



Revista Digital do LAV

E-ISSN: 1983-7348

revistadigitaldolav@ufsm.br

Universidade Federal de Santa Maria  
Brasil

Schraiber, Rogério

Pessoas com necessidades visuais e o auto-retrato como mote para pensar a arte

Revista Digital do LAV, vol. 2, núm. 2, março, 2009

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027034018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## **Pessoas com necessidades visuais e o auto-retrato como mote para pensar a arte<sup>1</sup>**

Rogério Schraiber<sup>2</sup>

### **Resumo**

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a proposta do Estágio Curricular Supervisionado realizado em uma turma de educandos com necessidades visuais. O projeto teve como temática desenvolvida o Auto-Retrato e a Identidade, cujos principais objetivos consistiram na aproximação das artes visuais aos respectivos educandos, em uma perspectiva de educação inclusiva; no desenvolvimento de metodologias mais adequadas ao ensino/aprendizagem para essa realidade e na formação do futuro educador para atuação em diferentes classes de educação.

Palavras chaves: pessoas com necessidades visuais; auto-retrato e identidade; educação inclusiva; metodologias em arte/educação.

### **Abstract**

This article presents a reflection on the proposal of Stage Curriculum Supervised held in a class of students with visual needs. The project was developed as the theme Self-Portrait and Identity, whose main objectives were: the approximation of the visual arts to their students, in a perspective of inclusive education, the development of methodologies more suited to the teaching / learning to this reality and the training of future educators to act in different classes of education.

Key words: people with visual needs, identity and self-portrait; inclusive education; methodologies in art / education.

As pessoas com necessidades especiais ainda são colocadas à margem dos padrões de convivência considerados “normais” pela sociedade. Tanto nas escolas como em outras instituições e, principalmente, no mercado de trabalho, onde enfrentam inúmeros obstáculos para alcançar o mínimo de inclusão social, os quais se estendem desde a falta de infra-estrutura educacional até a falta de condições adequadas para seu deslocamento.

---

<sup>1</sup> Este artigo trata de uma reflexão sobre a proposta do Estágio Curricular Supervisionado, realizado enquanto acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - com uma turma de educandos com necessidades visuais da APADEVI - Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Ijuí. O estágio se constituiu de onze encontros, com aproximadamente duas horas cada, realizados de 09/03 a 15/06/2004, tendo como temática desenvolvida o Auto-Retrato e a Identidade.

<sup>2</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais PPGART/UFSM; Especialista em Design Têxtil/UFSM, 2007; Licenciado e Bacharel em Artes Visuais/UNIJUÍ, 2005. Integrante do Grupo de Pesquisa GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura- CNPq/UFSM e do Grupo Arte e Design- CNPq/UFSM.

Tendo em vista esse contexto e acreditando que “o portador de necessidades especiais pode criar e recriar sua própria cultura de maneira sincrética e dialógica, por não ser alguém impossibilitado para o aprender” (AZEVEDO, 2002, p. 97), optou-se pela realização da experiência do Estágio Curricular Supervisionado, enquanto acadêmico do Curso de Graduação em Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ, com uma turma de educandos com necessidades visuais.

A análise realizada após o período de estágio resultou em um relatório contendo dados, anotações e imagens sobre todo o desenvolvimento do projeto. Essas informações ofereceram base para a construção deste artigo, o qual apresenta uma reflexão sobre as ações desenvolvidas durante a proposta, cujos principais objetivos constituíram em: propor uma aproximação da arte aos educandos com necessidades visuais, em uma perspectiva de educação inclusiva; desenvolver e experimentar metodologias e procedimentos que contribuíssem de modo mais adequado ao ensino/aprendizagem da respectiva turma e, também, na formação do futuro educador para atuação em diferentes classes de educação. Nesse sentido, procurou-se atender as necessidades dos envolvidos oportunizando um espaço de inclusão refletindo sobre a arte e a identidade dos mesmos. Para tanto, a proposta desenvolvida teve como eixo norteador o tema Auto-Retrato e a Identidade, a partir do qual foi possível estabelecer uma relação de diálogo construindo uma aproximação cada vez maior entre a turma e o estagiário. Isso fez com que os educandos se revelassem através de suas falas trazendo questões de suas identidades que foram se somando ao desenvolvimento do processo.

A proposta do Estágio Supervisionado possibilitou ao educando com necessidades visuais uma vivência sobre questões específicas da arte como a criação, a expressão, a sensibilidade, a observação e a reflexão. Mas, além disso, também se justificou pela necessidade do futuro arte/educador construir seus conhecimentos no que diz respeito às suas metodologias de ensino/aprendizagem em classe especial e pela importância de compreender o educando com necessidades educacionais especiais como um sujeito diferente e não como alguém em desvantagens em relação aos demais.

Não podemos mais falar de aluno ou pessoa especial, mas de aluno ou pessoa diferente. O conceito de diferente é mais abrangente do que o conceito de especial, pois nele não se incluem apenas os portadores de necessidades especiais, mas todas as minorias que vem lutando por afirmar suas diferentes construções culturais (AZEVEDO, 2002, p. 97).

Está-se acostumado ao entendimento de que apenas a pessoa com algum tipo de “deficiência”, física ou mental, necessita de atenção especial, sendo que existem diversos

outros grupos, com questões particulares, que também necessitam de inclusão educacional. Se a inclusão atingisse a todos, cada um conquistaria seu espaço e valorização colaborando para uma sociedade diversificada a partir de uma escola plural.

