



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE**  
**INSTITUTO DE BIOLOGIA**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**IONY OLIVIERI SOARES**

**MANUAL PARA PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO  
DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM ARTE-  
EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES ADULTOS COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: VALORIZANDO A  
CLASSE ESPECIAL**

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão

**Orientadora: Cristina Maria Carvalho Delou**



**NITERÓI**

**2016**

**IONY OLIVIERI SOARES**

**MANUAL PARA PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE  
ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM ARTE-EDUCAÇÃO PARA  
ESTUDANTES ADULTOS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL: VALORIZANDO A CLASSE ESPECIAL**

Trabalho desenvolvido no Laboratório Escola de Inclusão do Departamento do Instituto de Biologia, Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, Universidade Federal Fluminense.

Dissertação submetida à Universidade Federal Fluminense como requisito parcial, visando à obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

**Orientadora: Cristina Maria Carvalho Delou**



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE BIOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM DIVERSIDADE E INCLUSÃO - CMPDI



Ata da 26ª sessão de julgamento da Dissertação de Mestrado em Diversidade e Inclusão, da aluna **IONY OLIVIERI SOARES**, realizada em 29/01/2016.

Aos vinte e nove dias do mês de janeiro do ano de dois mil e dezesseis, às 10:00 horas, na Sala 306 do **Bloco A, no Campos do Gragoatá, da Universidade Federal Fluminense**, reuniu-se a Comissão Examinadora designada na forma regimental pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão (CMPDI), para julgar a dissertação, **orientada pela Dra. Cristina Maria Carvalho Delou, da Universidade Federal Fluminense (UFF)**; apresentada pela aluna: **IONY OLIVIERI SOARES**, sob o Título: “**MANUAL PARA PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: VALORIZANDO A CLASSE ESPECIAL**”, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Diversidade e Inclusão.

Aberta a sessão pública, a aluna expôs o conteúdo de seu trabalho. Em seguida, foi arguida oralmente pelos membros da banca, que após deliberação concluiu pela aprovação da aluna. De acordo com o Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação desta Universidade, foi lavrada a presente Ata que, após lida e julgada conforme, vai assinada pelos membros presentes.

SUGESTÕES E/OU CONDIÇÕES E PRAZO DA COMISSÃO EXAMINADORA:

Realizar a revisão geral indicada pela banca e aprofundar a discussão, assim como incrementar o produto com ilustrações no prazo de 60 dias.

Profª. Dra. **CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU (Presidente da Banca)**  
(Universidade Federal Fluminense - UFF - CPF: 363.771.637-20) (ORIENTADORA)

Profª. Dra. **EDICLEIA MASCARENHAS FERNANDES**  
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - CPF: 700.289.827-20) (MEMBRO DO CMPDI)

Profª. Dra. **DAGMAR DE MELLO E SILVA**  
(Universidade Federal Fluminense - UFF - CPF: 716.728.937-04) (MEMBRO DO CMPDI)

Profª. Dra. **ANGELINA ACCETTA ROJAS**  
(Centro Universitário La Salle - UNILASALLE - CPF: 83829571704) (MEMBRO EXTERNO)

Profª. Dra. **NEUZA REJANE WILLE LIMA**  
(Universidade Federal Fluminense - UFF - CPF: 924.529.577-04)  
(REVISORA e MEMBRO SUPLENTE)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico aos meus filhos Rômulo, Lourenço e Gisele e a Mariana que iluminam minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Ao Mestre e Modelo Jesus, por ser minha força maior e iluminar meus caminhos.

Aos meus pais por terem me dado a doutrina espírita.

Aos meus filhos Rômulo, Lourenço e Gisele, à minha neta Mariana, minha irmã e irmãos, noras e genro, por acreditarem e terem me dado todo apoio e suporte, para que eu conseguisse realizar este trabalho. Muito obrigada pela paciência e carinho.

A minha orientadora Cristina Maria Carvalho Delou especialmente agradeço por ter sido para mim um apoio na estruturação desta jornada, pois sem tal orientação, paciente atenta e carinhosa não seria possível ter chegado até aqui. Agradeço também pelo incentivo, paciência e conhecimentos compartilhados. Por me auxiliar nessa importante etapa da minha jornada acadêmica.

