

## OBJETOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS NO COTIDIANO ESCOLAR<sup>1</sup>

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>2</sup>, Margarete Bornelli<sup>3</sup>

Palavras- chave: Educação inclusiva - Ensino de Arte - Formação de Professores

Resumo: O presente texto diz respeito ao desenvolvimento de um estudo piloto realizado em uma escola pública federal com o objetivo de identificar a produção de objetos pedagógicos para ensinar arte em classes regulares com a participação de crianças com necessidades especiais. Tal investigação identificou também as concepções de inclusão presentes nos textos educacionais.

### 1. Apresentação:

Trata-se o presente texto da sistematização de uma pesquisa piloto realizada no ano de 2006 com ênfase no uso do objeto pedagógico pelo professor de Arte em contextos de inclusão. Como estudo de caso investigou-se a prática de uma professora de Arte na adaptação de situações de aprendizagem numa turma de alunos regulares com a presença de uma aluna com baixa-visão. Buscou-se centrar a pesquisa em um indivíduo com o objetivo de reconhecer a prática existente e aprofundar o convívio, buscando ampliar o contato com a professora, com a aluna cega e ter a possibilidade de acompanhar todos os encontros durante um semestre.

### 2. O uso de instrumentos no Ensino de Artes Visuais:

Na história da educação apontada por Aranha (1996), Comenius (2002) Manacorda (1999) e Ponce (1998), o objeto didático foi utilizado no contexto da educação conforme as tendências metodológicas enfatizavam o fazer pedagógico. Portanto, se a escola defendia os pressupostos tradicionais de escola o objeto era utilizado para reforçar a concepção de aprendizagem por meio da cópia escrita, da reprodução automatizada por meio da oralidade e do saber centrado no professor. Ainda se a escola tinha um pensamento mais aberto como no Movimento Escola Nova, o objeto pedagógico foi utilizado como meio de expressão do aluno, possibilitando-lhe por meio da experiência, uma apropriação dos conhecimentos. Já mais no contexto atual o papel dos objetos pedagógicos se re-significou como elemento de ampliação do acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado. Neste sentido o objeto pedagógico é revestido de novos sentidos simbólicos que permitem ao estudante uma compreensão mais efetiva do contexto social. Diferentemente das correntes tecnicistas que colocavam o objeto pedagógico como fim maior do processo pedagógico, na atualidade entre os educadores que utilizam as teorias críticas da educação, o objeto pedagógico é construído e reconstrói o olhar

---

<sup>1</sup> Projeto de Pesquisa Construção metodológica do fazer pedagógico de arte: desafios da inclusão – Centro de Educação a Distância – CEAD – Mestrado em Artes Visuais – Linha de Investigação “Ensino de Arte”.

<sup>2</sup> Orientadora – Departamento Pedagógico – DPED – CEAD/UEDESC.

<sup>3</sup> Bolsista Voluntária de Iniciação Científica. PIVIC.

sobre o contexto e sobre os conhecimentos atuando em colaboração com o complexo processo educacional.

No contexto do Ensino de Artes, fica mais claro o uso de objetos de mediação, principalmente no contexto das Artes Visuais que privilegiam a construção de um objeto ou a captação de sua imagem. No entanto o uso de objetos pedagógicos com intenção mediadora fica menos explícito no fazer pedagógico dos professores. Conceituando o objeto pedagógico pode se dizer que ele é todo instrumento didático construído ou utilizado pelo estudante ou pelo professor para mediar a aprendizagem. Neste sentido abre-se um leque amplo de possibilidades de artefatos manuais e tecnológicos utilizados no contexto do ensino de arte para ampliar o acesso do estudante ao conhecimento artístico e estético. Partindo do conceito de mediação como:

(...) o processo através do qual os pais e outros significativos, ajudam as crianças a decodificar e a compreender as complexidades do meio físico e social, para termos capazes de serem compreendidos pelas crianças nos diferentes níveis de desenvolvimento. Portanto consideramos a mediação como o “construir pontes entre o que a criança sabe e a nova informação a apreender e a estruturar (Pereira, 1998,p.33).

Orientando a perspectiva teórica da investigação utilizou-se a contribuição de Vygotsky (1991) que identifica o papel dos “outros significativos” como adultos em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo em relação a crianças, para que possam ajudar na aquisição de novas aprendizagens. Acredita o autor que níveis iguais de aprendizagem contribuem menos do que a convivência heterogênea no contexto social. Neste aspecto pode-se citar como exemplo a convivência entre crianças com diferentes matizes culturais e ou físicos. Outro aspecto da contribuição do autor para a teoria do desenvolvimento humano diz respeito ao reconhecimento de que a criança quando chega na escola já traz uma bagagem de conhecimentos socialmente acumulados.

