).

Hoje em dia cada vez mais se está substituindo o adjetivo mental por intelectual. A Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento (no qual o Brasil participou) em Montreal, Canadá, em outubro de 2004, evento esse que aprovou o documento DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Observe-se que o termo intelectual foi utilizado também em francês e inglês: Déclaration de Montreal sur la Déficience Intellectuelle, Montreal Declaration on Intellectual Disability. (SASSAKI 2005, p. 3)

Só em 2002, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) revisou e ampliou a definição de deficiência mental, a qual foi traduzida e publicada no Brasil, a partir de 2006. Entretanto, desde 2005 a nova terminologia vem sendo adotada nos documentos oficiais do nosso país (PLETSCH e BRAUN, 2006). Assim, a deficiência intelectual, entendida como “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, está expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20). Usamos tal conceito da AAMR por se tratar da instituição que desde a metade do século XX vem desenvolvendo conceituações amplamente aceitas em todo o mundo.

Necessário de faz pensar que as mudanças terminológicas, em nada atenuam os preconceitos relacionados às pessoas com deficiência intelectual, uma real transformação deveria estar na significação que é atribuída à pessoa com deficiência, na forma como enxerga-se esse grupo social. De acordo com Omote (1999, p. 17), os “efeitos negativos que podem advir não são decorrentes dos rótulos, mas o uso impróprio que se faz deles”.

Como afirmam Magalhães e Costa (2000, p. 20):

Portanto, ressalta-se aqui necessidade de se relativizar as definições de deficiência mental, tendo claro que dizem respeito a determinados contextos sócio-culturais e vão sofrendo modificações com passar do tempo [...] Vale salientar que as mudanças terminológicas não ocorrem somente devido aos progressos científicos. De acordo com Dunn (1971) tais mudanças são, freqüentemente, reflexos da busca por termos lingüísticos com melhor aceitação social. Os novos termos não demoram para ganhar um teor pejorativo. (MAGALHÃES E COSTA 2000, p. 20)

Buscar entender as concepções de deficiência se faz(em) imperativo(as) porque estas concepções influenciam e orientam as ações pedagógicas direcionadas às pessoas rotuladas como deficientes (OMOTE, 2004). Os valores e padrões que cada sociedade elege como legítimos de normalidade serão condicionados por uma maioria de indivíduos que, dentro da sociedade, detém algum tipo de poder que os fazem determinar quem pode ser normal e quem é o diferente, o que destoa de um padrão definido, o que é deficiente ou eficiente, hábil ou inábil dentro de uma sociedade.

Para Vygotsky (2010), o conceito de norma está entre as concepções científicas de mais difícil compreensão, pois não existe uma norma resolvida, mas uma variedade de diferentes variações, de desvios da norma e recorrentemente torna-se complicado identificar onde o desvio extrapola as fronteiras do que é considerado normal, aceitável. Dessa forma, Vygotsky nos desvenda como é delicada e quase imperceptível a fronteira que separa o normal do anormal, pois:

(...) Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato de certa grandeza média dos casos mais particulares e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e anormal. Entretanto os desvios às vezes atingem dimensões tão consideráveis que nos dão o direito de falar comportamento anormal. Formas de comportamento anormal podem ser encontradas também em pessoas normais, representando um comportamento provisório e passageiro; mas podem ser encontradas também em pessoas como formas mais duradouras e inclusive constantes do seu comportamento. Desse ponto de vista, todas as formas anormais de comportamento podem ser divididas nos seguintes grupos: 1) formas breves e causais (lapsos, omissões, esquecimento, delírio, embriaguez, etc.); 2) estados duradouros e estáveis (neuroses, psicoses, algumas formas de doenças mentais); 3) falhas de comportamento constantes e vitalícios [...]. (VYGOTSKY, 2010, p. 380, 381)

Urge recordar que é conforme o padrão de normalidade que a deficiência tende a ser qualificada como inferior, principalmente quando levamos em conta a abordagem biomédica, viés cujo ranço permanece na forma como ainda hoje compreendemos a deficiência e a pessoa com deficiência.

Para compreender a crítica à abordagem biomédica, é preciso retomar as bases e parâmetros que a fundam. É este delineamento que empreenderemos, particularmente, para compreender o modo como a deficiência intelectual tem sido abordada e, portanto, representada. Em 1905, Binet e Simon, criaram a Escala Métrica de Inteligência⁴, um dos vários testes de QI (Quociente de inteligência) usados ainda hoje com objetivo de medir habilidades gerais ou específicas: leitura, aritmética, vocabulário, memória, conhecimentos gerais, visual, verbal, raciocínio abstrato. Contudo, há que se usar de forma crítica tais instrumentos, levando em conta as diferentes concepções da intervenção educacional, evitando rotular e causar exclusão social e escolar de alunos com deficiência, como as pessoas com deficiência intelectual, pois quando os processos sócio-históricos de aprendizagem são desvalorizados em detrimento dos rótulos atribuídos aos alunos pelos manuais classificatórios das deficiências, principalmente a deficiência intelectual, que reúne características únicas em cada indivíduo, colocamos esse indivíduo em desvantagem social. Sabemos, no entanto, que este cuidado com o uso dos testes classificatórios não tem sido considerado e resultam, inclusive, por fundar critérios diagnósticos para a pessoa com deficiência intelectual que estereotipam esse público e não problematizam sua própria abordagem.

O *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition* – (DSM V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Quinta Edição), de 2014, edição revisada pela Associação Norte-Americana de Psiquiatria, e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), de 2012, da Organização Mundial de Saúde (OMS) propõem sistemas de classificação para a deficiência intelectual, funcionando como auxiliares no conhecimento preliminar dessas pessoas. Diferente do DSM-IV (1994), no DSM-V(2014) os critérios para caracterização da Deficiência Intelectual enfatizam que, além da avaliação cognitiva, é fundamental avaliar a capacidade funcional adaptativa – ou seja, temos um ganho nessa avaliação, que podemos atribuir a uma mudança de paradigma em curso sobre a abordagem da deficiência, para além da classificação proposta no DSM-IV:

⁴As Escalas de Inteligência disponíveis e ainda utilizadas são: WISC – III; WAIS – III; Stanford-Binet – IV; Sistema de Avaliação Cognitiva e Bateria Kaufman. Convém lembrar que as escalas Wechsler (WISC e WAIS) e Stanford-Binet são os instrumentos mais frequentemente utilizados para avaliar a inteligência. (AAMR, 2002).

Quadro 05: Classificação da Deficiência Intelectual conforme o DSM-IV

CATEGORIA	NÍVEL DE Q.I.
Retardo mental leve	Q.I. 50 – 55 até aproximadamente 70
Retardo mental moderado	Q.I. 35 – 40 até 50 – 55
Retardo mental severo	Q.I. 20 – 25 até 35 – 40
Retardo mental profundo	Q.I. 20 – 25
Retardo mental de gravidade inesperada	As condições deficitárias da pessoa não permitem a mensuração da inteligência.

Fonte: Tabela construída com base em Adorno Horkheimer (*apud* PAN, 2008, p. 64)

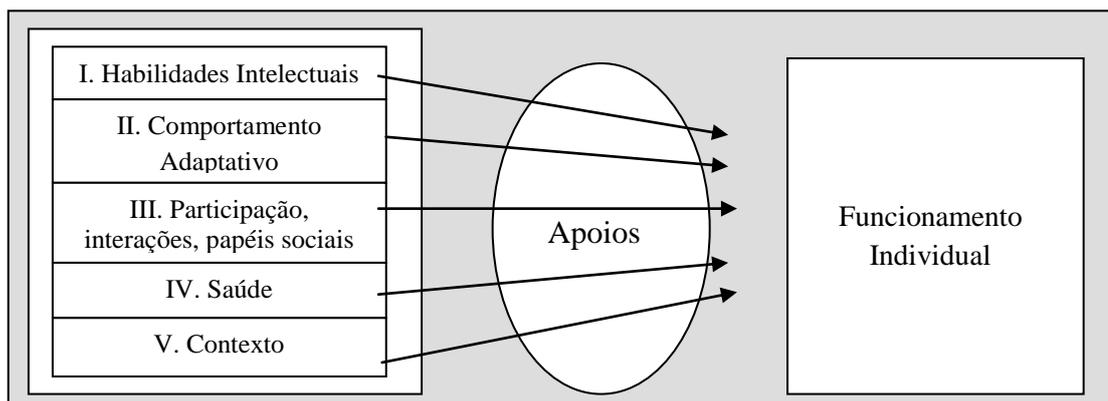
A CID-10 também se utiliza da medida de Q.I. para definir a deficiência intelectual e seu sistema de classificação consiste em: retardo mental leve, retardo mental moderado, retardo mental grave, retardo mental profundo, outro retardo mental e retardo mental não especificado. A OMS também propõe a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF - 2001). A CIF está organizada em duas partes envolvendo funções e estruturas do corpo e oferece um importante referencial teórico para compreender a deficiência intelectual. (PAN, 2008). Para Farias e Buchalla, *apud* Pan (2008), a CIF

...substitui o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva, positiva, considerando atividades que o indivíduo que apresenta alterações de função e / ou da estrutura do corpo pode desempenhar, assim como sua participação social. A funcionalidade e a incapacidade dos indivíduos são determinadas pelo contexto ambiental em que as pessoas vivem. (FARIAS E BUCHALLA *apud* PAN, 2008, p. 65)

Nessa perspectiva, a CIF constitui-se num importante instrumento de avaliação das vivências das pessoas com deficiência provocando o pensar essa deficiência de forma a mudar o paradigma de incapacidade construído socialmente. A denominação retardo mental, referiu-se a pessoas com dificuldade para se adaptar ao meio em função de alterações no funcionamento neurológico, descartando o pensar no aparato social que influencia no desenvolvimento dessas mesmas pessoas e a importância de seus pares nesse processo. A CIF é documento de referencia para construção dos PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e PTS (Plano Terapêutico Singular) dos alunos/beneficiários da APAE de Jacobina.

O quadro abaixo, retirado do documento *Nova Concepção de Deficiência Mental Segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: Sistema 2002*⁵, que se propõe a compreender a deficiência intelectual, incluindo definição, terminologias, classificação e sistemas de apoio, nos dá uma noção dos apoios necessários para o funcionamento individual das pessoas com deficiência intelectual:

Figura 01: Modelo teórico da deficiência mental



Fonte: AAMR, 2002, p. 10.

O modelo teórico do Sistema 2002 representado na Fig.02 ilustra a relação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo, os apoios de que dispõe e as cinco dimensões de desenvolvimento propostas: Dimensão I – Habilidades intelectuais; Dimensão II – Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas de vida diária); Dimensão III – Participação, interações e papéis sociais; Dimensão IV – Saúde (saúde física, saúde mental, etiologia); Dimensão V – Contexto (ambientes, cultura). A AAIDD (2010)⁶, antiga AAMR, propõe ainda que a avaliação deva ter como objetivos diagnosticar, classificar e definir apoios, assumindo uma característica funcional, com o propósito de identificar as necessidades de cada indivíduo, para que este, tenha uma inserção social satisfatória. Os apoios são identificados como mediadores entre o funcionamento do sujeito e as cinco dimensões focalizadas no modelo teórico. Quando necessários e devidamente aplicados, os apoios desempenham papel essencial na forma como a pessoa responde às demandas

⁵ Convém registrar que a décima edição deste manual diagnóstico da deficiência mental passou recentemente por revisão conceitual a partir de nova publicação nos Estados Unidos: “Intellectual Disability: Definition, classification, and Systems of Supports” (11th edition, 2010). Neste manual, segundo Veltrone (2011), a definição de retardo mental permanece a mesma apresentada em 2002 apesar da troca de terminologia para Intellectual Disabilities (deficiência intelectual). Segundo as orientações da própria Associação, o termo refere o mesmo grupo de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico de retardo mental, devendo ser tratado como sinônimos.

⁶Convém registrar também a alteração do nome da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) que passou em 2010, a se chamar American Association on Intellectual Developmental Disabilities (AAIDD).

socioambientais, além de propiciarem estímulo ao desenvolvimento e à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual ao longo da vida.

3.1 O DESENVOLVIMENTO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Para compreendermos o desenvolvimento e o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural de Lev S. Vygotsky é necessário nos atermos a cinco questões basilares. A primeira são os Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, em seguida as Concepções de Deficiência, as bases dos Problemas Fundamentais da Defectologia, o Defeito e, finalmente, os Processos Compensatórios na aprendizagem para o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

A perspectiva Histórico-Cultural foi fundada no início do século XX e possui como seu principal representante Lev Semenovitch Vygotsky, que nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha, uma pequena cidade provinciana da Bielo-Rússia. Vygotsky morreu precocemente aos 37 anos, em junho de 1934, vítima de tuberculose. Além de cursar Medicina e Direito (e) estudou, também, fundamentos de História, Filosofia, Psicologia e Literatura. Teve a oportunidade de ser professor em várias faculdades e elaborou mais de 200 estudos científicos sobre diversos temas da Psicologia contemporânea, além outros 100 sobre Arte e Literatura. Seus trabalhos trouxeram preciosas contribuições para os campos da Psicologia e da Educação. (OLIVEIRA, 1995; REGO, 1995).

A teoria vygotskyana defende o processo de desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo histórico, no qual a linguagem e a aprendizagem são fatores centrais. Assim, Vygotsky revela uma intrigante concepção da criança: ao mesmo tempo em que é influenciada por suas características biológicas, participa das relações sociais do seu meio e é por esse meio, transformada. Os mecanismos biológicos que agem durante um pequeno espaço de tempo, são substituídos de forma lenta e gradual pelas influências sociais. Conforme Rego (1995, p. 59), “Vygotsky ressalta que os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança”.

Uma primeira impressão que se pode ter em relação aos estudos de Vygotsky é o desinteresse pelos fatores biológicos. Porém, sua concepção revela:

[...] o comportamento do homem é formado pelas condições biológicas e sociais do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas. (VYGOTSKY, 2004, p. 63)

Em seus trabalhos, Vygotsky recebeu influências de Marx e Engels, usando a lógica dialética e o materialismo histórico para estudar o processo de desenvolvimento do homem, opondo-se à concepção inatista do desenvolvimento humano, cujo foco central é a ideia de que o homem já nasce com suas estruturas cognitivas prontas, através de processos de maturação, e nos leva a pensar que os aspectos tipicamente humanos do comportamento se formam ao longo da história de cada indivíduo, como produto das relações sociais estabelecidas homem x homem (OLIVEIRA, 1995; REGO, 1995).

Neste sentido, o próprio Vygotsky (1995, p. 151) afirma:

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento.

A cultura, ou seja, conjunto de características humanas não inatas, criadas e aprimoradas através da comunicação entre os indivíduos de uma sociedade exerce um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano. Conforme Vygotsky, a criança nasce apenas com recursos biológicos, mas, a partir de sua vivência social, vinculada a sua cultura e aos valores de seu grupo, é desencadeado o processo de humanização, essencialmente, possível pelo ensino e aprendizagem, conduzindo ao que Pino (2005) chamou de duplo nascimento: um nascimento biológico e outro cultural.

Ao se referir à deficiência intelectual, na época chamada de deficiência mental, Vygotsky afirmava que devido ao enfoque clínico com o qual era tratada, esta deficiência foi colocada como um estado definido e não como um processo. Isso tende a limitar a pessoa com DI a uma situação de estagnação, que foi por ele combatida. Assim, por mais características parecidas que algumas crianças com deficiência possam ter, cada uma tem particularidades e sofre influência do meio social de forma diferente. Desta forma, há que se considerar a

deficiência como um processo que toma formas distintas para cada criança. Considerar a deficiência como uma coisa sem explicação, um problema de difícil entendimento, constitui o principal entrave na compreensão do seu desenvolvimento.

Para nos apropriarmos dos conhecimentos basilares da defectologia, é importante perceber que os fenômenos estão em sistemático movimento, em constante transformação. A esse respeito, Vygotsky considerava a dinamicidade da sociedade, bem como suas relações de instabilidade. Uma característica considerada inferior e sem importância hoje, pode sofrer alterações sociais que a coloquem como superior e necessária em outro momento histórico. Desta forma, a deficiência permanece em status de inferior, por estar dessa forma, socialmente colocada.

Os estudos defectológicos criticavam também a metodologia das escolas especiais no trato às crianças com deficiência, afirmando que os métodos vigentes, inviabilizavam o seu convívio com outras crianças da mesma idade, acarretando prejuízos e limitações para o desenvolvimento tanto social como psicológico. No período em que tais estudos foram realizados, era predominante o enfoque terapêutico no trabalho das escolas especiais, o que conduzia a escola a receber da clínica as informações preliminares sobre a criança e, com base nestas informações, organizar suas ações pedagógicas, conduzindo o trabalho a uma situação de estigmatização, em que a criança passava a ser vista como limitada no desenvolvimento de algumas atividades e apta a outras. Era negado à criança o direito de tentar desenvolver suas potencialidades através de atividades desafiadoras, à criança com deficiência eram destinadas atividades exclusivamente restritas à sua deficiência, atividades que a criança era capaz de realizar sem que houvesse desafios que estimuladores do avanço de seus conhecimentos e desenvolvimento.

Vygotsky (1997) trata essa situação como um tipo de seleção perversa, em que de um lado são escolhidos os alunos que podem frequentar a escola comum e dela usufruir e, do outro, aqueles alunos que não têm condições de participar desta escola, sendo a eles destinada a escola especial, com todas as restrições que a deficiência poderia justificar. Afirma, ainda que isto ocasionava a separação de crianças em grupos, trazendo danos a sua formação social e psíquica.

Qualquer pessoa compreende que não há nada mais indesejável que a seleção de acordo com as particularidades negativas. Quando realizamos esta

seleção nos arriscamos a separar e unir em grupos crianças que terão pouco em comum o lado positivo. [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 101).⁷

Vygotsky reconhece nessa fala, que os avanços começavam a ser percebidos no enfoque pedagógico da escola, quando ela enxerga na seleção segundo os aspectos negativos, a insuficiência das diretrizes teóricas do funcionamento científico em que se apoiava a educação da criança com deficiência até então, mantida pela sociedade burguesa. Afirma ainda, que a partir desta mudança se procura trabalhar as habilidades da criança. Ao enfoque científico, assegura que uma das mudanças ocorre no sentido de tentar desvendar o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual e as leis que regem seu desenvolvimento. Desta forma, investigou como o desenvolvimento da criança pode contribuir para que ela se desenvolva apesar da deficiência e como este processo de elevação é constituído.

Um dos pontos fundamentais para se entender o desenvolvimento, é perceber que a deficiência, como já argumentado anteriormente, não é produto apenas de causas biológicas, é, antes disto, produto de causas sociais. Afirmar que as crianças se desenvolvem apenas por aspectos biológicos é desconsiderar que o indivíduo é um ser histórico e social, que vai se constituindo em interação com o meio em que vive e que esse meio é constituído de histórias e pessoas. Dessa forma, se a deficiência fosse um resultado apenas biológico, não haveria diferença entre crianças que recebem maior e menor estímulo pedagógico, tornando o ato educativo algo simplesmente mecânico e com resultados banalmente previsíveis.

Vygotsky (1997) afirma que o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual é compatível com o desenvolvimento de qualquer criança com outro tipo de defeito. A deficiência estimula o organismo e a personalidade a desencadear processos de compensação para o que supostamente não se conseguiria dar conta. Estes processos formam funções que compensam ou nivelam a deficiência, tornando a criança mais ativa perante o meio, o organismo faz um esforço extra para desenvolver-se de forma contínua, mais lenta, porém, sistemática. Enfatiza que o importante é não constituir a ênfase na deficiência, mas na reação que a personalidade da criança apresenta diante da dificuldade imposta pelo que a defectologia chama de defeito.

⁷ Cualquier persona comprende que no hay nada más indeseable que La selección de acuerdo con las particularidades negativas. Cuando realizamos esta selección nos arriesgamos a separar y a unir en un grupo de niños que tendrán poco en común en el aspecto positivo [...] (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

[...] existem os processos que surgem devido ao modo que o organismo e a personalidade da crianças reagem frente as dificuldades que encontram perante sua própria deficiência e seu processo de desenvolvimento, no processo de adaptação ativa ao meio, formam uma série de funções com as quais compensa, nivelam e substituem as deficiências. (VYGOTSKY, 1997, p. 104)⁸

Logo, fica explícito que a criança com deficiência não é um amontoado desordenado de dificuldades e limitações. Como outras crianças, são dotadas de um organismo, que responde a estímulos com base em suas necessidades, e a compensação constitui-se numa das formas que a deficiência usa para responder aos desafios que o meio social lhe impõe. Segundo Vygotsky (1997), a personalidade se equilibra, se compensa, com os processos de desenvolvimento da criança. É imprescindível, desta forma, mais que saber sobre a deficiência, suas causas e feitos, visualizar a criança deficiente em sua totalidade, sua personalidade, necessidades, desejos, o meio em que vive, assim poderemos ter um estudo fidedigno e mais próximo do real sobre o desenvolvimento de cada criança com deficiência, pois cada pessoa é única, assim como sua forma de desenvolver-se.

É importante saber que não só a doença domina a pessoa, mas também que a pessoa também tem domínio sob a doença. O mesmo é possível com respeito à deficiência e aos defeitos. Para nós é importante conhecer não somente o que é de fato medido com precisão em uma determinada criança, o que o tem afetado, mas também um defeito atribuído, ou seja, decidir que lugar ocupa a deficiência em sua personalidade, que tipo de reorganização está acontecendo, como essa criança que domina sua deficiência. (VYGOTSKY, 1997, 104).⁹

Vygotsky nos chama a atenção para o fato de que o próprio organismo luta contra a enfermidade, o que desencadeia sintomas de ordem dupla, de uma parte, as alterações de funções e, de outro, a luta do organismo contra os transtornos. Afirma, ainda que, para compreendermos o desenvolvimento de crianças normais, é preciso lançar um olhar sobre os

⁸ [...] existen los procesos que surgen debido a que el organismo y La personalidad del niño reaccionan ante las dificultades con las que tropiezan, reaccionan ante su propia deficiencia y en el proceso del desarrollo, en el proceso de la adaptación activa al medio, forman una serie de funciones con cuya ayuda compensan, nivelan y sustituyen las deficiencias (VYGOTSKY, 1997, p. 104).

⁹ Es importante saber no sólo qué enfermedad tiene la persona, sino también qué persona tiene una enfermedad. Lo mismo es posible con respecto a La deficiencia y a los defectos. Para nosotros es importante conocer no solo qué defecto há sido medido con exactitud en un niño dado, qué tiene afectado, sino también qué niño tiene un defecto dado, es decir, qué lugar ocupa la deficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reorganización tiene lugar, cómo el niño domina su deficiencia (VYGOTSKY, 1997, 104).

transtornos percebidos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Estes transtornos podem ter sido os elementos propulsores para o surgimento de funções compensatórias no organismo da criança e seu processo de aprendizagem particular.

Em referência à aprendizagem diferenciada, a colaboração de Vygotsky (1997), em especial nos seus estudos acerca da defectologia, tem mostrado que suas reflexões atendem à demanda teórica sobre Educação Especial e inclusão na atualidade. Vygotsky já apontava para uma visão social da deficiência em detrimento à patologia, ressaltando que o meio social deveria agir de modo a possibilitar situações e reações que compensassem a condição de deficiência da pessoa, que o olhar perante a deficiência deveria se concentrar nos processos compensatórios, desviando a atenção da deficiência ou patologia associada à incapacidade, potencializando as capacidades. Vygotsky (1997, p. 33 - 40) pontua ainda que uma escola especial deveria não apenas adaptar-se às insuficiências relacionadas aos alunos, mas, sobretudo, e principalmente, ajudá-los a superá-las. Já na época em que produziu seus estudos acerca das pessoas com deficiência, acreditava que a escola especial deveria criar tarefas positivas, gerando formas de trabalhos específicos que atendessem às peculiaridades de seus educandos e não, simplesmente, aplicar um programa simplificado, descartando objetivos, limitando e negando a aprendizagem necessária, sem qualquer reflexão sobre os sujeitos dessa aprendizagem.

3.2 A ARTE VISUAL COMO RECURSO (DES)VELADOR DA APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA POSSIBILIDADE DA ARTE-EDUCAÇÃO

A Arte e suas múltiplas linguagens, mediante a experiência estética e dos fazeres artísticos, constitui nossas construções cotidianas, sendo muitas vezes instrumento de focalização e ampliação de nossas capacidades criativas e cognitivas, além de expressão dos nossos desejos e sentimentos. Encontramos nesse leque de possibilidades a sua importância para a formação de pessoas, seja na escola ou em outros ambientes sociais, por seu caráter essencialmente humano e humanizador. Conforme Reis (2009, p. 9)

Para que o deficiente alcance a integração social é preciso que sejam cumpridos os princípios da igualdade, que envolve o trabalho, a cidadania, a

dignidade da pessoa humana, o bem-estar e a justiça social. Sendo assim é dever do Estado e, acima de tudo, da sociedade civil promover medidas práticas que rompam com velhos conceitos que geram discriminação e exclusão social para o fim de permitir ao deficiente o seu legítimo direito de ser integrado no meio social (REIS, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico associado à arte em está presente nas escolas especiais desde a sua fundação e teve papel preponderante na construção das escolas especiais brasileiras. Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi em 1932, foi pioneira ao assegurar o conteúdo de arte no currículo da Educação Especial desta instituição, primeira no atendimento educacional especializado ao deficiente intelectual no Brasil, seguido mais tarde pela APAE fundada em 1954. A partir de 1930, Antipoff formou professores no Estado de Minas Gerais para atender a pessoas com deficiência intelectual enfatizando em suas formações a importância da arte, com programa de “exercícios de desenho”, trabalhos manuais e canto, conforme registrado nos escritos de Januzzi (1985).

Na década de 1970, a Lei de Diretrizes de Bases nº 5.692 tornou obrigatório o ensino da Educação Artística na Educação Básica. As discussões sobre a aplicabilidade da lei deram um enfoque maior ao ensino de Artes e, assim, os professores perceberam a importância da disciplina no desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Mesmo assim, as atividades realizadas eram relacionadas a trabalhos psicopedagógicos que não proporcionavam ao educando a construção de conhecimentos e novas formas de linguagem e expressão.

Atualmente, vivenciamos a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência, estabelecida pela Organização dos Estados Americanos (OEA), para o período de 2006-2016, concomitantemente às discussões em torno da proposição de uma sociedade inclusiva que acontecem desde os anos 1990. Pensar a sociedade inclusiva implica pensar democracia, direito, deveres e, principalmente, convivência respeitosa no que se refere às diferenças sociais, culturais e ideológicas. Acreditamos que a arte tem muito a colaborar, não apenas no desenvolvimento intelectual das pessoas com deficiência, mas também com o necessário processo de inclusão social destas, pois, ao tratar questões de representação e interpretação, impacta na identidade cultural desses sujeitos, ressignificando-os à luz de suas faculdades criativa e cognitiva. Acreditar nesse potencial de criatividade e autorrealização pelo ser que cria e que, nessa criação se recria, é o alicerce de todo trabalho em arte para qualquer ser humano e, principalmente, no trabalho artístico da pessoa com

deficiência intelectual, cujos processos de elaboração esbarram no déficit cognitivo e, muitas vezes, num processo de estimulação ineficiente.