Aos professores do CMPDI, especialmente a Dra. Lucianne Fragel Madeira, que compartilharam seus conhecimentos conosco durante o curso do Mestrado.

Especialmente a Lucília Machado, Andréa Faria, João Paulo, e a todos os colegas de turma, pelo carinho e amizade compartilhados.

Aos familiares e amigos que me fizeram acreditar que tudo ia dar certo e entenderam minha ausência nos eventos para realização deste trabalho. Obrigada por fazerem parte da minha vida.



## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS	XI
RESUMO	XIII
ABSTRACT	XIV
1. INTRODUÇÃO	15
1.1 BREVE MEMORIAL JUSTIFICANDO A ESCOLHA DO TEMA: APRESENTAÇÃO	16
1.2 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA	18
1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO DE LITERATURA	18
1.3.1 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: O MODELO INSTITUCIONAL ESCOLAR	18
1.3.2 HELENA ANTIPOFF: A CONSTRUÇÃO DO MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO	20
1.3.3 AS CAMPANHAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E A LEI Nº 4024 DE 1961	26
1.3.4 O CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	29
1.3.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	33
1.3.6 OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
1.3.7 SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E ATUALIDADES	41
1.4 NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA	46
1.5 SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO E INCLUSÃO	49
1.5.1 SOBRE A RELEITURA DE OBRA DE ARTE	53
2 OBJETIVOS	57
2.1 HIPÓTESES	57
2.2 OBJETIVOS	57
2.2.1 OBJETIVO GERAL	57
2.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	57
3 MATERIAL E MÉTODOS	59
3.1 COM QUEM E ONDE SE DEU O ESTUDO	60
3.2 PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADOS	60
3.2.1 O QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	60
3.2.2 OS NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA DA TURMA AVALIADA	61
3.2.3 ONDE SE DEU O ESTUDO	61
3.3 ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	63
3.3.1 A RELEITURA DE UMA OBRA DE ARTE	64
3.3.2 APLICAÇÃO DE PRÉ E PÓS-TESTE	65
3.3.3 DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	82
4.1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	82
4.2 O RECURSO GRÁFICO DA NUVEM DE PALAVRAS	88
4.3 PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE	89

4.3.1	PRÉ E PÓS-TESTE SOBRE A OBRA “MONA-LISA”	89
4.3.2	PRÉ E PÓS-TESTE SOBRE A OBRA “MANTEAU ROUGE”	96
4.4	OS NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA DA TURMA AVALIADA	102
4.5	DISCUSSÃO	105
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
5.1	CONCLUSÕES	113
5.2	PERSPECTIVAS	115
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
7	APÊNDICE	124
7.1	QUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO	124
7.2	INVENTÁRIO DE HABILIDADES DO ESTUDANTE	126
7.3	PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE	129
7.4	ATIVIDADE DE RELEITURA DIÁLOGO ENTRE AS PINTURAS	132
7.5	ATIVIDADE DE RELEITURA DIA DE ARTISTA	133
7.6	MANUAL PARA PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: VALORIZANDO A CLASSE ESPECIAL	134
8	ANEXOS	155
8.1	PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADOS	155

