

## **TÍTULO: Metodologia do Ensino de Arte na Educação Especial**

Magda Salete Vicini  
Unoesc Xanxerê

### **Resumo**

Este relato de experiência apresenta a vivência de ministrar a disciplina de metodologia do ensino de arte para alunos do sétimo período da graduação de Educação Especial (Unoesc Xanxerê). A proposta se direcionou para uma sensibilização sobre as linguagens do desenho, pintura, escultura, gravura e a arte terapêutica conceitual de Lygia Clark; para os antecedentes teóricos das linguagens da arte e sua prática; para as bases do conhecimento sobre o Ensino da Arte no Brasil; proporcionar a compreensão sobre a Metodologia do Ensino da Arte e, finalmente, promover a reflexão sobre o ensino da arte e suas possibilidades com alunos portadores de deficiências físico/cognitivas. No decorrer das aulas percebeu-se que em cada tipo de deficiência se faz necessário uma metodologia específica, e que este futuro professor de Educação Especial possui um caminho amplo e aberto a partir dos conceitos e fazeres da arte. Mas para isso, precisará aprofundar-se na epistemologia da arte compreendendo-a como área de conhecimento e não simplesmente como “práticas” de lazer, comunicacionais ou interativas.

**Palavras-chave:** metodologia de ensino, arte, educação especial

Neste ano de 2014, assumimos a disciplina de Metodologia do Ensino de Arte para uma turma de Educação Especial na Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê. A principal dúvida em relação a esta importante tarefa assumida seria “como” ensinar arte a esses futuros professores de crianças, adolescentes e adultos especiais.

A partir de uma pesquisa para compreender os tipos de deficiências citadas no Projeto Pedagógico do Curso, tais como: deficiência visual, auditiva, motora, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiência mental e deficiências múltiplas, foi iniciado o planejamento das aulas. O primeiro artigo pesquisado sobre arte para alunos deficientes ou com necessidades especiais, foi da Professora Pesquisadora da Universidade Unicamp, Lucia Reily, no qual situa o panorama sobre as possíveis dificuldades para se ensinar artes nas escolas,

Parece-nos que os cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais ou Artes Plásticas não estão conseguindo acompanhar a realidade do alunado que está frequentando a sala de aula, no sentido de preparar os universitários para dar aula para um grupo de alunos com uma grande diversidade de habilidades, necessidades e limitações. Nossa experiência docente mostra, ainda que não haja uma pesquisa nacional que permita

afirmá-lo com segurança, que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão. (REILY, p.86-87)<sup>1</sup>

Como professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais<sup>2</sup> há mais de 10 anos e como artista plástica, podemos confirmar essa hipótese de Reily, pois nos currículos dos cursos brasileiros em Artes, não existem disciplinas específicas para ensinar alunos com essas deficiências ou necessidades especiais, com exceção da disciplina de Libras<sup>3</sup>.

Para fundamentar a metodologia de ensino da arte, partimos do conceito de Pedagogia segundo GHIRARDELLI (1987, p.8): “Literalmente falando, tem o significado de ‘condução de uma criança’, do grego, quando os escravos ‘conduziam’ as crianças até seus preceptores”. Ainda na leitura de GHIRARDELLI (1978, p.8): “(...) a pedagogia está ligada ao ato de condução do saber. E, de fato, a pedagogia tem, até hoje, a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento”. Para o autor, a pedagogia está ligada aos problemas metodológicos do plano teórico da educação, enquanto a educação é a prática, e lembra que a prática pedagógica está relacionada com a política adotada pelos governos.<sup>4</sup> Mas, como “conduzir o saber”, que meios e formas aproximar-se de autistas, portadores de síndromes e paralisias de maneira a produzir sentido sobre a arte?

Responder a esta questão pode conduzir ao pressuposto sobre a necessidade de sensibilizar os futuros professores de alunos especiais sobre a importância da arte, bem como a história da arte educação principalmente no cenário brasileiro. Os livros de Ana Mae Barbosa foram a primeira referência bibliográfica, juntamente com os livros de Herbert Read, Lucia Pimentel, John Dewey, Elliot Eisner e Brent Wilson, professores e pesquisadores sobre o ensino da arte.

A proposta dos conteúdos a serem abordados pretendem sensibilizar esses futuros professores, principalmente para a compreensão da arte como área do conhecimento específica, pois, como observa Rizzi (2003),

A visão mais contemporânea do ensino da Arte, na qual o DBAE<sup>5</sup> se insere, valoriza por sua vez a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade. (RIZZI, apud BARBOSA, 2003, p.66)

E ainda, na percepção e experiência de Dewey, segundo Barbosa:

Segundo Dewey, é realmente uma tolice o método de simplesmente rodear a criança com materiais, instrumentos, apetrechos etc. e deixa-la reagir a estas coisas de acordo com seus desejos. Para ele, sem algum direcionamento da experiência, no sentido de um processo contínuo de expressão, desempenho ou execução, a resposta às condições circundante será casual, esporádica e finalmente cansativa. (Dewey apud Barbosa, 2002, p.82)

<sup>1</sup> REYLI, Lucia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em dezembro/2013.