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. (BUORO, 1996, p.20).

Em seus estudos Vygotsky (1997, p. 33 - 40), nos aponta o fato de que a qualidade das experiências obtidas junto aos grupos sociais proporciona avanços inestimáveis na formação do indivíduo. Ainda segundo Vygotsky, as funções superiores são mais plásticas e, portanto, mais facilmente educáveis que as funções elementares, pois as funções elementares são norteadas pelo núcleo orgânico, enquanto as funções superiores são de domínio social. Para Vygotsky (1997, p. 33 - 40), o desenvolvimento é um processo cultural e todo o funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais: o que de fato decide o destino da pessoa, em última instância, não é a deficiência, mas suas consequências sociais, suas relações psicossociais e como são trabalhadas essas relações. Ademais, para Vygotsky (1999), “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. É fundamental que essa interação esteja presente nas várias instâncias de convivência, particularmente, da pessoa com deficiência intelectual:

Sabemos que uma obra de arte é um sistema especialmente organizado de impressões externas ou interferências sensoriais sobre o organismo. Entretanto, essas interferências sensoriais estão organizadas e construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética. (VYGOTSKI, 2010, p. 333)

A arte torna-se terreno fértil para a revelação de novas e efetivas capacidades. Aprender implica enxergar com profundidade, conhecer, ressignificar, através da atenção, da percepção, da memória, do raciocínio, da imaginação, do pensamento e, principalmente da afetividade. É esse sentimento que empodera o ser e lhe permite aprender, demonstrar suas potencialidades e saberes sem a frustração de ser futuramente censurado.

Nessa perspectiva, a criatividade é um movimento indiscutivelmente fundamental à vida e é importante a compreensão da deficiência não como algo limitante, pois em seu

desenvolvimento, cada pessoa com deficiência experimenta processos de elaboração e uma série de funções que compensam, equilibram e suprem as dificuldades existentes. A deficiência, a carência, o déficit, perdem sua relevância dada a reação que nasce da pessoa enquanto artista, durante seu desenvolvimento, como resposta às dificuldades impostas pela condição de desvantagem ao dar sentido aos próprios sentidos e em expressar verbalmente sensações e sentimentos quando estes ainda estão indefinidos, ou quando não percebidos com clareza. A Arte entra nesse cenário como facilitadora da expressão por ser multilíngue:

Ao expressar-se por meio da Arte o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta. (BUORO, 1996, p. 33)

A Arte é linguagem, pode ser lida, mostrada, interpretada e apreciada, proporcionando a possibilidade de autoperceber-se e expressar conteúdos pessoais, além de agir reflexivamente desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao convívio social, qualitativamente superior. Esse diálogo desencadeado pela Arte termina por reposicionar, no caso da pessoa com deficiência, esse artista para fora do circuito fechado, a que muitos são submetidos, nas quais as relações estabelecidas, sua vida social, não ultrapassam a família, a escola e os serviços de saúde.

Amaral (1998, p. 106) apresenta a arte como um “caleidoscópio mágico ou disposição para uma aventura pessoal” enquanto construção, conhecimento e expressão. Nesse “caleidoscópio” hipotético, cruzam-se, justapõem-se e se invertem as relações entre público/obra/artista, conhecer/fazer/expressar, descobrir/inventar/figurar, natureza e sociedade/meios e linguagem, artista e subjetividade, conhecimento/execução/expressão. É nessa aventura de criatividade, inventividade e subversão que a pessoa com deficiência intelectual alça vôos na construção de sua identidade e afirmação de seu espaço social único, pautado em suas aspirações de pertencer a um todo social, onde seja verdadeiramente respeitado como ser produtivo e produtor de conhecimento.

Nessa perspectiva, destacamos a afirmação de Barbosa quando salienta que o processo de identificação é sempre a produção de "uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro". (BARBOSA, 2010, p. 02), comungando com Rocha (2009), que define “criar” como ato de expressar, registrar sua marca pessoal, seu estilo, seu modo de ver e estar no mundo.

Na centralidade desse processo, visualizamos a figura do professor de arte amparado em uma teoria crítica para mediar a aprendizagem, operando a partir da construção de um pensamento voltado para a representação da identidade de seus alunos, levando em conta que a educação e o ensino da arte têm, como principal suporte, a realidade pessoal, social e cultural de quem aprende e a complexidade destas mediações. Autores da educação e do ensino da arte, a exemplo de Paulo Freire, Barbosa e Hernandez comungam dos mesmos pensamentos de que a transformação da realidade do educando parte de suas premissas básicas. Conforme Hernandez (2000, p. 16),

A posição crítica favorece a auto-reflexão sobre esse processo de influências, sobre os olhares em torno de si mesmo e do que o cerca. No caso da Arte, no seu ensino, se trata de levantar questões sobre temas, ideias chaves, como a mudança, a identidade, a representação de fenômenos sociais, e ajuda a indagar como essas concepções afetam a cada um e aqueles que os cercam.

Para além de ter como objetivo ampliar a percepção estética ou artística dos alunos, o ensino das Artes Visuais almeja desenvolver o reconhecimento de cada um, a percepção de si e dos outros, tornando-se relevante para a reconstrução de novos modos de olhar, partindo do impacto da realidade visualizada. Paulo Freire (1996) salienta a necessidade do ensino/aprendizagem como uma maneira de transformar a realidade e nela intervir de modo crítico e consciente.

Desde a década de 1970, o ensino de arte vem se constituindo como uma “questão socialmente problematizada” (AZEVEDO, 1997), que conta, inclusive, com um amplo movimento de discussão e reflexão institucionalizada sobre o campo denominado Arte-Educação. Arte-Educação tornou-se epistemologia da arte, a ciência do ensino de arte (BARBOSA, 1998). Tem se caracterizado como um campo amplo de conhecimento que, histórica e socioepistemologicamente, vem agregando diferentes linhas sobre a produção de conhecimentos e saberes artísticos, através da prática de ensino experimental de arte, na educação escolar e não-escolar, tais como: Formação docente para o ensino de arte; História do ensino de arte no Brasil; Dança/Educação; Educação Musical; Ensino da arte na educação escolar; Ensino da arte na educação não-escolar; Ensino das artes visuais; Ensino inclusivo de arte; Fundamentos da Arte-Educação; Processos de aprendizagem da arte; Teatro/Educação; entre outros.

Apesar dos diferentes olhares desse campo de conhecimento, o enfoque desta pesquisa está relacionado ao ensino da arte na educação escolar, fazendo um recorte que envolve artes visuais e mediação de alunos com deficiência intelectual, em uma escola de Educação Especial, modalidade da educação básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, que implementa políticas públicas educacionais objetivando promover o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência e a sua inclusão social,

Nesta seção, discutimos a arte enquanto recurso (des)velador da aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual para compreendermos como esses sujeitos constroem e reconstroem suas identidades culturais levando em conta as contribuições da arte visual enquanto processo criativo e cognitivo nessa ressignificação das representações de si e do outro. Nosso enfoque é a deficiência intelectual e Arte-Educação, especificamente, é registrar as estratégias pedagógicas usadas na mediação das artes visuais com suas imagens desencadeadoras de questionamentos e reflexões individuais e coletivas. Pretendemos pensar a reconfiguração das representações e identidades culturais da pessoa com deficiência com vistas a sua inclusão social.

3.3 O PROJETO RECRIANDO DA APAE DE JACOBINA: COMPREENDER(-SE) PELA LEITURA DE IMAGENS

No Movimento Apaeano, as Artes, como não poderia deixar de ser, sempre tiveram destaque. No Manual de Arte Educação (1999), é relatado que já na primeira APAE, criada em 1954, no Rio de Janeiro, ao que indicam as informações, eram desenvolvidas atividades artísticas tais como dança, coral, banda rítmica e artes plásticas, voltadas, sobretudo, para as comemorações cívicas ou sociais.

A APAE de Jacobina, iniciou em fevereiro de 2013, o Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte, cumprindo suas metas estatutárias que visam promover qualidade de vida e inclusão social às pessoas com deficiência intelectual e tendo por base o Manual para o Ensino de Artes da Federação Nacional das APAEs, ARTE, CULTURA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: Proposta Orientadora das Ações, documento que teve como base os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte para os ensinos fundamental e médio, as orientações em Arte do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, além de toda a experiência construída

ao longo de anos de trabalho desenvolvido pelas APAE no trabalho com Arte, que deram inclusive origem a um evento anual realizado pelas instituições em todo o Brasil, o Festival Nossa Arte:

Os festivais regionais, estaduais e nacionais constituem, atualmente, um espaço privilegiado de apresentação do trabalho em Arte, nas diversas linguagens, desenvolvidos pelas APAEs em todo o Brasil. O primeiro Festival Nacional Nossa Arte foi organizado em 1995, e a iniciativa que levou à sua formulação foram os festivais estaduais organizados em São Paulo, desde 1991. (FENAPAES, 2001, p. 16)

O Projeto Recriando tem como objetivo promover a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual, valendo-se do estudo, da apreciação e da produção da arte, oportunizando aos alunos conhecer a história de vida dos artistas estudados, e suas obras, desenvolvendo o processo criativo e cognitivo de cada um por meio dos diferentes tipos de linguagem (oral, visual, corporal e escrita):

A proposta de fortalecimento e inserção de Arte nas ações do Movimento Apaeano está voltada para duas grandes linhas de ação: a primeira, orientada pela Proposta APAE Educadora, que integra a proposta pedagógica da escola da APAE onde o ensino de Arte é desenvolvido como componente curricular, com objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas orientadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. A segunda linha de ação propõe o desenvolvimento de projetos especiais e objetiva o aprofundamento das diferentes linguagens artísticas e vivências para a realização de mostras, festivais, concursos e a preparação da Pessoa Portadora de Deficiência para o mundo do trabalho por meio de atividades artísticas, visando à sua inclusão e reconhecimento social na família e comunidade onde vive. (FENAPAES, 2001, p. 19)

Na leitura do documento da Federação Nacional das Apaes, que orienta as ações em Arte, Cultura, Educação e Trabalho nas APAE em todo o Brasil, fica claro que, nas instituições filiadas, o ensino em Artes Visuais implica contínua e sistemática pesquisa sobre os conhecimentos e experiências no campo das artes, as formas visuais de diversos momentos da História, inclusive contemporâneos. Cabe a cada escola proporcionar aos alunos a vivência de um conjunto de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística, pessoal e coletiva. Os conhecimentos a serem construídos no campo das Artes Visuais versam sobre: expressão e comunicação na

prática dos alunos em artes visuais; as artes visuais como objeto de apreciação significativa; e as artes visuais como produto cultural e histórico, temas elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte. (BRASIL, 1997; FENAPAES, 2001)

Embasada pelo documento orientador da FENAPAES, e nos recentes estudos no campo da arte, a proposta da APAE de Jacobina subverte o que tradicionalmente é oferecido às pessoas com deficiência intelectual em escolas e instituições especializadas, ou seja, colorir segundo um modelo, cobrir pontos e traçados fixos, ou outras atividades similares, totalmente dirigidas, que minimizavam as capacidades intelectuais e criativas, subestimadas nesse grupo social. O projeto difere também da conotação terapêutica comumente objetivada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, não descartando, porém, o potencial para diagnóstico, treino de habilidades motoras, socialização e autoestima que também são conseguidos apoiados na arte. Na perspectiva trabalhada, a arte torna-se também mais que simples meio de expressão de sentimentos:

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (BARBOSA, 2010, p. 05)

Sendo assim, o Projeto Recriado prevê diversas leituras de obras de arte a depender das potencialidades de cada estudante e seu grupo de trabalho, pois o que menos se espera é homogeneidade. Projetos interdisciplinares comungam com as demais atividades curriculares da escola e podem durar uma unidade ou um semestre letivo. O trabalho é iniciado pela apresentação das obras e seus autores, seguida das leituras técnica, política, histórica e da leitura contestadora ou crítico-reflexiva, que, por vezes, torna-se terapêutica por permitir a expressão singular de sentimentos que podem ser mediados pelo professor. Posteriormente às leituras, ocorre a reinvenção da realidade posta nas obras, a partir da perspectiva de vida daquele que "lê" a obra, o educando e seu olhar criativo, estimulado pelo grupo e as possibilidades a ele apresentadas pela arte.

O trabalho com os alunos é realizado com o acompanhamento da leitura das imagens propostas no Projeto. É utilizado o roteiro de Robert William Ott (1997) criado originalmente para treinar o olhar sobre obras de arte em museus. Na ausência dessa possibilidade, as

imagens são reproduzidas e o *Image Watching, ou Roteiro para o Olhar* desenvolvido pelas cinco categorias, a saber:

- Descrevendo – o aluno observa a obra a ser estudada, essa observação deve ser de um olhar cuidadoso, de certa forma deixando a arte falar primeiro. Em seguida, o aluno fará uma lista, de forma verbal, do que percebe da obra de arte que está sendo estudada criticamente, partilhando suas percepções com os demais alunos.
- Analisando – Aqui se investiga como foi executado o que foi percebido, os elementos da composição, as técnicas e formas da obra de arte.
- Interpretando – Considerada a mais criativa das categorias, pois fornece dados para as respostas pessoais e sensoriais dos alunos. Permite a eles expressarem como se sentem. Ott sugere uma preparação antes para que os alunos possam externar suas emoções.
- Fundamentando – Essa categoria está relacionada com o conhecimento artístico que está sendo armazenado pelo aluno. Nessa etapa, pode-se convidar o artista para uma fala ou usar vídeos com as falas dos mesmos, utilizar catálogos de exposições, publicações acadêmicas, textos de reportagem de jornal ou revista.
- Revelando – É o ato de expressão artística, o momento da produção, o fazer artístico. Todas as outras categorias culminam para esta. Aqui uma nova obra é criada pelo aluno (OTT, 1997).

A culminância do projeto é sempre a exposição pública das produções: a primeira exposição foi direcionada ao público interno e às famílias, a segunda e a terceira foram abertas à comunidade, em via pública da cidade, e na própria instituição. Esses momentos de contemplação do público desencadearam as mais diversas e significativas reações nos estudantes/artistas, e o trabalho como um todo fez refletir positivamente sobre o mesmo a todos os participantes, impactando na inclusão social dessas pessoas por meio de suas produções artísticas, que reconfiguram/recriam as obras, mas, também, a si mesmos, suas identidades e representações. Conforme texto do Projeto, a atividade artística configura-se como recurso a ser trabalhado na educação de pessoas com deficiência intelectual, promovendo subsídios complementares aos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias à interação social com consciência de ser e estar presente num grupo no qual suas capacidades/eficiências são postas em destaque, e não as deficiências.

4 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS EM CAMPO

A descrição densa se constituiu a amálgama desse estudo de caso etnográfico e fez-se imprescindível, enriquecendo e validando todo o trabalho de análise de dados realizada. Conforme registros a seguir, a análise foi feita em três tópicos que buscaram dar conta do objetivo deste Estudo de Caso, que é “Investigar como a apreciação das artes visuais favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, ou seja, em que aspecto do processo de aprendizagem da pessoa com deficiência a arte se faz potencialmente importante.

No primeiro tópico, trazemos as considerações sobre as “Percepções da professora em relação a Arte-Educação e aprendizagem”; no segundo, “Os alunos e o trabalho com arte através de seus falares” e, no terceiro, descrevemos as atividades realizadas e as evidências de aprendizagem reveladas, A apreciação de Arte pelo *Image Watching: Aprendizagem e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual*.

As falas dos alunos foram registradas em entrevista semiestruturada, transformada em roda de conversa com as perguntas colocadas dentro de balões com música de parada, para indicar o aluno a responder primeiro, seguido pelos outros. Essa forma de articular a entrevista foi sugerida pela professora. A discussão sobre A apreciação de Arte pelo *Image Watching: Aprendizagem e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual*, foi feita com base na observação participante e nos registros escritos da professora, como os planos de aula com devolutivas sobre suas próprias atividades, as minhas anotações de Campo e o referencial teórico que norteou esse estudo de caso etnográfico.

4.1 PERCEPÇÕES DA PROFESSORA EM RELAÇÃO À ARTE-EDUCAÇÃO E À APRENDIZAGEM

Uma das premissas mais significativas defendidas por Vygotsky (1993) a respeito do papel que a aprendizagem exerce sobre os processos de desenvolvimento intelectual do aluno é a importância dada à qualidade da mediação do professor nos processos de ensino. As intervenções deliberadas do professor são muito importantes no desencadeamento de processos que poderão levar ao desenvolvimento intelectual dos alunos, a partir da

aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conceitos científicos contidos nos conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, busquei compreender o processo de mediação em artes visuais que ocorre na Apae de Jacobina, sob o olhar da professora de artes. Além de observar as aulas, ler seus planos e reflexões sobre cada encontro realizado, entendi ser importante ouvi-la sobre os aspectos que compõem o ser professor de arte em uma instituição especializada, como ela planeja, executa e avalia seu trabalho e o desenvolvimento dos alunos. Optei pela entrevista semiestruturada.

A entrevista realizada com a professora seguiu roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 3), cujo conteúdo foi previamente pensado e organizado contemplando os seguintes temas em relação ao trabalho pedagógico: Metodologia e organização, levando em conta a Arte-Educação; Execução/mediação, considerando as relações interpessoais no contexto estudado; A aprendizagem dos alunos e a avaliação que pressupõe percepções sobre si e sobre os alunos no processo desencadeado. O instrumento de pesquisa foi aplicado na sala de artes, local de trabalho da professora, no dia 23 de fevereiro de 2017, antes do início das observações. Durou aproximadamente 30 minutos.

Os temas selecionados anteriormente à entrevista se conectam com a pesquisa, pensando que a forma a professora planeja, organiza e media o trabalho pedagógico, bem como, a forma como ela se relaciona com os alunos, o que pensa sobre a pessoa com deficiência intelectual e sua aprendizagem, além do “como se percebe”, enquanto profissional atuante na educação especial, situações estas que podem impactar diretamente no processo de aprendizagem dos alunos e nos fornecer pistas sobre como o trabalho realizado pela professora, mediado pelas artes visuais contribuem para a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, ou seja, nos indicam que impacto a relação com o conteúdo, a forma de aplicação e o público alvo se articulam.

Cada um desses temas abarcou de duas a quatro questões, respondidas livremente pela professora. Em seguida, ocorreu a transcrição de todo o material. A gravação feita no gravador de voz do Smartphone Galaxi S4 Samsung, foi copiada para o computador e enviada a uma profissional referenciada para transcrição, que, posteriormente me foi devolvida, em formato Word, quando procedi a revisão do texto transcrito para análise neste Estudo de Caso Etnográfico.

Quadro 06: Roteiro Entrevista Professora de Artes

O TRABALHO PEDAGÓGICO	PERGUNTAS REALIZADAS
Metodologia e organização	a) Como é organizado o trabalho pedagógico na instituição em que você atua? b) Como é elaborado o planejamento das suas aulas?
Execução/mediação	c) Como funciona a organização e manejo das aulas? a) É necessário que sejam feitas adaptações durante a aula? Como elas são feitas? Como é a sua interação com os alunos? b) Como é a interação entre os alunos? a) Fale do seu trabalho de mediação do desenvolvimento dos alunos em suas aulas.
Aprendizagem dos alunos	a) Como é a aprendizagem dos alunos desse grupo? b) Qual a importância que a arte visual desempenha nessa aprendizagem? c) Você encontra dificuldades no seu trabalho? Quais? d) Em quais situações você encontra facilidade para trabalhar?
Avaliação de si e dos alunos	b) Que avaliação você faz do seu trabalho com esse grupo? Como se sente em relação ao seu desempenho? c) Que avaliação você faz do seu trabalho e a repercussão do mesmo no desenvolvimento dos alunos em suas vidas para além da instituição especializada?

Fonte: Autoria própria (2017)

Em relação ao tema Metodologia e Organização do Trabalho Pedagógico em Arte-Educação, ficou evidente que, do âmbito da Proposta Pedagógica geral, na APAE de Jacobina, desenvolvem-se atividades com base em projetos específicos, no esquema de rodízio, no qual todas as turmas aproveitam todos os espaços da escola e duas turmas de cada classe, ou etapa, utilizam a mesma sala, nesse caso os alunos mais jovens.

Na APAE de Jacobina, desenvolvem-se atividades com base em projetos específicos, em esquema de rodízio, no qual todas as turmas aproveitam todos os espaços da escola em projetos que se adequam à faixa etária e necessidades de cada aluno conforme seus PDI. Cada projeto é desenvolvido em uma sala específica e o aluno ou seu grupo se deslocam até a sala nos dias e horários previstos para o seu atendimento. Cada projeto é desenvolvido por um professor ou mais a depender da quantidade de alunos matriculados no semestre e espaços disponíveis na instituição. (APAE, PPP 2017, p. 09)

No caso específico do Projeto Recriando, as atividades ocorrem na sala de arte, na sala de vídeo, no laboratório de informática e em outros espaços externos, como o pátio e o auditório, a depender da atividade planejada, a exemplo da projeção de tela em vídeo, pesquisas sobre a vida do artista, rodas de conversa, momentos de releitura/recriação. Cada

atividade foi pensada e descrita no formulário de plano de aula (Anexo 3) e apresentam objetivos geral e específico em consonância com o que a professora pretendeu para o encontro, a partir do texto base do Projeto Recriando, para atender as necessidades específicas de cada aluno e a fase de apreciação de arte em que o grupo de encontra.

Lembrando que a professora segue o Roteiro de Ott para guiar o processo de apreciação de arte, a partir dessa organização, as atividades foram aplicadas, como evidencia a fala da professora, quando perguntada sobre como é organizado o trabalho pedagógico na instituição em que atua,

Todo planejamento começa a ser pensado pelas necessidades dos alunos, em quais atividades podem ser realizadas pra melhorar, por exemplo, a comunicação, a interação social, independência, a questão da autoestima. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Nessa fala, a professora deixa claros os objetivos prioritários em seu trabalho, aquilo que considera mais importante ser desenvolvido no trabalho realizado com alunos com deficiência intelectual: comunicação, linguagem, interação social, independência e autoestima, conforme preconiza o quinto objetivo específico do Projeto Político Pedagógico da instituição (Anexo 5): *“Proporcionar estímulos que garantam ao aluno o desenvolvimento máximo de suas potencialidades de auto-regulação, autoestima, autonomia, comunicabilidade e socialização”*, (APAE, PPP 2017, p. 8) e os sétimo e oitavo objetivos específicos do Projeto Recriando, a saber:

- Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e permitir a construção de pontos de vista de uma visão de mundo, e atribuição de sentido;
- Favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral. (APAE, PPP 2017, p. 8)

A declaração da professora, *“Depois que pensamos nestas necessidades, começamos a pensar na arte como fonte histórica, escolhemos um artista plástico a ser estudado, e esse artista pode ser brasileiro, ou não”*, revela o estabelecimento de prioridades tanto para o aprendizado dos alunos, quanto para a condução do projeto, o que converge ao que o próprio Robert Ott (1989), denomina primeira categoria de análise de obras de arte, o aquecimento/sensibilização, a preparação pelo professor, da obra de arte que será apreciada, o

que de fato caracteriza planejamento; pensar o porquê, em quem, como o trabalho será desenvolvido.

Vygotsky (1993) ressalta a importância do planejamento, do pensar e organizar o processo de ensino para o desenvolvimento pleno do aluno com deficiência intelectual, aluno que, se deixado(s) à própria sorte, pode ter seu desenvolvimento limitado, consequência, não da sua deficiência, mas da negligência (de) escolar, da falta de mediações que lhe possibilitem a aprendizagem.

Os relatos da professora a identificam com a figura de agente proporcionadora da interação entre os alunos e o conhecimento, desde o cuidado com a obra que vai levar para a sala “Na busca pelo artista pensamos em quais contribuições sua vida e obras trarão para a vida dos alunos”, até as devolutivas constantes em seus planos de aula, tais como,

A aula teve início de forma tranquila, as imagens mostradas não trouxeram muitas lembranças aos alunos, um ou dois conseguiram recordar Tarsila do Amaral, mas aos poucos conseguimos conversar sobre a Feira mostrada por Tarsila e a feira livre da nossa cidade. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Demonstram uma preocupação aparente a partir da escolha que faz do material que vai levar para a sala e os objetivos que pretende alcançar em termos de sentimentos e outras aprendizagens.

Para exemplificar essa relação necessária entre o que a professora faz e produz para cada aula e o que planeja, trago o desenvolvimento pretendido para a aula do dia 30 de março, constante do Plano de aula do mesmo dia, (Anexo 3),

A aula deverá ter início com a caixa surpresa contendo 3 a 4 cabeças de alho. A caixa passará de mão em mão onde os alunos vão tocar, sem ver o objeto e tentar adivinhar o conteúdo da caixa. Em seguida, contar o que as cabeças de alho têm a ver com a nossa aula do dia. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

O objetivo geral da aula, também constante do Plano, é *Conhecer e apreciar esteticamente a obra “O velho do alho”*, sendo esse o objetivo, a professora leva em conta a necessidade de criar um clima de suspense, para atizar a curiosidade dos alunos e manter a motivação pelo avanço na apreciação de arte, dando movimento lúdico ao processo de ensino e aprendizagem.

Muitas vezes o artista escolhido está bem próximo da realidade dos alunos, neste ponto me refiro a artistas que sofreram preconceitos por serem doentes, deficientes, e mesmo com todas as suas limitações conseguiram produzir lindas obras. É como se nesse momento da escolha a gente pensasse: quem eu posso trazer que fale em suas obras sobre cidade, sobre comportamentos, dificuldades que tiveram na vida por doença ou deficiência, pobreza, e que ainda assim não passaram por cima de seus sentimentos pra viver, muito pelo contrário, transformaram sentimentos, lembranças, e vivências, em arte? Depois da escolha observamos a técnica utilizada pelo artista, ou as técnicas, e o trabalho de apreciação, análise, conversação, e produção, começa. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

A fala da professora a exemplo do exemplo abaixo,

É como se nesse momento da escolha a gente pensasse: quem eu posso trazer que fale em suas obras sobre cidade, sobre comportamentos, dificuldades que tiveram na vida por doença ou deficiência, pobreza, e que ainda assim não passaram por cima de seus sentimentos pra viver, muito pelo contrário, transformaram sentimentos, lembranças, e vivências, em arte? (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Demonstram sua preocupação em trabalhar o sentimento de superação dos alunos, a autoestima tão necessária à aprendizagem e mais ainda a valorização do que Vygotsky (1993) chama de conceitos cotidianos, originando-se no âmbito social, na interação entre os indivíduos e seus grupos, nossos alunos e suas famílias, amigos, colegas de turma. Os conceitos cotidianos, também denominados espontâneos, são aqueles formados a partir de vivências, de situações concretas, estes antecedem os conceitos científicos, que surgem de ações intencionais, através da instrução, principalmente, nas instituições de ensino, na mediação planejada, feita pelo professor.