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mona Lisa (DA VINCI, 1503) ( <a href="http://noticias.universia.com.br/com.br/tempo-livre/noticia/2012/01/04/900821/um-pouco-arte-sua-vida-conheca-mona-lisa-leonardo-da-vinci.html">http://noticias.universia.com.br/com.br/tempo-livre/noticia/2012/01/04/900821/um-pouco-arte-sua-vida-conheca-mona-lisa-leonardo-da-vinci.html</a> )	68
Figura 2	Manteau Rouge (AMARAL, 1923)	68
Figura 3	Leonardo da Vinci ( <a href="http://kdfrases.com/autor/leonardo-da-vinci">http://kdfrases.com/autor/leonardo-da-vinci</a> )	72
Figura 4	Tarsila do Amaral ( <a href="http://www.pinturabrasileira.com/artistas_bio.asp?cod=32">http://www.pinturabrasileira.com/artistas_bio.asp?cod=32</a> )	72
Figura 5	A última ceia (Da Vinci, 1495-1497)	72
Figura 6	Abaporu (Amaral, 1928) ( <a href="http://falafil.com.br/arte-e-cultura/brasil-alem-do-futeboltarsila-do-amaral/">http://falafil.com.br/arte-e-cultura/brasil-alem-do-futeboltarsila-do-amaral/</a> )	72
Figura 7	Releitura de Mona Lisa (Piquet, 2009) ( <a href="http://www.i9store.com.br/blog/geral/9-releituras-criativas-da-mona-lisa">http://www.i9store.com.br/blog/geral/9-releituras-criativas-da-mona-lisa</a> )	73
Figura 8	Mona estilo Abaporu (Araújo, 2012)	73
Figura 9	Mona Lisa (Botero, 1977) ( <a href="http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=199&amp;evento=1">http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=199&amp;evento=1</a> )	73
Figura 10	Releitura de Mona Lisa (Exposta na galeria de arte Urban Arts, 2013) ( <a href="http://www.tecnoartenews.com/eventos/exposicao-traz-30-versoes-de-arte-digital-para-a-mona-lisa-de-da-vinci/">http://www.tecnoartenews.com/eventos/exposicao-traz-30-versoes-de-arte-digital-para-a-mona-lisa-de-da-vinci/</a> )	73
Figura 11	Mona Lisa (Thives, 2012) ( <a href="https://www.pinterest.com/pin/178595941443622494/">https://www.pinterest.com/pin/178595941443622494/</a> )	74
Figura 12	Mona Lisa (Carece fonte) ( <a href="http://vidadeadolescente.noelon.com/releituras-da-monalisa/">http://vidadeadolescente.noelon.com/releituras-da-monalisa/</a> )	74
Figura 13	Mona Lisa (Carece Fonte) ( <a href="http://www.tecnoartenews.com/eventos/exposicao-traz-30-versoes-de-arte-digital-para-a-mona-lisa-de-da-vinci/">http://www.tecnoartenews.com/eventos/exposicao-traz-30-versoes-de-arte-digital-para-a-mona-lisa-de-da-vinci/</a> )	74
Figura 14	(Eloir Jr., 2010) ( <a href="http://eloirjr.blogspot.com.br/2014/10/serie-antropofagia-eslava.html">http://eloirjr.blogspot.com.br/2014/10/serie-antropofagia-eslava.html</a> )	75
Figura 15	(Campanha publicitária de “O Boticário, 2006) ( <a href="http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=344">http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=344</a> )	75
Figura 16	Releitura de Manteau Rouge (Botelho, 2009) ( <a href="http://modernidarte.blogspot.com.br/2009_07_01_archive.html">http://modernidarte.blogspot.com.br/2009_07_01_archive.html</a> )	75
Figura 17	Releitura da Obra de Tarsila do Amaral (Associação Fala Mulher, 2010) ( <a href="http://associacaofalamulher.blogspot.com.br/2010/02/releitura-das-obras-da-tarsila-do.html">http://associacaofalamulher.blogspot.com.br/2010/02/releitura-das-obras-da-tarsila-do.html</a> )	75
Figura 18	Meu Traço de Tarsila (Cabral, 2014) ( <a href="https://instagram.com/p/qfmp8YGCIC/">https://instagram.com/p/qfmp8YGCIC/</a> )	76
Figura 19	A Minha Homenagem (Di Giorge, 2015) ( <a href="http://ink361.com/app/users/ig-637909813/brudigiorge/photos/ig-861210916627889080_637909813">http://ink361.com/app/users/ig-637909813/brudigiorge/photos/ig-861210916627889080_637909813</a> )	76
Figura 20	(Carece a fonte, 2010) ( <a href="http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34657">http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34657</a> )	76
Figura 21	Mona Lisa (Projeção em cartolina branca e contorno coberto com traço de pilot)	77
Figura 22	Manteau Rouge (Projeção em cartolina branca e contorno coberto com traço de pilot)	77
Figura 23	Mona Roqueira (Produção dos estudantes)	78