<sup>2</sup> Unoesc Xanxerê. Professora desde o ano 1998 até o presente momento.

<sup>3</sup> Libras é a linguagem utilizada para a comunicação com surdos/mudos, que já faz parte do currículo unificado dos cursos de Licenciaturas dos Campi da Unoesc.

<sup>4</sup> VICINI, 2006, p. 51. Livro

<sup>5</sup> DBAE - Discipline Based Art Education – Órgão Americano de pesquisa e estudos sobre educação e arte, iniciado nos anos 1980.

A produção de arte tem um sentido estético que converge da história da arte, dos elementos visuais, da teoria da *Gestalt*, da crítica e filosofia da arte, bem como reflete sobre o ente histórico e seu contexto vivido. Entram neste contexto o perspectivismo e um posicionamento hermenêutico de concepção fenomenológica heideggeriana, o *dasein* no qual o ser está em constante abertura para o mundo. A postura metodológica para as aulas deveria abranger este ser em transformação contínua, a partir de uma Prática Reflexiva (Biasoli, 2004), mas que acreditamos, para as práticas desses futuros professores em sala de aula, seria prudente aplicarmos momentos reiterativos como metodologia necessária em virtude das deficiências cognitivas de crianças e adolescentes, futuros alunos dos acadêmicos.

A noção de metodologia a ser aplicada para o ensino da arte a alunos com deficiências, nos parece aproximar-se do conceito de Ferraz e Fusari (1999, p.98):

Por metodologia do ensino e aprendizagem em arte estamos entendendo os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. [...] conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte.

Isso porque, ter um critério ou uma metodologia específica, devido a diversidade de deficiências e suas particularidades cognitivas e motoras, poderiam limitar a atuação do professor em sala de aula.

Durante a primeira semana, as aulas teóricas foram conduzidas com a finalidade de que este futuro professor de educação especial percebesse que a arte tem uma linguagem específica e faz parte do patrimônio cultural da humanidade. Também foi ressaltada a concepção contemporânea do ensino da arte a partir de Brent Wilson<sup>6</sup> (apud Barbosa, 2005, p.95-96), o qual acredita ser importante apresentar aos alunos obras artísticas de relevância histórica quer a nível mundial, nacional e regional, que promovam lições, a partir de suas imagens e de seu contexto no qual foram produzidas. Essas propostas conceituais se tornaram, no decorrer das aulas, uma forma de aproximar os objetivos pedagógicos do curso com a compreensão sobre a importância da arte.

Mas algumas questões metodológicas práticas e teóricas que já são comuns ao ensino da arte para alunos sem deficiências, foram sendo colocadas em cheque, quando tratamos de alunos com deficiências mentais e múltiplas, como também deficientes visuais. Estas crianças ou adolescentes não possuem, em sua maioria, condições cognitivas para compreender: o desenvolvimento de uma técnica de pintura; a necessidade de observar os elementos do desenho que configuram a natureza; a habilidade motora para colar, rasgar, recortar, manusear materiais; fazer relação entre a história da arte, estética e a *poiesis* do artista, entre outras capacidades motoras e cognitivas necessárias para desenvolver linguagens da arte. Seria possível utilizar a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa?<sup>7</sup> Outro desafio encontrado ainda no primeiro dia de aula, foi a presença de um aluno com deficiência visual que está cursando Educação Especial na Unoesc Xanxerê.

<sup>6</sup> Brent Wilson é Professor Emérito da Escola de Artes Visuais de Penn State, Estados Unidos. Nos anos 80 e 90 foi profissional do Programa Instituto de Artes Getty, EUA. Escreveu diversos livros sobre arte/educação.

<sup>7</sup> A abordagem metodológica triangular consiste em leituras de imagem abordando a história da arte, a percepção e o fazer artístico.