Em relação à Execução/Mediação do trabalho pedagógico, contrariamente à ideia de que as limitações dos alunos dificultam a relação em sala de aula, suas opiniões evidenciam a existência de uma troca positiva, movimento que acredito acontecer conforme anotado no Caderno de Campo, em 16 de março,

A professora é compreendida e se faz compreender pelos alunos, ela busca formas de se fazer entender, facilitando a linguagem como estratégia pedagógica para manter os alunos motivados na aula, trazendo materiais, como uma caixa com surpresa para estimular a curiosidade dos alunos sobre o que será estudado. (CADERNO DE CAMPO, 16.03.2017)

Quando os alunos mencionam situações vividas anteriormente às vivências na instituição e relatam o presente, é possível identificar nas respostas oferecidas que houve modificação de seus pensamentos/comportamentos. Lula, em levantamento inicial, revela não conhecer o ambiente da feira livre, mas quando a segunda obra de arte é apresentada na descrição dos elementos que compõe o cenário, ele antecipa e expressa “*A feira*” (Vídeo 03 – 8’32). A feira é a síntese daquele todo de elementos e essas respostas revelam certa leveza ao abordarem o assunto de forma simples, sem demonstrar medo da sua condição, o assunto feira e trabalho, passou a ser elemento de reflexão do grupo. Pensar a feira e suas relações, as pessoas da feira e a feira como proposição profissional futura. “*Vender na feira é bom por que ganha dinheiro, é uma profissão*”. (Vídeo 03 – 18’10).

Quando a professora relata

... tenho relacionamentos dentro da APAE de harmonia com os alunos, às vezes entro em conflito com um ou outro justamente porque me respeitar e respeitar o colega, independente da circunstância, é o que está em primeiro lugar. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Ela dá a entender que tem noção de que há dificuldades na administração dos comportamentos indesejados, como indisciplina ou falta de respeito de um aluno em relação ao outro, mas, as ações e reações destes podem ser percebidas e valorizadas quando se está atento e em harmonia com o grupo. A necessidade de se construir um relacionamento baseado na confiança, no conhecimento de cada um e respeito às próprias limitações e às dos colegas, pressupõe fazer movimentos de desequilibrar e equilibrar o grupo, fortalecendo-o

Como ninguém gosta de ser chamado atenção por mau comportamento, se chateiam, se afastam por uns minutos, se irritam, as vezes responde com grosseria, as vezes se calam, como em todo relacionamento normal. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

No Caderno de Campo, na observação do dia 02 de março, fiz referência à forma que a professora utiliza para mediar os conflitos entre os alunos:

Lula estava muito agitado nesse dia, o tempo todo se remexia na cadeira e cutucava Luís, que já estava a ponto de perder a paciência. A professora olhou para Lula e perguntou: Você quer trocar de lugar? O aluno olhou-a com cara de quem sentiu que estava passando do limite. A professora não tocou no assunto do comportamento. Continuou: Quer trocar de lugar? Parece que você não está feliz nessa cadeira, tem outra do outro lado da mesa, vamos

mudar? O aluno levantou e mudou de cadeira e mudou o comportamento. (CADERNO DE CAMPO, 02.03.2017)

O sentido de provocar reflexão sobre si e o outro parece fazer parte das estratégias pedagógicas da professora, conforme se observa em suas falas, quando responde sobre a própria interação com os alunos. Anotado no Caderno de Campo dia 02 de março:

Não ter apontado uma falha do aluno, mas ter considerado que o comportamento indevido devia-se à insatisfação com o local onde estava ou o colega que estava ao lado, a professora simplesmente sugeriu um fato para dar pistas ao aluno que o que está fazendo não é adequado. Isso pode funcionar melhor do que constranger, ou ameaçar, ou falar das sanções por comportamento indevido. Acho que surtiu efeito com o aluno. (CADERNO DE CAMPO, 02.03.2017)

É possível crer que o vínculo reciprocamente respeitoso, estabelecido entre os estudantes e a professora é capaz de impulsionar a superação de dificuldades, que os impeliram à aprendizagem, fiz algumas anotações a esse respeito no Caderno de Campo nos dias 09 e 16 de março.

Flor sempre se mostra amedrontada em dar respostas, os olhos parecem sempre querer falar e as respostas não saem da boca. A professora estimula, olha para ela sorri, encoraja, tenta tirar a tensão da aluna através de brincadeiras como transformar um objeto da sala em microfone, para simular dar destaque e valorização ao que vai sair da boca da aluna ou mesmo modular a voz, acentuando a pronúncia de determinados fonemas, cantarolando... (CADERNO DE CAMPO, 16.03.2017)

Vygotsky (1997) aponta que as dificuldades não podem desestimular a pessoa com deficiência intelectual, mas conduzi-las ao desenvolvimento, aponta, ainda, a importância dos desafios para a ampliação e formulação de novos conceitos, que algumas impossibilidades, necessariamente, não são decorrentes da deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem (VYGOTSKY, 1993). A atuação da professora demonstra de forma nítida o tipo de mediação empregada pela mesma durante as atividades, o esforço no sentido de trabalhar nas rotinas comuns ao dia a dia da sala de aula, formas de manter os alunos motivados e interessados nas atividades, ou seja, usando como estratégia pedagógica o oferecimento de estímulo verbal, visando à permanência do aluno na atividade, sem que o mesmo seja coagido a permanecer. Uma mediação em direção à aprendizagem, onde se oferecem possibilidades de compensação às dificuldades dos alunos.

“*Trato meus alunos como pessoas normais, acredito no potencial deles enquanto educandos e incentivo sempre a fazer o melhor que podem*”. O termo normalidade aparece várias vezes na fala da professora. A princípio fiquei confusa, buscando entender o que ela chamava “normalidade”; cheguei a pensar que desconsiderasse as necessidades específicas dos alunos, o que ficou explicado nos encontros, quando pude perceber que há uma distorção semântica entre o que a professora expressa e o que realmente faz. Percebi que tratar com normalidade, para ela, significa, que num processo educativo, naturalmente, é necessário modificar estratégias, atividades, a própria fala e a forma de condução das atividades, para atender às diferentes formas dos alunos darem conta do que foi planejado. Percebi isso quando da variação das estratégias que ela utilizava para fazer com que os alunos acompanhem a rotina proposta por ela. A professora continua sua fala

Às vezes eles perguntam: *pró, assim tá bom?* E eu devolvo: *você acha que tá bom ou pode melhorar aqui e ali?* E eles mesmos percebem que podem melhorar o traço, o corte, o capricho, com minha orientação de quantidade de cola, de tinta, de postura ao usar cadeira, do local onde pegar no pincel, a arte pode ser melhorada. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Essa forma de agir que a professora descreve do devolver a pergunta ao aluno, estimulando-o à reflexão do mesmo sobre as atividades, ocorreu várias vezes durante o trabalho de observação enquanto estratégia, ou seja, oferecimento de instrução verbal associada a um modelo e à ajuda ou alternativas para escolhas. Posso citar como exemplos, “As interações com Jana”, que, conforme consta em seu PDI, tem vocabulário escasso e costuma repetir sempre a última palavra ouvida (Vídeo 5a – 1’44). A aluna olha para a professora, dá sinais de que quer que seu trabalho seja visto, a professora se aproxima: *Que isso aí que você tá me mostrando?* A aluna balbucia, *Tado, cado...* Vira de costas aponta o quadro. *Ah você está fazendo o desenho que você viu ali no quadro foi?* A aluna balança a cabeça e segue concentrada na atividade. (Vídeo 5b – 0’55)

Luis, outro aluno que usa pouco as palavras, faz uso dos olhos e das mãos para expressar satisfação ou descontentamento. A professora pergunta: *“E aí? Você desenhou o que aí?”* O aluno alisa o papel e agita as mãos. A professora insiste, *“Que desenhos são esses? Mostra pra gente. Mostra o papelzinho pro colegas, vira assim pra eles. Segura assim empezinho”*. Luis levanta o papel, direciona para os colegas. A professora questiona *“Todo mundo tá vendo? Que lugar é esse? É lá na sua casa é na Apatá é na feira?”* O aluno agita as

mãos. São muitas alternativas. A professora dá uma opção de cada vez. “*É na APAE?*” Negativa com a cabeça, “*É na feira?*” Outra negativa. “*É sua casa?*” O corpo sacode que sim, um sorriso se esboça e a professora prossegue, oferecendo a todos a oportunidade de dizer o que fez, onde, com quem, quando, pacientemente, ajudando cada aluno a organizar as informações que possui e que quer transmitir, organizar o pensamento, retomando o sentido e o contexto das informações. O que pode parecer repetição desnecessária, constitui-se constância, intensidade na mediação, que transforma elaborações simples em estruturas mais complexas do pensamento.

Vygotsky (1993), nos chama a atenção para o fato de que, em princípio, as ações que praticamos assumem a forma externa, mediadas pelo outro nesse caso, a professora e o ambiente, depois se transformam em ações internas, mentais, do próprio aluno. A presença da professora, assim como dos recursos que ela utiliza, no caso as telas - arte visual, a modulação da voz, a constância dos questionamentos, a própria música ambiente, foram condições para Jana e Luis tanto quanto para os demais alunos se organizarem, gradativamente. Essas ações mentais mais complexas, os impulsionaram à compreensão do que fora questionado pela professora e que os mesmos transformaram em respostas, cada um à sua maneira, para se fazer compreender e comunicar, refletindo sobre tais comunicações.

A fala da professora e as observações deixam claro que a interação entre ela e os alunos nem sempre é uma tarefa fácil, há atritos, conflitos e desconfortos para com alguns alunos, mas, na maioria das vezes, o diálogo é um quesito dos mais importantes para o sucesso no trabalho realizado; gerir os conflitos seria um dos fatos de maior relevância para que todos possam aprender a seu tempo e de acordo com os seus estilos de aprendizagem. Na gestão desses conflitos, no caso um aluno implicando com o cantarolar do outro, como no (Vídeo 5b – 1’19) Branca se irrita com o riso e cantarolar de Luis, e reclama disso. A professora sugere. “*Se você tiver se sentindo incomodada em sentar aí pode trocar de lugar*”. Pela terceira vez, Branca se irrita, implica com o colega. A professora continua e intensifica a percepção do mal-estar, usando a palavra “muito” (advérbio de intensidade) para dizer que está aumentando a irritação e sugere, pela última vez: “*Se você estiver se sentindo muito, muito incomodada com a presença de Lula, pode trocar de lugar, seu colega tem o direito de sorrir!*” O diálogo aparece como ato de extrema importância, a escuta inclusiva, na busca de compreender o outro e seus sentimentos. Os direitos e os porquês das atitudes, os fatos desencadeadores, inclusive dos comportamentos indesejados, uma demonstração de compreender as situações

de interação e tensão, como um movimento necessário e próprio dos alunos, no intuito de se perceberem, conhecerem e comunicarem, enquanto atuante e pertencentes a um grupo.

Converso muito, deixo sempre claro que falar é sempre o melhor caminho, e converso sobre tudo com eles, as vezes um aluno chega triste, ou com medo, ansioso e diz: pró, tu sabe o que teve lá no bairro? Um homem queimou a esposa, ela tá no hospital. Deixo que ele relate o fato pra aliviar a tensão, conversamos sobre como as coisas podiam ter sido diferentes, falamos sobre ações e reações, que não devemos julgar a ação de nenhuma das partes, apenas esperar que se recuperem do fato ou dos machucados... Enfim, se o aluno chega assim e eu não dou espaço pra ele falar, ele não consegue criar, porque nem sempre a dor, a preocupação, dão margem ao processo criativo, muitas vezes essa preocupação, essa dor, bloqueia, então é preciso falar antes. E da mesma forma que acontece com a dor, acontece com a alegria. O aluno chega alegre, eufórico pra contar quem visitou, o presente que ganhou, o programa que assistiu, a festa que foi, e se ele não fala sobre aquilo ele também não consegue produzir, parece ficar perdido entre os pensamentos. Depois que falam sobre suas dores e alegrias, aí sim, eles produzem numa boa. E, claro, esses episódios não acontecem todo dia, mas acontecem, e a forma como conduzo essas situações, e por isso trago aqui como mais um exemplo, demonstram o porquê do bom relacionamento que tenho com meus alunos. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Podemos inferir que o contato próximo e acolhedor com a professora, sobre a confiança atribuída à relação, são essências contribuintes para a aprendizagem desses estudantes, influenciadores das reflexões e mudança de posturas no tocante a si e aos demais colegas. Cuidar de si, do outro e do que é de uso coletivo. Pude constatar essa necessidade do falar mesmo de temas não relacionados à aula, por ocasião da primeira tentativa de entrevistar o grupo, quando a professora contextualizava a atividade explicando a necessidade e importância do falar de sentimentos e, uma das alunas, Flor, a mais tímida, interrompeu a fala da professora para dizer de suas insatisfações familiares: *“Gosto da minha vida, só gostaria que as pessoas da minha família mudasse de vida”*. A aluna olha fixamente a professora e explica o que essa fala significa. *“Queria que todo mundo brigasse menos, se respeitasse mais, que não tivesse xingamento, que minha irmã não me batesse, e meus pais também discute demais”*.

Nos momentos em que fala relata situações de tristeza ou consternação, foi interessante perceber, conforme o Caderno de Campo, em 27 de abril, como os alunos se auto consolam, estimulam, tratam-se com palavras de fortalecimento e apoio, se auto protegem. No momento que Flor fala com tristeza da situação da família, Rosa e Branca a olham com carinho. Branca fala com voz mais alta e, afirmativamente, dispara

Queria que minha irmã parasse de brigar comigo. Também tenho vontade de mudar a minha vida, queria ir pra Salvador estudar lá, trabalhar como advogada, igual as pessoas fazem, vão embora pra estudar. (CADERNO DE CAMPO, 27.04.2017)

A conversa segue e todos falam de alguma coisa que queria, como morar com o pai e outros desejos, movimentam o corpo, girando o tronco, agitam as mãos, como se quisessem dizer à colega triste “*Não é só você que tem problemas, anime-se*”, corroborando com a fala da professora, quando diz que:

Os alunos são muitos atenciosos uns com os outros, respeitam, cuidam, é interessante observar o comportamento entre eles. Eles se entendem muito, a comunicação entre eles flui com uma facilidade que eu as vezes penso: rapaz, eu queria entender o que tal aluno diz como o colega dele entende, o que ele diz falando, olhando, abraçando, afastando. Há uma relação de respeito entre eles. Quando a escola recebe algum visitante e esse visitante trata mal alguém, ou se comporta de uma maneira que eles não se comportam, logo algum aluno diz: epa! Aqui ninguém xinga, não. Ou entre eles mesmos: ei, tira sua mão da cabeça dele que ele não tá gostando. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Sobre a aprendizagem dos alunos desse grupo, percebemos que a professora está atenta às evoluções individuais e coletivas, nos mínimos detalhes, mantém diários de comportamento, fotos, vídeos e reflexões sobre algumas atitudes dos alunos e exemplifica, com muita facilidade, o comportamento que expressam processos ou evidências de aprendizagem já consolidadas pelos alunos.

As respostas ao desenvolvimento das atividades nem sempre acontece de forma linear, porque podem depender da condição psíquica do aluno, principalmente quando falamos do aluno com autismo. Um dia ele tem uma resposta bastante receptiva, e em outro ele pode apresentar características de uma pessoa com autismo, sentado, afastado, calado. Depende do humor que eles chegam por questões que muitas vezes não estão relacionadas a escola, mas fatos ocorridos em casa. Mas, no geral, eles respondem muito bem as atividades propostas, e muitas vezes nos surpreendem. Parece preconceituoso falar sobre surpresa, mas como lidamos com desafios diários, estamos sempre a espera de que teremos que usar o plano B, quando muitas vezes o A é desenvolvido de uma forma tão linda, que a vontade é de que aquela aula durasse todo o dia, só pra que pudéssemos ouvir mais respostas, porque eles tem muitos a nos dizer. Os alunos da APAE compreendem com muita facilidade o que levamos pra eles em artes. Discutir sobre comportamentos é com eles mesmos, não importa a época, eles são críticos, tem opiniões sobre assuntos diversos, e não tem medo de errar, de parecer tolo ao dar respostas. Exploram bem os materiais de artes, interagem comigo, com os colegas, com as atividades propostas, se envolvem com

prazer nas atividades. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Sobre a importância que a arte visual desempenha na aprendizagem dos alunos, fica clara na fala da professora sua concepção de ensino de Arte, que pretende contribuir para a construção crítica da realidade dos alunos, a partir da liberdade pessoal. As respostas oferecidas permitiram também pensar que, o trabalho oferecido reconhece as diferenças como desafio, sendo essas diferenças entendidas como recursos que permitam aos alunos, em todas as suas especificidades, desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida e contemplando as diferenças. Conforme Pillar (2006), a leitura da obra de arte no contexto escolar, merece um lugar privilegiado nas práticas educativas em Artes Visuais, tendo em vista, a necessidade que temos de compreender a cultura e de nos conhecer. “Assim, a leitura de uma obra de arte é uma aventura em que cognição e sensibilização se interpretam na busca de significados” (PILLAR, 2006, p. 17). A esse respeito, a professora infere

Por se tratar de linguagens, as artes visuais são muito importantes no processo de aprendizagem porque são uma forma de expressão e comunicação dos alunos, e quando se trata dos alunos da APAE, é ainda mais importante, porque nem todos conseguem se expressar pela fala, ou até mesmo por gestos, dependendo da síndrome, ou deficiência que eles têm, as expressões em alguns casos são mínimas no cotidiano. Então no momento em que trabalhamos com artes damos aos nossos alunos a possibilidade de selecionar, interpretar, criar, por meio da arte eles mostram como pensam, o que é de interesse deles, e o que não é, como eles se sentem e como se veem. Então além de trabalhar questões relacionadas a motricidade, conhecimentos de técnicas, cores, formas, possibilidades de ferramentas, e tudo mais, podemos aproveitar a arte, principalmente, para trabalhar o lado afetivo das pessoas que atendemos e a interação social. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

As dificuldades no seu trabalho revelam que, para a diversificação das atividades em artes na escola, é necessário espaço físico e recursos materiais, situação presente em muitas escolas - a falta destes complementos. Fica clara na fala da professora a escassez de recursos na escola e quanto é necessário, muitas vezes, adaptar recursos no sentido de substituir, criativamente, os materiais necessários ao trabalho por outros que estão ao alcance. Portanto, para tomar como compromisso as aulas de arte na educação inclusiva, devemos vivenciar o imprevisto e a criatividade dos docentes, os quais trazem valiosas aprendizagens aos alunos.

Se as adaptações que precisamos fazer em determinadas situações, não fossem necessárias, talvez, o trabalho fluísse com mais rapidez. Mas a maior dificuldade que observo está relacionada a escassez dos materiais que precisamos para realizar as atividades, isso porque dificilmente a APAE tem condições de arcar com essas despesas. Improvisamos o tipo da tinta, usamos guache por ser mais barata, improvisamos o papel, quando as vezes precisamos de um mais resistente, uma folha maior e mais resistente...o tipo de cola. Mas, são apenas dificuldades, não problemas que nos impeçam de realizar os planos que traçamos. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Ao avaliar o sentido do próprio trabalho, percebe-se que, para ela, a fala dos alunos, seus comportamentos e atitudes são grandes aliados na hora de planejar ou replanejar a condução das atividades, mostram os limites a serem respeitados para que o desempenho do aluno seja o melhor possível. Manter um diário de anotações sobre as ocorrências de sala, demonstra ser de fundamental importância. Segundo Vygotsky (1993), aquilo que o indivíduo consegue fazer quando recebe ajuda, e que vai além do que ele resolve sozinho, identifica-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por esse motivo, reconhecemos a importância do professor reavaliar, continuamente, tanto o avanço em seu trabalho quanto o avanço individual de cada aluno, de onde partiram na construção de suas aprendizagens e em que nível se encontram a fim de subsidiar novas conquistas.

Eu penso que o tipo de relação que estabeleci com meus alunos, principalmente relacionado a sinceridade, de falar quando não entendi o que um disse, ou reclamar quando há indisciplina, mas demonstrar por meio dos planejamentos que elaborei, o quanto eu estou ali para servi-los, pra dar o melhor que eu posso, transformar esse trabalho de mediação numa conversa tão leve, tão normal que não tem como a avaliação ser ruim. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Em relação à repercussão provocada na vida dos alunos a partir do trabalho desenvolvido em arte educação para além da instituição especializada, a professora ressaltou o potencial criativo desenvolvido pela arte e como a criatividade é necessária para que a pessoa se sinta bem e segura de si.

Criatividade é o que move o mundo. Um sujeito criativo consegue resolver problemas com mais facilidade, encontrar meios de sobrevivência, criatividade ajuda a pessoa a se redescobrir, ajuda a gente a viver melhor, mais seguros do que somos, mais tranquilos com relação a aceitação. Acredito que essa seja a parte mais importante do meu trabalho, ajudar pessoas a viver melhor, a se aceitar e acreditar nelas mesmas, a se tornarem sujeitos críticos, livres e confiantes. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

A Teoria Histórico-Cultural nos faz inferir que a criação é inerente à vida humana e, “existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por mais insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios. (VIGOTSKY, 1982, p. 11).

O potencial criativo despertado pelas artes visuais é bastante abrangente e rico, foi importante, através da entrevista, constatar o quanto é importante o professor ter um conhecimento amparado na prática e na reflexão para explorar esse universo, buscando meios e estratégias pedagógicas capazes de beneficiar seus alunos, ajudando-os a adotar uma atitude crítica e reflexiva diante de uma imagem cotidiana, de uma obra de arte ou mesmo das cenas de suas próprias vidas. A partir da cotidianidade ampliar as experiências dos alunos, usando arte como estratégia de inclusão social.

4.2 OS ALUNOS E O TRABALHO COM ARTE ATRAVÉS DE SEUS FALARES

A princípio, as entrevistas haviam sido planejadas para serem realizadas individualmente com cada aluno. Após ouvir a professora, que chamou a atenção para o fato de que os alunos, quando juntos, demonstravam mais intensidade nas falas, parecem mais fortes, “*Um incentiva o outro a falar e os diálogos ficam mais ricos, parece que eles querem sempre superar o outro, falar mais bonito, (risos)...*” Decidimos então montar uma Roda de Conversa sobre Vida e Arte, quando as perguntas eram dirigidas ao grupo e a professora ia incentivando as respostas, ajudando os alunos a organizar o pensamento e a se expressar.

Para chegar ao formato da entrevista narrada a seguir, além da observação participante, tive um contato específico com os alunos para falar sobre entrevista, quando a professora explicou o que é entrevista, apresentou a minha função de pesquisadora no grupo e explicou aos alunos a importância de responder as perguntas com atenção, além de simular o ritual para entrevista, fazendo alguns questionamentos para o grupo, usando a estratégia que já narrei algumas vezes, simulando um microfone com qualquer objeto à mão.

O roteiro para entrevista constou de 05 perguntas para responder aos temas listados no quadro abaixo, planejados pensando nas observações que feita em sala de aula e nos objetivos do estudo:

Quadro 07: Roteiro de entrevista com os alunos

TEMAS	PERGUNTAS REALIZADAS
Eu e o outro	a) O que você pensa sobre você como pessoa, sobre a sua forma de ser e sobre a forma como você se relaciona com as outras pessoas? b) Como é o seu relacionamento com seus/suas colegas? Você se dá bem com seus/suas colegas?
A APAE e o trabalho com a arte	c) Você acha que a forma como a professora de Arte conversa com você é legal? Você se dá bem com sua professora? d) Você gosta das aulas de Artes? Explique por que.
A professora e o trabalho com a arte	e) Tem alguma coisa sobre arte que a professora já falou que você acha importante?

Fonte: Autoria própria (2017)

A entrevista em formato de Roda de Conversa foi realizada em 11 de maio, no pátio interno da Apae e durou certa de 40 minutos. As perguntas foram colocadas em balões, tocávamos uma música e parávamos, inesperadamente; o aluno que ficava com a bola na mão, a estourava e retirava uma pergunta, que era respondida por todos; cada um escolhia a vez de falar, até que todos participassem da resposta e passássemos à pergunta seguinte.

As perguntas eram lidas pela professora, que, ao fazê-lo, ia explicando aos alunos detalhes sobre a pergunta, clarificando-as, exemplificando-as, dizendo com outras palavras, aproximando-as do vocabulário dos alunos, repetindo-as quantas vezes fosse necessário para que todos entendessem o que foi perguntado e incentivando as respostas.

Para começar a atividade, a professora orientou em sala de aula, quanto à saída para o pátio. Se organizariam em círculo, sentados lado a lado. Chegando ao pátio, os alunos sentaram-se em círculo e a professora entregou a bola que estava em sua mão à aluna mais próxima, Jana, e deu aos alunos a opção de por onde começar a passar a bola: *“Pelo lado de Tom ou pelo lado de Flor? Por onde a gente começa?”* Definido por onde começar, a professora continuou a orientação falando nominalmente a sequência na passagem da bola, enquanto a música estivesse tocando: *“Jana vai passar a bola para Tom, tom para Gil, Gil para Lula, Lula para Luis., Luis para Branca, Branca para Flor e Flor para Jana, certo? Combinado?”* Ao que todos respondiam, repetindo a última palavra da professora, balançando a cabeça ou afirmando com o olhar. A música começa e a bola vai para o lado não escolhido, a professora relembra o combinado e, enfim, a bola anda na sequência. Os corpos

se agitam ao som da música, olhos atentos, Luis agita as mãos, Rosa faz pose para a câmera, e a música para em Flor.

A professora providencia o artefato para furar a bola. Durante as tentativas de furar a bola, todos levam as mãos aos ouvidos e fazem expressões de medo e expectativa. A bola estoura e todos gritam. O papel com a pergunta voa para longe de Flor, cai perto de Jana, que o recolhe e o entrega à professora. A professora entrega o papel a Flor para que ela possa abrir a pergunta que será lida. Flor abre o papel tranquilamente, olha a escrita atentamente e só depois estira o braço para entrega à professora, para ser lida. A professora vai até Flor, pede que ela abra o papel e lê a pergunta passando o dedo sobre a escrita. *“Você acha que a forma como a professora de Arte conversa com você é legal? Você se dá bem com sua professora?”* Os alunos olham uns para os outros e a professora começa a organizar o pensamento dos mesmos. *“Quem é a professora de artes?”* Silêncio. Jana responde falando o nome da professora, Flor aponta com o dedo, todos repetem o nome da professora. *“A perguntinha é: Vocês se dão bem comigo? Vocês acham que a forma como eu converso com vocês é legal? Acham que sim ou que não?”* Jana responde *“Não”*. Todos sorriem. Ela sempre repete a última palavra falada sem refletir o que diz. A professora pergunta *“Por que não Jana?!”*

PROFESSORA: Por que não, Jana? Jana tá falando, gente. Que não ou que sim?

JANA: Sim!

PROFESSORA: E aí, Flor, você acha que é legal? Você se dá bem comigo?

PROFESSORA: Sabe explicar não? O gato comeu a língua, foi? Gil, quer falar? Rosa, Branca...

BRANCA: É que eu gosto muito da senhora, gosto muito da senhora.

PROFESSORA: O que é que acontece durante as nossas aulas que vocês gostam tanto?

JANA: Pintar.