Figura 24	Tarsila Mexicana (Produção dos estudantes)	78
Figura 25	Linha do tempo	80
Figura 26	Gênero dos alunos	82
Figura 27	Idades dos alunos	82
Figura 28	Quem são os responsáveis do aluno(a)	83
Figura 29	Idades dos Pais	83
Figura 30	Idades das mães	83
Figura 31	Com quem reside o aluno?	84
Figura 32	Quantas pessoas moram em sua casa?	84
Figura 33	Tem irmãos que já residem fora de casa?	84
Figura 34	Qual a profissão dos pais?	84
Figura 35	Nível de escolaridade dos pais:	85
Figura 36	Quando a família recebeu o diagnóstico?	85
Figura 37	Qual a primeira escola que frequentou?	85
Figura 38	Esteve em outras escolas antes dessa?	85
Figura 39	Com que idade começou a estudar nesta escola? Os estudantes A e D não responderam	86
Figura 40	Participa de outras atividades além da escola?	86
Figura 41	Já desenvolveu alguma atividade profissional?	87
Figura 42	O que gosta de fazer quando está em casa?	87
Figura 43	Quais atividades de lazer o aluno prefere?	87
Figura 44	Pergunta 1 - Mona Lisa – Você conhece esta imagem? – Pré-teste	89
Figura 45	Pergunta 1 - Mona Lisa – Você conhece esta imagem? – Pós-teste	89
Figura 46	Pergunta 2 - Mona Lisa - O que você vê? Fale sobre, descreva o que está vendo. - pré-teste	90
Figura 47	Pergunta 2 - Mona Lisa - O que você vê? Fale sobre, descreva o que está vendo. - Pós-teste	90
Figura 48	Pergunta 3 - Mona Lisa – Você sabe o nome desta pintura? - Pré-teste	91
Figura 49	Pergunta 3 - Mona Lisa – Você sabe o nome desta pintura? - Pós-teste	91
Figura 50	Pergunta 4 – Mona Lisa - Se respondeu sim, diga o nome da pintura: - Pré-teste	92
Figura 51	Pergunta 4 – Mona Lisa - Se respondeu sim, diga o nome da pintura: - Pós-teste	92
Figura 52	Pergunta 5 – Mona Lisa – Quem é o artista que pintou esta obra? - Pré-teste	93
Figura 53	Pergunta 5 – Mona Lisa – Quem é o artista que pintou esta obra? - Pós-teste	93
Figura 54	Pergunta 6 – Mona Lisa – Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? - Pré-teste	93
Figura 55	Pergunta 6 – Mona Lisa – Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? - Pós-teste	93
Figura 56	Pergunta 7 – Mona Lisa – O que está em destaque na obra? - Pré-teste	94
Figura 57	Pergunta 7 – Mona Lisa – O que está em destaque na obra? - Pós-teste	94
Figura 58	Pergunta 8 – Mona Lisa – Você já viu quadros e pinturas com	95

	sua família? - Pré-teste	
Figura 59	Pergunta 8 – Mona Lisa – Você já viu quadros e pinturas com sua família? - Pós-teste	95
Figura 60	Pergunta 9 – Mona Lisa – Você já viu quadros e pinturas na escola? - Pré-teste	95
Figura 61	Pergunta 9 – Mona Lisa – Você já viu quadros e pinturas na escola? - Pós-teste	95
Figura 62	Pergunta 1 – Tarsila do Amaral – Você conhece esta imagem? - Pré-teste	96
Figura 63	Pergunta 1 – Tarsila do Amaral – Você conhece esta imagem? - Pós-teste	96
Figura 64	Pergunta 2 – Tarsila do Amaral – O que você vê? Fale sobre, descreva o que está vendo. - Pré-teste	97
Figura 65	Pergunta 2 – Tarsila do Amaral – O que você vê? Fale sobre, descreva o que está vendo. - Pós-teste	97
Figura 66	Pergunta 3 – Tarsila do Amaral – Você sabe o nome desta pintura? - Pré-teste	98
Figura 67	Pergunta 3 – Tarsila do Amaral – Você sabe o nome desta pintura? - Pós-teste	98
Figura 68	Pergunta 4 – Tarsila do Amaral - Se respondeu sim, diga o nome da pintura: - Pré-teste	98
Figura 69	Pergunta 4 – Tarsila do Amaral - Se respondeu sim, diga o nome da pintura: - Pós-teste	98
Figura 70	Pergunta 5 – Tarsila do Amaral – Quem é o artista que pintou esta obra? - Pré-teste	99
Figura 71	Pergunta 5 – Tarsila do Amaral – Quem é o artista que pintou esta obra? - Pós-teste	99
Figura 72	Pergunta 6 – Tarsila do Amaral – Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? - Pré-teste	99
Figura 73	Pergunta 6 – Tarsila do Amaral – Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? - Pós-teste	99
Figura 74	Pergunta 7 – Tarsila do Amaral – O que está em destaque na obra? - Pré-teste	100
Figura 75	Pergunta 7 – Tarsila do Amaral – O que está em destaque na obra? - Pós-teste	100
Figura 76	Pergunta 8 – Tarsila do Amaral – Você já viu quadros e pinturas com sua família? - Pré-teste	101
Figura 77	Pergunta 8 – Tarsila do Amaral – Você já viu quadros e pinturas com sua família? - Pós-teste	101
Figura 78	Pergunta 9 – Tarsila do Amaral – Você já viu quadros e pinturas na escola? - Pré-teste	101
Figura 79	Pergunta 9 – Tarsila do Amaral – Você já viu quadros e pinturas na escola? - Pós-teste	101