Não há dúvida de que a prática é constitutiva da docência. Na dinâmica da sala de aula, os modos de produção plástica dos alunos mobilizam a reorganização metodológica do professor e incentivam a pesquisa e podem levar a aprofundamentos epistemológicos. A prática é integradora, promovendo um lugar de tensão entre o campo da teoria e o campo do fazer. Entretanto, se o professor de arte não tiver um embasamento sobre a natureza das deficiências que os seus alunos apresentam e sobre os modos de promover a sua participação plena e o aprendizado dos conteúdos específicos da sua área, ele vai trazer para a sua prática o senso comum e, provavelmente, também os estereótipos sobre o deficiente que circulam na sociedade. (REILY, 2010, p.87)

Esse desafio com certeza provoca reflexões sobre a arte em um sentido amplo que pode remeter a algumas obras do artista que estamos pesquisando desde o ano 2001, o alemão Joseph Beuys (1921-1986), quando propõe que “O maior compositor contemporâneo é a criança com Talidomida”<sup>8</sup>. Cornélia Lauf (1992, apud Vicini, 2006, p.37-38) escreve que duas obras podem dar-nos um exemplo de expressão de criatividade ligada ao encontro consigo mesmo no sofrimento, das quais nós citamos a realizada em 1966, “O maior compositor...” (Figura 1) na *Staatliche Kunstakademie, Düsseldorf*. Nesta obra, Beuys cobriu um piano com feltro e duas cruzes inscritas em material vermelho, no qual o piano enrolado significava a impossibilidade de tocar - a necessidade de criatividade que a criança com talidomida conseguia ter e ser o melhor compositor contemporâneo - pois essa criança, por suas incapacidades, representava o máximo do sofrimento humano, em estado puro de criatividade, na mais pura forma de inteligência e essência de ser. A incapacidade da criança com dificuldades motoras e físicas nos braços deixa o piano em silêncio e provoca o ser humano a pensar, tanto sobre o desejo de uma criança tocar este piano, como a impossibilidade, muitas vezes preconceituosa, de inserção de deficientes nos meios ditos “normais”.



Figura 1 -O maior compositor contemporâneo é a criança com Talidomida - Joseph Beuys, 1966.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> *Infiltration homogen for Grand Piano, the Greatest contemporary Composer Is the Thalidomide Child.*

<sup>9</sup> Disponível em: <http://wool-felt.blogspot.com.br/2010/12/joseph-beuys-infiltration-for-piano.html>. Acesso em 03/07/2014.

Vemos na atitude e pensamento artístico de Joseph Beuys uma correlação com o significado hermenêutico da obra de arte em Gadamer, onde o jogo e a arte são colocados como verdade de método no decorrer do livro, e que defendemos como ‘estado de saber’ para a educação contemporânea. Segundo GADAMER(1999, p.175):

“A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que a experimenta. O ‘sujeito’ da experiência da arte, o que fica e persevera, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte. Encontra-se aí justamente o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significante. Pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daquele que joga”.

O autor relaciona a obra de arte e o jogo ao encontro com o conhecimento. Ambos estão à espera de alguém que os busque e a partir desse momento, possa provocar uma transformação em quem joga, frui e pensa quando se depara e participa de um jogo ou está em frente a uma obra de arte. Joseph Beuys realizou ações ou jogos para que as pessoas fossem dividir em suas Esculturas Sociais<sup>10</sup> os seus conhecimentos, evoluir psicologicamente e socialmente, nos conceitos e práticas do cotidiano. Nesse entendimento, esse momento significa a universidade, o estado de saber<sup>11</sup>.

Como a universidade propõe viver a diversidade e a pluralidade cultural, étnica, física, ética e científica? Quando se considera a refletir sobre a Educação Especial é preciso pensar toda a estrutura acadêmica para conceber as possibilidades de uma ação que abrace e desenvolva seriamente seres humanos com necessidades especiais ou com deficiências. Mas não há a pretensão de abarcar toda esta estrutura neste artigo. Apenas apontar a ampla prudência que devemos ter em relação à Educação Especial.

Voltando à atuação com os alunos desse curso, analisamos que, sendo a arte um caminho para a transformação e o encontro com uma de muitas verdades do ser humano, propôs-se aos acadêmicos do curso de Educação Especial que se permitissem experimentar as práticas das linguagens - desenho, pintura, escultura, gravura e a arte conceitual/interativa de Lygia Clark. Entendemos que dessa forma, entrando no jogo da arte, os graduandos começariam a compreender a importância de sua inserção na epistemologia e no “fazer” arte para sua posterior atuação na formação de crianças, adolescentes e adultos deficientes.

Iniciamos a disciplina apresentando o processo histórico de implantação do Ensino da Arte no Brasil e suas relações com as abordagens metodológicas como: Escola Tradicional, Escola Nova, Tecnicista, Abordagem Triangular e a visão contemporânea do ensino voltado à cognição e apreciação, refletindo sempre a especificidade metodológica para cada deficiência.