PROFESSORA: Pintar...o que mais?

TOM: Desenho.

PROFESSORA: Desenho... Por que a forma como eu falo é legal?

PROFESSORA: Vamos pensar assim, ó: quando alguém tá conversando com a gente, a gente gosta da conversa por que a pessoa tá falando como? Por que ela fala calma ou ela fala irritada?

TOM: Calma.

PROFESSORA: Por que ela grita ou ela fala com tom de voz legal? É por que ela durante a conversa ela brinca, ela sorri, por que ela é assim “bom dia”? Do que é que a gente gosta quando a gente conversa com uma pessoa? É que ela tá sorridente ou tá muito séria, fechadona? Então, diga aí como eu sou na aula com vocês.

JANA: Sorridente.

PROFESSORA: Sorridente...e o quê mais?

LUIS: Bom dia.

PROFESSORA: Eu dou bom...e o quê mais?

ROSA: Calma.

JANA: “aegre”

PROFESSORA: Alegre?

GIL: É!!

PROFESSORA: E eu não brigo não, é? (Risos)

BRANCA: Mais ou menos.

PROFESSORA: Se precisar, né? Mas a pró reclama quando justamente precisa reclamar com alguém, né? OK! Alguém mais quer falar?

PROFESSORA: Não? Não? ...Sim, e eu falo fácil? Do jeito que eu falo vocês entendem ou é difícil?

JANA: É, é!

PROFESSORA: É difícil o jeito que eu falo? Pra você não, Rosa?...Rosa disse que sim. Por que você acha difícil, Rosa? Conta pra gente. O que foi que eu já falei lá na sala que você achou difícil e você teve dificuldades em fazer? Tenta lembrar aí o que foi. E Flor?

FLOR: Mais ou menos.

PROFESSORA: Mais ou menos? Então, é bom a pró K. falar mais fácil?

FLOR: É.

PROFESSORA: Em que momento eu tenho que falar mais fácil? É na hora de explicar alguma atividade? É na hora de quê?

ROSA: Atividade.

PROFESSORA: É? Pronto, massa, gostei da sugestão. “Facilitar as coisas”. Vamos para a próxima? Podemos!? A gente tinha seis e agora a gente têm quantas pra responder?

Cada resposta dada por um aluno é repetida pelos demais, balançam as cabeças, contorcem o corpo, agitam as mãos. Observei que só não houve consenso na afirmação de Jana, quando disse, apenas repetindo o último “*Não*”, enquanto alternativa dada pela professora de que ela não é legal. Percebi que alguns ficaram incomodados tentando corrigir a situação.

Nesse momento percebo um equívoco na mediação da professora. Sendo Jana já identificada como ecológica, a pergunta feita pela professora para checagem da resposta sobre o relacionamento dos alunos com ela deveria ter sido repetida na íntegra ou de outra forma que requeresse da aluna refletir sobre seu sentimento e sua resposta. A professora simplesmente trocou o “*não*” pelo “*sim*”, ao final da pergunta e a aluna, fez o mesmo na resposta. Não foi dado à aluna o tempo e as condições para pensar sua resposta. Tal postura desencadeia uma série de reflexões sobre a atitude da professora, mas também sobre o processo de entrevista. Na roda, como todos os alunos, há uma necessidade de dinamizar o processo, não parar muito tempo num único aluno, para que os demais não percam o interesse. Não questionei o ocorrido junto a professora, não sei se ela percebeu o que fez ou o que não fez, ou só agiu sem refletir. Quanto a mim, formuladora das questões, admito falha na elaboração da pergunta: “*Você acha que a forma como a professora de Arte conversa com você é legal? Você se dá bem com sua professora?*” Perguntas desse tipo podem levar à

indução da resposta, o que desqualificaria o estudo, caso eu não tivesse aceitado a sugestão da professora de fazer a entrevista em grupo, tivesse ouvido aluno a aluno, como era minha ideia inicial. Acredito ser importante registrar as falhas detectadas no processo a fim de tencionar tais falhas e aprender com as reflexões oriundas dos ajustes feitos no percurso da pesquisa.

É importante registrar que após o fato narrado, a professora organizou as falas e a reflexão e a atividade seguiu tranquilamente, chegando-se à conclusão de que o relacionamento é bom, só precisa facilitar o entendimento do grupo em algumas falas, ao explicar as atividades, ou seja, variar ainda mais as estratégias pedagógicas usadas para facilitar o entendimento dos alunos.

Na sequência, a bola para em Tom e a pergunta é: *“O que você pensa sobre você como pessoa, sobre a sua forma de ser e sobre a forma como você se relaciona com as outras pessoas? Tom se arrisca na resposta. Sou feliz, carinhoso”*. A professora pede o papel para o aluno *“ficar mais relaxado”*. Tom continua. *“Sou carinhoso com os colegas. E como é que você se sente? Você se sente uma pessoa bem no mundo?”*

PROFESSORA: E como é que você se sente com os colegas? Você se sente bem? Você é tranquilo ou é preocupado com o que você vai fazer? Você acha que vive feliz?

TOM: Feliz...tudo bem.

PROFESSORA: Você tem vontade de fazer alguma coisa na vida que você ainda não está fazendo? Você é uma pessoa carinhosa... mas tem alguma coisa que você gostaria de fazer e que você ainda não faz na vida? Algum lugar pra malhar, viajar, ser atleta...quê mais? Ser cantor, músico, jogar capoeira, ser dançarino, escultor.

TOM: Trabalho.

PROFESSORA: E você tem vontade de trabalhar aonde.

TOM: Ajudar a minha mãe.

PROFESSORA: Você ajuda a sua mãe, mas você tem vontade de trabalhar em algum lugar aqui na cidade? Fora o trabalho com sua mãe.

TOM: Tem. Fora.

(...)

PROFESSORA: Fala aí pra gente o que você gostaria que mudasse em sua vida.

FLOR: Meu pai mudasse.

PROFESSORA: Mudasse como? Que ele se tornasse uma pessoa como?

FLOR: Melhor.

PROFESSORA: E melhor é como? É uma pessoa mais alegre, mais tranquila, é como? Mais alegre e tranquila.

FLOR: Meu pai não deixa sair.

PROFESSORA: E isso de seu pai não lhe deixar sair, você gostaria que fosse diferente? Gostaria de ter mais liberdade, conversar com as pessoas de boa... Você se sente mal com isso ou tudo bem?

FLOR: Me sinto mal.

(...)

BRANCA: Eu queria fazer balé. Tenho vontade de aprender a dirigir moto.

PROFESSORA: Moto? Tu é uma aventureira, viu?
 BRANCA: Tenho vontade de pegar uma moto, um carro...
 (...)
 ROSA: Eu queria morar numa casa, num apartamento.
 PROFESSORA: Qual é a casa que você gostaria de morar?
 ROSA: Na Catuaba?

As falas dos alunos sobre seus relacionamentos com o eu e com o outro, trazem sonhos como o balé de Rosa e a moto de Branca, revelam dores e algumas insatisfações com pessoas ou situações, a exemplo dos constantes desabafos de Flor sobre os conflitos familiares. O conforto familiar de Tom, cujos olhos brilham ao falar da mãe, acompanhado pelos olhos de Luis nos quais pude observar o mesmo sentimento, demonstrado pela agitação das mãos ao falar da mãe.

Todas as falas são mediadas pela professora, que vai fazendo encaminhamentos como o que se pode fazer para resolver o problema ou conquistar o que se pretende. Muitas vezes, a professora tem que adiantar a estrutura do pensamento dos alunos, agregando elementos lingüísticos que faltam para que os mesmos completem suas falas e consigam dizer o que pretendem. Nessa hora, o rosto dos alunos é revelador, pois o semblante muda quando a palavra que a professora usa para completar o pensamento é a que eles queriam dizer. Os alunos não aceitam passivamente tudo o que a professora diz, eles querem que ela diga o que eles diriam, se pudessem usar as palavras. A exemplo do diálogo com Jana:

PROFESSORA: Fala, Jana. Você se sente feliz com a vida que você tem?
 JANA: Bem.
 PROFESSORA: Você gosta dos lugares que você anda?
 (Jana olha fixa para a professora a professora vai falando os lugares)
 PROFESSORA: Sua casa, sua rua.
 (Jana continua olhando, como se pedisse mais opções a professora oferece)
 PROFESSORA: Ou se for na roça?
 JANA: É roça.
 PROFESSORA: Você gosta de lá?
 (Jana sorri satisfeita. Conseguiu responder)

A entrevista segue. Na última passada, a bola estoura inesperadamente. O riso é geral, os alunos caem pelo chão, dão cambalhotas, tudo para expressar como foi engraçado a bola ter estourado antes da hora, dando um susto grande em Jana e Tom. Nessa hora Jana estava prestes a passar a bola para Tom. A pergunta foi: *“Tem alguma coisa sobre arte que a professora já falou que você acha importante? Alguma atividade, alguma coisa que a gente já fez, alguma pessoa que conheceu, que a gente acha importante?”* Flor olha para a professora,

demonstra interesse em responder, a professora incentiva. “*Pode falar*”. Ela fala: “*Almaques*”. A professora prossegue, “*Almaques é importante por quê? Porque ele pinta. E ele pinta sobre o quê?*” Flor responde: “*Sobre a feira*”. Fazendo referência aos quadros do artista apreciados pelo grupo. A professora provoca os demais: “*Você acha que Almaques é importante, Jana? Por quê?*” Jana responde: “*Pintor.*” A professora ajuda todos os alunos a contextualizar a importância da obra de Almaques não só para Jacobina e Brasil. Considero importante ela fazer essa referência e os alunos acompanharam com os olhares de quem estão realmente obtendo uma informação muito importante, seguiam a professora com os olhos e calaram a bagunça para ouvir.

Vamos imaginar o seguinte, tem uma pessoa morando em outro país, lá nos EUA, e aí essa pessoa ganhou uma tela de Almaques, e nessa tela tinha Jacobina. Aí quem tava lá nos EUA ficou sabendo que em Jacobina tinha um feira, essa feira cheia de gente alegre, cheia de roupas coloridas, cheia de comida gostosa...é importante que as pessoas saibam o que aconteceu num dia numa cidade, num país e tá lá pintado naquela tela? Hein, Luis?!

(PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Quando estimulados a falar sobre o trabalho com a arte, as respostas vieram em forma de palavras ou frases como:

PROFESSORA: Você gosta das aulas de Artes? Explique por que.

LUIS: Tranquilo. Felicidade.

JANA: Bem.

LULA: Vontade de chegar.

BRANCA: Eu gosto de vim pra cá.

TOM: Sinto bem. Feliz!

FLOR: Meu priminho vai estudar aqui também!

As respostas, demonstram a relação positiva que os alunos, tanto mais antigos como mais recentes, possuem com as atividades de artes do Projeto Recriando. Os alunos conseguem mostrar bons sentimentos e conhecimentos sobre seus relacionamentos, a instituição, a professora e algumas atividades. Flor revela achar positivo que um parente venha estudar na instituição. Observei que a palavra aula de arte, não é tão usada pelos alunos. Falam em desenho, pintura estar na Apae, sendo essas atividades estruturantes do vínculo e da percepção que esses alunos têm da instituição e de suas presenças nela.

A estratégia sugerida pela professora para a realização da entrevista, a Roda de Conversa, foi muito bem-sucedida, criou clima de descontração e realmente percebi como a

resposta de um ajudava o outro, pois quem pouco fala como Luis, podia concordar ou discordar de quem fala muito. Mesmo com os movimentos estereotipados de cabeça e mãos, ele mantinha os olhos fixos nos colegas enquanto falavam e, se não gostava do que estava sendo dito, revirava os olhos; se concordava, agitava as mãos freneticamente, quando algo lhe era incômodo ou causava comoção, como as palavras de Flor em relação à família, ele parava instantes, prendia a respiração e olhava fixamente para ela com ar de comoção. O importante da participação da professora é que ela também foi me ajudando a me fazer compreender, assim, ajudou a deixar mais claro para os alunos o que as perguntas queriam saber.

4.3 A APRECIACÃO DE ARTE PELO *IMAGE WATCHING*: A APRENDIZAGEM E A ELABORAÇÃO CONCEITUAL POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Vários são os métodos de apreciação de arte que se pode utilizar para desenvolver um trabalho em Arte-Educação. No caso específico do Projeto Recriando, a escolha recaiu sobre o método do americano Robert Willian Ott e sua abordagem *Image Watching* - sistema de crítica artística, que tem sido bastante divulgado no Brasil desde 1988, ocasião em que, ministrou um curso no Museu de Arte Contemporânea da USP. Ott (1997) sistematizou o *Image Watching*, principalmente, a partir dos estudos de John Dewey, Thomas Munro (1901–1973) e Edmund Feldman (BARBOSA, 2001). Tanto o sistema de Munro quanto o de Ott são ensinamentos de arte desenvolvidos para museus, podendo ser adaptados para a sala de aula. Esses sistemas, que se referem ao ensino de arte em museus, contribuem para que o conhecimento seja construído a partir das obras de arte. O sistema desenvolvido por Munro, citado por Ott (1997) diz que:

O sistema de Munro, conhecido como morfologia estética, diz respeito aos estágios básicos do processo individual de aprendizagem a partir de obras de arte. A morfologia estética era analítica por natureza e baseada na percepção sensorial, na associação e no contexto da obra para gerar formulações críticas. (OTT, 1997, p. 119).

Para Ott (1997), quando os alunos têm contato com as obras originais, suas cores, texturas, contornos, temas, são desafiados à observação mais detalhada, adquirem mais conhecimento que serão úteis na hora da própria produção e, ainda, os que estão acostumados

a observar arte em museus e galerias, estão mais propensos à pesquisa artística, que exerce um papel essencial em Arte-Educação.

O *Image Watching*, de Ott (1997) vem fornecer ao ensino em Arte-Educação, conceitos para a crítica voltada à produção artística relacionando o modo crítico e o criativo de aprender, apreciar e produzir em Arte-Educação, através de cinco categorias: *descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando*. Todo conhecimento gerado a partir do desenvolvimento dessas categorias podem ser expressos durante o trabalho realizado, conduzindo-nos a uma crítica de arte tanto conceitual, perceptivo quanto interpretativo.

Nessa perspectiva, a partir do desenvolvimento dessas cinco categorias nas aulas de Arte-Educação da APAE de Jacobina, descreverei o que puder observar, travando uma discussão entre arte, esse processo criativo e suas categorias, as estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para mediação e as questões basilares para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, apontadas por Vygotsky em seus estudos sobre defectologia, ou seja, concepções de deficiência, particularidades do defeito e dos processos compensatórios na aprendizagem para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, ressaltando que ler obras de arte é:

Ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas desse processo de leitura, relacionando sujeito/obra/contexto, não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade, entre outros. Segundo Ana Mae, é importante ressaltar que o objeto de interpretação é a obra e não o artista, não justificando processos adivinhatórios na tentativa de descobrir as “Intenções do artista”. (BARBOSA, 2008, p. 67, grifo do autor)

Para a discussão realizada, me amparei nas atividades listadas no quadro abaixo, sendo 05 atividades filmadas, 01 registrada em áudio e 04 observadas e registradas fotograficamente e em formulário próprio e caderno de campo. Em diálogo com a professora, optamos por não filmar algumas atividades porque percebemos que a filmagem, algumas vezes, interferiu no comportamento dos alunos, principalmente, nos dos novos na instituição, inseridos recentemente no grupo que, ainda muito tímidos e, diante da filmadora, se viam intimidados na fala ou nas expressões.

Quadro 08: Cronograma de Atividades observadas

ENCONTROS	DATA	ATIVIDADES OBSERVADAS
1º.	01/03/2017	Introdução de conteúdo. Apresentação de novo artista, suas obras e temáticas trabalhadas. (Vídeo 01)
2º.	09/03/2017	Apreciação preliminar onde cada aluno escolhe uma reprodução de obra para apreciar e trabalhar a moldura (Registro escrito)
3º.	16/03/2017	Apreciação da obra “Igreja na Conceição”. OST 50x70 (Registro fotográfico e escrito)
4º.	23/03/2017	Apreciação da obra “A cabocla das frutas” (Vídeo 02)
5º.	30/03/2017	Apreciação da obra “O velho do alho” (Vídeo 03) e Formulação de perguntas dirigidas ao artista convidado. (Registro escrito)
6º.	06/04/2017	Roda de Conversa com o artista convidado (Vídeo 04)
7º.	20/04/2017	Excursão à feira livre - fotografia e interação (Registro fotográfico e escrito)
8º.	27/04/2017	Recriação de obras (Vídeo 05)
9º.	04/05/2017	Recriação de obras – acabamento (Registro fotográfico e escrito)
10º.	11/05/2017	Roda de Conversa para entrevista aos alunos – (Registro em áudio)

Fonte: Autoria própria (2017)

Foram observadas, filmadas e gravadas semana a semana, de 22 de fevereiro a 05 de maio de 2017, um número bem maior de atividades, porém escolhi as listadas acima para ilustrar e analisar nesse estudo de caso. Escolher foi uma tarefa árdua, devido à riqueza dos diálogos da fala e do corpo e à emoção que em mim ia acontecendo a cada vez que revi o material e pude refletir sobre seu conteúdo e implicações com o meu estudo. Enfim, as escolhas foram feitas e é sobre elas que nos ateremos.

A) Descrevendo...

A primeira categoria de análise sugerida por Roberto Ott, *Descrevendo*, sugere que o aluno observe a obra que será estudada, com olhar cuidadoso, deixando a arte falar primeiro. Em seguida, pretende-se que o aluno faça uma lista verbal, do que percebe na obra de arte, partilhando suas percepções com o grupo. Nesse aspecto, passo a falar do primeiro encontro do grupo de alunos observados, ocorrido em 01 de março de 2017: A professora iniciou o

trabalho pela organização do espaço para receber os alunos. Distribuiu nas paredes da sala réplicas de alguns quadros do artista que foi convidado a participar do projeto nesta etapa.

O acesso à sala foi realizado somente quando tudo estava pronto, despertando nos alunos um clima de curiosidade pelo que encontraria de novo na sala. Aos 0'59 do Vídeo 01, a professora explicou aos alunos que as fotos que eles viam, eram de quadros que foram pintados. *“São fotos de quadros que alguém pintou... A gente não pinta telas aqui? A gente não tira fotos das telas que pintamos?”* Nessa etapa inicial, (Vídeo 01 - 2'02), o quadro que mais chamou a atenção dos alunos foi um onde são retratadas as três igrejas católicas de Jacobina. Percebi surpresa e satisfação no olhar dos alunos ao se referirem àquele quadro; certa intimidade, como se ver algo representativo da cidade lhes despertasse a atenção e direcionasse os olhares, inicialmente. À medida que caminhavam pela sala, (Vídeo 01 - 2'05), observando as gravuras, a professora chamava a atenção para os detalhes contidos nas gravuras *“Alguém conhece essa pessoa ou alguém parecido com ele? E esse lugar é conhecido de alguém, essas casinhas, essa igreja..* Flor piscou os olhos de forma agitada, como se quisesse responder e falou com um fiozinho de voz: *“Eu já.”* A professora percebeu e incentivou a resposta. *“Já? Onde fica? Você sabe explicar?”* a aluna demorou e a professora indagou: *“Esqueceu o nome? Mas é aqui na cidade?”* A aluna disse sim e, a partir desse momento, começaram a localizar, na cidade, nominalmente as igrejas dos demais quadros. No decorrer da aula, os alunos comentavam sobre os lugares que viam, as ruas e, em pouco tempo, todos constataram que se tratava de Jacobina, a cidade onde alguns residem e outros vinham estudar. Todos os elementos contidos nas gravuras foram emergindo. Quem usava a fala para comunicar, o fazia; os demais concordavam, aplaudiam e, com seus gestos, acompanhavam o grupo na atividade.

A última gravura, trazia uma foto do artista posando ao lado de uma de suas telas. A professora chamou a atenção dos alunos sobre a postura do rapaz na foto e descobriu-se que ele era o autor das obras expostas. Quando a professora perguntou sobre Almaques, todos ficaram curiosos pra saber quem ele era, as meninas logo comentaram que ele era um *“gatão”* e, um dos meninos, comentou que a barba dele era grande, mas que ele não gostava de barba. Os que usam comunicação corporal demonstraram satisfação com a atividade, sorrindo, balançando o corpo ou sacodindo as mãos. Juntos, constataram, que se tratava do autor das telas.

Coube a cada aluno escolher e justificar a escolha por uma gravura que posteriormente seria emoldurada. A professora explicou o que é a moldura. Posteriormente, conversamos e ela

me disse que colocar a moldura fazia parte do “*manter os alunos motivados na aula*”, seria uma estratégia para não desistirem, “*Se ficarmos só na fala, eles desanimam, tem que ter sempre uma produção, algo que eles façam e vejam o resultado, mesmo que parcial.*” O oferecimento de estímulo verbal aliado à produção, visando à permanência da atividade de maior duração como projetos.

No momento da escolha das telas, os alunos o fizeram de acordo com os lugares que lhes eram mais familiares, ou onde residiam, ou, ainda, que mantinham alguma relação com sua cidade de origem, como é o caso do aluno que reside em outro município. Branca, que mora perto da igreja, escolheu a tela com as igrejas, Tom escolheu uma foto com cruzeiro, porque percebeu que não era só na sua cidade que tinha um cruzeiro. A professora registou na devolutiva de seu plano de aula do dia:

Interessante perceber o quanto os alunos entendem e são atraídos por símbolos religiosos, dois deles comentaram sobre a cruz do cruzeiro e a cruz presente nas igrejas católicas, e logo deram início a uma conversa sobre onde tem cruz, onde não tem e, como na sala, existe uma aluna que é evangélica, falou um pouco sobre a igreja que frequenta, sobre o que há na igreja dela e o que não há. (PLANO DE AULA, 01.03.2017, Anexo 3)

Para trabalhar a descrição, a professora utilizou três reproduções do artista jacobinense Almaques Gonçalves, além da foto do próprio artista. A professora, conforme anotei em Caderno de Campo da mesma data, “faz uso de instrução verbal simples como descrição introdutória da atividade a ser realizada, essa estratégia contextualiza a atividade e aproxima o aluno do que o professor quer fazê-los compreender”. Percebi a importância da estratégia utilizada pela professora no sentido de facilitar o entendimento dos alunos, repetindo, explicando o contexto das gravuras na sala de aula “*Fotos, obras de arte de alguém fotografadas, A gente não tira foto das telas que vocês pintam? Então essas são fotos de obras de arte que alguém pintou...*” Um empenho em fazer com que cada aluno compreendesse aquele momento para conduzi-los, seguros ao próximo momento da aula, sem pressa.

Recorrentemente, ouvimos que nossa prática pedagógica precisa respeitar os conhecimentos que nossos alunos trazem de sua vida cotidiana, de seu meio social. Conhecimentos cotidianos que vão transformando seus modos de ser, de pensar, de agir, de querer, de sentir, vão, aos poucos, constituindo suas personalidades. Suas interações com as

peças que compõem seu círculo social, familiares, amigos, professores e com produtos culturais, vão proporcionar-lhes experimentar a linguagem, a imitação, a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, os valores, os hábitos. Os significados das palavras e das ações são apropriados nas relações sociais concretas da vida. Esses significados evoluem, transformam-se. Ao aprendermos a repetir palavras e refletir nossas ações, vamos, aos poucos, aprendendo novos significados para as mesmas palavras e ações. “[...] o significado é a característica necessária, ou seja, é constitutivo da própria palavra”. (VYGOTSKI, 1993, p. 289).

O domínio dos conceitos científicos, aqueles que aprendemos nas instituições escolares, não se dá do mesmo modo que o dos conceitos elementares, cotidianos ou espontâneos. Eles são oriundos da tomada de consciência diante das palavras e das coisas do mundo, o que vivenciamos e experimentamos, uma vez que:

[...] o problema dos conceitos não espontâneos, e em particular dos científicos, é um problema de instrução e desenvolvimento, já que os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não espontâneos através da instrução, que é a fonte de seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1993, p.218)

Vygotsky relaciona desenvolvimento das funções superiores ou culturais com elaboração conceitual e desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Tais conhecimentos são tão necessários para a educação escolar das pessoas com deficiência, quanto são complexos e, por isso, exigem um tipo de mediação que contemple essas necessidades, como a mediação pela arte vista nesse estudo.

Nesses dois primeiros encontros, ocorridos em 01 e 09 de março, a intenção e preocupação da professora pareceu aguçar os sentidos dos alunos para perceber os elementos contidos na tela, ainda sem a preocupação de análise, não descartando as análises naturais que os alunos vão fazendo no contato com o material. Em nenhum momento, as expressões dos alunos foram limitadas, muito pelo contrário, as falas sempre eram estimuladas.

B) Analisando...

A segunda categoria de análise sugerida por Roberto Ott, *Analisando*, sugere a investigação de como foi executado o trabalho e o que foi percebido além do que mostra a

tela, os elementos da composição, as técnicas e formas da obra de arte apreciada. No caso da proposta observada, trabalhou-se sempre com a utilização de telas.

No terceiro encontro ocorrido em 16 de março, ainda trabalhando a descrição, foi feita a introdução de uma tela original “A Igreja da Conceição” e mais uma tela feita por um aluno de outro grupo, pintada em tinta guache, que continha alguns dos elementos presentes no quadro da Igreja, como nuvens, casas, árvores.

Figura 02: Telas apresentadas no 3º. Encontro



Fonte: Autoria própria (2017)

As respostas dos alunos, naturalmente, conduzem à análise das telas. As mesmas foram tocadas por cada um dos alunos, com os dedos, contornaram as formas, nomearam o que viram e, em seguida, foram convidados a falar sobre as cenas, uma de cada vez. Branca lembrou que na rua da igreja houve um episódio de vandalismo: as lixeiras foram destruídas. Rosa percebeu a assinatura na tela e falou que sabe escrever o nome de Almaques, o artista. Na realidade, segundo a professora, ela sabe escrever a letra A, que é também a primeira letra de seu nome Ana Rosa. Flor sinalizou que a igreja do quadro é uma igreja católica, pois tem uma cruz: *Na minha igreja, Assembléia de Deus, no Coxo de Fora, não usa cruz.* Lula disse: *A tela de Almaques espinha a mão, mas é mais bonita. Dá vontade de pintar com a mesma*

tinta de Almaques. Tom voltou sua atenção para o céu das duas imagens: Na tela de Almaques, o céu ta nublado, tem muitas cores de azul. Na outra tela tem pouco azul, parece que vai chover!

Observei, nessas atividades, o esforço dos alunos para nomear os elementos da tela, encontrar as palavras e transformá-las em expressão do que viam, fazer-se compreender pelas palavras, mesmo que essas palavras fossem sugeridas pelos alunos e ditas pela professora, como ocorreu com os alunos que não usam a linguagem falada, levando a refletir sobre o signo lingüístico, mais especificamente, o significado da palavra, enquanto representação da união da linguagem e pensamento. “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento”. (VYGOTSKY, 1993, p. 104).