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os Níveis de Leitura e escrita da turma avaliada

103

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Associação Americana de Deficiências do Desenvolvimento e Intelectuais, em livre tradução)
AAMR	American Association on Mental Retardation (Associação Americana de Retardo Mental, em livre tradução)
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
ACAMJG	Associação de Catadores do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho
ADAV	Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações
AFAC	Associação Fluminense de Amparo aos Cegos
AFR	Associação Fluminense de Reabilitação
ANDEF	Associação Niteroiense dos Deficientes Físicos
APADA	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
APAE	Associações de Pais e Amigos de Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro;
CMPDI	Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DBAE	Discipline-Based-Art-Education (Arte-Educação Baseada na Disciplina, em livre tradução)
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMu	Deficiências Múltiplas
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais, em livre tradução)
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FEUFF	Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GCM-IB	Departamento de Biologia Celular e Molecular – Instituto de Biologia

IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISER	Instituto Superior de Educação Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Plano de Ensino Individualizado
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEESPE	Secretaria Nacional de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SISNEP	Sistema Nacional de Ética em Pesquisa
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

## RESUMO

O presente estudo consiste em uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, que se caracteriza por uma investigação empírica na busca de se construir conclusões teóricas, e trata de uma atividade pedagógica de releitura de obra de arte aplicada em uma turma de educação especial de estudantes adultos com Deficiência Intelectual (DI). Objetivamos preencher uma carência de atividades relevantes para tal público. Pensamos em uma proposta que possa obter significado na área de Arte-Educação, pois acreditamos que seja mais favorável ao desenvolvimento cognitivo e da autoestima. Analisamos o público alvo através de questionário sócio demográfico, avaliando os níveis de conhecimentos prévios de cada um, para então traçar os Planos de Ensino Individualizados (PEI's) objetivando estabelecer as metas do trabalho, e como deveriam ser construídos o pré e pós-teste, e a aplicação da atividade de releitura de obra. Em cada etapa do processo foram ainda produzidas atividades pedagógicas referentes ao momento vivenciado. Estruturamos uma avaliação crítica dos resultados e dados colhidos, com o apoio de gráficos, tabelas, tabulações, avaliações, e concluímos que houve aquisição de conhecimento dentro das metas estabelecidas durante o trabalho, algo extremamente útil à diversificação da atividade pedagógica, com a utilização da arte como veículo de conexão entre as diversas disciplinas. Esse estudo se conclui com um manual desenvolvido a partir de toda a pesquisa, que se presta a orientar futuras atividades pedagógicas similares. Foi possível traçar ainda perspectivas que possam ser extrapoladas para além deste estudo. Ao nos questionarmos qual caminho pedagógico desejamos para estes estudantes adultos com DI, podemos afirmar que existem outros caminhos na prática pedagógica que invistam nas possibilidades e habilidades do estudante.

**Palavras chave:** educação especial, deficiência intelectual, atividade pedagógica, releitura de obra de arte, arte-educação.