Talvez a principal contribuição de Vygotsky para a presente investigação diz respeito à análise que o autor faz acerca do uso do instrumento para a aprendizagem, mais especificamente nas relações entre instrumento e aquisição da linguagem. Assim :

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1991,p. 33).

Partindo da abordagem mediadora da aprendizagem para compreender o uso do instrumento com crianças com baixa-visão na aula de Arte, destacou-se o pressuposto de que os professores desenvolviam atividades com as crianças da classe, identificavam a importância da inclusão, no entanto avaliavam que a Escola não estava pronta para receber o estudante da educação especial. Fatos argumentos são colocados pelos professores de Arte em atividades coletivas de formação docente no que diz respeito da falta de formação para atuar nesta área. Alguns autores como Serra (2006) corrobora com esta visão quando diz que: “Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor, e a solução tem sido a capacitação em serviço, através de programas de formação continuada” (2006,p.34).

Direcionando o olhar para a formação inicial do professor de Arte constata-se que a maioria dos cursos de formação inicial não contempla em suas matrizes curriculares disciplinas que tratem diretamente do tema da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Coutinho (2002) ressalta que na formação de professores de Arte os aspectos da autonomia de decisão devem ser estimulados porque na atualidade o professor assume novas responsabilidades no contexto escolar. Entre estas responsabilidades está colocada a ação diante das temáticas

inclusivas.

Quando a apropriação se realiza na escola, isto é, de forma institucionalizada, o professor desempenha a mediação necessária entre o aluno e o conhecimento. Tanto Leontiev (1978, p. 271-273), como Vygotsky (1991b, pp. 97-101) apontam essa ação mediadora dos outros indivíduos do grupo social entre o indivíduo que se forma e o mundo cultural, desenvolvido por Vigotski e sua escola, é de suma importância para a compreensão do trabalho que se realiza na escola. Basso, 1998, p.06).

Quando o professor de Arte assume o papel de professor reflexivo e se apropria de um olhar sócio-histórico ele possibilita uma abertura afetiva para receber a pessoa com necessidades educativas especiais e reconhecer sua condição de professor mediador. Ainda que este seja um ato de complexidade social, pois está vinculado com o contexto mais amplo das funções por parte do Estado, o professor precisa estar conectado com a perspectiva de uma sociedade que reconhece o direito a diferença.

### 3. O contexto da Inclusão no Brasil:

Como resultado de uma política internacional de “educação para todos” que ganha força a partir da década de 1990, o Brasil amplia sua legislação e propõe o modelo de educação inclusiva nos moldes americanos. Dinari (2006) resgata este vínculo com o modelo americano e Mendes (2006) vai mais além fazendo a crítica ao modelo brasileiro que valoriza os “modismos internacionais”, que enfatiza a proposição de juristas nas políticas públicas, na dicotomização do debate entre educação inclusiva e educação total e na interpretação de que a educação inclusiva diz respeito apenas a educação especial.

Abordando sinteticamente o tema, dois movimentos foram mais contundentes na proposta de educação das pessoas com necessidades educacionais, um que propunha a integração onde a criança era colocada na escola e era responsável pela integração e outro chamado de inclusão onde a proposição era um serviço obrigatório de apoio e sustentação do trabalho, por meio de financiamento, contratação e formação de profissionais. Neste cenário atual de uma inclusão de direito que não acontece de fato, interessa a pesquisa aqui relatada, investigar os conceitos de inclusão presentes na literatura.

Foram mapeados a partir de uma extensa bibliografia três conceitos que configuram um mapa das tendências de conceitos de inclusão. Um que aponta para as transformações necessárias na escola para atendimento da diversidade:

“A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas salas de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos sejam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (Mittler 2003, p.34).

Uma segunda linha que propõe a construção de “todas as formas possíveis por meio das quais” pretende-se uma educação inclusiva.

Quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem (Santos,

2006,p.24).

Uma terceira que identifica a diversidade de termos utilizados para designar a inclusão, mas que, o fazem somente no discurso. O conceito não se reflete na prática pedagógica. “A inclusão, assim, não é mais do que uma forma solapada, às vezes sutil, ainda que sempre trágica, de uma relação de colonialidade com a alteridade” (Skliar, 2006,p.28).