Pude perceber, já nesse terceiro encontro, a consolidação das categorias Descrevendo e Analisando. Neste dia, a atividade foi introduzida pela professora a partir de outras telas com a temática feira livre, já estudada por alguns alunos do grupo. Foram trazidos à memória artistas já estudados e, finalmente, Tarsila do Amaral com suas representações da Feira. As novas telas para apreciação foram trazidas embrulhadas como surpresa para os alunos, que ficaram inquietos por vê-las e tentando adivinhar o conteúdo do pacote. A tela a ser apreciada naquela aula seria A Cabocla das frutas.

C) Interpretando...

Conforme anotado no Caderno de Campo em 23 de março,

A aula teve início de forma tranquila, para aguçar a memória dos alunos e introduzir o tema feira livre, a professora trouxe imagens de outros artistas que pintaram a feira que já haviam sido apreciadas pelo grupo, a exemplo de Tarsila do Amaral. Pensei que essa tentativa de rememorar não deu muito certo. Os alunos pouco responderam sobre as telas e não demonstraram lembrar muito do trabalho. Só aos poucos, a professora conseguiu introduzir o tema e conversar sobre a Feira mostrada por Tarsila e a feira livre da nossa cidade. (CADERNO DE CAMPO, 23.03.2017)

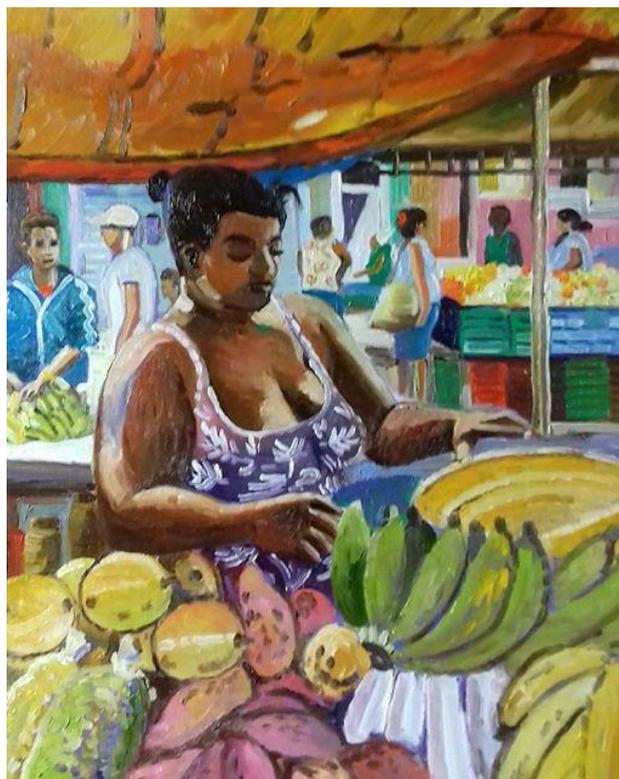
Durante as conversas sobre a feira, os alunos falaram sobre o que encontramos lá, pessoas, alimentos, observaram que a feira pode ser considerada também uma loja de roupas e

acessórios, porque, como uma das alunas relatou, encontramos roupas, calçados, bolsas, cintos, pode ser também um supermercado, visto que encontramos arroz, feijão, bolachas, café, dentre outros, assim como pode ser uma quitanda, onde compramos verduras, frutas e hortaliças. Cada aluno passou sua ideia de feira, relacionada, sempre, à compras e venda.

No segundo momento da aula, os alunos ficaram ansiosos para descobrir o que havia no pacote que a professora trouxe para a sala, uns diziam: *“abre logo pró que tô louca pra ver o que tem aí dentro!”*. Outros, passavam a mão no embrulho e arriscavam respostas. Todos acertaram o conteúdo. Depois que todos tocaram e deram seus palpites, foram surpreendidos com duas telas num mesmo pacote. Ao abrir, todos tiveram vontade de tocar, Luis sentiu logo o cheiro da tinta, pois a tela tinha sido pintada recentemente, e comentou sobre o cheiro que sentia, respirando fundo e levantando o nariz para que todos percebessem que ele estava mostrando algo que ninguém mais percebeu: era cheiro de tinta nova! Depois desse posicionamento de Luis, os demais concordaram com ele, aplaudindo, falando mais alto que o normal, agitando as cabeças ou braços ou repetindo *“cheiro de tinta, tinta!”*

Em seguida, a professora colocou o quadro no cavalete e começaram as observações e os comentários. Nos rostos, pude perceber o quanto gostaram da tela. Anotei no dia: *Interessante como facilmente, os alunos demonstram gostar ou não das coisas, pessoas ou situações! Não fazem segredo. Atribuíram à tela adjetivos como colorida, cheia de frutas. Fizeram comentários que incluíam conteúdos de matemática (cores, formas, quantidade), conhecimentos gerais, relações interpessoais, profissões (relação feirante, comprador, dinheiro, sustento da família, moradias, transporte, sentimentos, entre outros). Alguns alunos puderam falar um pouco mais sobre a feira e houve aqueles que manifestaram ir à feira com alguém da família.*

Figura 03: A Cabocla das frutas



Fonte: Autoria própria (2017)

Feitos esses comentários iniciais, os alunos foram convidados a falar sobre a tela. Cada um levantava e ia próximo à tela para tocá-la e falar do que viam e de seus sentimentos em relação à mesma.

O primeiro aluno a levantar-se foi Lula, que se encontrava inquieto para falar. Dirigiu-se à tela e colocou seu braço próximo ao da cabocla retratada. Não satisfeito, puxou também o braço da professora para junto. (Vídeo 02, 0'15) Repetia: “*é igual, é igual*”. A professora indagava: “*Igual como?*” Dando opções para que o aluno refletisse sobre a igualdade. “*O braço é fofinho? É marrom? É a cor que é igual?*” O aluno confirma a cor. Sacode as mãos para confirmar que os três braços têm a mesma cor. A fala do aluno é escassa, mas seus gestos com a mão e a inquietude do corpo complementam o que o mesmo que dizer. Em seu formulário de avaliação de aula a professora escreveu:

Um dos alunos ficou encantado por encontrar na tela uma moça com um braço da mesma cor que o braço dele, falou várias vezes sobre o braço e até o aproximou do braço da moça na tela, foi muito legal ver essa identificação, essa aproximação do aluno com o que estava sendo representado na tela. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

A anotação acima, bem como outras do mesmo tipo feitas pós-aula, demonstram uma particularidade que é a de refletir sobre o que foi feito no dia, pensando nos detalhes que remetem à aprendizagem dos alunos e seus percursos. No Caderno de Campo registrei:

Pacientemente, a professora oferece ao aluno alternativas, elementos para ele possa formular uma resposta, tentando conter a ansiedade e procurando não deixar o aluno constrangido pela falta de elementos verbais para dizer o que pensa. A professora guiou o pensamento do aluno, não afirmou, questionou quantas vezes foram necessárias para que o aluno e não ela respondesse à indagação sobre o que era igual nos braços. (CADERNO DE CAMPO, 23.03.2017)

Nessa e em outras oportunidades, anotei no Caderno de Campo a recorrência do oferecimento de instrução verbal associada a um modelo e à ajuda ou alternativas para escolhas dos alunos, quando o aluno queria dizer algo e encontrava dificuldades para encontrar a palavra, ou mesmo quando seu vocabulário é corporal.

Ficou evidente a aprendizagem do conceito sobre cor, raça, quando da escolha da tela para recriação. O aluno escolheu justamente uma tela onde aparecia um braço negro, explicou a escola com os mesmos movimentos, conforme narro mais adiante na sessão sobre as recriações e suas inspirações, corroborando com as argumentações de Padilha (2017), sobre os estudos de Vygotsky, em seu ensaio *Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar*,

Para a Psicologia Histórico-Cultural, pensar, falar, ter consciência, imitar, lembrar, estar atento intencionalmente, criar, raciocinar, dominar a própria conduta, imaginar, desenhar, ler e calcular não são nem funções nem dons naturais. São obras humanas. São históricas; fruto das ações dos homens sobre a natureza, inclusive sobre a sua própria. Se as funções elementares, biológicas, são obras da natureza, as funções superiores ou culturais são obras humanas. A transformação daquelas nestas - que acontece sem que o homem deixe de ser natureza - acontece porque é possível atribuir significação às ações e às coisas. (PADILHA, 2017)

Na ação do dia e nas ações que se seguiram ao processo de apreciação de arte, como a escolha da obra a recriar e o porquê da escolha, deixam clara a transformação de um conceito cotidiano em conceito científico, forjado à base da reflexão sobre si e o outro. Os demais alunos sorriam e se confraternizavam da descoberta do colega. *“Todos parecem estimulados a levantar e falar, um incentiva o outro, todos incentivados pela resposta positiva, e por todos*

aclamada como uma boa resposta”, conforme registrado no Caderno de Campo, em 23 de março.

Percebi, nesse momento, a mobilização de todos os alunos, a busca coletiva em compreender a imagem e dar significado àquela cena da feira livre, a busca por entender o modo de vida, de agir e pensar da Cabocla das frutas.

Compreender uma imagem implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, suas tonalidades, suas linhas e volumes. Enfim, apreciá-la, na sua pluralidade de sentidos, sejam imagens da Arte erudita, popular, internacional ou local; sejam produções dos alunos; o meio ambiente natural ou construído; imagens da televisão; informações visuais diversas presentes no cotidiano. (BARBOSA, 2002, p. 81)

Chega a vez de Luis. Quando perguntado sobre o que lhe chama a atenção no quadro (Vídeo 02 - 1'29), ele aponta as bananas. A professora lembra que, ao abrir o pacote ele cheirou a tela. Luis repete o gesto de cheirar a tela. “*É um cheiro bom? É um cheiro de quê? Pergunta a professora. É cheiro de tinta? É cheiro de comida?*” O aluno sorri e continua cheirando a tela e se animando com os incentivos dos colegas, faz gesto de pincel na tela, confirmando cheiro de tinta.

Posso inferir que, já nesse encontro, consolida-se o trabalho com a terceira categoria de Ott. *Interpretando*. A terceira é considerada a mais criativa das categorias, pois fornece dados para as respostas pessoais e sensoriais dos alunos. Permite a eles expressarem como se sentem e fazerem relações entre esses sentimentos e as obras apreciadas.

O trabalho de interpretação prosseguiu no quinto encontro com a apresentação da tela “O Velho do Alho”, em 30 de março. A aula teve início com a utilização de uma caixa surpresa contendo algumas cabeças de alho. A caixa passou de mão em mão dos alunos que foram incentivados a colocar a mão no orifício da caixa, tocar o objeto que tinha na mesma sem ver do que se tratava, para tentarem adivinhar o conteúdo da caixa. Os alunos deram boas risadas quando um dos colegas, Jana, pegou o objeto da caixa, tocou, e, em seguida, o tirou da caixa e gritou o nome: “*é alho*”, quando a orientação era apenas de tocar e não contar o segredo da caixa. Os risos não foram de desdém; acharam engraçado um colega quebrar o clima de suspense com a frase.

Feitas as adivinhações, a professora explicou aos alunos o que as cabeças de alho têm a ver com a aula do dia, ao mesmo tempo em que ia fazendo questionamentos tipo: “*Onde*

encontramos cabeças de alho para comprar? Para que serve o alho? Todos gostam de alimentos temperados com alho?”

Após as perguntas, e depois de ouvir as respostas, foi apresentada a tela que seria apreciada. A professora pediu aos alunos que observassem a tela e contassem o que estão vendo, se gostaram da tela? Se a comprariam para pendurar em casa? Perguntou das cores? Perguntou aos alunos se a foto utilizada para a pintura foi feita próxima do feirante ou distante, usando conceitos como perto e longe, zona urbana e rural. Perguntou também se gostavam de telas com imagens ampliadas ou reduzidas?

Branca falou sobre o relógio que estava sendo usado pelo senhor, o objeto chamou sua atenção. Os demais buscavam imaginar também onde o senhor morava, se na roça, na cidade, se seu jeito de se vestir, calçar, nos contava algo sobre suas condições financeiras. *“Ele mora na roça. Da roça que vem as coisas que vende na feira. Dá pra ganhar dinheiro na feira, ele tem relógio”*. Diferenciação cidade x campo, condições de trabalho. Perspectivas de atividade remunerada e sustentável.

Figura 04: O Velho do alho



Fonte: Autoria própria (2017)

D) Fundamentando...

A categoria *Fundamentando* está relacionada com o conhecimento artístico que está sendo armazenado pelo aluno. Nessa etapa, pode-se convidar o artista para uma fala ou usar vídeos com as falas dos mesmos, utilizar catálogos de exposições, publicações acadêmicas, textos de reportagem de jornal ou revista para promover interação do aluno com as obras e sua história. No caso do projeto observado, já no primeiro contato dos alunos com as obras, a professora introduziu uma imagem do artista, no sétimo encontro com o grupo trabalho a elaboração de questões dirigidas a ele e o oitavo encontro se constituiu numa Roda de Conversa, quando o mesmo respondeu às questões elaboradas pelos alunos.

A elaboração das questões direcionadas ao artista no sétimo encontro observado, ocorreu de forma tranquila, mediado pelas perguntas da professora que perguntou, em princípio, o que os alunos tinham curiosidade de perguntar a Almaques. Os alunos iam falando e a professora ajudando na elaboração. Anotava em um cartão a pergunta de cada aluno, identificando cada cartão com os nomes. Explicando ainda aos alunos que o cartão serviria de memória, para o encontro que ocorreria no dia seguinte. *Se alguém esquecer, temos o cartão para lembrar e a pró para soprar no ouvido.* Riso geral, pois todos através de risos e gestos, admitem que têm seus esquecimentos. Em sua avaliação da aula, a professora escreveu:

Facilitei o processo perguntando o que gostariam de saber sobre Almaques. Relembramos um pouco sobre a vida dos artistas que conhecemos, sua história de vida, relacionamentos, família, trabalho, moradia, lugares que conheceram. A partir das lembranças cada um foi pensando em sua pergunta. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Como eu, no Caderno de Campo, a professora também anotou as perguntas formuladas: *“Onde você mora? Com quem você mora? Você faz a feira de sua casa? Por que você pinta sobre Jacobina? Você é católico?”* Onde também escrevi:

Percebi que as perguntas dos alunos buscaram ligar o artistas às obras. Buscavam conhecer Almaques através das obras. Se ele pintou uma igreja católica, deve ser católico. Se ele pintou a feira, deve gostar da feira ou fazer a feira. Destaco entre todas as perguntas a pergunta feita por Jana, a aluna considerada mais comprometida do grupo, por suas limitações na fala, nas expressões e lentidão do pensamento, quando ela pergunta *“Por que você pinta sobre Jacobina?”* Está diferenciando espaços urbanos, Jacobina é diferente de sua cidade. O lugar onde mora. (CADERNO DE CAMPO, 30.03.2017)

No dia da entrevista, que ocorreu no sexto encontro, em 06 de abril, a professora organizou o grupo em volta das mesas, deixando uma cadeira para o artista. Os alunos estavam agitados e sorriam muito, Luis agitava as mãos, Branca falava repetidamente as mesmas questões sobre beleza, enamoramentos, preocupava-se com a aparência, Flor, calma, olhos fixos sem reação falada, Jana trocava risos com Lula e Gil. A professora acalmou a todos lembrando que, nos cartões das mãos dela, estavam escritas as perguntas, que ninguém precisava ficar preocupado com isso. A agitação devia-se ao fato dos alunos não lembrarem as perguntas que tinham feito e ficarem agoniados. Depois que a professora lembrou sobre o registro, todos se acalmaram e o artista chegou, cumprimentou a todos e foi para o seu lugar de entrevistado. Jana sinalizou que queria perguntar e a professora pediu que ela fizesse sua pergunta. Ela falou “*a barba*”. Os colegas sorriram. A professora organizou a postura da aluna, colocou a mão em seu ombro, relembrou a pergunta que ela houvera feito ontem, relacionada à cidade. Jana queria saber se o artista só pintava Jacobina. O artista respondeu acenando a possibilidade de ir até sua cidade e pintar. Essa pergunta justifica-se pelo fato de a aluna ser de outra cidade. Jana ouve atenta, fica imóvel uns instantes, depois sorri, tranquilamente, em seguida agita os braços como sempre faz quando está feliz. Acredito que ficou satisfeita com a resposta e a possibilidade de um dia, Almaques pintar sua cidade.

A resposta do artista, falando sobre o que é motivo para pintura em Jacobina, serras, cachoeiras e igrejas, direcionaram a segunda pergunta. A professora disse: “*por falar em igrejas, tem alguém que fez uma pergunta sobre igrejas*”. (Vídeo 04 – 0’56) Jana apontou para Branca, Luis apontou para Flor que é evangélica, Flor apontou para Branca e a professora confirmou Branca, que já estava inquieta, pois, realmente tinha uma pergunta sobre igreja. “*Eu vi aquela tela ali, que você fez e gostei muito.*” (Vídeo 04 – 1’21). Fez uma pausa longa e fixou os olhos no artista. A professora ajudou: “*E aí, o que você queria saber?*” Branca arrumou a postura e perguntou: “*Se você é católico.*” Almaques respondeu que não, e se preocupou em como responder. A professora completou: “*fale a verdade*”. O riso foi geral. Os alunos acharam engraçada a preocupação de Almaques com o que eles pensariam dele por desenhar igrejas e não ser católico. Todos ouvem atentos a explicação do artista que já foi católico, tem família católica e hoje prefere acreditar em Deus e não nas religiões. Gil olhou fixo, braços cruzados sobre a mesa, ar grave. Luis com os dedos na boca, girando a cabeça de um lado para o outro, Rosa acompanhou, atenta a explicação, sorrindo vez por outra, Branca com postura enamorada encarou o entrevistado, Tom sorriu de cabeça baixa com ar de crítica, Lula, sorriu como se a resposta fosse uma travessura, Flor ficou séria e encarou também, Jana

sorriu sem barulho e fez movimentos de abrir e fechar a boca e os olhos. Em sua avaliação escrita, ao final do plano de aula do dia 06 de abril, a professora destacou:

Tínhamos de um lado um artista bastante tímido, e do outro alunos cheios de curiosidades e empolgados com a visita do artista. Logo no início quando Almaques entrou na sala percebi o olhar de admiração dos alunos, alguns até soltaram elogios, comentários do tipo: ele tem a barba grande! Bonitão ele viu?! E esses óculos escuros! (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Durante a entrevista foi preciso facilitar o processo, pois muitos esqueceram do que iam perguntar, mas logo que eu tocava no assunto da pergunta, eles lembravam o que queriam falar. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

No Caderno de Campo, no dia dessa atividade, 06 de abril, fiz referência à forma como a professora olha para os alunos e como os alunos olham para ela.

É interessante como os alunos parecem encontrar segurança em olhar para a professora cada vez que se desequilibram frente a uma situação limite ou que ofereça risco. Eles a olham, ela olha para eles e é como se dissesse: Vai, arrisca, tenta... E eles prosseguem... (CADERNO DE CAMPO, 06.04.2017)

O sétimo encontro meu com o grupo se deu em 20 de abril, quando fomos juntos à feira livre para experimentar fotografar, conforme oralmente me passou a professora. Não me foi apresentado plano de aula desta atividade, nem as devolutivas.

Entramos no carro da Apae e descemos na feira, os alunos, eu, a professora e mais um acompanhante. Íamos andando, conversando com o pessoal das barracas, fazendo fotografias e perguntando sobre as vendas, os produtos, possibilidades de lucro e de se viver na feira. Cada aluno era estimulado a fazer uma foto.

Particularmente, me surpreendi com o comportamento de alguns feirantes em relação aos alunos. Alguns os recebiam com boa vontade, conversavam, sorriam, posavam para fotos. Outros viravam as costas, deixavam as barracas sozinhas. Os alunos não se prendiam muito a esses detalhes, apenas conversaram com quem lhes dava atenção.

Terminado o tempo na feira, voltamos para a APAE e a professora foi conversar, rapidamente, com os alunos, pois já era hora de voltarem para casa, explicou que no próximo encontro traria as fotos impressas para que pudessem conversar sobre o passeio.

E) Revelando...

A quinta e última categoria, *Revelando*, é o que podemos chamar de ato de expressão artística, o momento da produção, o fazer artístico. Todas as outras categorias caminham para esta. No oitavo e nono encontros, respectivamente 27 de abril e 04 de maio, uma nova obra foi criada pelos alunos, ou seja, foram feitas releituras.

Nessa perspectiva, como já explicitado anteriormente, o processo de recriação ocorreu nos oitavo e nono encontros com o grupo. Como alternativas para a atividade, a professora deu como opção aos alunos escolherem entre os quadros apreciados nos encontros anteriores ou as fotografias feitas durante a excursão à feira livre. Seria possível também juntar os elementos dos quadros e fotografias. As devidas explicações foram dadas aos alunos:

PROFESSORA: Hoje a gente vai escolher uma foto dessa, e dessa foto vocês vão escolher um elemento que aparece na foto pra fazer a pintura. Tá bom? Por exemplo, a gente tá olhando aqui uma barraca; uma barraca que vende barro, que vende jarro de barro, que vende espanador de tirar a poeira...mas vocês vão escolher só uma coisa da foto pra fazer o desenho de vocês, tá certo? Cada um de vocês vai escolher uma dessas fotos aqui, mas vão escolher só um elemento que aparece na foto, tá bom? Vou colocar aqui na mesa as fotos e vou chamar de um por um para escolher. Vamos lá, quem vem primeiro? Jana!

ROSA: Vai Jana.

PROFESSORA: Deixa eu pegar o lápis aqui.

JANA: K!(Fala o nome da professora)

PROFESSORA: Pois sim, qual é que você escolheu e o que é você vai desenhar uma coisa só, diga aí pra pró o que você vai desenhar no seu papel.

JANA: Bolsa.

PROFESSORA: Outra pessoa! Vem Flor. O que é você vai desenhar?

FLOR: Aqui.

PROFESSORA: Rosa! Hum, Flor vai desenhar Rosa. Outra pessoa! Você, vai.

A professora, pacientemente, explicou de forma geral, antecipando o que vai iria acontecer e depois de cada aluno vai foi reforçando a fala, formalizando e contextualizando as escolhas dos alunos. Os alunos passaram, então, à suas escolhas, justificando-as. As figuras abaixo trazem, lado a lado, obra inspiradora e a releitura do aluno, além da justificativa que cada um utilizou para a realização a escolha. Ressalto que a releitura já é o produto final do segundo encontro destinado a essa fase do trabalho.

No primeiro dia, o trabalho é apenas iniciado, conforme devolutiva da professora no plano de aula do dia:

Neste dia os alunos estavam muito empolgadas com a atividade que iam realizar. No geral é sempre assim, a ansiedade pela pintura da tela é muito grande. É como se para eles estivessem preparando algo para o grande dia: a exposição. Ajudei um a um na produção do desenho, porque as vezes eles não tem referência para iniciar o traço. De onde começo pra fazer um chapéu? Mas nem todos tem essa dificuldade, perguntei quem gostaria do auxilio, todos aceitaram e cumpri o combinado. Depois do desenho pronto orientei os alunos quanto a escolha das cores para fundo da tela, porque as cores claras sobre os desenhos que eles fazem a lápis não deixam seus traços desaparecerem. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

A escolha de Luis recaiu sobre a sua experiência em ir à feira, escolheu a si mesmo, apenas apontando a pose de felicidade que sentiu ao participar da atividade. Durante o passeio, experimentou vários chapéus, demorou-se mais nas barracas de acessórios, então, fez um autorretrato de chapéu na feira.

Figura 05: Obra inspiradora 01



Fonte: Autoria própria (2017)

Figura 06: Releitura do aluno Luis



Fonte: Autoria própria (2017)

Gil apontou a foto da mulher vendendo; geralmente, ele não fala muito, apenas sorriu, então, gostou da foto e a recriou, com o auxílio da professora, como todos.

Figura. 07: Obra inspiradora 02

Fonte: Autoria própria (2017)

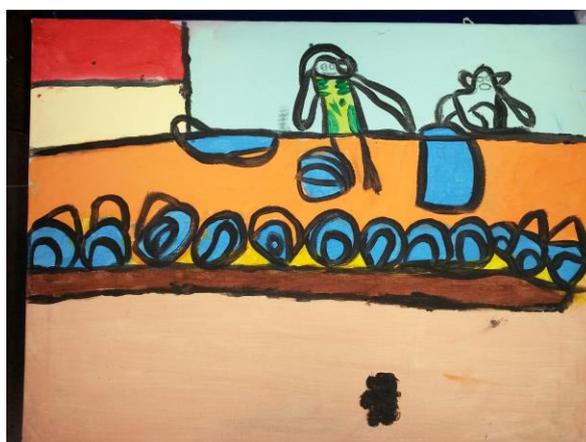
Figura 08: Releitura do aluno Gil

Fonte: Autoria própria (2017)

Tom ficou encantado ao saber que o rapaz que vende as peneiras e aiós¹⁰ de palha foi aluno da APAE. Lembrei-me que, na entrevista, ele foi um dos únicos que falou sobre trabalho como desejo para a vida. Acredito que ver um ex-aluno da APAE desenvolvendo uma atividade remunerada, mereceu seu aplauso e homenagem através da recriação de sua foto.

Figura 09: Obra inspiradora 03

Fonte: Autoria própria (2017)

Figura 10: Releitura do aluno Tom

Fonte: Autoria própria (2017)

Jana tem vocabulário escasso, repete uma palavra ou outra sempre que ouve a palavra, adora cores. Acredito que as cores das bolsas ou mesmo por ser um acessório feminino do

¹⁰ Aiós são sacolas redondas tecidas em palha. Em algumas cidades do interior da Bahia costuma-se levar esse tipo de recipiente para transportar os itens comprados na feira livre.

qual ela faz muito uso, lhe chamou a atenção. Ela apontou e falou “*Bolsa*”. A escolha foi feita e amparada pela professora.

Figura 11: Obra inspiradora 04



Fonte: Autoria própria (2017)

Figura 12: Releitura da aluna Jana



Fonte: Autoria própria (2017)

Branca justificou a escolha pela presença da coordenadora na escola na foto a quem ela chama de diretora. *Quero a foto que tem minha diretora que amo!* Na recriação da aluna aparecem os colegas, a diretora não aparece.

Figura 13: Obra inspiradora 05



Fonte: Autoria própria (2017)

Figura 14: Releitura da aluna Branca



Fonte: Autoria própria (2017)

Na hora de escolher o que *revelar*, Lula voltou a apontar o braço da Cabocla das Frutas que estava exposto na sala, apontou em seguida o braço da colega na barraca das ervas e mostrou à professora o que seria a inspiração para a obra que produziria.

Figura 15: Obra inspiradora 06

Fonte: Autorial própria (2017)

Figura 16: Releitura do aluno Lula

Fonte: Autorial própria (2017)

Flor em sua timidez resolveu se inspirar na colega Rosa, de quem sempre demonstrou a admiração pela desenvoltura, sempre falante, sempre vaidosa e com respostas para tudo. Percebi nos encontros a forma como ela olhava para a colega sempre concordando com o olhar e sorrindo das aventuras narradas experiências vividas.