Essas e outras concepções, além dos objetivos anteriormente mencionados, nortearam o desenvolvimento do estágio cujo primeiro passo foi fazer um reconhecimento do campo de atuação junto aos próprios estudantes buscando conhecer suas características, suas vivências e o espaço que ocupavam dentro do ambiente escolar.

### **Situando os educandos**

No final do ano de 2003 foram realizadas visitas na escola, onde se desenvolveria o estágio, propondo conversas com os educandos e entrevistas com a educadora da turma no intuito de construir uma aproximação com os mesmos e com o ambiente escolar. Essas dinâmicas resultaram em um diagnóstico que permitiu um parecer da turma.

Conhecer, portanto, as características individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades é condição para que se estabeleça o vínculo necessário entre o ensino aprendido e a aprendizagem. Evidentemente não é tarefa do professor estabelecer diagnósticos, mas espera-se dele uma postura de observação que lhe permita identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações (FREITAS, 2008, p. 25).

Dessa forma, o diagnóstico resultante foi bastante útil para a construção da proposta de estágio, a qual se realizou na APADEVI - Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Ijuí - localizada nas dependências do IMEAB – Instituto Municipal de Educação Assis Brasil, no Bairro Assis Brasil, em Ijuí/RS. A Associação era composta por, aproximadamente, 20 (vinte) educandos entre crianças, adultos e idosos. A turma com a qual se desenvolveria a proposta de estágio era formada por 13 (treze) componentes, cuja faixa etária variava de 13 (treze) a 71 (setenta e um) anos, sendo que 3 (três) se encontravam em nível de Ensino Médio, alguns recebiam atendimento individual, conforme as suas necessidades, e outros também estudavam nas turmas regulares juntamente com os demais estudantes do Instituto. A APADEVI recebia a turma somente nas terças-feiras pela parte da manhã, sendo que numa semana para aulas de Arte e na outra para Educação Física, de modo intercalado.

Em entrevista com a arte/educadora da turma a mesma descreveu o grupo como pessoas de visão subnormal e alguns com cegueira total. Apresentavam frustrações na realização de trabalhos artísticos, quando estes não saiam conforme o desejado, preocupando-se muito com a opinião dos outros a respeito. Ainda, conforme relato da

educadora, para facilitar a aprendizagem os trabalhos eram realizados com vazados, linhas e texturas, ou seja, com materiais possíveis de exploração tátil. De modo geral, era uma turma que sempre apresentava interesse por aprender coisas novas, sendo que dois já sabiam ler em braile e um terceiro estava se alfabetizando nessa forma de leitura.

Durante o tempo em que esta educadora trabalhou com os respectivos educandos, ela diz ter instigado o desenvolvimento dos mesmos. Auxiliou-os a ver o mundo do lado de fora, a “abrir os olhos”, pois se encontravam pouco motivados, restritos a sua realidade por não verem. Segundo ela, se comparando as condições em que a turma se encontrava no final de 2003 (momento dessa entrevista) com as condições em que se encontrava no início do mesmo ano era possível constatar um crescimento na fala, enquanto conteúdo, e na capacidade de reconhecer determinada pessoa ouvindo sua voz.

Ao longo desse período de aproximação, e também durante o estágio, procurou-se saber cada vez mais sobre os sujeitos envolvidos enquanto necessidades, anseios e carências, investigando meios mais adequados ao processo de ensino/aprendizagem, envolvendo-os constantemente com a prática artística através de materiais plásticos. Para tanto, se fez necessária a articulação de alguns conceitos que subsidiaram o desenvolvimento do projeto.

### **Concepções do estagiário para fundamentação da proposta**

Como futuro arte/educador a construção e a assimilação de conceitos referentes à área de atuação constituem base necessária à formação do mesmo. As considerações a seguir propõem uma reflexão em torno do conhecimento em arte, do papel a ser desempenhado pelo arte/educador, do significado da arte e do que se entende por educação inclusiva. Embora esses conceitos possam ser discutidos em dimensões mais abrangente e, por vezes o são, aqui se procura direcioná-los para o modo como se comportam na especificidade da classe especial.

Bem se sabe que o conhecimento é aquilo que deriva de um processo em ação coletiva envolvendo, igualmente, educador e educando. O mesmo não se faz diferente no ensino/aprendizagem da arte em classes de educação especial. Como em qualquer outra realidade escolar, os educandos com necessidades educacionais especiais já trazem da sua realidade uma carga de informações que, somada aos conhecimentos do arte/educador, poderá resultar em boas alternativas metodológicas. Essas contribuições poderão permitir o desenvolvimento do processo educacional como uma socialização de saberes oriundos de uma combinação de esforços. Sendo assim, conhecimento torna-se processo e produto. Conforme Secretaria da Educação do Governo do RS:

(...) a visão de conhecimento como processo que se constrói e reconstrói permanentemente, fruto da ação individual e coletiva dos sujeitos, aponta para a necessidade e possibilidade de sua democratização. O conhecimento que supere a dicotomia teoria/prática, trabalho manual/intelectual; que tenha na realidade a base da sua produção; que supere o caráter artificial e abstrato do ensino tradicional, trabalhando conhecimentos socialmente úteis (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2000, p. 4).