#### **4. A mediação do objeto na aprendizagem de Artes Visuais:**

A pesquisa piloto foi realizada em uma escola pública na cidade de Florianópolis com foco em uma turma regular de 1ª série do Ensino Médio, onde também estuda uma aluna cega de nome Sara (nome fictício para resguardar a identidade da estudante). Foi observado um conjunto de dezesseis aulas de 50 minutos, focando o olhar na produção de objetos de mediação pedagógica, constituídos a partir da criação da professora e dos alunos. Inicialmente realizou-se uma entrevista com a professora e no final da pesquisa, outra decorrente da observação dos dados e das dúvidas surgidas no processo. Na primeira entrevista buscou-se o conceito de inclusão apresentado pela professora. No campo da construção teórico utilizou-se como estratégia conhecer o percurso do objeto pedagógico na história da educação, mapear um conjunto de conceitos de inclusão existentes na literatura, identificar uma parcela de textos que apresentam formulações inclusivas no ensino de arte e investigar como o conceito de mediação perpassa estes espaços.

As observações das aulas na turma de Sara consistem em analisar a rotina da aula de arte. Foi alvo de estudo também a prática da professora, percebendo como ela constrói as mediações de aprendizagem, tendo uma aluna com baixa-visão em sala. Um importante aspecto foi o direcionamento à observação do material que a professora criou com os alunos como elemento de aproximação da aluna cega e dos alunos videntes. Para complementar e também pela indissociabilidade entre o desejo do professor e o indivíduo que faz uso do objeto, observou-se o andamento das aulas do ponto de vista dos alunos, como utilizam os objetos pedagógicos e como se relacionam com Sara neste contexto.

Na dinâmica de sala de aula observou-se um ambiente fraterno de amizade e solidariedade entre alunos e professora. No trabalho proposto pela professora havia por parte dos alunos o interesse em envolver Sara na participação, nas decisões e atividades que estavam sendo criadas pelos alunos. Era usual a professora descrever as imagens, com a ajuda dos estudantes para que Sara pudesse ter noção da imagem projetada. No estudo da figura humana a professora enfatizou as medidas canônicas, gregas e romanas, mostrando como a proporcionalidade era considerada neste momento histórico como elemento de padronização de tamanhos e medidas. Para completar a mediação em construção, facilitando a compreensão das medidas canônicas que são utilizadas ainda na atualidade, à professora propôs uma atividade prática.

Na atividade que consistia em desenhar a figura humana, o desenho foi aliada a produção de bonecos de papel, fazendo comparações dos modelos canônicos, da arte grega e romana, com os corpos reais dos alunos. Os bonecos de papel foram utilizados na condição de objetos pedagógicos de duas maneiras: uma na possibilidade de participação de Sara no processo de experienciar as medidas, porque o desenho deixava de ser “bi-dimensional para ser tri-dimensional”. Uma outra pelo enriquecimento do universo pedagógico dos estudantes que acessaram duas possibilidades de compreensão, como desenho sobre o papel e como recorte que possibilitou o dimensionamento do corpo humano dos alunos.

Neste sentido, desenharam a figura humana, tendo os próprios alunos como modelo. A turma foi dividida em dois grupos, um grupo ficou com o corpo feminino, e outro grupo com o corpo masculino. Sara estava no primeiro e serviu de modelo. O desenho foi feito com os DAPesquisa, Florianópolis, v.2, n.4, p. 176-181, 2007.

contornos do corpo de Sara. Depois de feito o desenho, foi recortado em partes (braços, antebraço, mãos, cabeça, pescoço, etc) e então usado para as medidas proporcionais do corpo. As medidas encontradas do corpo de Sara foram: o corpo inteiro mediu sete cabeças; do pescoço até a cintura mediu duas cabeças; do pescoço até o pé mediu nove mãos, e assim encontraram outras medidas. Cada parte que foi recortada Sara pintava (com giz de cera), para que conseguisse sentir a textura, e assim entender melhor. Depois pegaram outra folha e então foi montado um outro desenho a partir das medidas encontradas. Este segundo desenho foi todo pintado em cores diferentes, e fortes para que Sara pudesse visualizá-lo (Sara tem baixa visão, e quando é possível, utiliza os resíduos de visão para enxergar). Ela consegue visualizar as cores primárias, se estiver bem forte. Todo esse processo de pintar com cores diferente, sentir a textura, perceber os tamanhos, foi o que no momento a professora se utilizou para adaptar a atividade. Depois de completar o desenho a partir das medidas, o grupo todo apresentou o trabalho, com grandes contribuições de Sara.