Com o auxílio de slides apresentamos as linguagens artísticas, sempre amparadas teoricamente, procurando enfatizar a produção contemporânea, como por exemplo, a utilização do computador para desenhar e a arte em desenho tridimensional da artista Edith Derdyk (1955 - São Paulo SP). Foi proposto aos acadêmicos refletirem sobre as deficiências e a relação com essas linguagens. Por exemplo, lembrando que cada deficiência necessita de um planejamento

<sup>10</sup> Escultura Social: como pensamos, falamos e moldamos o mundo no qual vivemos. (VICINI, 2011)

<sup>11</sup> Vicini (2006, p.40-41)

sobre os materiais e ferramentas a serem utilizados para uma produção plástica, para que possam ser manuseados pelos alunos. Autismo e paralisias: o lápis precisa maior circunferência para que o aluno possa pegar com a mão, se não conseguir pinçar com os dedos; deficientes visuais: o papel precisa de uma leve textura para marcar o final das bordas das folhas (diferente para cegos de nascença ou cegueira adquirida). E ainda:

Alunos com dificuldade de concentração precisam de espaço organizado, rotina, atividades lógicas e regras. Como a sala de aula tem muitos elementos - colegas, professor, quadro-negro, livros e materiais -, focar o raciocínio fica ainda mais difícil. Por isso, é ideal que as aulas tenham um início prático e instrumentalizado. “Não adianta insistir em falar a mesma coisa várias vezes. Não se trata de reforço. Ele precisa desenvolver a habilidade de prestar atenção com estratégias diferenciadas para, depois, entender o conteúdo”, diz Maria Tereza Eglér Mantoan, doutora e docente em Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).<sup>12</sup>

E, assim, em todas as aulas teóricas, propomos a reflexão da arte com a perspectiva de proporcionar interação entre as deficiências e as linguagens artísticas com relação a artistas contemporâneos como a catarinense Eli Heil (1955), o paulista Nuno Ramos (1960), Vik Muniz (1961), o escultor pernambucano Brennand (1927). E ainda, a catarinense Rosana Bortolin (1964), o português-goiano Poteiro (1925-2010), o polonês-baiano Kracjberg (1921), o italiano Bruno Walpoth (1959). Sobre a linguagem da gravura, abordei o espanhol Goya (1746-1808), e na arte Conceitual, a artista Lygia Clark (1920-1988). Para refletirmos sobre o curso das aulas e a compreensão da arte e suas práticas, propus a realização de mesa redonda, após cada produção artística realizada. Seria um momento no qual faríamos a seguinte pergunta: Como seria possível essas linguagens serem aplicadas para as diversas deficiências que vocês encontrarão em sala de aula?

A primeira proposta de aprendizagem prática foi a linguagem do desenho, quando foram apresentadas as metodologias do desenho livre, desenho temático e desenho de observação, para que percebessem as diferenças de percepção, compreensão e desenvolvimento mental e motor entre elas. A atuação como professora de desenho desde o ano de 1998, tem nos direcionado ao emprego da metodologia do desenho de observação. Esta metodologia, acredita-se ser uma potência para beneficiar e aprimorar o raciocínio, a observação (aprender a ver) e a coordenação entre olhos e habilidade das mãos com o lápis e/ou qualquer outro material, como por exemplo, utilizamos o giz seco colorido e o carvão vegetal. Os alunos se surpreenderam com o resultado dos desenhos e a eficiência dos materiais sobre o papel pardo (*craft*), revelando as formas de plantas, flores, vasos colocados para observação e desenho.

Para o aluno que vou denominar “Paulo”, com deficiência visual, preparamos vários recortes em isopor que representassem linhas horizontais, verticais, curvas, sinuosas, quadrados, esferas e retângulos. Paulo “percebeu” as formas do vaso, da mesa e das flores, tocando-as com as mãos, sentindo o espaço entre elas. Com cola, linha e os recortes de isopor, construiu um desenho texturizado semelhante à composição que os outros acadêmicos desenharam. Foi surpreendente o resultado deste desenho de Paulo.

<sup>12</sup><http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais-476406.shtml>. Acesso em dezembro/2013.

Da mesma forma, os trabalhos que foram criados na linguagem da escultura em argila (Fig.1), de pintura em tela e na gravura sobre a matriz de isopor envolveu a percepção e criatividade dos alunos da educação especial. Mesmo tendo sido essas práticas em alguns momentos pouco compreendidas no sentido de processo artístico, que requer todo um planejamento a partir de composições, desenhos e estudos, levamos em consideração que era o primeiro contato deles com essas linguagens<sup>13</sup>.



Figura 1 – Utensílios e busto humano em argila – produção dos acadêmicos

Tanto nas pinturas e gravuras com isopor, as formas utilizadas pelos acadêmicos, sua composições, foram em sua maioria desenhos de imagens de desenhos estereotipados, sem o devido estudo que havíamos proposto metodologicamente. Como educadora de arte, relevamos essa deficiência dos acadêmicos e focamos no conhecimento e despertar para as possibilidades da arte como propulsora de transformações e ações que ampliem a noção de educação pela arte a crianças e adolescentes com deficiências. E, principalmente a experiência individual com a arte que deve permanecer como processo contínuo para o futuro professor.