Um processo de construção de conhecimento, independente de ser ou não em classe especial, dá-se a partir de questões que tenham importância aos sujeitos do respectivo contexto. Por tanto, se essas questões são pertinentes ao interesse dos envolvidos certamente o conhecimento produzido os auxiliará no desenvolvimento e crescimento pessoal. Do contrário não haveria êxito. Para efetivação desse sucesso sugere-se que o educador, tanto da classe especial como da regular, dialogue com questões contemporâneas sobre o ensino da arte e da educação como um todo possibilitando, ao educando, um melhor entendimento do contexto artístico através de metodologias mais adequadas e, também, do contexto social no qual o mesmo se insere. Desse modo o educador contribuirá para a valorização da identidade do educando, bem como para a sua própria formação.

Acompanha o perfil desse profissional a vivência da linguagem artística, tanto da criação como da apreciação do acervo artístico e herança cultural que exerçam algum tipo de influência sobre seu contexto de atuação. Nessa perspectiva, ser educador implica em um personagem com disposição para investigações de metodologias, pedagogias, procedimentos e conteúdos relevantes às diferentes classes de ensino em que atua, uma vez que, hoje, sabe-se que “visto a relevância e a complexidade da estruturação e aplicação das estratégias de ensino para a viabilização de uma aprendizagem que respeite as diferenças e se caracterize como inclusiva, é imprescindível que o processo formativo docente considere as especificidades de todos os alunos” (FREITAS, 2008, p. 21). Para tanto, é preciso investir na formação do educador, motivando-o e apostando na sua capacidade pesquisadora e transformadora, o qual, assim, trabalhará em prol de uma educação cujos envolvidos se constituirão como seres atuantes, curiosos e motivados tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Com uma formação adequada o profissional estará apto a colocar em prática a função da arte/educação. O papel da arte consiste, além de desenvolver nos educandos questões específicas, em auxiliá-los a encontrar o seu espaço social constituindo-os enquanto sujeitos críticos e pensantes, bem como desenvolver-lhes os demais sentidos. Para as pessoas com necessidades educacionais especiais, na ausência total, ou parcial, da visão

ou de algum outro sentido, os demais são possíveis de uma ampliação das suas potencialidades. Cabe à arte/educação o desenvolvimento dos mesmos através de condições que o arte/educador acaba descobrindo, no decorrer do percurso, juntamente com os próprios educandos. Por tanto, é fundamental entender o significado que a arte assume dentro da educação e de como conciliar isso a um grupo especial.

Como afirmam Ferraz e Fusari (2004, p. 16) “o fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”. Nesse sentido, o educando com necessidades educacionais especiais também é capaz de criar suas próprias manifestações artísticas a partir do momento que em começa a interagir tanto com as coisas como com os demais sujeitos que o cercam. Para estabelecer esse contato é importante que se busque conhecer quem é este educando. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 é a pessoa que:

(...) apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. (BRASIL, 1996, p. 22).

Mas não somente isso caracteriza o grande grupo de pessoas que devem ser incluídas no processo educacional. Também fazem parte aqueles marginalizados da sociedade por suas culturas diferenciadas em relação ao sistema social tradicional. A inclusão educacional deve ser entendida como um sistema que permite a todos os sujeitos, independente de seu contexto atual, serem incluídos no processo educativo conquistando seu espaço e igualdade social. Encontra-se razão para isso nas palavras de Mettler:

Essa política foi planejada para beneficiar todos, incluindo aqueles pertencentes a minorias lingüísticas e étnicas, aqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles que se ausentam constantemente das aulas e aqueles que estão sob o risco de exclusão (MITTLER, 2003, p. 25).

Como se vê educação inclusiva, para que se faça valer, deve abranger não somente os sujeitos com limitações, mas sim, a diversidade, as diferenças e, constitui-se em um processo contínuo, assim como, novamente, nos lembra Mitller (2003, p. 35) transcrevendo Ainscow, o qual vê a inclusão “como um processo que nunca termina, pois é mais do que um simples estado de mudança, e como dependente de um desenvolvimento organizacional e pedagógico contínuo”. A inclusão necessita que a

escola mantenha de modo constante uma política desacomodadora em relação ao seu projeto político pedagógico se conservando sempre aberta à diversidade.

De modo geral, todas essas concepções impulsionaram e proporcionaram sustentação teórica para a construção e desenvolvimento da proposta de estágio. No entanto, vale à pena ressaltar que, hoje, têm-se outros conceitos que auxiliam o educador na compreensão do que vem a ser a educação inclusiva. Para Carvalho:

Incluir não é apenas o oposto de excluir. Incluir é: lidar/conviver com a diversidade, valorizarmo-nos nas nossas diferenças, engrandecendo-nos; é apoiar/ajudar o outro, no seu esforço de construir vínculos, aos colegas, aos professores, à escola, às "matérias", à comunidade, ao mundo; é proporcionar um ambiente acolhedor, onde todos e cada um se sintam bem, reciprocamente apoiados/ajudados e reconhecidos como pertencentes a... (escola, trabalho, família etc.), é gerar e disseminar valores (dignidade, cidadania, reconhecimento, responsabilidade, lealdade...) (CARVALHO, 2008p. 45).

Esse conceito traz uma definição mais abrangente de modo a entender a inclusão como o processo realizado para que o sujeito pertença ao todo de forma engajada e não apenas junto, à deriva e sem contextualização. No entanto, no momento da construção da proposta de estágio, já tendo a consciência da importância de conceitos anteriormente comentados, do contexto dos estudantes com necessidades visuais e da escola, da inclusão e da possibilidade desta se dar a partir das artes visuais desafiou-se à proposta de estágio.