## ABSTRACT

This study is a qualitative research of the type Case Study, which is characterized by empirical research in the quest to build theoretical conclusions, in a pedagogical activity of re-reading of a work of art applied in a special education class of adult students with Intellectual Disability (ID). We aim to fill a shortage of relevant activities to such public. We think of a proposal that can get significance in the field of art education, because we believe that they are more favorable to cognitive development and self-esteem. We analyzed the target audience through demographic questionnaire, assessing the levels of previous knowledge of each, and then trace the Individual Teaching Plans (PEI's) aiming to establish the job goals and how should be built the pre and post-test, and the application of re-reading of the work of art activity. At each stage of the process were also produced educational activities for the experienced moment. We structured a critical evaluation of the results and data collected with the help of charts, tables, tabs, ratings, and concluded that there were acquisition of knowledge within the targets set for the job and that is extremely useful the diversification of the pedagogical activity, using Art as a vehicle of connection between the various disciplines. This study concludes with a manual developed from all the research, and that lends itself to guide future suchlike educational activities. It was also possible to establish perspectives that can be extrapolated beyond this study. To ask ourselves what educational path we want for these adult students with ID, we can say that there are other ways to pedagogical practice that invest in the possibilities and skills of the student.

**Keywords:** Special education, intellectual disorder, pedagogic activity, rereading of a work of art, art-education.

# 1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda uma atividade pedagógica de artes para turmas de estudantes adultos com Deficiência Intelectual (DI). Trata-se de uma proposta de releitura de obra de arte que se aplica em variados encontros com a turma, tendo como foco valorizar as potencialidades de cada um, buscando identificar e valorizar conhecimentos previamente acumulados, investindo na autoestima dos educandos, para desenvolver atividades acadêmicas em outras áreas do conhecimento. E tem como base estrutural a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reivindica maior igualdade entre todos os cidadãos e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que propõe que todos têm o direito fundamental à educação, a despeito de suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Classe Especial de estudantes adultos (com idade média de 32 anos). Todos ainda em processo de construção da alfabetização. No contexto da Educação Especial Inclusiva, em nosso país, é usual encontrarmos turmas como esta, visto que tem se mostrado a solução para a inserção sócio-educacional de tal alunado, sendo que a Educação Especial ainda busca respostas que atendam à discrepância entre a idade cronológica e o desenvolvimento pedagógico, que usualmente se observa nestes grupos.

Por ser a arte um instrumento flexível, onde não se exige conhecimentos acadêmicos prévios para se estruturar uma produção artística, decidimos colocar a releitura de obra de arte como proposta pedagógica central, avaliando se esta atividade trouxe ganhos de ampliação de vocabulário e conhecimento sobre as obras de arte e seus autores. Uma vez que este estudo traz em seu corpo o campo da arte-educação, houve a necessidade de se apresentar melhor este tema, veremos alguns aspectos da proposta contemporânea, em educação no Brasil, e teremos como base estrutural os trabalhos de: Barbosa (1998, 2000, 2005), Pillar (2003), Veiga (1991) e Duarte Junior (1991,1998), e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte; PCNs-Arte* (MEC/SEF, 2000) cuja principal proposta em arte-educação, encontra-se no desenvolvimento do indivíduo a partir da expressão artística e da percepção estética, levando-o a estabelecer uma relação criadora com o cotidiano e a convivência social.



A proposta pedagógica aplicada com o apoio de releitura de obra serviu de ensejo ainda para desenvolver uma série de outras sugestões pedagógicas paralelas, que podem beneficiar a proposta de ensino/aprendizagem em classe especial.

Ao final do estudo, incluímos nos apêndices um útil manual desenvolvido sobre as experiências vividas durante esta pesquisa, que acreditamos poderá ajudar a orientar outros pesquisadores/professores que estejam desenvolvendo atividades pedagógicas com turmas similares.

## **1.1 BREVE MEMORIAL JUSTIFICANDO A ESCOLHA DO TEMA: APRESENTAÇÃO**

O interesse por educação especial sempre fez parte da minha vida profissional, desde a formação inicial como professora, no curso de formação de Professores concluído em 2000; na graduação, quando optei pela Pedagogia com Licenciatura em Educação Especial, seguindo na mesma linha com uma pós-graduação *latu senso* em Educação e Reeducação psicomotora. Busco atualmente aprofundar meus conhecimentos e possibilidades de ação através do Curso Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI).

Nas atividades profissionais enquanto professora, elegi o trabalho com classes especiais e inclusão desde o início, em 2001. Começando em classes especiais na rede privada e na rede estadual, ingressando no município do Rio de Janeiro em 2005 onde trabalhei sempre em Educação especial, seja em turmas de DI (Deficiência intelectual), TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento), DMu (Deficiências Múltiplas), passando posteriormente a unir as modalidades inclusivas em Sala de Recursos e Itinerância em Educação Especial.