Finalizadas as propostas com linguagens tradicionais da arte, iniciamos a apresentação sobre Arte Contemporânea, introduzindo as obras de Lygia Clark (1920-1988). Tratando-se de uma proposta interativa e conceitual, esta artista se aproxima também da arte como terapia, o que poderia nos trazer mais interesse por parte dos acadêmicos, em levar a arte para suas práticas profissionais. Apresentamos a obra de Lygia Clark contextualizando também sua trajetória

<sup>13</sup> Este fato gerou um conflito entre a professora e acadêmicos: minha proposta estava voltada ao objetivo de sensibilizar para a arte, ensinando teoricamente e praticamente as linguagens artísticas, e eles acreditavam que seriam propostas voltadas para um fazer apenas manual, sem a reflexão de sentido da arte como área de conhecimento científico.

no cenário brasileiro e internacional, com as obras “Bichos” (1960), “A Casa é o Corpo” (1960) e “Objetos Relacionais” (1976). Após a exposição sobre os aportes teóricos referentes à arte de Lygia, propomos a confecção de Bichos e Objetos Relacionais, vislumbrando a importância do tocar, pegar, experimentar, diferenciar e cheirar que essas obras poderiam provocar em alunos com qualquer tipo de deficiências.

A psicóloga, professora da PUC, São Paulo, e pesquisadora da obra de Lygia Clark, Suely Rolnik enfatiza a obra desta artista tanto sob o olhar pela história da arte como também, arte e processo terapêutico. Neste artigo “Lygia Clark e o híbrido arte/clínica” Rolnik fala sobre o momento no qual a artista se distancia do mercado da arte, pensando em uma arte mais experimental<sup>14</sup>:

Nesta fase ela(Lygia Clark) escreve coisas do tipo: «Mesmo que essa nova proposição deixe de ser considerada uma obra de arte é preciso levá-la avante (nova modalidade de arte?)» Sua questão se radicaliza e se explicita com maior vigor. O sentido do objeto passa a depender inteiramente de experimentação, o que impede que o objeto seja simplesmente exposto, e que o receptor o consuma, sem que isto o afete. O objeto perde sua autonomia, «ele é apenas uma potencialidade», atualizada ou não pelo receptor. Lygia quer chegar ao ponto mínimo da materialidade do objeto onde ele não é senão a encarnação da transmutação que se operou em sua subjetividade, ponto no qual por isso mesmo, o objeto atinge a máxima potência de contágio do receptor.<sup>15</sup> (ROLNIK, s/d, p.4)

Os Bichos - “Do Antes É o Depois”, de 1963 inicia a grande jornada de Lygia Clark na relação entre obra e espectador, pois ela buscava a cumplicidade criativa daqueles que olhavam suas obras, provocando-os a tocar, modificar e transformar – induzindo-os, como diria Beuys, a uma atitude. A passividade do olhar já não interessava à artista, como ressaltam os textos da Revista Bravo (2012),

Os “bichos” de Lygia viraram uma marca registrada. Mistos de escultura e brinquedo, são moldados em chapas de alumínio, unidas por dobradiças, e só estão completos mesmo quando os espectadores se dispõem a manuseá-los, alternando-lhes a forma. Por muito tempo, porém, as mostras os apresentavam em vitrines, tudo o que a artista nunca quis. Desta vez, sua vontade está respeitada. No Itaú Cultural, é possível dobrar e desdobrar cada um dos 16 “bichos” expostos. E experimentar uma máxima hoje já incorporada à arte: não basta ver, tem de participar.<sup>16</sup>

Apresentamos também durante as aulas, as obras denominadas Objetos Relacionais, dos quais fazem parte as séries “Nostalgia do Corpo”, “Estruturação do *Self*”. Essas obras seriam para a artista, objetos de sensações para serem tocados em todo o corpo do espectador ou do paciente de terapia que ela realizava em seu apartamento.

Com os Objetos Relacionais, sua última obra, Lygia chega o mais perto que pôde desse ponto. Saquinhos de plástico ou de pano, cheios de ar, água, areia ou isopor; tubos de borracha, canos de papelão, panos, meias, conchas, mel, e outros tantos objetos inesperados espalham-se pelo espaço poético que ela criou num dos quartos de seu aparta-

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.caosmose.net/suelyrolnik/pdf/Artecli.pdf>. E em: <http://caosmose.net/suelyrolnik/>. Acesso em 03/06/2014.