### **Desenvolvimento da proposta**

As aulas do estágio ocorreram no primeiro semestre de 2004, do dia 9 (nove) de março a 15 (quinze) de junho, com um total de 11 (onze) encontros de, aproximadamente, 2 (duas) horas cada. Os principais conteúdos abordados, em relação à História da Arte, foram a Arte Primitiva, no que diz respeito às primeiras marcas do homem primata como possíveis formas de identidade; a Arte Renascentista, discutindo Albrecht Dürer como artista pioneiro na arte do auto-retrato; a Arte Barroca, abordando Rembrandt como o pintor que mais realizou auto-retratos; a Arte Contemporânea com o artista valenciano Uiso Alemany que trata o tema do retrato na contemporaneidade e com o qual se desenvolveu a maior parte da proposta de estágio.

Os conteúdos iniciais, Arte Primitiva, Barroca e Renascença foram abordados em nível de contextualização, de forma expositiva, estabelecendo-se discussões com a turma. Essas conversações resultaram em desenhos de seus auto-retratos sobre os quais os educandos expressaram depoimentos, por vezes, mais significativos e, às vezes,

repetindo falas já mencionadas. Esses diálogos foram muito importantes para estabelecer uma aproximação maior e detectar as possíveis carências da turma. Conforme a arte/educadora entrevistada a aula era um momento para deixá-los falar, para conceder-lhes o direito da fala e da escuta. Com certeza isso permitiu a abertura para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, ao que os próprios educandos concordavam afirmando que era preciso escutar para aprender, já que a leitura de escritos ficava impossibilitada para praticamente toda a turma.

Nessas conversações muitas vezes ficava evidente o descontentamento que possuíam em relação às realizações bidimensionais, uma vez que, em decorrência do grau da visão não se fazia possível colocar no papel o desenho conforme desejam fazê-lo. Era necessário incentivo e motivação para superar as dificuldades e, hoje, bem se sabe que “avaliar e recompensar cada evolução, por mais simples que seja, valoriza o que cada indivíduo faz, no sentido de realçar seus pontos fortes, respeitar seus ritmos pessoais” (STOBÄUS e MOSQUERA, 2005, p. 131- 132).



**Figura 01** – Desenhos de auto-retratos realizados pelos educandos

O desenho do auto-retrato foi a primeira proposta de criação. Já a segunda consistiu na representação tridimensional do próprio corpo, utilizando como suporte a argila, em que a turma acabou por mostrar outras possibilidades de aprendizagem que poderiam ser mais satisfatórias do que o desenho. O tato foi o sentido que proporcionou maior aproximação e vivência tanto com o objeto de criação como com o de estudo.

Tendo como base essas duas experiências foi possível analisar até que ponto estendia-se a autonomia e as limitações de cada educando. Observando o modo como a turma respondeu a cada uma delas, refletiu-se sobre como prosseguiria o processo a partir de meios que pudessem oferecer resultados mais significativos de aprendizagem levando em consideração as condições oferecidas pela própria turma. Como na experiência com a argila houve maior aproximação e envolvimento com o que estava sendo proposto, decidiu-se por procedimentos que permitissem maior exploração do tato utilizando materiais diversificados na realização dos trabalhos artísticos.

Essas dinâmicas já começam a ser aplicadas a partir do momento em que se passa a abordar a arte contemporânea partindo das obras de Uiso Alemany. As obras desse artista, conforme informa Flóres (2000, p. 198) “têm uma dimensão tátil” permanecendo em transição entre o bidimensional e o tridimensional. Isso permitiu que fossem construídas pequenas réplicas das mesmas para que os educandos pudessem tocá-las de modo a construir seu entendimento. As imagens das obras usadas e das quais se fizeram as réplicas foram as seguintes:



**Figura 02** - Antinomia, 1997

Técnica mista, chapa de alumínio  
e ferro s/caixa de embalagem  
320 x 200 x 35 cm  
Uiso Alemany



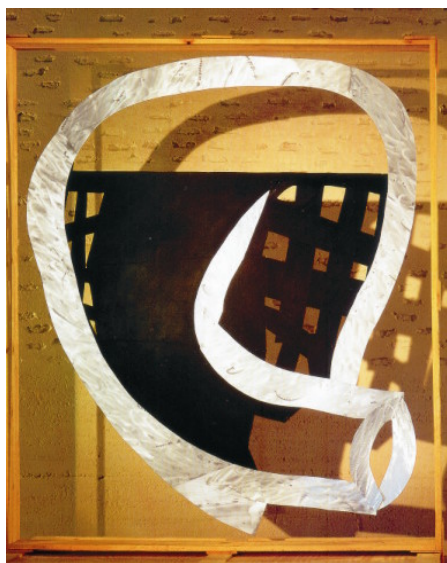
**Figura 03** – Réplica da obra Antinomia



**Figura 04** - Mueca Triste, 1997  
Técnica mista, chapa de alumínio  
e ferro s/caixa de embalagem  
320 x 200 x 35 cm  
Uiso Alemany



**Figura 05** – Réplica Mueca Triste



**Figura 06** - El Rostro Dislocado, 1997  
Técnica mista, chapa de alumínio  
sem  
suporte de caixa  
235 x 215 x 22 cm  
Uiso Alemany

**Figura 07** -  
Estudo a partir da obra El Rostro  
Dislocado

A partir da apreciação tátil das réplicas discutiu-se sobre o modo de criação do artista enfocando questões sobre o material, a bidimensionalidade, a tridimensionalidade, as relações entre o pictórico e o escultórico e a identidade, levando em consideração que “Uiso Alemany recompõe *sua identidade a partir dos fragmentos*, sabendo que o rosto tem que ser entendido como escrita” (FLÓREZ, 2000, p. 202). Através do toque nas réplicas era possível compreender que as obras se tratavam de rostos formados por fragmentos de metais retorcidos e que no conjunto acabavam construindo um significado para o artista. Nesse sentido, discutiu-se sobre a possibilidade de que se cada um unir fragmentos de suas próprias vivências poderia construir uma obra manifestando sua identidade, como se estivesse “escrevendo” sobre sua vida, não com palavras, mas sim com materiais concretos em arte.