Nos estudos acadêmicos desenvolvidos na graduação sobre: “O ARTE-EDUCADOR E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MENTAL” tema da monografia de final do curso de Pedagogia com licenciatura em Educação especial na UERJ 2004, bem como na pós-graduação *Lato sensu* em Educação e Reeducação Psicomotora, na UERJ (2008), tendo como tema da

monografia: “VIVÊNCIAS PSICOMOTORAS NA ESCOLA: UM FACILITADOR NA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM SÍNDROME”. Foi possível perceber e ratificar um caminho, um viés educacional, através da arte-educação como veículo de desenvolvimento dos aspectos pedagógicos, e através desse olhar, pelas lentes da arte e seus caminhos flexíveis, desenvolver os temas acadêmicos formais.

O ingresso no CMPDI, mais que uma realização acadêmica é a concretização de uma esperança por uma sociedade mais justa e equânime. O curso permite trilhar este caminho através dos debates e estudos promovidos e da preparação profissional com a qual nós estudantes estamos sendo contemplados.

No decorrer do curso surgiu a necessidade de meu afastamento temporário através do trancamento do mesmo por problemas de saúde, pois houve a necessidade de fazer um longo tratamento de recuperação após uma fratura patológica no braço, que demandou prolongado afastamento das atividades profissionais e educacionais por um período de nove meses.

Imediatamente após este período de afastamento por saúde, fui convocada a ingressar na rede de ensino estadual, na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), como professora de Educação Especial, tendo nesta situação como pré-requisito a saída da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, na qual trabalhei por 10 anos, sempre com educação Especial, onde seria aplicado o projeto de dissertação do mestrado CMPDI.

Essas mudanças radicais motivaram a mudança no público-alvo de meu atendimento profissional, passando de estudantes incluídos com atendimento em Sala de Recursos para atender exclusivamente educandos adultos de classe especial de DI na FAETEC.

Surge então a necessidade de rever todo o projeto. Após a troca de orientação acadêmica, reestruturamos o projeto de dissertação com foco no estudante DI e suas possibilidades criativas e cognitivas, tendo a arte-educação como veículo de desenvolvimento.

## **1.2 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA.**

Baseada nas crenças e propostas pedagógicas positivas que tive a oportunidade de experimentar no trabalho com estudantes com DI, reestruturou-se o projeto criando o – Manual para Planejamento e Aplicação de Atividade Pedagógica em Arte-Educação para Estudantes Adultos com Deficiência Intelectual: Valorizando a Classe Especial - pois percebemos que as Classes Especiais na atualidade constituem uma necessária forma de atendimento pedagógico. Esse estudo se circunscreve num âmbito dos projetos de ensino, pesquisa e extensão do programa Escola de Inclusão.

## **1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA INSTITUCIONALIZAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO DE LITERATURA**

### **1.3.1 OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: O MODELO INSTITUCIONAL ESCOLAR**

No Brasil, a história da educação especial é recente, seu marco tem sido estabelecido no período final do século XIX, quando se estabelece a visão de uma possível educação para pessoas com deficiência. Porém há a existência de relatos sobre os deficientes no período colonial (PLETSCH, 2014; JANNUZZI, 2004) revelando que tais indivíduos foram relegados ao esquecimento ou passaram despercebidos, ou realizando trabalhos simples voltados para a agricultura, ou tarefas artesanais e manuais sem a exigência de leitura e escrita ou escolarização. Os casos de maior gravidade teriam recebido apoio de particulares sensíveis ao problema, sendo ainda encaminhados às Santas Casas de Misericórdia, que surgem no Brasil no século XVI nos principais centros culturais. Na região interiorana do país, Gilberta Jannuzzi (JANNUZZI, 2004) fala do julgamento social da loucura como caso de polícia mais que hospitalar, e geralmente os considerados loucos seriam recolhidos em cadeias juntamente com os demais prisioneiros.