A partir de uma análise da obra de Lygia Clark, Rolnik demonstra a relação entre vida e morte na obra da artista, a partir da obra “Caminhando”, de 1964. (p.4).

<sup>15</sup> Idem, p.4.

<sup>16</sup> Artigo sobre Lygia Clark. Disponível em <http://bravonline.abril.com.br/materia/favor-tocar-nas-obras#image=183-av-lygia-clark-4>. Acesso em 26/12/2013.



mento, ao qual deu o nome de consultório. São os elementos de um ritual de iniciação que ela desenvolve ao longo de “sessões” regulares com cada receptor. Doze anos depois, ao criar os Objetos Relacionais, sua última obra, é a própria Lygia, a estas alturas incompreendida e marginalizada pela arte, quem aparece com uma resposta: ela se tornara psicoterapeuta. Os poucos críticos que na época ainda se aventuram a pensar sua obra tendem a aceitar esta explicação incontestavelmente, o quê, diga-se de passagem, de um modo geral não se acompanhou de um reconhecimento do mérito terapêutico de seu trabalho.<sup>17</sup>

Posteriormente a essa fundamentação teórica sobre as obras de Lygia, os acadêmicos iniciaram o processo de criação de seus Bichos e Objetos Relacionais (Figs. 2 e 3). Percebemos que a maioria deles conseguiu compreender uma “noção” do que poderia ser a arte desta artista, também devido à subjetividade e profundidade desta produção artística de Lygia Clark, que mereceria mais tempo para ser analisada e discutida em sala de aula. Mas refletimos que o importante seria eu passar este conhecimento sobre a Arte Contemporânea, e a partir disso, motivá-los a pesquisar e compreendê-la melhor.

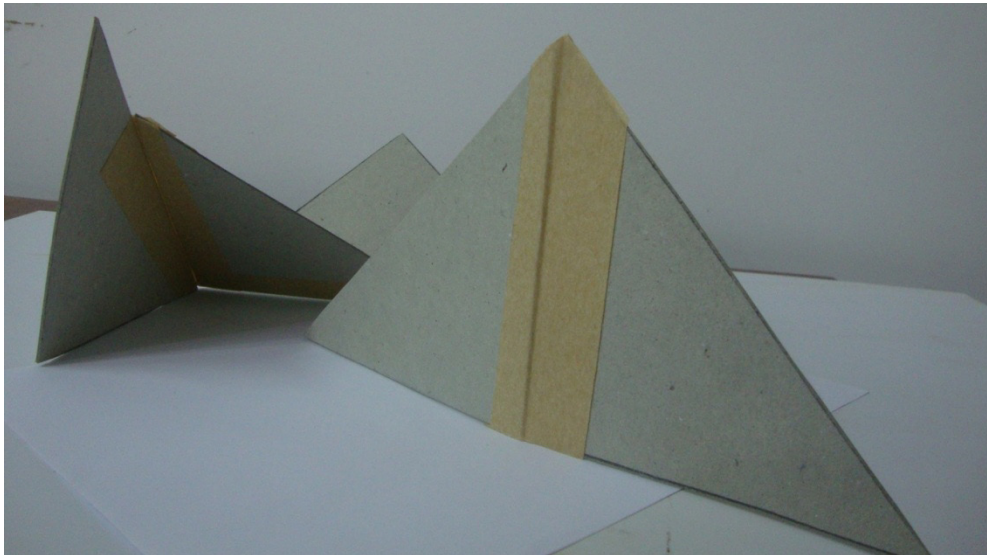


Figura 2 – Bichos de Lygia Clark – produção dos acadêmicos (Arquivo Pessoal)

---

<sup>17</sup> Idem.



Figura 3 – Objetos Relacionais – sacos de percepção tátil e olfativa com areia, pedras, cascalho, ervas aromáticas - produção dos acadêmicos - (Arquivo Pessoal)

Observamos que, mais uma vez, os alunos não se detiveram a um planejamento sobre suas produções, o que, metodologicamente nos questiona sobre a dificuldade dos universitários, de uma forma geral, em raciocinar teoricamente e epistemologicamente sobre a Arte. Os pesquisadores da arte educação enfatizam a condição de fruição, entendimento e percepção dos professores de artes na condução de suas próprias formações como catalisadores e disseminadores da arte:

Para ler imagem, o educador precisa reconhecer os elementos que estruturam as artes plásticas, ao mesmo tempo em que ele deve construir-se ele mesmo um leitor de imagens visuais. [...] Descrever, analisar e interpretar, são etapas que se intersemiotizam ao longo de toda a leitura, no tempo do leitor. (BUORO, 2003, p.25).