Na continuidade, além dessas réplicas, também foram colocadas à disposição da turma *assemblages* feitas pelo próprio estagiário, em suas aulas de ateliê, as quais consistiam em caixinhas contendo objetos que permitiam variadas leituras. Essa técnica, conforme Chilvers (1996, p. 32) corresponde à “obras elaboradas a partir de fragmentos de materiais naturais ou fabricados, como o lixo doméstico. O termo é geralmente empregado sem qualquer precisão e já foi usado para definir desde a fotomontagem até instalações em geral”. Foi uma técnica empregada como meio de aproximação e auxílio tanto na leitura de imagens como no fazer artístico. Também foi solicitado aos educandos que trouxessem objetos pessoais que possuíssem alguma relação com sua pessoa, os quais, igualmente as réplicas e *assemblages*, foram apreciados através do toque e as questões assimiladas discutidas entre toda a turma.



**Figura 08 – Assemblages feitas pelo estagiário**

A inclusão desses objetos para apreciação foi um procedimento metodológico que foi sendo desenvolvido conforme foi se dando o reconhecimento da turma por parte do estagiário. O objetivo consistia em instigar a prática da reflexão a partir do toque, de fazê-los interpretar e aprender sobre uma obra a partir daquilo que suas mãos estavam tocando, de educar suas próprias mãos para que fossem como seus olhos, captando informações que estes não lhes podiam oferecer.

É fundamental para o deficiente visual (...) a ação sobre as coisas para conhecê-las, formar as imagens, interiorizá-las, evocando-as quando necessário e expressando-as por meio de diversas linguagens.

Quanto maior o número de experiências propiciadas, mais imagens de coisas, pessoas, situações serão delineadas com clareza. (...) O aluno deficiente visual, através da exploração dos canais, expressivos ligados a experiências cinestésicas, táteis, visivas conseguirá realizar a decodificação, interpretação e reprodução de idéias, imagens e objetos (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs, 2002, p. 52).

Nessa perspectiva, buscava-se caminhar para o ensino/aprendizagem sobre as obras de arte utilizando meios e materiais que permitissem a exploração tátil e o diálogo, tornando mais acessível à aproximação da arte aos educandos com necessidades visuais.

As conversas estabelecidas, a partir das apreciações, propunham instigar o diálogo para que todos socializassem suas interpretações enfocando aspectos da identidade tanto do artista em estudo como de si próprios. Para a turma, a identidade ficou compreendida como um conjunto de informações que caracteriza uma pessoa ou um grupo delas. Essas conversações contribuíam para a criação e união de argumentos e informações para o desenvolvimento de mais outra proposta de auto-retrato que contivesse uma estética contemporânea e uma carga maior de elementos que melhor demonstrassem a identidade do educando. Partindo das obras de Uiso Alemany foi proposto que poderiam usar seus objetos pessoais e/ou algum material que permitisse demonstrar características de suas culturas, podendo permanecer entre o bidimensional, o tridimensional e explorar a possibilidade da assemblage.

Vale à pena salientar que durante o desenvolvimento das propostas de aula e das discussões sempre foi estabelecida a relação do que estava sendo realizado com a criação dos auto-retratos, de modo que ficasse claro que se tratava de um percurso. Era um caminho que se trilhava em conjunto até se chegar a um objetivo que consistia em

como exporem-se através de realizações artísticas em que eles próprios só reconheceriam pelo toque.

Os trabalhos desenvolvidos revelaram um pouco da capacidade criativa e das possibilidades de contribuição contidas dentro de cada educando e ainda pouco explorada. No entanto, o período de estágio foi um momento considerado ainda curto para lutar por um melhor e maior desenvolvimento da turma. Havendo a possibilidade de continuidade, os progressos poderiam ser bem mais significativos.



Após a realização da proposta cada educando foi convidado a se pronunciar sobre o seu auto-retrato, o que todos o fizeram trazendo questões de identidade pessoal, conforme falas a seguir relacionadas:

- *“Muito valioso. Levou-me de volta há 22 anos atrás, quando era vaidosa e gostava de se arrumar conforme a moda. Utilizei objetos que usava diariamente. Foi muito importante conhecer a técnica de assemblage. Revivi o passado”. (aproximadamente 65 anos)*
- *“Pode mostrar que mesmo errando podemos acertar, mesmo que não saiu como queria, mas fiz. Tem gente que é sã e não faz o que nós fizemos. Também podemos mostrar o que podemos fazer”. (aproximadamente 30 anos)*
- *“Têm diversos objetos organizados dentro. Leva um sentimento de perda, de dor. Lembra-me a época que trabalhava. Tinha tudo organizado. Hoje não tenho as coisas organizadas como antes. A caixinha carrega um sentimento e as coisas que agora não posso mais usar e fazer: esmaltes batons, pintar os olhos e as unhas”. (aproximadamente 35 anos)*