Figura 17: Obra inspiradora 07

Fonte: Autorial própria (2017)

Figura 18: Releitura da aluna Flor

Fonte: Autorial própria (2017)

Rosa, tal como Luis, resolveu fazer um autorretrato, também ficou encantada com as barracas de acessórios e desde que se viu na foto impressa não teve dúvidas, escolheu a si mesma no passeio que realizou e que tanto pode falar com as pessoas. *“Fiquei bonita!”*

Figura 19: Obra inspiradora 08

Fonte: Autoria própria (2017)

Figura 20: Releitura da aluna Rosa

Fonte: Autoria própria (2017)

Necessário se faz pensarmos o que vem a ser uma revelação/releitura. Segundo Analice Pillar, releitura é dar um novo sentido a uma obra de arte, a uma imagem já existente, através de uma produção plástica, onde o aluno pode utilizar diferentes técnicas e materiais para compor a sua criação. O sentido da releitura não é reproduzir, por meio da cópia, o que está visível na obra, mas criar, por meio da observação e interpretação, um novo trabalho, com outra linguagem. “Na releitura, um artista parte da obra de outro artista para criar o seu trabalho”. (PILLAR, 2006, p. 20).

Revelar/reler é diferente de copiar uma obra. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. A releitura exige transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. No trabalho observado, releitura das obras apreciadas, usando a fotografia como aporte para a memória, foi a criação e não a reprodução de imagens.

Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem. (PILLAR, 2006, p. 18)

A arte proporciona ao aluno com ou sem deficiência a experiência estética, o que não se define pelo objeto ao qual ela corresponde, há numa tela bem mais do que, aparentemente, os olhos percebem num primeiro momento. Uma obra de arte, por exemplo, não precisa ter um traço especial da beleza, ela representa além da diversão, da geração de entretenimento,

atravessa os sentimentos de quem vislumbra, pela qualidade das sensações que provoca, estando mais próxima do estranhamento e da problematização do que apenas a experiência de reconhecimento.

Ligia Assumpção do Amaral (1998) nos provoca em ver a arte como ferramenta para a superação de limitações, ampliação da expressão de uma corporeidade fisicamente ou mesmo intelectualmente deficiente. Venturini (2013, p. 1) afirma que:

A experiência estética não se define pelo objeto ao qual ela corresponde, uma obra de arte, por exemplo, nem pelo traço especial da beleza [...] A experiência estética é caracterizada por certa qualidade da sensação e está mais próxima do estranhamento e da problematização do que da mera experiência de reconhecimento. Ela afeta, espanta, faz pensar, mobiliza, surpreende, e provoca uma suspensão na maneira habitual de perceber e viver. (VENTURINI, 2013, p.1)

A releitura foi utilizada como um subsídio para promover um diálogo dos alunos com as obras apreciadas, enriquecendo a imaginação, a criatividade e dando sentido às experiências visuais que os alunos tiveram e ao contexto apresentado. No caso do projeto “Recriando”, a professora optou por trabalhar com fotografias, imagens captadas na excursão dos alunos à feita livre, local tema das obras de arte apreciadas, reencenada pela apreciação, diálogos, contato, e na arte produzida pelos alunos. Segundo PILLAR (2006, p. 20):

Poderíamos dizer que, ao lermos uma obra de arte, estamos nos valendo de nossos conhecimentos, artísticos ou não, para dar significados à obra. A leitura só se processa no diálogo do leitor com a obra, o qual se dá num tempo e num espaço preciso. Nesse sentido, não há uma leitura, mas leituras, onde cada um precisa encontrar modos múltiplos de melhor saborear a imagem. Já na releitura entendida como um diálogo entre textos visuais, intertextos, podemos nos valer ou não de dados objetivos que a obra referente contém para criarmos. Considero, portanto, que leitura e releitura são criações, produções de sentido onde buscamos explicar relações de um texto com o nosso contexto. (PILLAR, 2006, p. 20)

No último encontro destinado à recriação, a professora observou as telas com os alunos e deu os toques finais, ajudando os alunos a manusear os pinceis mais finos, acertar alguns traços, retocando os desenhos, enquanto planejava a exposição. Conversaram sobre a data, o local, os convidados, mostrou o convite a ser enviado à comunidade onde constavam seus quadros ainda não terminados, que seriam substituídos pela arte final de cada um.

Depois dessas orientações específicas auxiliiei na escolha dos pinceis, orientando pinceis mais finos e curtos para desenhos menores, os mais largos

para pinturas maiores... Foram duas aulas e meia para a produção da tela, que ocorreu em dois dias. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO, Informação verbal)

Apesar de não constar do cronograma de observações desse estudo¹¹, eu não poderia deixar de registrar a culminância dessa fase do Projeto Recriando, quando sempre acontece uma Exposição de Arte, que tem uma importância muito grande na vida dos alunos, impacta na autoestima e reconhecimento social dos mesmos. Afinal, um dos motivos que me levaram a querer empreender o projeto, foi justamente o comportamento dos alunos durante a primeira exposição da qual participei, a Recriando Portinari, da mesma forma que da primeira vez me encantou a postura ereta dos alunos e as falas do tipo “*Minha pipa é tão bonita quanto na de Portinari!*” proferida por um dos alunos enquanto explicava aos visitantes a inspiração de sua obra.

A autoestima e o prazer em mostrar a própria produção marcaram o dia da exposição. Luis apontando com o dedo a inspiração e obra, olhos sorridentes, visivelmente satisfeito para todos quanto perguntassem, os levava aos quadros e apontava, assim como Jana e Gil. Lula fazia ainda mais elaboração na resposta: Mostrava a Cabocla das frutas e seu braço junto ao dela, a foto feita na feira com um braço mostrando as ervas e seu braço junto àquele também, todos braços fortes e mulatos.

Entendo ser importante registrar a reação do público, admirado pela capacidade dos alunos e as comparações com obras de outros artistas famosos. Declarações do tipo: “*São obras compatíveis com as de Basquiat!*”, e as reações das mães, do prazer contido em cada rosto, do orgulho por seus filhos, o prazer em confessar “*Esse quadro foi pintado pelo meu filho!*”

¹¹ A data da exposição ficou muito próxima à data da entrega final do trabalho, por isso tive receio de não haver tempo hábil para a análise devida.

5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTE-EDUCAÇÃO

Considerando que o grande legado de um Mestrado Profissional está na materialização prática em uma intervenção que venha a promover mudanças na Educação Básica, pois de acordo com o Parecer 81 da Capes a natureza do Mestrado Profissional corresponde a necessidade de:

[...] estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público; identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas; atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; explorar áreas de demanda latente por formação de recursos humanos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com vistas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do país; capacitação e treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços em consonância com a política industrial brasileira; reconhecer a natureza e especificidade do conhecimento científico e tecnológico a ser produzido e reproduzido; e a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo. (CAPES, 2013)

E compreendendo que este trabalho traz significativas reflexões para pensarmos a área da Educação Inclusiva e à produção científica em geral, pois apontou um roteiro com estratégias pedagógicas utilizando as artes visuais, que se bem adaptadas a contextos educativos configuram-se numa alternativa ao ensino fecundo, termo usado por Vygotsky para nomear o ensino promotor de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência intelectual. Proponho enquanto atividade de intervenção aliar essas estratégias, ao trabalho com artes visuais, realizado a partir das cinco etapas de apreciação de arte do *Image Watchig* de Robert Ott e às reflexões desencadeadas pela teoria vygotskyana, além de todo o corpo de conhecimentos discutido em Arte-Educação nesse estudo de Caso Etnográfico, e oferecer para os professores de Educação Básica um “Roteiro para o Olhar - Incluindo com Arte”, uma Proposta de Formação Docente em Arte-Educação, a ser socializado para professores de escolas públicas e particulares de Jacobina, em 06 encontros consecutivos e sistemáticos, que ocorrerão durante os Ciclos de Formação da APAE em parceria com o NUPE/UNEB DCH

VI, buscando auxiliar o professor, na condução do trabalho em Arte-Educação para todos os alunos de modo a fomentar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas que propiciem a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência, levando em conta que o impulso criador nos permite enquanto seres humanos planejarmos, projetarmos nosso futuro, transformar nossa realidade e modificar o que julgarmos necessário a partir das reflexões que desencadeamos sobre o nosso presente.

Por ser a escola um espaço de aprendizagem provocador de possibilidades reflexivas e do diálogo, incentivador do respeito às diferenças, garantidor a liberdade de expressão das práticas vivenciadas por seus alunos com deficiência ou não, para ampliar suas possibilidades frente aos desafios do mundo e da sociedade modernas, a presente proposta formativa, pretende discutir caminhos na prática cotidiana escolar que impulsionem os processos de ensinar e aprender artes na escola inclusiva, permitindo ao professor experimentar recursos didáticos pedagógicos em artes visuais que flexibilizam e quebram paradigmas no processo de ensinar e aprender artes, de modo que os conteúdos sejam significativos a todos os alunos. Objetiva-se ainda compreender e tomar ciência das múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre a disciplina de artes, por meio da mediação dos conteúdos em artes visuais e as experiências cotidianas dos alunos.

Metodologicamente, a proposta será conduzida por meio de estudo dirigido, exposições participadas, apreciação de arte, recriação e roda de conversa reflexiva.

O conteúdo preliminar será Deficiência intelectual e aprendizagem; As artes visuais e seus métodos de apreciação; Vivenciando e Planejando o *Image Watching* em sala de aula e Estratégias pedagógicas inclusivas. Podem e devem ser incluídos novos conteúdos a partir das vivências e necessidades apostadas pelos professores participantes.

A avaliação será feita ao longo de todo o percurso através das devolutivas dos professores frente ao trabalho realizado com base na proposta e as respostas dadas pelos alunos. Cada módulo será iniciado com a avaliação do anterior e desses desdobramentos em sala de aula.

O cronograma de atividades será o definido pela Coordenação Científica dos Ciclos de Formação da APAE composto por membros da instituição e do NUPE – Núcleo de Pesquisa e Extensão da UNEB Campus IV, sendo 03 encontros anuais, um total de 06 para o desenvolvimento dessa proposta. Os relatórios parciais e o relatório final serão encaminhados periodicamente à Plataforma Brasil.

INCONCLUSÕES SOBRE UM ENSINO FECUNDO MEDIADO PELA ARTE

O desejo que moveu a realização dessa pesquisa foi o de impactar na inclusão escolar e social das pessoas com deficiência intelectual, o que implica mudar a forma como essas pessoas são percebidas e suas aprendizagens entendidas enquanto se planeja o curso das ações sócio-pedagógicas, especificamente nesse estudo, “Investigar como a apreciação das artes visuais favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual” o que caracteriza a aprendizagem de alunos com DI no contexto da instituição especializada através da Arte-Educação, possibilitando não somente mensurar a aprendizagem da pessoa com deficiência, mas aprender a partir de suas experiências, percepções de si, do outro e do mundo o como fazer inclusão.

Dessa forma, adentrei a sala de aula da instituição especializada, especificamente as aulas de Arte-Educação, para compreender como a leitura de obras de arte de diversos autores, estilos e temas, por meio da abordagem proposta pela Arte-Educação na pessoa com deficiência intelectual, desenvolvida no Projeto Recriando: Inclusão social pela Arte, constitui-se estratégia pedagógica imprescindível para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, e, logo, das aprendizagens, entendendo que leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos.

Esse estudo aponta três direções para pensar o como a pessoa com deficiência intelectual poderá com menos dificuldades se desenvolver. A princípio, seria necessário identificar os processos que surgem no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, capazes de promover sua superação, sendo conscientes de que falar em superação não significa afirmar que a deficiência intelectual deixa de existir, mas que a pessoa pode avançar em seu desenvolvimento, mesmo que mais tardiamente do que acontece com as pessoas sem deficiência. Sabedores das especificidades de sua aprendizagem, planejamos pensando na diferenciação de tempos entre os alunos, entendemos a cognição das pessoas com deficiência em sua positividade, ou seja, analisamos suas singularidades para além da visão negativa da deficiência. Em outras palavras, é necessário compreender a estrutura e a dinâmica da deficiência intelectual em seu conjunto para pensar os processos do desenvolvimento dos alunos com deficiência e mediá-los para que haja um processo fecundo de ensino e aprendizagem.

Partindo do exposto, e das observações que fiz ao longo desse estudo de caso, recorrentemente ressaltando as estratégias pedagógicas adotadas pela professora de arte para mediar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Tais estratégias, arguimos, são extremamente necessárias aos professores de classes inclusivas, que devem estar atentos ao desenvolvimento individual dos estudantes, com vistas a busca da superação da deficiência no que for possível, considerando a pessoa como um todo ímpar, que pode a todo momento, pode surpreender durante a mediação, sobrepondo as barreiras que venham a comprometer seu crescimento. A nosso favor teremos mediação pelas artes visuais e suas múltiplas possibilidades, pois como linguagem a arte tem um papel fundamental na organização das representações mentais.

O desenvolvimento do sujeito ocorre a partir de sucessivos avanços e recuos, de interações com o meio social frequentado, pois nossos pensamentos mais elaborados emergem da vida social. O desenvolvimento humano é sempre mediado pelo outro, pelos signos e ferramentas da cultura que praticamos. A cultura indica, delimita e possibilita a construção de significados e de sentidos. Nesse aspecto, reside a importância do professor, na forma que ele concebe seu aluno e com ele conduz os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A deficiência em si é o que menos implica no desenvolvimento, a perspicácia docente revela-se na percepção das reações a respeito da deficiência, decorrentes da personalidade do aluno e sua história de vida, e de como esse aluno reage durante o processo de desenvolvimento às dificuldades provenientes do fracasso. Cabe ao professor entender que a pessoa com deficiência intelectual não é constituída somente pelas suas carências, atrasos e defeitos, seu organismo e sua personalidade se reestruturam como um todo, para superar o déficit. O professor que defende um modelo educacional inclusivo deve estar atento ao desenvolvimento do estudante, como ele reage frente às suas dificuldades e ao planejar as atividades, direcioná-las ao avanço progressivo da aprendizagem, dosando conteúdos e escolhendo criteriosamente o passo seguinte, tendo em vista que as marcas negativas causadas pelo fracasso podem ser impeditivas para o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com o relatado nesse estudo, quando mediamos a aprendizagem utilizando artes visuais proporcionamos aos alunos o exercício de cinco movimentos necessários para a aprendizagem: observar, perceber, relacionar, interagir e expressar, tanto quanto indica o *Image Watching*, relacionando o modo crítico e o criativo de aprender, apreciar e produzir em Arte-Educação através também de cinco categorias: *descrevendo, analisando, interpretando,*

fundamentando e revelando. Observar, uma das categorias de leitura de imagem, está para descrever os aspectos formais de uma cena, o que implica em detalhar tudo o que se vê e ir formando um conjunto dos elementos constitutivos da cena. Perceber está para analisar, pois analisar pressupõe entender como o artista explorou aquela composição visual, a obra passa a ser sentida, assim como os seus elementos, pensar o porquê de sua existência. O relacionar está para interpretar, implica em apontar sentimentos, ideias, emoções que interligam a obra ao cotidiano, à própria forma de se perceber e perceber seu entorno naquele contexto, trazendo-o da ficção para a realidade vivida. Interagir relaciona-se ao revelar quando o conhecimento é ampliado por meio do contexto, da história da obra, do artista e sua relação com o presente, a atualidade ou não do que retrata e a humanização do autor e sua relação com o aluno que também será autor. Expressar podemos entender como revelar em arte, o fazer artístico, a produção que não é a, e sim sobre a obra observada, o ato de recriar. Recriar a obra e recriar a si e ao seu entorno, reinventando conceitos e perspectivas.

Atentamos então que a potência do trabalho com as artes visuais na mediação de alunos com deficiência intelectual consiste em encontrar na significação sobre os atos do aluno o caminho da significação do próprio aluno sobre a sua vida e seus atos, a arte usada num ambiente de ensino fecundo facilita a contextualização para geração de conceitos.

O ensino descontextualizado, desvinculado dos saberes culturais cotidianos do aluno inviabiliza a formação dos conceitos. As explicações mecânicas, que não usam a linguagem própria do aluno e seu grupo social, se apoiam na falsa ideia de que é possível transmitir conceitos que, instantaneamente, à fala do professor, o aluno automaticamente aprende, se apropria do conceito.

Transferir o conceito é tarefa impossível, deve o professor utilizar os conceitos em diferentes contextos nos quais o aluno possa vir a compreendê-los e internalizá-los. Ao contextualizar os conceitos o professor permite ao aluno a apropriação e a percepção do mesmo conceito em diferentes situações e contexto, permite a generalização, que é o que caracteriza o conceito propriamente dito.

Podemos relacionar o aprender ao ato de apreciar, bem como pensar o ensinar, quando necessário se faz acolher o aluno, planejar a partir de seus saberes, da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo Vygotsky consiste na distância entre o nível de desenvolvimento atual da pessoa, sua capacidade de naquele momento resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja sua capacidade de resolução de problemas com a orientação de adultos ou com ajuda de seus pares mais capazes,

flexibilizando as formas de ensinar através das estratégias de ensino, mediar o conhecimento e avaliar-se constantemente.

Anterior ao que denominamos primeira categoria de análise de obras de arte, o próprio Robert Ott(1989) pontua a necessidade do aquecimento/sensibilização, a preparação pelo professor, da obra de arte que será apreciada, o que de fato, isto é, planejamento, pensar o porquê, em quem, como o trabalho será desenvolvido. Não posso considerar o roteiro de Ott o melhor, mais eficaz ou completo, existem outros métodos de apreciação de arte muito eficazes e muito bem fundamentados, recomendados por profissionais extremamente capazes da área de Arte-Educação. O estudo com base nesse roteiro deu-se pelo fato do mesmo ser referencia no texto do Projeto Recriando. Penso que não há uma hegemonia desse método sobre os demais existentes, o que percebo como diferencial para um “ensino fecundo” é a percepção que o professor deve ter do aluno, de sua forma de se organizar para aprender, entender a cognição dos alunos com deficiência intelectual analisando suas singularidades para além da visão negativa da deficiência percebendo essa deficiência como uma questão ao mesmo tempo teórica e política.

Um ensino fecundo é, segundo Vygotsky (2004), aquele que não se conforma com o que o aluno já sabe, deixando-o estagnado nesse por limitar-se às repetições mecânicas e sem sentido, como ocorre em muitas instituições escolares. O ensino para tornar-se fecundo precisa se anteceder, se adiantar ao desenvolvimento das funções superiores ou culturais, promovendo as atividades intencionais, organizadas, sistemáticas, o que é externo ao indivíduo torna-se parte de sua constituição cultural, elevando esse aluno à condição de participante reflexivo em seu meio cultural.

Essa tomada de consciência, reajuste do pensar docente leva o professor a planejar mediações adequadas, fazendo uso de estratégias pedagógicas que facilitam a formação dos conceitos científicos que por sua vez promovem a aprendizagem, ou seja modificam as estruturas psicológicas superiores dos alunos, ou seja, controle consciente do comportamento, atenção e memória voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento. Para o professor de arte, conscientizar-se das múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre uma tela e os elementos nela contidos e as experiências cotidianas dos alunos, pressupõe pensar dispositivos e estratégias, no campo das práticas artísticas e da apreciação estética, que possam, efetivamente, desencadear processos de reinvenção de si e do mundo, incluindo em um mesmo espaço social escolar, comum e heterogêneo, pessoas com e sem deficiências.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. In: **Revista de Educação da Universidade Católica de Campinas**, nº 16, São Paulo, p. 33-48, junho de 2004.
- AMARAL, L.A. **Deficiência, vida e arte**. 1998. 223f. Tese (Livre docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- _____. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35- 46.
- _____. Tendências atuais da pesquisa na escola. Cad. **CEDES**, Campinas: n. 43, 1997.
- _____. Cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- _____. **Análise de pesquisas sobre Formação de professores: um exercício coletivo**. Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduado. São Paulo: n. 10/11, p. 139-153, jan/dez. 2002.
- _____; MENGA, Lüdke. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- APAE, **Estatuto Social**, Jacobina, 2015.
- _____, **Projeto Político Pedagógico 2017**. Jacobina, 2017.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL (AAMR). **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio** (2002). 10ª edição. (trad. Magda França Lopes). Porto Alegre, RS: Editora ARTMED, 2006.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1998a.
- _____. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002
- _____. **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____. **Arte, Educação e Cultura**. Portal Domínio Público. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2010.

_____ ; GUINSBURG, J. **O Pós Modernismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005a.

_____. Pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**. Universidade de Santa Maria/ Cascavel, PR. n. 25, 2005b.

_____. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **INCLUSÃO - Revista da Educação Especial** - Jul/2006.

_____. **Inclusão e Avaliação na escola**. 3ª Ed. Porto Alegre, RS: Mediação. 2010

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento Orientador. Brasília: Seesp/MEC, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7 611**. De 17 de novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2013.

BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

CANDAU, V. M. (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTRO, P. A. **Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

CIBEC/MEC. **Inclusão: Revista da Educação Especial** / Secretaria de Educação Especial. v.1, n.1 (out. 2005). – Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2005- ISSN 1808-8899

CIF - **Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Organização Mundial da Saúde, 2001.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

DIAS, T. R. S. A pessoa com deficiência mental em entrevista: estudo da interação entrevistador-entrevistado. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 5, n. 30, p. 4-14, São Paulo, 1997.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba - SP, 1995.

DSM IV - **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (American Psychiatric Association). Tradução: Dayse Batista; Supervisão da Tradução: Alceu Fillman. 4ª. Edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 1994.

DSM V - **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (American Psychiatric Association). Tradução. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. 5ª. Edição. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

ERICKSON, F. Prefácio. In: ASSIS-PETERSON, A.A.; COX, M. I. P. (Orgs). **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. **Handbook of research on teaching**. 3.ed. New York: Macmillan, c1986. p.119-161.

FENAPAES. **Arte, cultura, educação e trabalho**. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

_____. **HISTÓRIA do movimento das APAEs**. Mensagem da APAE, v. 47, n. 1, nov. 2014. Disponível em: < <http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/25695>>. Acesso em: 10 out. 2015.

FERREIRA, J.R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n.46, p. 7-15, set.1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 out. 2013.

FIGUEIRA, E. **Caminhando em Silêncio: Uma introdução à trajetória das Pessoas com deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2014.

FUSARI, M. F. de R; FERRAZ, M. H. C. de T. **Metodologia do ensino de arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FONTES, R. de S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

FONTES, R.; PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. O uso da abordagem etnográfica em pesquisas sobre educação inclusiva. In: **Anais eletrônicos do II Colóquio: Educação, cidadania e exclusão** - Etnografia em educação: fracasso escolar, conversas sobre teoria e prática. Rio de Janeiro/RJ, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. In: **Contra Pontos**. Revista do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. 2003.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, p. 299-316, 2006.

_____. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S.(orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, p. 11-20, 2007.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. So. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1989.

GESSER, M. **Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física**. Tese de Doutorado, Programa de PósGraduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2010.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

GLAT, R. PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Revista Educação**, v. 32, n. 2, UFSM, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. São Paulo: Artmed, 2000.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1985.

_____; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011, algumas reflexões**. Campinas, SP: autores Associados. 2013. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

LANNA JÚNIOR, Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: UFC, 2005.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; COSTA, M. P. R. Classes especiais para deficientes mentais na representação de professores. Educação: teoria e prática. **Revista do Departamento de Educação da UNESP**. Rio Claro, v. 8, n.14/15, p. 19 – 32, 2000.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência**. Marília, SP: Unesp, 2001.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina, PR: Eduel, 2003.

MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. (p. 42-59) In: Atualidades em Educação. **Revista INES-ESPAÇO**, nº 16, Rio de Janeiro, Jul / dez. 2001.

_____. Etnografia e Interacionismo Simbólico na Pesquisa Educacional: Uma Síntese Possível. In: I Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa. **Anais**. Taubaté, SP, 2004.

_____. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: **Revista Educação em Foco**, v. 11, nº 1, Juiz de Fora, MG, 2006.

MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P. A. de. Etnografia visual: o uso de imagens na pesquisa etnográfica. II Seminário Interno de Imagem. **Anais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

_____. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B.de; LAVES, N. & BARRETO, R. G. (orgs.). **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2007.

_____. (org) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298, p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 14 out. 2013.

MATTOS, E. A. de. **Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão**. In: VIDETUR -13, Espanha, p. 13-20, 2002. Disponível em: <www.hottopos.com>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 2001.

MENDES, G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos, SP: UFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 16ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

_____. **Caminhos do Pensamento – Epistemologia e Método**. São Paulo, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**. V.1, n. 1, 1999.

_____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP, v. 10, n.3, p. 287-308, 2004.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, SC, v. 24, n. Especial, p.251- 272, 2006.

OTT, R. W. **Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas**. São Paulo: MAC, 1989.

_____. Ensinando crítica nos museus. In BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2017, vol.23, n.1, pp.9-20. ISSN 1413-6538.

PAN, M. A. G.de S. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PILLAR, A. D. (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001. 2006

PINK, S. **Doing visual ethnography: images, media and representation research**. London: Sage, 2001.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. **Compreendendo a deficiência Mental em sua multidimensionalidade**. Palestra proferida no 10º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais e 3º Fórum de Autodefensores. São Lourenço/MG, 31 de agosto a 3 de setembro, 2006.

_____. Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina/PR, 29 a 31 de outubro de 2007.

_____. & GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: um estudo etnográfico. In: **Revista Iberoamericana de Educación (online)**, 2007.

_____. & GLAT, R. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set. / dez. 2010.

_____. & BRAUN, P. **A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção**. 2006. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/v2-n2/art_pletsch_e_braun.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2011.

PRESTES, Z. P. **Quando não é quase a mesma coisa: análise traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012>. Acesso em: 15 abr. 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

REILY, L.H. **Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência**. Campinas, SP: Papirus: 2001.

_____. **Retratos urbanos de deficiência. In: Inclusão, Práticas pedagógicas e trajetórias da pesquisa**. Org. Denise M. de Jesus, Claudio Roberto Baptista, Maria Aparecida Santos C. Barreto e Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

_____. História, Arte e Educação: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Org. Claudio Roberto Baptista, Kátia Regina Moreno Caiado e Denise M. de Jesus. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2008.

REIS, Jogremir S. dos. (org). **Arte como terapia no tratamento de pessoas com deficiência**. Araranguá: ACAPED, 2009.

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

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, D. L. C. **Brincando com a Criatividade**: contribuições teóricas e práticas na Arteterapia e na Educação. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELLA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa** _ perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Editora DP&A, Rio de Janeiro, p. 137-179, 2003. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36757/1/Etnografia.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 9, n. 43, p.9-10, 2005.

_____. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <<http://www.fiemg.com.br/ead/pne/Terminologias.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2012.

SAVIANI, D. **A Nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

STRATICO, F. A. **Performace, Identidade e Anti-imagem**. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Londrina – PR. 2011.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural – guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de deficiência. Maceió: Assista, 2007.

TEZANI, T. C. R. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. In: **Revista Linhas**, v. 5, nº. 1, p. 107-122, Florianópolis, 2000.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Jomtien**. Conferência mundial sobre educação para todos. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Roteiro para a Educação Artística**: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2006.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo**: identificação e caracterização. 192f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos (UFscar), São Carlos/SP, 2011.