Outra atividade dentre as observada que merece destaque foi a da confecção de cenários e personagens para a execução de uma animação. Cada grupo teria que criar a história, o cenário e os personagens. O grupo em que Sara estava resolveu fazer uma animação no fundo do mar, onde os personagens seriam confeccionados de massa de modelar para que Sara pudesse contribuir na confecção dos mesmos. Novamente é possível presenciar a construção do objeto pedagógico para a inclusão da aluna com baixa-visão. E ela gostou tanto que fez vários peixes e estrelas do mar, de diversos tamanhos. No início não sabia como fazer e os colegas ensinaram, a professora também colaborou, algumas vezes descrevendo cada passo a ser feito, ou somente mostrava os que tinha modelado, depois de tateá-los, fazia igual. Houve um momento em que Sara quis saber como era a escama do peixe, disse que não lembrava. A professora deu como exemplo a própria unha, estendendo o dedo para que Sara o tateasse. Depois de tatear o dedo, a unha, da professora, disse ter lembrado um pouco de como era, e até contou do dia em que seu pai lhe colocou um peixe na mão, e ela achou "... molhado, melado e áspero..." (neste momento fez careta de nojo, e riu). E então com ajuda de um palito fez uma textura imitando a escama.

A atividade de construção do cenário para o fundo do mar se estendeu por seis aulas. Iniciaram com as discussões sobre qual seria o tema. Definida a temática realizaram a composição dos personagens, e por último, tudo foi fotografado. Utilizando-se do princípio do desenho animado, de movimentação das cenas paradas colocaram as fotografias no programa flash,<sup>3</sup> e gravaram em DVD. Posteriormente a proposta do grupo foi exibida na TV dentro da sala de aula. Os alunos manifestaram satisfação com as atividades desenvolvidas, todos gostaram, e Sara era a mais animada (ria muito), se divertiu com as histórias e com o movimento dos personagens, que ela mesma fez, que conseguiu visualizar pela tela da TV. E todos se animaram fazendo planos para o próximo semestre.

Diversos outros exemplos poderiam ser descritos mostrando como a criação de objetos pedagógicos possibilita a ampliação do acesso ao conhecimento de estudantes com necessidades especiais em classes regulares. Neste sentido foram selecionados aqueles mais significativos que puderam dar uma noção do papel do professor na mediação pedagógica como estratégia de inclusão no ensino de arte em uma determinada classe escolar.

## 5. Considerações finais

Considera-se como um importante elemento a destacar-se a formação do professor de Arte necessária para uma prática qualificada. Quando se observou na prática da professora em questão o uso dos materiais pedagógicos, a familiarização da aluna com baixa-visão com os elementos presentes na aula de arte, quando reconstruiu seu planejamento em função de Sara, quando trocou exercícios que não possibilitariam acesso a participação por outros que ampliavam

sua participação, buscou o princípio da inclusão.

Acredita-se que uma trajetória de formação inicial ou continuada de professores requer uma ênfase nos aspectos para a inclusão, ainda que elementos da trajetória do professor, também possam definir uma prática pedagógica voltada para a inclusão. Denari destaca que:

Particularmente importante é o processo de identificação das necessidades educacionais especiais. Se este processo não ocorrer com o devido cuidado nas adequações curriculares, a seleção dos materiais educativos de apoio e a escolha de estratégias metodológicas e didáticas podem não corresponder ao que realmente o aluno requer. (2006,p.37).

Outro aspecto a considerar diz respeito as condições materiais e físicas da escola que não determinam uma boa prática de ensino de arte inclusivo, mas colaboram com as necessidades do professor que deseja fazer um trabalho de qualidade. Os aspectos de estruturais da vida do professor, baixos salários, má gestão educacional na escola e nos sistemas de ensino, atendimento a populações de baixa renda, influenciam o trabalho, mas não determinam sua precariedade.

No país existe ampla legislação pública que ampara a pessoa com necessidades educacionais especiais, no entanto a existência de legislação não garante a efetivação da inclusão de qualidade nas escolas.

#### **Bibliografia:**

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: moderna, 2006.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente In.: **Cad. CEDES** vol.19 n.44 Campinas Apr. 1998.
- COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte In.: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. 153-160.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n. 33 set/dez 2006.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MANACORDA, Mario Alhiguiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo, Cortez. 1999.
- PEREIRA, Sara de Jesus Gomes – “**A televisão na família : processos de mediação com crianças em idade pré-escolar**”. Braga : Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1998. ISBN 972-97323-6-1. <http://hdl.handle.net/08/03/2007>.
- SANTOS, Júlia Maia. Dimensões e diálogos de exclusão :um caminho para a inclusão.In.: Santos, M.P. dos. E PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: culturas políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- RODRIGUES, David. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.