- *“Tentei fazer como sou, simples, feliz. Usei várias cores, gosto de colorido. Não me preocupei em como fazer, deixei sair. Ocupei todo o espaço do papel. Valeu para saber como sou, como me senti”. (22 anos)*

Fica evidente nesses depoimentos o retorno ao passado, ao momento em que a visão ainda lhes era perfeita, proporcionado pela manipulação dos objetos pessoais que, transformados na poética das *assemblages* ou de outras formas artísticas que empregaram para representar-se, carregavam sentimentos que lhes são particulares. O desafio de vencer a barreira da “deficiência” visual para que conseguissem pôr em prática o seu trabalho era uma constante que os acompanhava, preocupava-os e aguçava o querer fazer no anseio da superação das dificuldades e de sentir-se como seres capazes e atuantes que de fato eram. A proposta do auto-retrato, além de ser o pretexto de criação, tocou o emocional, emergindo questões particulares, as quais foram incorporadas na própria auto-representação, ou seja, foi um trabalho construído com a cultura particular de cada educando.

Essas contribuições, as quais se chegaram ao final do estágio, foram e ainda são propícias para que se continue fazendo reflexões sobre o desenvolvimento desta proposta e das questões a ela relacionadas.

### **Análise da proposta desenvolvida e considerações finais**

Mesmo com as contradições entre a prática e a teoria, sabe-se que esta última, enquanto conceitos, abordagens metodológicas e fundamentações é de grande relevância para a formação docente agregando conhecimentos, os quais devem auxiliar, não somente no estágio, mas ao longo da carreira do profissional educador. No entanto, não há como deixar de levar em consideração que durante o embate direto com o educando constroem-se diversos outros conhecimentos que também assumem significativa importância. É necessária a articulação entre a prática e a teoria e o estágio curricular supervisionado é o momento dessa experimentação. Agora, estando distanciado certo tempo dessa experiência, cabem aqui algumas considerações sobre o que é e do que trata a importância do estágio para constituição do acadêmico enquanto educador.

Oliveira conceitua a prática do estágio como:

(...) campo de conhecimento e espaço de construção cujo cerne é a pesquisa (...) momento da formação que objetiva preparar o estagiário para sua proposta de prática educativa (...) espaço privilegiado de questionamento e investigação (...) é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do

estagiário na escola (...). É preciso encará-lo como uma atitude investigativa, atitude esta que envolva reflexão, assumi-lo como uma invenção no espaço de atuação – a escola. O estágio deve propiciar ao aluno uma aproximação da realidade da qual irá atuar (OLIVEIRA, 2005, p. 59, 60, 61).

Esta concepção leva ao entendimento de que o estágio é o momento para que o acadêmico experiencie o espaço da escola, a pesquisa e a função do ser educador. Voltando o olhar para a proposta desenvolvida na APADEVI, vê-se que a mesma serviu como um exercício de prática docente e investigativa na qual se buscou construir recursos e a contemplação de algumas carências no ensino/aprendizagem da prática artística tornando a mesma mais ao alcance da respectiva realidade. Buscou-se, também, afirmar o espaço tanto da arte como do educando com necessidades educacionais especiais na escola. Essas atitudes vão compondo parte da formação do futuro educador de modo que:

(...) ele vai construindo sua identidade de projeto, identidade de vida de professor, com caracteres próprios, maneiras que ele vai aprendendo na sua vida acadêmica, elaborando no seu cotidiano, tecendo no seu convívio universitário, muitas vezes de forma bastante dolorosa. Neste momento, ele está se experimentando, se construindo (OLIVEIRA, 2005, p. 63).

Ao relacionar isso com a proposta percebe-se que houve, por parte do estagiário, uma busca pela criação de um estilo, de um modo de exercer a docência com atitudes e características que melhor lhe identificassem. Sendo assim, a prática desenvolvida a partir das questões identitárias dos educandos e, até mesmo, do estagiário, propiciou saberes em relação ao desenvolvimento de procedimentos mais adequados para a especificidade da classe especial; à necessidade de pensar sobre a importância do tocar, do falar e do ouvir como meios de engajar os estudantes tanto com a arte como entre si; à necessidade de diversificar conteúdos, metodologias e procedimentos aperfeiçoando-os sempre de modo a oferecer resultados cada vez mais significativos.

Nessa perspectiva entende-se que o período de estágio é um momento para construir, descobrir e experienciar metodologias e procedimentos pedagógicos, visando tanto à formação do futuro arte/educador como o modo a que os educandos responderão às práticas propostas. É um espaço para observar até que ponto a prática se aproxima da teoria e como propor alternativas aos pontos onde estas se contradizem. Sendo assim, acredita-se que a prática do estágio:

(...) é fundamental pelo fato de propiciar ao aluno um momento específico de aprendizagem, de reflexão com sua prática profissional. Possibilita uma visão crítica da dinâmica das relações

existentes no campo institucional, enquanto processo efervescente, criativo e real (OLIVEIRA, 2005, p. 64).

Essas reflexões fazem compreender as várias situações com as quais o futuro educador pode se defrontar no decorrer do seu processo formativo e ao longo da sua carreira, tanto na educação especial como na regular.