VENTURINI, A. M. A. Arte como caminho para a inclusão da pessoa com deficiência. **ARTEFACTUM** – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia. Ano V– Nº 1 – Maio 2013.

VIGOTSKY, L.S. (1930). **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilson Dória a partir da versão em inglês The socialist alteration of man para Marxists Internet Archive

Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

VYGOTSKI, L.S. **El arte e la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.../Tomo%202%20.pdf?...>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/.../.../Tomo%203.pdf?...>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. 3.^a ed. Tradução de: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

UNEB/PPED/MPED. **Projeto de Curso do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade**. Salvador. 2013.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 252f. Tese de Doutorado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano. Universidade de São Paulo/SP, 2005.

APÊNDICE

- 1 SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
- 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- 3 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PROFESSORA
- 4 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA ALUNOS
- 5 PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO

1 TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Eu, Doralice Francisca dos Santos, presidente da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Jacobina – Ba, estou ciente e autorizo a pesquisadora Kátia Cristina Novaes Leite a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **ARTES VISUAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA ARTE-EDUCAÇÃO, UM ESTUDO DE CASO NA APAE DE JACOBINA – BA**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Jacobina/BA, 06 de outubro de 2016.


Doralice Francisca dos Santos
Presidente da APAE

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa Humana – UNEB
Rua Silveira Martins, 2555 – Cabula, CEP 41.195-001 – Salvador – Bahia. Telefone: (71) 31172399
Consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

2 TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE- PPEP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)**



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “ARTES VISUAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA ARTE-EDUCAÇÃO, UM ESTUDO DE CASO NA APAE DE JACOBINA – BA”. Nesta pesquisa pretendemos investigar como a apreciação das artes visuais, poderá favorecer a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é nossa implicação profissional com a escolarização de pessoas com deficiência e a possibilidade de ao compreender as contribuições da Arte-Educação para a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual colaborar com a inclusão escolar dessas pessoas.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Você será observado, entrevistado e filmado durante as realizações das atividades escolares, exclusivamente em sua sala de aula, onde também serão feitas anotações em cadernos de campo pela pesquisadora.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possível constrangimento e lembranças de experiências que podem causar sofrimento psíquico ao participar das atividades ao responder as entrevistas. A observação participante poderá causar constrangimentos. Tais riscos estão sendo levados em conta na metodologia da pesquisa e considerados, por isso as etapas de observação inicial e estabelecimento de confiança entre os participantes. Vamos manter o sigilo de sua identidade, substituindo o seu nome por fictício quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa contribuirá para construir uma escuta inclusiva proporcionando uma melhor compreensão do processo de estruturação do conhecimento das pessoas com deficiência intelectual o que beneficiará a inclusão escolar das mesmas.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada

pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Jacobina/BA, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Assinatura do(a) menor

Contato das pesquisadoras

- Kátia Cristina Novaes Leite – Povoado Coxo de Dentro, 30, Zona Rural, Jacobina, Bahia, CEP: 44700-000. Tel. (74) 99120-2820 (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Juliana Cristina Salvadori – Travessa Silvio Dias Pires, 385, CEP 44700-000. Tel. (74) 99101-9186 (Orientadora do curso de Mestrado).

3 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PROFESSORA

ENTREVISTA PROFESSORA DE ARTES APAE**1. Identificação do entrevistado:**

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação: _____

Formação Complementar: _____

Formação Continuada: _____

2. Atuação Profissional:

Educação Especial: _____

Educação Comum: _____

Tempo de atuação com alunos com deficiência intelectual: _____

Tempo de experiência com o ensino de Arte e / ou Práticas Artísticas: _____

3. Metodologia e organização do trabalho pedagógico:

- d) Como é organizado o trabalho pedagógico na instituição em que você atua?
- e) Como é elaborado o planejamento das suas aulas?
- f) Como funciona a organização e manejo das aulas?
- g) É necessário que sejam feitas adaptações durante a aula? Como elas são feitas?

4. Inter-relações no contexto educacional:

- c) Como é a sua interação com os alunos?
- d) Como é a interação entre os alunos?

5. Percepções sobre o aluno, o trabalho docente e o contexto:

- d) Como é a aprendizagem dos alunos desse grupo?
- e) Qual a importância que a arte visual desempenha nessa aprendizagem?
- f) Você encontra dificuldades no seu trabalho? Quais?
- g) Em quais situações você encontra facilidade para trabalhar?
- h) Que avaliação você faz do seu trabalho com esse grupo? Como se sente em relação ao seu desempenho?
- i) Que avaliação você faz do seu trabalho de mediadora no desenvolvimento dos alunos em suas aulas?
- j) Que avaliação você faz do seu trabalho e a repercussão do mesmo desenvolvimento dos alunos em suas vidas para além da instituição especializada?

3 ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA ALUNOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTES

ALUNO: _____ DATA ____ / ____ / ____ Idade: _____ Gênero: () Feminino () Masculino

1. Eu gostaria de saber o que você pensa sobre você como pessoa, sobre a sua forma de ser e sobre a forma como você se relaciona com as outras pessoas.
2. Às vezes acontece de algumas pessoas terem preconceito umas em relação às outras, talvez por não gostarem de algumas características ou da forma de alguma pessoa ser. Você sabe o que é preconceito?
3. Como é o seu relacionamento com seus/suas colegas? Você se dá bem com seus/suas colegas?
4. Você sente vontade de ir à APAE?
5. Você gosta das aulas de Artes? Explique por que.
6. As exposições de arte são importantes para você? O que você sente quando alguém elogia seu trabalho?
7. O que você acha da forma como a professora de Arte conversa com você? Você se dá bem com sua professora?
8. Tem alguma coisa sobre arte que a professora já falou que você acha importante?
9. Você tem um artista preferido? (pintor, cantor...) Alguma música ou obra que te desperta sentimentos? Que sentimentos são esses?
10. Quando você pensa sobre a APAE e seus colegas o que você sente? Ou que tipo de sentimento essa lembrança desperta em você?

5 PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO APAE

Data:	Duração:
Horário de início:	Horário de término:
Alunos presentes:	

<p>DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE</p> <p>Atividade nº: _____ Nome: _____</p> <p>Material Utilizado:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

<p>SOBRE A REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE</p> <p>1. Tipo de instrução utilizado: () verbal () modelo () com ajuda</p> <p>2. Como a professora oferece a explicação para a execução da atividade?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>3. Como é a interação estabelecida com os alunos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>4. Realização:</p> <table> <tr> <td>() com ajuda</td> <td>() concluída</td> </tr> <tr> <td>() com interrupção</td> <td>() participação com interesse</td> </tr> <tr> <td>() tempo dentro do previsto</td> <td>() sem ajuda</td> </tr> <tr> <td>() não concluída</td> <td>() sem interrupção</td> </tr> <tr> <td>() participação sem interesse</td> <td>() tempo fora do previsto</td> </tr> </table> <p>5. Detalhes da mediação:</p> <p>() houve modificação de procedimentos didáticos frente a resposta do aluno. Quais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	() com ajuda	() concluída	() com interrupção	() participação com interesse	() tempo dentro do previsto	() sem ajuda	() não concluída	() sem interrupção	() participação sem interesse	() tempo fora do previsto
() com ajuda	() concluída									
() com interrupção	() participação com interesse									
() tempo dentro do previsto	() sem ajuda									
() não concluída	() sem interrupção									
() participação sem interesse	() tempo fora do previsto									

() houve alteração de procedimentos didáticos frente a resposta do aluno. Quais?

6. Sobre o uso das categorias de Ott na leitura de imagens. Categoria trabalhada na data. Avaliação:

- () Descrevendo
- () Analisando
- () Interpretando
- () Fundamentando
- () Revelando

Objetivo atingido: () sim () não () parcialmente

7. A atividade foi repetida? () Sim () Não

Justificativa:

8. A atividade conduz a próxima atividade? () Sim () Não

Qual?

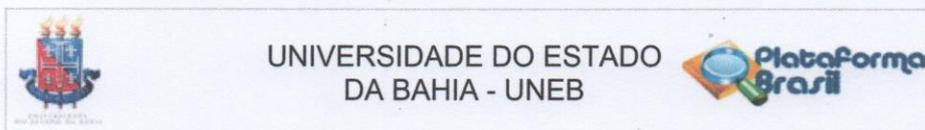
09. Dificuldades observadas:

10. Comportamentos observados por aluno:

ANEXOS

- 1 PARECER CONSUBSTANCIADO PLATAFORMA BRASIL
- 2 MODELO PDI DA APAE JACOBINA
- 3 PLANO DE AULA DA APAE JACOBINA
- 4 PROJETO RECRIANDO: INCLUSÃO SOCIAL PELA ARTE
- 5 PROJETO PEDAGÓGICO - APAE JACOBINA

1 PARECER CONSUBSTANCIADO PLATAFORMA BRASIL



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ARTES VISUAIS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA ARTE-EDUCAÇÃO, UM ESTUDO DE CASO NA APAE DE JACOBINA - BA

Pesquisador: Kátia Cristina Novaes Leite

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62763716.7.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.919.656

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa desenvolver-se-á no terreno da Educação Especial, numa instituição especializada, alicerçada na perspectiva da pesquisa qualitativa. Trata-se de um estudo de caso etnográfico a fim de investigar, através da mediação pedagógica pela arte visual, de que maneira a apreciação de arte favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, considerando as estratégias pedagógicas usadas pela professora do projeto para promover as discussões e promover aprendizagem do grupo. Com suporte nos estudos de Vygotsky, serão observadas,

descritas e analisadas as interações dos alunos e suas evidências de aprendizagem além das práticas pedagógicas da docente inserida no trabalho de Arte-educação, do projeto Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte, oferecido na instituição especializada APAE de Jacobina. A construção dos dados ocorrerá por meio da observação participante, análise documental, entrevistas e microanálise do contexto através de filmagens. Será realizada a descrição "densa" dos dados encontrados e triangulação dos mesmos na análise dos resultados.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Investigar como a apreciação das artes visuais favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

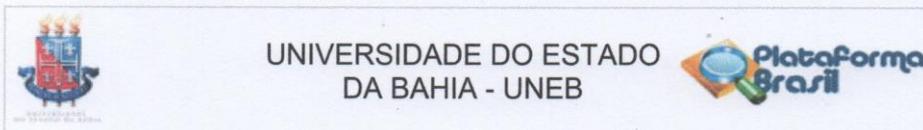
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.919.656

Objetivo Secundário:

- Analisar, à luz da abordagem Vigotskiana, o processo de estruturação do conhecimento dos estudantes com Deficiência Intelectual em seus distintos níveis, a partir das estratégias pedagógicas usadas na mediação pedagógica da professora de arte-educação;
- Descrever as contribuições da arte visual enquanto processo criativo e cognitivo na aprendizagem dos sujeitos pesquisados;
- Problematicar as representações individuais e coletivas do eu e o, outro trazidos pelas falas dos alunos em contextos sociais sugeridos pela leitura das obras de arte;
- Construir uma escuta inclusiva para produzir, a partir dos posicionamentos individuais e coletivos revelados na fala dos estudantes com deficiência intelectual, um "Caderno Pedagógico" com as escritas de si em seu contexto social saberes e dizeres dos estudantes da APAE a partir do trabalho em arte educação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios apresentados corretamente, conforme preconiza a legislação brasileira a respeito da pesquisa com seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

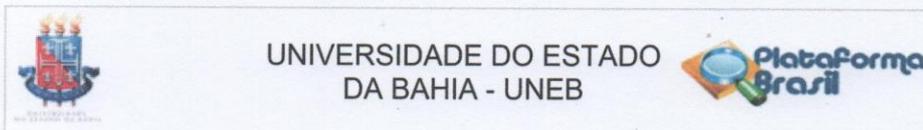
A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.919.656

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

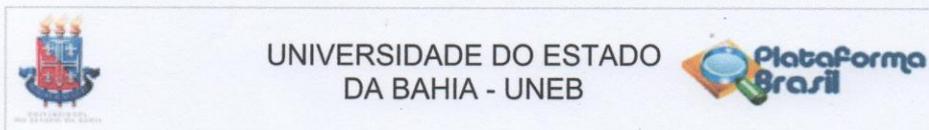
Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 809659.pdf	06/12/2016 21:34:05		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoproponente.pdf	08/11/2016 16:21:12	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TEXTO_COMPLETO.pdf	14/10/2016 14:55:26	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/10/2016 14:48:03	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termointituicao_co.pdf	14/10/2016 14:47:26	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confidencialidadekatia.pdf	14/10/2016 10:28:25	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
Declaração de Pesquisadores	concordanciakatia.pdf	14/10/2016 10:27:31	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromissokatia.pdf	14/10/2016 10:25:38	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.doc	14/10/2016 10:22:43	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	tcle.doc	14/10/2016 10:21:06	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.919.656

Justificativa de Ausência	tcle.doc	14/10/2016 10:21:06	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito
Folha de Rosto	folharostokatia.pdf	14/10/2016 10:15:55	Kátia Cristina Novaes Leite	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 14 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

2 MODELO PDI DA APAE JACOBINA

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – 2017**1 – IDENTIFICAÇÃO:**

1.1 NOME DO ALUNO: _____

1.2 DATA DE NASCIMENTO: _____

1.3 IDADE: _____

1.4 FILIAÇÃO

MÃE: _____

PAI: _____

1.5 – ENDEREÇO: _____

AV./RUA: _____

BAIRRO: _____

TELEFONE FIXO: _____ TELEFONE CELULAR: _____

2 – COMPOSIÇÃO FAMILIAR:

NOME DO FAMILIAR	IDADE	SEXO	EST. CIVIL	PARENTESCO	ESCOLAR.	LOCAL TRAB.

3 – DADOS RELEVANTES SOBRE A FAMÍLIA:**4 – DADOS RELEVANTES DA HISTÓRIA DO ALUNO (GRAVIDEZ, PARTO, DESENVOLVIMENTO, DOENÇAS E OUTROS):****5 – ESCOLARIDADE:**

5.1 – ESCOLA ATUAL: _____

5.2 – NÍVEL DE ESCOLARIDADE: _____ SÉRIE _____

5.3 - ENDEREÇO: AV./RUA: _____

BAIRRO: _____

TELEFONE FIXO: _____

5.4 – MUNICÍPIO: _____

5.5 – NRE: _____

5.6 – JÁ ESTUDOU EM OUTRAS ESCOLAS: Sim

QUANTAS: _____

6 – HISTÓRICO ESCOLAR:

ESCOLAS QUE FREQUENTOU	SÉRIE	ANO	IDADE	Nº DE REPETÊNCIA

7 – DADOS RELEVANTES SOBRE A HISTÓRIA ESCOLAR DO ALUNO:

8 – DADOS DE ATENDIMENTOS DE SERVIÇOS DE APOIO QUE JÁ TENHA FREQUENTADO (SALA DE APOIO, SALA DE RECURSO, SALA ESPECIAL, ESCOLA ESPECIAL, E OUTROS):

9 – NECESSIDADES ESPECIAIS IDENTIFICADAS (RELACIONAR OS CONTEXTOS FAMILIARES, ESCOLAR, APOIOS E OUTROS):

10 – DADOS RELEVANTES PARA A REALIZAÇÃO DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES:

11 – ADAPTAÇÕES PROPOSTAS:

11.1 – ACESSIBILIDADE:

12.2 – APRENDIZAGEM:

12 – ATENDIMENTOS E APOIOS COMPLEMENTARES PROPOSTOS::

12.1 – ÁREAS: _____

12.2 – PROFISSIONAIS: _____

12.3 – MODALIDADE: _____

12.4 – LOCAL: _____

12.5 – FREQUENCIA: _____

13 – PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NAS PROPOSTAS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES:

14 – DADOS IMPORTANTES SOBRE O PROGRESSO ESCOLAR ESPERADO \ EXPECTATIVAS, CRITÉRIOS:

15 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO:

DATA _____ / _____ / _____

NOME DOS RESPONSÁVEIS E ASSINATURAS

3 PLANO DE AULA DA APAE JACOBINA

PLANO DE AULA - 2017

Turma: 07	Data: 30/03/2017	Turno: Matutino
<p>1. Atividade: Apreciação da obra “O velho do alho”</p>		
<p>2. Objetivo: Conhecer e apreciar esteticamente a obra “O velho do alho”</p>		
<p>3. Objetivos específicos: Dar prosseguimento ao conhecimento da obra de arte de Almaques Desenvolver habilidades apreciativas, o olhar e a observação. Relacionar a cena apreciada a aspectos da vida cotidiana; Comparar a tela às fotos feitas na feira livre; Ensaiar recriações com desenho e pintura de elementos que achar interessante nas fotos ou tela</p>		
<p>4. Materiais: Caixa surpresa Tela pintada por Almaques Fotos da visita a feira para escolha da inspiração final Material de desenho e pintura</p>		
<p><input checked="" type="checkbox"/> Assunto novo</p>	<p><input type="checkbox"/> Revisão da aula anterior e articulação com a experiência anterior.</p>	
<p>5. Desenvolvimento da aula:</p> <p>A aula deverá ter início com a caixa surpresa contendo 3 a 4 cabeças de alho. A caixa passará de mão em mão onde os alunos vão tocar, sem ver o objeto e tentar adivinhar o conteúdo da caixa. Em seguida, contar que as cabeças de alho tem a ver com a nossa aula do dia.</p> <p>Questionar: Onde encontramos cabeças de algo para comprar? Pra que elas servem? Todos gostam de alimentos temperados com alho? Após as perguntas, e depois de ouvir as respostas, apresentar a tela que será apreciada. Pedir aos alunos que observem a tela e contem o que estão vendo, se gostaram da tela? Comprariam para pendurar em casa? E as cores? Perguntar aos alunos se a foto utilizada para a pintura foi feita próxima do feirante ou distante. Perguntar também se gostam de telas com imagens ampliadas ou reduzidas?</p>		
<p>6. Comentário da aula:</p> <p>A aula foi divertida, os alunos experimentaram a caixa surpresa com entusiasmo. Deram boas risadas quando um dos colegas pegou o objeto da caixa, tocou, e em seguida tirou da caixa e gritou o nome: “é alho”, quando a orientação era apenas de tocar e não contar o segredo da caixa. Os risos não foram de desdem, acharam engraçado um colega quebrar o clima de</p>		

suspense com a frase. Talvez o fato de saberem que não há punição com o erro, todos reagiram dessa forma. No momento da análise fiz algumas perguntas como: A postura do senhor, nos diz que ele está vendendo ou comprando? Ele demonstra ser alguém triste ou feliz? Enquanto eu fazia as perguntas os alunos respondiam, logo alguém falou sobre o relógio que estava sendo usado pelo senhor, buscaram imaginar também onde o senhor morava, se na roça, na cidade, se seu jeito de se vestir, calçar, nos contava algo sobre suas condições financeiras. Ainda nesta aula analisamos de onde a foto que foi usada para pintura, foi tirada: perto ou longe do senhor? Como é possível ampliar a imagem na fotografia, ou aumentar a quantidade de imagens que aparecem? Para este momento entreguei o tablet aos alunos e pedi que escolhessem algo dentro da sala para ser fotografado, eles experimentaram e eu pude perceber que todos compreenderam como a foto foi feita e como poderia ter sido, caso a gente quisesse que mais elementos da feira aparecessem na cena. Neste dia foi importante ter colocado esse elemento a mais na aula, o uso do tablet pra compreender melhor o que estava sendo explicado. Acredito ter sido importante porque a esta altura os alunos já estavam cansados das análises, queriam algo mais que comentar, pensar sobre. Ao final da aula os alunos escolheram a foto que serviria de inspiração para a produção da arte na tela que será usada na exposição.

7. Referências:

APAE, *Projeto Recriando: Inclusão social pela Arte*. Jacobina, 2013.

LEITE, K. C. N. (Org). *A cidade e as Serras: Catálogo do Exposição*. APAE, Jacobina, 2015.

4 PROJETO RECRIANDO: INCLUSÃO SOCIAL PELA ARTE

PROJETO RECRIANDO: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL PELA ARTE

EXECUÇÃO: EQUIPE PEDAGÓGICA E GESTORA, DEMAIS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA.

PERÍODO DE EXECUÇÃO DO PROJETO: MAIO A NOVEMBRO/2013

1. APRESENTAÇÃO/ JUSTIFICATIVA:

A APAE de Jacobina, instituição que atende cerca de 120 estudantes de todas as faixas etárias, com deficiência intelectual ou múltipla, atraso no desenvolvimento psicomotor e autistas, de todas as idades e classes econômicas, contando com convênios públicos e doações particulares. A Escola Especial mantida pela APAE existe desde 1988, a partir de 2012, quando inaugurado novo tipo de convenio entre a Federação Estadual das APAES e a Secretaria Estadual de Educação, responsável por fornecer professores às APAES, a Apae de Jacobina começa a se reestruturar para ser AEE, trabalhando com projetos educativos. O primeiro projeto foi o Literatura e Identidade, em seguida pensou-se já em fevereiro de 2013, um projeto na área de artes visuais, o então Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte.

O projeto busca cumprir também as metas estatutárias da APAE ou seja, promover qualidade de vida e inclusão social às pessoas com deficiência intelectual e teve por base o Manual para o Ensino de Artes da Federação Nacional das APAES, ARTE, CULTURA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: Proposta Orientadora das Ações, cujos objetivos específicos convertera-se em objetivos do projeto local da APAE Jacobina, aliados a outros objetivos que achamos pertinentes.

Dessa forma alia-se as necessidades da Escola APAE de Jacobina, em sua busca por atender as novas deliberações estaduais.

2. PUBLICO-ALVO:

Todos os alunos matriculados na APAE de 0 a 45 anos, com as devidas diferenciações metodológicas a partir da idade, tipos de deficiência associadas e estilos de aprendizagem dos alunos.

3. OBJETIVOS:

a) Geral:

Promover a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual através do estudo, da apreciação e da produção da arte.

b) Específicos:

- Observação, estudo e compreensão de diferentes obras de artes visuais, artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas se em diferentes tempos da História.
- Reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas.
- Pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente na região em torno.
- Reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para documentação, preservação e divulgação de bens culturais.
- Elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências. (FENAPAES, 2001, p. 28)
- Utilizar diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e permitir a construção de pontos de vista de uma visão de mundo, e atribuição de sentido;
- Favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada daquele permitido pela linguagem oral;
- Propiciar uma relação criativa crítica e libertadora com a obra de arte e seu conteúdo, como desafio para qualquer processo de democratização e mudança social coletiva.

4. REFERENCIAL TEÓRICO:

A criatividade está diretamente ligada ao crescimento, funcionamento fisiológico saudável, expansão de si, auto-realização e enriquecimento do campo das experiências da vida, alcançados através da possibilidade de representar, construir ou reproduzir, de qualquer ser humano, demandando desenvolver a capacidade de memorização, a iniciativa própria e o acreditar em si.

Acreditar na criatividade e auto-realização pelo ser que cria e nessa criação se recria é o alicerce de todo trabalho em arte, principalmente no trabalho artístico da pessoa com deficiência intelectual, cujos processos de elaboração esbarram no déficit cognitivo e muitas vezes num processo de estimulação ineficiente.

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a Arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele (BUORO, 1996, p.20).

Em seus estudos Vygotsky (1997, p. 33 - 40) nos aponta o fato de que a qualidade das experiências obtidas junto aos grupos sociais proporcionam avanços inestimáveis na formação do indivíduo, seja este indivíduo considerado normal ou deficiente. Ainda segundo Vygotsky as funções superiores são mais plásticas e, portanto mais facilmente educáveis que as funções elementares, pois as funções elementares são norteadas pelo núcleo orgânico enquanto as funções superiores são de domínio social. Para Vygotsky (1997, p. 33 - 40) o desenvolvimento é um processo cultural e todo o funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais, o que de fato decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, a deficiência, mas suas consequências sociais, suas relações psicossociais e como são trabalhadas essas relações.

Esse pensar nos leva à crer que todos são capazes de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades artísticas, potencializando assim a cognição e a capacidade geral de aprender, no trabalho com a arte se permite ousar, explorar, experimentar, inventar, e sonhar, sem medo de errar, amorosamente amparado por aquele que media as atividades artísticas, na escola, o professor.

A obra de arte transcende o artista, ganha seu espaço nas ruas, as exposições, a mídia e ganha o reconhecimento. Dela nasce o diálogo, um ponto de aproximação, a razão para conhecer o outro. Esse diálogo desencadeado pela Arte termina por aproximar um grupo de artistas e amantes da arte ou apenas curiosos e encantados por ela, reposicionando, no caso da pessoa com deficiência, esse artista, para fora do circuito fechado, a que muitos são submetidos, onde as relações estabelecidas, a vida social, não ultrapassam a família, a escola e os serviços de saúde.

Amaral (1998, p. 106), apresenta-nos ainda, a arte como um “caleidoscópio mágico ou disposição para uma aventura pessoal” enquanto construção, conhecimento e expressão. Nesse “caleidoscópio” hipotético, cruzam-se, justapõem-se e invertem: público/obra/artista, conhecer/fazer/expressar, descobrir/inventar/figurar, natureza e sociedade/meios e linguagem, artista e subjetividade, conhecimento/execução/expressão, sugerindo uma completa simbiose criador/obra, criador/público, obra e público. É nessa aventura de criatividade, inventividade e subversão que a pessoa com deficiência intelectual alça vôos na construção de sua identidade e afirmação de seu espaço social único, pautado em suas aspirações de

pertencer a um todo social onde seja verdadeiramente respeitado como ser produtivo e produtor de conhecimento.

Nessa perspectiva, destacamos a afirmação de Barbosa quando salienta que o processo de identificação é sempre a produção de "uma imagem de identidade e transformação do sujeito ao assumir ou rejeitar aquela imagem reconhecida pelo outro". (BARBOSA, 2010, p.02), comungando com Rocha (2009) que define criar como ato de expressar, registrar sua marca pessoal, seu estilo, seu modo de ver e estar no mundo.

A arte constitui-se mais que simples expressão de sentimentos, registro histórico ou social, as leituras de obras de arte levarão em conta as potencialidades de cada estudante e seu grupo de trabalho, melhorando a relação dessa pessoa com o mundo e a percepção de si mesmos, nesse contexto.

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para libertar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (BARBOSA,2010, p.05)

É importante pensar que no trabalho com arte, a deficiência, a desvantagem, o déficit, tendem a perder sua relevância dada a reação que deverá nascer da pessoa enquanto artista e observador crítico da arte, uma resposta às dificuldades impostas pela condição de desvantagem em dar sentido aos próprios sentidos e em expressar sensações e sentimentos ainda indefinidos, o compreender-se, compreender o outro e suas relações.

5. ARTISTAS/OBRAS INICIAIS:

ARTISTA	OBRAS
Candido Portinari	
Alfredo Volpi	
Tarsila do Amaral	
Van Gogh	

6. ATIVIDADES PREVISTAS/POSSIBILIDADES:

- Leituras de obras de arte: a depender das potencialidades de cada estudante e seu grupo de trabalho, (apresentação das obras e seus autores, seguida das leituras técnica, política, histórica, e da leitura contestadora ou crítico-reflexiva, que por vezes

torna-se terapêutica por permitir a expressão singular de sentimentos que podem ser mediados pelo professor);

- Reinvenção da realidade posta nas obras: a partir da perspectiva dos alunos (artes plásticas, literatura, música e expressão corporal);
- Culminância do projeto: exposição pública das produções.