A transformação de uma universalidade para o perspectivismo filosófico, aponta uma dificuldade do indivíduo a adequar-se e aceitar-se como responsável por sua trajetória profissional sempre em constante transformação nesta pós-modernidade. Analisamos que esta constante transformação foi contemplada na análise realizada por Pimentel (1999), ao discorrer sobre a subjetividade e o sujeito.

A experiência da desestabilização é efeito de um processo que nunca pára e que faz da subjetividade “um sempre outro, um si” ao mesmo tempo. As afecções constantes deixam marcas que vão se acumulando, até que não seja mais possível resistir à mutação. Suportar o mal-estar leva ao abrir-se para o atravessamento de si pela intensidade do acontecimento, é dispor-se ao inédito de si. Subjetividade é portanto, o restabelecimento do movimento infinito do interior das figuras finitas de existência. (PIMENTEL, 1999, P.76)

Ainda, segundo Pimentel (1999, p.76), “há um conflito entre o conservadorismo e o movimento. [...] Suportar o mal-estar da diferença, da desterritorialização, da quebra, do desassossego é conseguir lidar com ativações tumultuadas e revigorar, a cada processo, a criação da vida”. Para nossos alunos universitários, cuja formação escolar provém das certezas positivistas, as diferentes concepções, inclusive sobre a arte, promovem inquietações que dificilmente os direcionam a um movimento de interação com essas características de instabilidade em toda a sua formação como indivíduos.

Para a produção dos objetos e bichos tendo como referência as obras de Lygia Clark foram determinadas duas aulas que discorreram entre reflexões sobre a possibilidade de proporcionar aulas aos alunos deficientes, nas quais eles pudessem interagir e expressar-se a partir dessas produções. Não houveram dificuldades para a execução desta atividade entre os acadêmicos do curso de Educação Especial, pois durante o fazer iam percebendo a importância da proposta já com a intenção de utilizar as produções em seus estágios e aulas nas escolas.

Ao pensar o plano de ensino para esta disciplina, prevemos que a cada finalização de produção, desde a linguagem do desenho até a proposta da arte contemporânea, realizaríamos reflexões sobre as práticas e de que maneira essas linguagens da arte poderiam ser aplicadas a alunos com deficiências. As falas dos alunos durante essas “mesas redondas” geralmente traziam propostas positivas de aplicabilidade tendo como objetivo motivar o aluno a se expressar, principalmente nos tipos de deficiência na qual a criança ou adolescente não consegue expressar-se oralmente com fluência, ou possui dificuldades cognitivas, ou ainda, problemas de coordenação motora.

Ao término da disciplina, durante a prova de Avaliação teórica, elaboramos uma questão para que pudessemos obter um *feed-back* sobre a validade dos conteúdos apresentados durante as aulas, para a formação profissional deste atual e futuro professor de alunos deficientes. Elaborei a seguinte pergunta: “Em seu ver, é possível desenvolver a teoria e prática da Arte no contexto escolar para alunos com deficiências? Você utilizou alguma (ou várias) das linguagens desenvolvidas nas aulas de Metodologia do ensino das Artes? Se utilizou, como você conduziu o trabalho e quais foram os resultados alcançados?” As respostas a esta questão foram em sua maioria positivas, pois de 30 alunos da Educação Especial, 21 responderam que haviam utilizado em suas aulas algumas metodologias de ensino da arte em suas aulas diárias ou nos estágios obrigatórios para conclusão do curso. Mas, ao mesmo tempo, as respostas sobre a condução das aulas e se os objetivos do planejamento das aulas foram alcançados, os acadêmicos não forneceram dados claros que possibilitassem melhor análise de dados para concluir este estudo.

Relatamos a seguir as palavras de alguns acadêmicos que responderam a esta questão proposta na avaliação da disciplina:

Acadêmico A: “Durante meu estágio de regência na APAE, utilizei de duas técnicas que aprendi nas aulas de Artes. Uma delas foram os saquinhos aromáticos onde foi trabalhado com os sentidos dos alunos desenvolvendo maior capacidade em seu tato e olfato. Outra foi a pintura com o rolo para desenvolver maior coordenação motora dentro de suas possibilidades e limitações. Eles responderam muito bem aos trabalhos propostos”.

Acadêmico B: “Eu consegui trabalhar escultura com um educando TDAH<sup>18</sup>, o mesmo conseguiu finalizar a atividade e manteve-se calmo. Pintura com tinta com os dedos em alunos com PC<sup>19</sup> demonstrou alegria ao desenvolver a atividade. Desenho do corpo humano em papel pardo com aluna surda. Fez complementos de olhos, boca e nariz”.