Embora, obviamente, não impossível, mas muito diferente da educação regular é adaptar o ensino/aprendizagem da linguagem plástica às pessoas com necessidades visuais. É uma tarefa que exige muito esforço, tanto para quem está aprendendo como para quem auxilia no processo. O olhar é substituído pelo tato, ou seja, é como se o educando “olhasse com sua própria mão” e há um tempo a ser respeitado para que isso ocorra. Desse modo, o estágio foi somando na experiência profissional outra forma de construir, organizar e preparar planos de ensino enquanto metodologias e procedimentos, fato que exigiu um constante ritmo de atualização, pesquisa e entrosamento com os sujeitos envolvidos.

Esse envolvimento foi se sucedendo aos poucos conforme se dava a integração ao longo das aulas e, como mais tarde nos lembraria Stobäus e Mosquera, (2005, p. 124) “a confiança e a motivação do professor em sua tarefa é uma variável fundamental que favorece as atitudes e manifestações positivas, quando ele se defronta com a integração e a inclusão. Tais atitudes têm repercussões em todo processo educativo dos seus alunos”. Sendo assim, uma experiência, como a desenvolvida, pode resultar em uma bagagem cultural maior com outras concepções sobre ensino/aprendizagem da arte para portadores de necessidades educacionais especiais. Além disso, tem-se a consciência do papel do educador como um mediador do conhecimento que constrói, na vivência direta com o diferente, as metodologias de que necessita, uma vez que é, indiretamente, criticado e provocado pelo próprio educando a rever suas práticas constantemente.

Nessa perspectiva, o futuro educador de classe especial vai construindo seu papel de agente de mudança nas formas de ensino, provocando transformações dentro da instituição escolar e repercutindo conseqüências fora dela de modo a contribuir para uma melhor formação do educando. Se ao educador também se atribui à função de formador, constituindo cidadãos conscientes e participativos com visão crítico-apreciativa do contexto social e cultural em que se encontram, também lhe é necessário um processo formativo devidamente estruturado.

A formação do professor deve contemplar os conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento, dos processos de aprendizagem e da criatividade para o estímulo das diferentes

inteligências dos alunos, uma vez que o estudo dessas áreas do conhecimento permite ao professor o reconhecimento, no aluno, do domínio do funcionamento da representação simbólica da linguagem e da criação de idéias que auxiliam no desenvolvimento do pensamento (FREITAS, 2008, p. 25).

Com uma formação que contemple essas necessidades a realidade da educação especial poderá tomar uma direção cada vez mais voltada para o desenvolvimento do educando e da inclusão do diferente. Existem poucas iniciativas para a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, no entanto, são sujeitos que se instigados podem produzir respostas tanto quanto quaisquer outros.

Acreditar na capacidade da pessoa portadora de deficiência, sem enfatizar sua deficiência, fazendo com que estas capacidades se destaquem em detrimento as dificuldades reais, é fundamental para que consigamos da sociedade uma postura aberta e sem preconceitos (FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs, 2002, p. 15).

Trata-se de entender que, mesmo com suas dificuldades, o sujeito pode desenvolver outros meios para contribuir consigo, sem contar que a própria "deficiência" pode ser explorada como um deles. Seja qual for a necessidade precisa-se aceitar cada realidade como uma situação de diferença e não de inferioridade, superioridade ou incapacidade. Acredita-se que com a arte é possível incluir a pessoa diferente no grande grupo social, valorizando a sua identidade e destinando o espaço que lhe é de direito e, mais uma vez, como nos lembra a Federação Nacional das APAEs, "através de sua arte ela sabe contribuir para a evolução histórica de seu tempo" (2002 p. 15). Assim, auxiliará a si própria a estabelecer relações da sua vida com aspectos do seu mundo conflitante se sentindo incluída. Conforme afirma Rodrigues, (2005, p. 53) "estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem deve sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele". Somente assim, o educando portador de necessidades educacionais especiais será compreendido como alguém que também vive, reflete e têm objetivos e desejos como os demais à sua volta.

Nesse sentido, "tratar da questão da inclusão pela diferença não significa anular a diferença, pelo contrário, significa ressignificá-la (FREITAS, 2008, p. 19), ou seja, a partir da situação apresentada pelo próprio educando pensa-se quais são as possibilidades metodológicas de ensino/aprendizagem para o mesmo. Conforme observa Azevedo (2002, p. 97) transcrevendo Esther Pillar Grossi, em Proposta Alternativa e Análise-Crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, "todos podem aprender. Sabe-se hoje, com a mais sólida base científica, que a inteligência não é um dom. É sim, um processo. Fica-se inteligente aprendendo". Dessa forma, ao educador cabe "abrir os olhos" dos educandos

para que despertem o senso crítico, que geralmente permanece inativo por falta de motivação e provocação. Assim, caminhar-se-á para a aprendizagem e para uma educação inclusiva em que não somente os sujeitos com necessidades educacionais especiais se somam, mas sim, todos aqueles que ainda não alcançaram o seu merecido espaço e reconhecimento na sociedade.

A prática de estágio desenvolvida remete as palavras de Freitas (2008, p. 20) em que “a responsabilidade da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é de toda a comunidade escolar e representa uma oportunidade, um objetivo para que a escola não caminhe para um grupo de pessoas homogêneas”, mas sim heterogêneas, contendo a diversidade cultural da sociedade, em que cada um desses sujeitos estaria lado a lado, aprendendo na convivência com a diferença. Sendo assim, temos, conforme Carvalho (2008), uma escola para todos, com a responsabilidade da inclusão dividida entre a própria escola, família e sociedade, de modo que “a diversidade não é um problema, podendo antes constituir uma oportunidade para a aquisição de novos conhecimentos, novas convivências. (...). Escola inclusiva é, pois, a que não é indiferente à diferença” (CARVALHO, 2008, p. 41-42). O aproveitamento da diversidade enquanto motivo para a aprendizagem torna-se uma ótima alternativa para entrosar e dialogar as diferenças entre si. Entretanto, para esse perfil de educação é necessário que o educador repense os seus conceitos e suas práticas.