7. METODOLOGIA:

Dois encontros semanais de 1 hora e 30 minutos para os alunos acima de 08 anos e 30 a 50 minutos para os menores. Integração com os demais projetos para contextualização de saberes e produção de materiais. A leitura das Imagens, a contextualização e prática artística, será realizada conforme a Proposta triangular de Ana Mae Barbosa, nela, postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação:

- Ler obras de arte inclui a crítica, a estética, e envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica do aluno;
- Fazer arte é ação do domínio da prática artística;
- Contextualizar é quando operamos no domínio da história da arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino.

8. RECURSOS:

Humanos (coordenação, equipe docente e convidados);

Financeiros (provenientes da instituição e doações);

Materiais (livros e materiais pedagógicos diversos);

Tecnológicos (Computador, data show, aparelho de som, tv pendrive).

9. AVALIAÇÃO:

Será realizada por meio de questionários e depoimentos dos participantes.

10. EXPECTATIVA DE RESULTADOS:

Aumento da auto-estima, maior uso dos diversos tipos de linguagem, melhoria da auto-percepção, reconfiguração identitária dos alunos.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AMARAL, L.A. *Deficiência, vida e arte*. 1998. 223f. Tese (Livre docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BARBOSA, Ana Mae, Arte, Educação e Cultura. Portal Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf> Acesso em: jun./2010.
- BUORO, Anamelia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FENAPAES, Arte, cultura, educação e trabalho: Proposta orientadora das ações. Brasília : Federação Nacional das APAEs, 2001.
- JANUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1985.
- REIS, Jogremir S. dos. (org). *Arte como terapia no tratamento de pessoas com deficiência*. Araranguá: ACAPED, 2009.
- ROCHA, Dina Lúcia C. *Brincando com a Criatividade: contribuições teóricas e práticas na Arteterapia e na Educação*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madri: 1997.

5 PROJETO PEDAGÓGICO - APAE JACOBINA

PROJETO POLITICO PEDAGOGICO - 2017 **CAEE - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

INTRODUÇÃO

O presente documento tem como objetivo explicitar as ações da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, com intuito de regulamentar e credenciar junto aos órgãos competentes o Centro de Atendimento Educacional Especializado, conforme legislação vigente.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado busca superar a perspectiva de processos educacionais que levem à execução, primando pela educação inclusiva através da organização de espaços educacionais que auxiliem o desenvolvimento dos alunos com deficiência em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino.

De acordo com a resolução CNB/CEB nº 2/2001, a resolução CNE/CEB nº 04/2009 e o parecer CEED nº 251/2010, as instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativo poderão atuar como AEE – Atendimento Educacional Especializado no processo inclusivo, procurando trabalhar numa visão de prestação de serviços e de acompanhamento Educacional Especializado.

DIAGNÓSTICO DA INSTITUIÇÃO NA COMUNIDADE

A equipe de profissionais da APAE durante um período de reflexão e estudo acerca das necessidades das escolas da rede pública, municipal e particular em promover uma escola inclusiva vem realizando ao longo dos anos, um trabalho de orientação e intervenção nas escolas, bem como, oferecendo apoio complementar especializado a alunos atendidos na rede regular de ensino e também alunos que ainda não estão no processo de educação inclusiva.

Os alunos que são encaminhados a nossa instituição, caracterizam a clientela quanto à situação sócio-econômica-cultural: quase em sua totalidade a renda familiar é baixa e em muitos casos precária fazendo-os viver à margem do município, em bairros periféricos com escassas condições de infra-estrutura.

Tal situação faz com que as famílias busquem a APAE enquanto instituição que oferece professores habilitados para realizarem atendimentos educacionais especializados, bem como uma equipe multiprofissional que atua na

interdisciplinaridade: terapeuta ocupacional, fonoaudiólogas, fisioterapeutas, psicólogas, médico neurologista, ortopedista e psiquiatra; desta forma, acredita no potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e com isso possibilita à escola inclusiva o trabalho de parceria que torna viável o acesso e a permanência do sujeito na classe comum.

Percebe-se que em muitas famílias os valores morais como honestidade, cooperação, amizade, sinceridade, não são intensificados no cotidiano de seus lares revelando a falta de estrutura familiar, embora a inclusão de muitos destes valores venha sendo percebida na mudança de atitude dos alunos e até mesmo de seus familiares, resultado de um dedicado trabalho de resgate destes valores éticos e morais pelos colegas e profissionais da APAE.

O período educacional vivenciando na atualidade, que visa uma educação inclusiva, permitiu que através de muitas reflexões e busca pelo conhecimento os profissionais se especializassem, cada vez mais, dentro do âmbito educacional em nível de ensino superior, pós-graduação e cursos complementares. Com isso, os profissionais da APAE buscam realizar seu trabalho visando promover a educação integral dos alunos com deficiência na área social, afetiva, cognitiva e psicomotora, respeitando seus limites e promovendo a educação inclusiva de modo que os mesmos possam exercer sua cidadania.

Por meio da análise da situação real aqui diagnosticada, partimos para a “reelaboração” de objetivos e propósitos que nos aproxime da situação ideal em conformidade com a legislação vigente no intuito de credenciar e buscar a autorização para o Centro de Atendimento Educacional Especializado, destinado a alunos em fase de escolarização no ensino comum e que apresentem deficiências, autismo, transtornos globais do desenvolvimento considerando-se os pressupostos filosóficos a serem estabelecidos e da disponibilidade de recursos financeiros da entidade mantenedora.

FILOSOFIA

Educar, partindo da filosofia educacional em sua própria constituição, mas concebida como uma reflexão e orientação que tentem dar conta de aspectos fundamentais e específicos do ser humano e dos processos pedagógicos pertinentes às suas necessidades, levando em conta a educação inclusiva, para identificar e colocar numa direção teórica - prática os elementos indispensáveis à identificar e colocar numa direção teórica-prática os elementos indispensáveis à prática no atendimento educacional especializado, articulados aos extensos e importantes desenvolvimentos teóricos recentes das diversas ciências da educação colocados, em alguma medida, para além da ciência e do senso comum, com vistas à construção de um lugar comum na sociedade para todos e para cada um.

Espera-se que a filosofia seja capaz de impulsionar a reflexão sobre transversalidade da Educação Especial em relação a educação e as questões específicas das necessidades educativas especiais, sem abdicar de uma apreensão crítica da totalidade, para além da “instrução formal” e/ou da transmissão/construção do conhecimento.

Partilha-se da concepção de que a Educação Inclusiva atenta a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

A) Esta filosofia inclui os seguintes princípios:

- A aprendizagem requer a ativa participação do aluno.
- As pessoas aprendem através de diferentes caminhos.
- A aprendizagem se promove a nível individual e em processos que envolvam o grupo.

B) Esta proposta busca atender aos seguintes valores:

- A integração do educando e o educador.
- Uma diversidade de programas educativos que permitam contemplar as necessidades de cada aluno.
- Uma comunidade envolvida com os problemas na educação
- Interação entre escolas
- Igualdade de oportunidade para todos os alunos.

C) Reconhece-se que os estudantes possam ter:

- Problemas intelectuais.
- Falta de habilidades físicas.
- Dificuldades sensoriais.
- Dificuldades de aprendizagem.

D) Reconhece-se que o perfil dos professores assegure:

- Ultrapassar o conceito de conteúdos, concebendo que o conhecimento é construído respeitando os pilares: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a conviver.
- A compreensão da relação de aprendizagem dialógica.
- A capacidade de trabalhar em equipe.
- Competência formadora científica/pedagógica.

E) Esta filosofia reconhece que:

- Todos os alunos são únicos em suas habilidades.
- Todos os alunos são valiosos.
- Todos os alunos devem sentir-se seguros dentro de um meio, onde as diferenças individuais e as necessidades especiais sejam respeitadas e os conteúdos sejam adequados as possibilidades de rendimento de cada aluno.
- Todos os alunos necessitam destacar-se e ter êxito considerando as possibilidades em concordância com o nível de cada aluno.

PRINCIPIOS NORTEADORES

A prática pedagógica instituída no CAEE considera seus educandos sujeitos, no sentido real da palavra, aquele que faz, que age, que manifesta seus desejos e sentimentos, primando pela reciprocidade no ato de aprender com o outro, configurando assim, uma pedagogia relacional que considera o conhecimento com algo que não está pronto, acabado, nem é dado; o conhecimento se constitui pela interação do indivíduo como meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais por força desta ação.

Busca-se comprometer o sujeito em sua totalidade fundamentados na teoria sócio-interacionista de Vygotsky e na compreensão dos sistemas que orientam as relações estabelecidas entre criança e seu ambiente segundo Wallon.

Temos como meta propor um projeto pedagógico que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar e complementar os serviços educacionais comuns, garantido o direito a cidadania e compreendendo que este exercício inicia-se da família para a escola e daí para a sociedade como um todo.

Esta prática consolida-se quando os princípios didáticos pedagógicos soam condizentes com a mesma. O processo ensino aprendizagem leva em consideração as potencialidades e a individualidade dos educandos, os conhecimentos que os mesmos adquiriram por meio de suas vivências sendo necessária a atuação constante do educador enquanto mediador da aprendizagem, acreditando na capacidade de promoção e de avanço no desenvolvimento do aluno, seja ele social, afetivo e/ou cognitivo.

A realização de uma prática didático pedagógico multidisciplinar contribui para ressignificar os diferentes saberes e, sobretudo, abre espaço para os processos de criação despertados através da criatividade, da curiosidade, da exploração de diversas formas de manifestação do conhecimento.

Os princípios éticos consolidam-se na relação professor x aluno, aluno x aluno, professor do CAEE x professor da classe comum. O professor deve ter claro quais os valores que permeiam a vida de seus educandos e explorá-los no sentido de tornar universais os valores concebidos, entretanto a responsabilidade do educador é bem maior, pois, como diria Paulo Freire (2001) se respeita-se a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio á formação moral do educando.

JUSTIFICATIVA

A iniciativa da proposta deste projeto está embasada segundo a nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial e Esplanada dos Ministérios, que se trata das Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial.

Nesse contexto, o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial.

O Decreto nº 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, definido no §1º do art.1º, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. No §2º do art.1º, determina que o AEE integra a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as demais políticas públicas.

Dentre as ações de apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação previstas nesse Decreto, destaca-se, no art.3º, a implantação de salas de recursos

multifuncionais, definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 1º, estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos, público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos; e no seu art.4º define o público alvo do AEE como:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para a Escola APAE de Jacobina, educar é ir além do convencional, ter coragem de ousar. Mudar é compromisso de cada um de nós, e mudar o que aí está posto necessita coragem para ousar e é nesta visão que a escola se propõe ao atendimento do aluno não mais como Escola Especial, mas como CAEE –Centro de Atendimento Educacional Especializado, ofertando:

a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;

b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;

c) PDI – Plano de Desenvolvimento Individual com identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos;

d) Oferta de atendimento individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;

e) Existência de espaço físico adequado para a sala de projetos, de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade.

A Escola APAE de Jacobina apresenta metodologia e fundamentação teórica para o trabalho com alunos com deficiência intelectual, múltipla (deficiência intelectual associada a outra deficiência) e/ou transtorno global do desenvolvimento (associado a deficiência intelectual), que necessitam de apoio pervasivo, ou seja apoio permanente.

Oferece subsídios teóricos e metodológicos aos docentes das escolas comuns, que tem educandos da Apae matriculados em suas classes, através de oficinas pedagógicas, seminários, workshops e encontros de capacitação em serviço. Realiza eventos de divulgação da proposta em defesa da inclusão em faculdades e universidades e, ainda, ministra cursos e palestras em instituições particulares de ensino, para captação de recursos que são utilizados em benefício do educando da Apae.

Além do trabalho externo, o trabalho educativo realizado através de projetos dentro da instituição está pautado por um atendimento educacional especializado, com metodologias adequadas às necessidades específicas de cada educando e o envolvimento de equipe técnica e familiares, portanto, haverá uma interface entre as áreas da Assistência Social e da Saúde.

OBJETIVOS DO CAEE

GERAL:

Apoiar o processo educacional da pessoa com deficiência intelectual, na perspectiva da inclusão, com a premissa da interligação entre a escola especial e a escola comum. Para tanto, viabiliza a parceria entre o Centro de Atendimento Especializado APAE e as escolas comuns, promovendo o intercâmbio de experiências entre as escolas, socializando práticas pedagógicas para promoção da inclusão escolar.

ESPECIFICOS:

- Acompanhar o desenvolvimento global da pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento em fase de escolarização, ressaltando a importância de um atendimento educacional especializado para todos os indivíduos que dele necessitem;
- Oferecer Atendimento Educacional Especializado, dispondo de recursos multifuncionais pedagógicos necessários no processo de aprendizagem dos alunos;
- Identificar dificuldade que induzem o aluno a conceitos diferenciados dos almejados em relação a determinados conteúdos.
- Introduzir o educando no mundo do pensamento mais ativo e organizado, através do trabalho individualizado, o uso de material de manipulação, tecnologia e a observação.

- Proporcionar estímulos que garantam ao aluno o desenvolvimento máximo de suas potencialidades de auto-regulação, autoestima, autonomia, comunicabilidade e socialização.

METODOLOGIA ADOTADA

Para a implementação de cada ação e o cumprimento dos objetivos serão desenvolvidos Projetos, Atividades em Seqüência, além do conteúdo programático, especificado na Proposta Pedagógica. Serão realizadas reuniões semanais envolvendo a Coordenação, e Professores para planejamento, organização de estratégias e avaliação do trabalho desenvolvido e da evolução de cada aluno, além da construção de um Plano Individual de Trabalho para cada aluno, onde constarão todas as necessidades específicas e como serão trabalhadas. No início do ano letivo acontecem as reuniões de pais com a Coordenação e Professores para que possam ser informados sobre os objetivos de cada sala e projetos e as estratégias a serem utilizadas. Ao final de cada bimestre ocorrerão as reuniões de Pais para relato e avaliação das ações, culminando com a proposta de novas estratégias.

Os professores receberão capacitações semanais e no decorrer de todo o ano letivo serão oferecidos cursos e oficinas pedagógicas para aprimoramento do trabalho pedagógico. Dentro de conceito do trabalho multidisciplinar, as ações serão desenvolvidas em parceria com as áreas da Assistência Social e da Saúde, porém sempre com foco no desenvolvimento pedagógico do educando. Será implantado o modelo teórico do sistema funcional e multidimensional do AAIDD, inclusive com a construção do Plano de Desenvolvimento Individual, dentro das seguintes dimensões:

- 1 – Habilidades intelectuais: estas habilidades se refletem na capacidade para compreender o ambiente e reagir a ele adequadamente. Inclui raciocínio, pensamento abstrato, compreensão de ideais complexas, desenvolvimento da aprendizagem, através de experiências vivenciadas, da capacidade de planejamento e da busca de estratégias para a solução de problemas.
- 2 – Comportamento adaptativo: são as habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pelo indivíduo para que possa funcionar em sua vida diária.
- 3 – Participação, interações e papéis sociais: aquisição de habilidades que possibilitem sua socialização com a família, participação em atividades de recreação e lazer, conquista de amigos, e relacionamento sociais diversos.
- 4 – Saúde: acesso aos serviços de terapia, uso de medicação adequada, evitar situações de risco, cuidado com sua própria segurança.
- 5 – Contexto: conhecer as relações com os diversos ambientes, proporcionando possibilidades de inclusão social.

Outra metodologia utilizada consiste na efetivação do trabalho com o Currículo Funcional, que facilitará o desenvolvimento destas habilidades essenciais à participação em todos os ambientes sociais.

Pretende-se também buscar o fortalecimento da parceria com a família, pois sem esta, o trabalho desenvolvido pela escola não será efetivado.

PROJETOS DESENVOLVIDOS

Na APAE de Jacobina, desenvolvem-se atividades com base em projetos específicos, em esquema de rodízio, no qual todas as turmas aproveitam todos os espaços da escola em projetos que se adéquam à faixa etária e necessidades de cada aluno conforme seus PDI. Cada projeto é desenvolvido em uma sala específica e o aluno ou seu grupo se deslocam até a sala nos dias e horários previstos para o seu atendimento. Cada projeto é desenvolvido por um professor ou mais a depender da quantidade de alunos matriculados no semestre e espaços disponíveis na instituição.

Os projetos atualmente desenvolvidos são:

Recriando: Inclusão Social pela Arte: Com objetivo de promover a inclusão social da pessoa com deficiência intelectual através do estudo, da apreciação e da produção da arte.

“Ao expressar-se por meio da Arte o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta.” (BUORO, 1996, p. 33)

Literatura e Identidade: Com objetivo de fortalecer a identidade da pessoa com deficiência intelectual com o apoio da literatura infanto-juvenil.

“A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1999, p.12-13).

Matemática e Projetos de Vida - Ludomatemática: Com objetivo de orientar e estimular o raciocínio lógico do aluno, ou seja, a sua capacidade de usar informações para concentrar-se, raciocinar, pensar criativamente, formular e resolver problemas.

“Quando crianças ou jovens brincam, demonstram prazer e alegria em aprender. Eles têm oportunidade de lidar com suas energias em busca da satisfação de seus desejos. E a curiosidade que os move para participar da brincadeira é, em certo sentido, a mesma que move os cientistas em suas pesquisas. Dessa forma é desejável buscar conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar. A aprendizagem através de jogos, como dominó, quebra-cabeça, palavras cruzadas, memória e outros permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e divertido.”(Sandra A. Oliveira, 2007)

Brincar para todos: Tem por objetivo estimular a criança a brincar livremente, em um ambiente especialmente lúdico, no qual ela terá a oportunidade de se relacionar com seu grupo de forma agradável e prazerosa, livre de formalismos, explorando, sentindo e experimentando seu direito ao brincar como qualquer criança.

“A alegria é uma sensação muito saudável, pois o sentimento de felicidade provoca a manifestação de potencialidades, desperta a coragem para enfrentar desafios e a motivação para criar; é, portanto um fator predisponente para a operatividade. Por esta razão, as situações lúdicas são excelentes oportunidades de estimulação do desenvolvimento e, particularmente, para que se atendam as necessidades especiais.”(CUNHA, 2011)

Projeto Música, Vida e Aprendizagem: Para promover o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo dos alunos com deficiência, através da educação musical. Proporcionar a vivência musical, utilizando o repertório conhecido pela cultura musical dos alunos, mas também oferecendo novos repertórios, através do trabalho com som, ritmo e danças.

“É possível estimular a interação social por meio de atividades musicais, e um bom relacionamento social possibilita ao indivíduo sair de um possível isolamento.” (Birkenshaw-Fleming, 1993)

Infoapae: Para trabalhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual ou múltipla, utilizando os recursos do ambiente computacional e telemático, e disponibilizando a Tecnologia Assistiva necessária para isso.

"De um modo geral, o desenvolvimento de um projeto computacional pode abranger vários domínios na sua constituição, propiciando uma interação entre as diversas áreas do conhecimento. Assim, a atividade de produzir um projeto computacional evidencia características de uma aprendizagem interdisciplinar. Para Fazenda (1993), "...a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto" (PRADO, 1999)

RECURSOS HUMANOS

Dos profissionais que atuam no CAEE, espera-se que os mesmos participem de cursos de aperfeiçoamento voltado para sua área de atuação.

Todos os profissionais que atuam no CAEE devem estar cientes do compromisso com a educação inclusiva dos educandos com Deficiência Intelectual.

Neste contexto a equipe multidisciplinar exercera as suas funções tendo em vista que estas atividades complementares e de apoio aos objetivos do CAEE, devendo portanto, estarem contextualizadas de forma multidisciplinar.

A APAE como Mantenedora do Centro de Atendimento Educacional Especializado, mantém o seguinte quadro funcional:

FUNÇÃO	QDADE	HABILITAÇÃO
Coordenadora	01	Letras + curso E. Especial
Secretaria	01	Ensino Médio
Professores	03	Licenciaturas + curso DM
Professores	01	Pedagogia + curso DM
Fisioterapeutas	01	Fisioterapia
Terapeuta ocupacional	01	Terapia ocupacional
Assistente social	01	Serviço social
Psicóloga	02	Psicologia
Motorista	01	Ensino fundamental
A.S.G (auxiliar de serviço geral)	05	Ensino fundamental

INFRAESTRUTURA DISPONIVEL

A instituição dispõe de uma estrutura adequada ao atendimento de sua clientela, no que diz respeito ao aspecto físico dispondo de:

- 01 secretaria com recepção;
- 06 salas de aula;
- 05 salas de atendimento terapêutico;
- 01 sala de audiometria;
- 02 almoxarifados;
- 01 sala de reuniões;
- 01 sala de vídeo;
- 01 sala de informática;
- 01 sala de atividades físicas;
- 01 sala de artes;
- 01 refeitório;
- 01 auditório para 200 pessoas(forá de uso por avaria);
- 01 cozinha escola;
- 01 oficina terapêutica – fábrica de vassouras;
- 01 área de lazer com piscina e parque infantil;
- 01 linha telefônica exclusiva;
- 01 área de lazer com parque e piscina.

MATERIAIS DIDÁTICOS

Bolas diversas; 02 bolas de Pilates; bambolês, caixas de giz de cera; tesouras (grandes); cola tenaz; caixas de massa de modelar; ábacos; E.V.A de cores variadas (03 de cada cor);caixas de tinta guache; canetas marcar CD azul e preta); pincéis (espessuras variadas); rolo de papel bobina; resma de papel sulfite; cadernos pequenos (alunos do matutino e vespertino); papel crepom de cores variadas; papel camurça de cores variadas; papel para dobradura; papel cartão; caixas de palito de dente;maços de fósforo; pacotes de canudinhos; pacotes de bexiga (balão); tecido pintura; tecido (bordado p/ vagonite e ponto cruz); T.N.T (cores variadas); agulha de

costura (de mão); agulhas de crochê; linhas de costura diversas; 10 m corda; 06 cones grandes; 01 rolo de barbante; bastões de cola quente; tatames; colchonetes; feltro (diversas cores);

- Obs.: Os materiais de consumo serão utilizados bimestralmente, podem ser acrescidos conforme necessidades apresentadas pelos alunos e indicadas pelos professores.

RECURSOS DIDÁTICOS

Fantoches, brinquedos de encaixes, dedoches, quadro valor lugar, álbum seriado, livro de pano, livros paradidáticos e didáticos, dicionário de libras, quebra-cabeça variados, - blocos de madeira, garrafas pet, caixas de leite, material dourado, alfabeto móvel, jogos de memória variados, revistas e jornais velhos, livros diversos, sucatas e outros, tudo o que for necessário para enriquecer o trabalho dentro da proposta curricular da escola, contemplando o cotidiano e as especificidades de cada aluno.

RECURSOS TECNOLÓGICOS

Cada vez mais a linguagem cultural inclui o uso de diversos recursos tecnológicos para produzir processos comunicativos, utilizando-se diferentes códigos de significação (novas maneiras de se expressar e se relacionar). Inúmeros meios audiovisuais e multimídia disponibilizam dados e informações, permitindo novas formas de comunicação, além dos meios gráficos. As tecnologias da comunicação possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com grandes reflexos, principalmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo.

É fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extracurricular ao seu cotidiano, proporcionando aos alunos o desenvolvimento de habilidades para utilização dos novos instrumentos de aprendizagem. A televisão é um meio de comunicação que oferece grande variedade de informações utilizando basicamente imagens e sons, o que a faz não depender necessariamente da cultura letrada, que não pode ser desconsiderada pela instituição escolar. É um meio de transmissão de programas, algumas vezes com finalidades educacionais, dirigidos a professores e alunos.

Já o computador é uma ferramenta que possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e da comunicação. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender e, principalmente, de se comunicar. Para que os alunos não sejam receptores passivos é necessário contextualizar essas programações, levando em consideração as necessidades, interesses e condições de aprendizagem dos alunos.

- diversos tipos alternativos de comunicação; vídeos diversos; DVDs; aparelho de som; caixa de som; microfone; computadores; impressora; softwares educativos; data show; máquina fotográfica digital.

PÚBLICO ALVO

De acordo com a legislação vigente, é público alvo da InStituição alunos com deficiência intelectual e múltipla e transtornos globais do desenvolvimento que necessitam de apoio pervasivo, oriundos das Escolas de Educação Especial ou encaminhados pelas Redes de Ensino, cujas necessidades de recursos e apoios extrapolam, comprovadamente, as disponibilidades das escolas da rede comum de ensino, visando o desenvolvimento de suas potencialidades, valorização, iniciação para o trabalho e o pleno exercício de sua cidadania.

AVALIAÇÃO

O conceito de avaliação deve estar em harmonia com os pressupostos da abordagem didática pedagógica e com a filosofia do CAEE de tornar seus educandos, verdadeiros sujeitos, cidadãos participativos e inclusos no ensino comum.

Estas práticas pedagógicas encontram-se intrinsecamente relacionadas com as ideologias e as condições sociais, econômicas, psicológicas, políticas e estéticas que se adéquam a s características da instituição.

A avaliação será a fonte principal de informação e referencia para a organização e formação pratica e pedagógica que possibilitem a aprendizagem dos alunos, considerando todas as dimensões de aprendizagem cognitiva, afetiva, cultural, social e outras; torna-se instrumento auxiliar do trabalho entre a escola inclusiva e os profissionais dos atendimentos educacionais especializados, indicando as necessidades e recursos necessários para o atendimento das especificidades do sujeito. A avaliação do aluno será entendida na perspectiva de fornecer um diagnostico ao professor, contendo elementos para tomar decisões sobre a forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Para poder decidir pelo tipo de ajuda pedagógica que se oferecera ao aluno é preciso conhecer as características individuais, ou seja, levantar o conjunto de conhecimentos pertinentes para a nova situação de aprendizagem que o aluno já possui no momento de incorporar um novo conhecimento.

Observando o projeto político pedagógico sob este mesmo prisma, a avaliação do mesmo não deve ser diferente. Deve ser continua e servir de referencia para uma intervenção, reelaboração e estruturação em busca dos objetivos propostos.

Esse processo avaliativo é iniciado com a entrada do aluno na instituição, em entrevista com as famílias e prossegue ao longo dos dois primeiros meses com o preenchimento dos formulários de coleta para o PDI do aluno através da observação do mesmo nos diversos espaços educativos da instituição.

A partir das metas e objetivos traçados no PDI o aluno é reavaliado durante todo o ano a partir das mudanças que apresenta em seus aspectos sócio-educativos-psicológicos. Todo percurso é registrado e discutido nas reuniões periódicas de estudo de caso.

REFERÊNCIAS

NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010 - Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

Disponível em: http://www.sistti.com.br/syene/m1_principal.htm Acesso 20/02/2011.

Marcos Seesp-Mec Fasciculo II.qxd 10/11/2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso 20/02/2011

ANEXO I – Fichas de coleta PDI

ANEXO II - Relação dos alunos

ANEXO III - Projetos a serem trabalhados em 2017.