Acadêmico C: “É possível desenvolver a teoria e a prática da Arte no contexto escolar para alunos com deficiências mas devemos cuidar como vamos adaptar e que forma executar respeitando sua capacidade e qual deficiência a ser trabalhado. Sim, usei a metodologia dos sacos aromatizados, de forma adaptar com o conteúdo que a professora trabalhou que foi sobre o tato, olfato, paladar e audição. Confeccionei os saquinhos com vários aromas de cravo, marcela, e dentro de potinhos coloquei açúcar, sal, onde a aluna com deficiência visual e múltiplas deficiências pode sentir o cheiro, o sabor e o tato./Ela pode manusear. Os resultados alcançados foram gratificantes pois ela demonstrou o que sentiu que pegou, e ficou passando ao rosto, e que esse movimento nunca tinha feito e conhecendo novos métodos nos ajudam a desenvolver em sala de aula com a Arte está me ajudando muito no aprendizado da aluna. Nós profissionais teríamos que ter mais conhecimento e prática na arte para podermos passar aos nossos alunos”.

Acadêmico D: “Utilizei a gravura, a argila e a tela. Na gravura eles tiveram dificuldade em desenhar mas conseguiram fazer e adoraram a estampagem. Com a argila eles desenvolveram o que podiam, construindo utilitários e animais. A tela foi bem estimulante ao mexer com a tinta foi prazeroso. Conduzi os trabalhos auxiliando em suas dificuldades. Os resultados foram surpreendentes afirmando que eles são sim capazes”.

É possível perceber que houve interesse dos acadêmicos em trabalhar a arte com seus alunos no sentido da “prática”, o que já pode significar uma aproximação desses futuros professores com a arte, mas que essa aproximação precisa ter continuidade e aprofundamentos teóricos. Destacamos isto porque, em poucos momentos das descrições sobre suas aulas, na avaliação teórica, eles utilizam a linguagem da arte para situar tanto o desenho, como a argila ou os objetos relacionais de Lygia Clark. Analisa-se também que as aulas nas quais eles utilizaram as metodologias de arte não foram totalmente planejadas, uma vez que, nas respostas da avaliação, eles não descreveram os objetivos, e, conseqüentemente, não descreveram se alcançaram esses objetivos como resultados esperados.

As práticas desenvolvidas durante as aulas mostraram que os acadêmicos se surpreenderam com a qualidade da arte como motivadora de aproximações comunicativas que eles podem alcançar a partir dos materiais e a expansão tanto motora quanto cognitiva que a arte pode metodologicamente proporcionar aos seus alunos deficientes.

Com o decorrer das aulas percebemos que em cada tipo de deficiência se faz necessário uma metodologia específica, e que este futuro professor de Educação Especial possui um caminho amplo e aberto a partir dos conceitos e fazeres da arte. Mas para isso, precisará aprofundar-se na epistemologia da arte compreendendo-a como área de conhecimento e não simplesmente como “práticas” de lazer, comunicacionais ou interativas.

Refletindo sobre os depoimentos dos acadêmicos e as produções artísticas realizadas,

<sup>18</sup> Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

<sup>19</sup> Paralisia Cerebra.

propomos, a partir desta experiência, que os Cursos de Educação Especial repensem seus currículos, de forma contemplar aos seus futuros professores uma carga horária maior para a disciplina de Metodologia de ensino da arte.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abadiz. **A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1999.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem no ensino da arte**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FERRAZ, Maria H.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é pedagogia?** São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos).

Itaucultural. Site [www.itaucultural.com.br](http://www.itaucultural.com.br)

PIMENTEL, Lucia Gouveia. **Limites em expansão: licenciatura em artes visuais**. Belo Horizonte (MG): Editora c/arte, 1999.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA OFERTA EM SÃO MIGUEL DO OESTE E VIDEIRA. Unoesc, 2009.

REILY, Lucia. Artigo **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16/12/2013.

CLARK, Lygia. **Revista Bravo**. Disponível em: <http://bravonline.abril.com.br/materia/favor-tocar-nas-obras#image=183-av-lygia-clark-4>. Acesso em 26/12/2013. Este site não está mais disponível, pelo fato da revista não publicar neste ano de 2014.

RODRIGUES, Cíntia. Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência O professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações de raciocínio e desenvolver formas criativas para auxiliá-los. **Revista Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais-476406.shtml>. Acesso em dezembro/2013.

ROLNYK, Sueli. **Artigo Lygia Clark e o híbrido arte/clínica**. Disponível em: <http://caosmose.net/suelyrolnik/>. Acesso em 03/06/2014.

Colóquio Internacional de Educação 2014

Site da artista Lygia Clark. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivoPT.asp>. Acesso em 26/12/2013.

Wool Felt and Textiles. Disponível em: <http://wool-felt.blogspot.com.br/2010/12/joseph-beu-ys-infiltration-for-piano.html>. Acesso em 03/07/2014.