O professor precisa, no cotidiano escolar, reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem (...) deve ressignificar a base da sua prática educativa, ou seja, pensar o currículo, o planejamento e a avaliação sob a ótica da valorização da diversidade e do respeito à diferença (FREITAS, 2008, p. 24, 27-28).

Durante o desenvolvimento do estágio essas exigências já eram, de certa forma, contempladas se considerado que foram pensadas as necessidades e diferenças particulares do grupo; instigadas as potencialidades e habilidades criativas; respeitado o tempo de cada um; promovida a ressignificação tanto das necessidades especiais, explorando-as enquanto potencialidades, como das metodologias do estagiário.

Esse trabalho, por tratar do auto-retrato e da identidade, acabou mexendo muito com a identidade particular de cada um. As questões da vida pessoal começaram a surgir e, junto a isso, a emoção do que foi a perda ou a diminuição da capacidade da visão. A conciliação dessas histórias de vida com a identidade e com um modo de transformá-las em arte foi um processo que ocorreu aos poucos, conforme se construía o entendimento

das questões identitárias, da função e do espaço que passavam a ocupar na sociedade tendo chegado à condição de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Foi preciso trabalhar partindo do princípio de que cada pessoa tem suas particularidades próprias e que eles, igualmente, também as tinham. Desse modo, o desafio constituiu-se em como trabalhar, criar e construir em arte tendo como ponto de partida o seu próprio 'eu', ou seja, um "eu especial". Foram questões bastante delicadas de serem abordadas e exploradas, no entanto, buscou-se fazer o que estava dentro do possível lhes exigir, respeitando seus limites.

Os auto-retratos foram surgindo na medida em que a aceitação e a compreensão sobre o "eu" era discutida e assimilada. Era preciso primeiro se auto-reconhecer para, posteriormente, se auto-retratar. Embora o grupo fosse composto por educandos com uma necessidade especial comum a todos, o modo de se expor em arte, em discussões, em relacionamento, em assimilar e interpretar informações era particular em cada um. Isso prova que no grupo, "aparentemente homogêneo", havia uma diversidade bastante grande que começou a aflorar com a criação dos auto-retratos e nas conversações a partir das propostas experienciadas durante o desenvolvimento das aulas.

De modo geral e finalizando, a realização dessa proposta foi no sentido de "correr riscos" o que para Lima (2005, p. 105) "é colocar em práticas novas propostas, novas metodologias, novas técnicas, novas estratégias (...)" objetivando descobrir o que seria mais adequado para a respectiva realidade. Foi um momento de construção e troca de conhecimentos em que não somente os estudantes experienciaram uma aprendizagem diferenciada, como também contribui ao estagiário outras concepções e metodologias sobre ensino/aprendizagem da arte para pessoas com necessidades visuais e com necessidades educacionais especiais como um todo. Foi significativo pela vivência diferenciada, pelas dinâmicas construídas e pela crença na idéia de que com a identidade reconhecida, com maior espaço conquistado e com maior valorização às diferenças, ter-se-ão os educandos de hoje no exercício da docência de amanhã.

## **Referências**

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. "Multiculturalidade e um fragmento da história da arte/educação especial". In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 95 – 104.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394**. 1996.

CARVALHO, Francisco. "Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo". In: FREITAS, Soraia Napoleão. (Org.). **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008, p. 31-47.

CHILVERS, Jam. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAEs. **Educação: dinâmica para o** desenvolvimento – um olhar especial. Manual de Arte para profissionais da Educação. São Paulo: 2002.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 2004.

FLÓREZ, Fernando castro. Sujeito a Comentário [I] – O terreno fértil da pintura. In: Pinacoteca do Estado de São Paulo. **Uiso Alemany**. São Paulo: Generalitat Valenciana, 2000, p. 195-200.

FLÓREZ, Fernando castro. Sujeito a Comentário [II] – Desenhos metálicos: gestos que constroem rostos. In: Pinacoteca do Estado de São Paulo. **Uiso Alemany**. São Paulo: Generalitat Valenciana, 2000, p. 201-206.

FREITAS, Soraia Napoleão. “Sob a ótica da diversidade e da inclusão: discutindo a prática educativa com alunos com necessidades educacionais especiais e a formação docente”. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.) **Tendências Contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008, p. 19 – 30.

LIMA, Luisa. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão, RODRIGUES, David, KREBS, Ruy. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 85 – 111.

MITLLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. “A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento”. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p.57-72.

RODRIGUES, David. “Educação Inclusiva: Mais qualidade à diversidade”. In: FREITAS, Soraia, RODRIGUES, David, KREBS, Ruy (Orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 45-63.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Pressupostos para formação de direções de escola**. Porto Alegre, 2000.

STOBÁUS, Claus Dieter, MOSQUERA, Juan José Mouriño. “Ideários da Educação Especial através de depoimentos de professores e seus alunos”. In: FREITAS, Soraia, RODRIGUES, David, KREBS, Ruy (Orgs.). **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 113-133.