No Brasil Império, inicia-se o atendimento educacional a cegos e surdos (FERNANDES, 2000; MENDES, 2010; PLETSCHE, 2014) com a criação inspirada na experiência europeia do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet. Atualmente conhecidos como, Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), respectivamente, ambos fundados por D. Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, então Capital do Império (JANNUZZI, 2004). Esta ainda era uma medida precária, atendendo inicialmente a uma pequena parcela da população, pois em 1874 recebiam 35 estudantes cegos e 17 surdos em uma população onde, de acordo com o recenseamento de então, possuía, 15.848 cegos e 11.595 surdos. A fundação desses centros, ainda de referência na atualidade, possibilitou a continuidade dessa discussão nos anos seguintes.

Cabe ressaltar que essas são ações isoladas, por não haver na época do Brasil colonial, diretrizes para a educação do deficiente, nem tão pouco para a educação popular de um modo geral.

Embora nossa primeira constituição, que data de 1824, apresentasse o compromisso de instrução primária gratuita e a criação de escolas e universidades voltadas para o ensino de Ciências e das Belas Artes, o que deveria também proporcionar educadores, para a efetivação da instrução para todos os cidadãos (sendo que mulheres e escravos não eram considerados cidadãos na época) esse comprometimento não se efetivou e só veremos ações educacionais claras mais tarde (JANNUZZI, 2004; PLESTCH, 2010).

Por outro lado, os Deficientes Intelectuais começam a receber alguma atenção institucional (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2010) a partir da criação, na Bahia, do Hospital Juliano Moreira em 1874, tendo início a assistência médica a tal público; e no Rio de Janeiro em 1887, é fundada a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências física, visual, intelectual. Eles recebiam atendimento, inicialmente, em uma classe anexa ao Hospital Juliano Moreira (escola-hospício) seguindo o enfoque denominado por (FERNANDES, 1998) como "modelo de subsistência".

Neste momento histórico é possível perceber que os primeiros a atentarem para a necessidade de escolarização desta clientela, que se encontrava "misturada" nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, foram os médicos, no que (JANNUZZI, 1992) denomina de "vertente medico-pedagógica mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares". Mas no final do período Imperial, a educação fundamental voltada para o povo era insipiente, por não haver uma cobrança popular neste sentido, era grande a dificuldade em se encontrar professores, especialmente no interior. Já a elite buscava soluções no ensino domiciliar, através de preceptores.

A proclamação da república em 1889 encontra um Brasil rural sem a exigência de mão de obra qualificada, e com a dispensa da obrigatoriedade de frequência à escola advinda de circunstâncias como distância, pobreza, doença ou deficiência. Com o federalismo instaurado pela Constituição de 1891, estabeleceu-se maior autonomia para os estados e municípios, que passam a organizar suas leis e administração, tendo como responsabilidade o cuidado com o ensino desde o primário ao profissionalizante, ficando o ensino secundário e superior ao encargo da união.

### **1.3.2 HELENA ANTIPOFF: A CONSTRUÇÃO DO MODELO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO.**

O governo federal veio a interferir eventualmente na educação primária por volta da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2010). Após o término desta, houve um desenvolvimento industrial, o que propiciou então a busca da nacionalização da economia, trazendo a necessidade de mão de obra especializada, que neste momento foi atendida pela migração de espanhóis e italianos que introduziram no país forte influência do sindicalismo anarquista. Tais fatores produziram mudanças que influenciaram nos movimentos contestadores dos anos vinte, e que vieram a interferir, entre outras questões, no processo de popularização e início da escola pública primária.

Na terceira década do século XX surgiu o Serviço de Higiene Mental, destinado a atender às crianças que não "aprendiam", ainda sob forte influência do modelo médico em educação especial, modelo este ainda presente até hoje em determinados locais do Brasil. (FERNANDES, 1998; MENDES, 2010).

Neste mesmo período teve início o movimento escola-novista, investindo na renovação do ensino e na crença do poder da educação e da pesquisa científica, como meios que viriam a estimular a liberdade individual do educando e reduzir a desigualdade social. Tal movimento serviu de base para reformas pedagógicas em vários estados da união, inserindo a psicologia no movimento educacional.

Passou a ser difundida a utilização de testes de inteligência, que serviriam para identificar deficientes intelectuais. Passam a ser objeto de atenção os casos leves de "anormalidade da inteligência" nas escolas, visto que os casos graves eram *a priori* rejeitados pelo sistema público educacional.

A constituição de 1934 estabeleceu que a educação deveria ficar sob a competência do Estado, caberia a este delinear as diretrizes nacionais. Esta posição foi confirmada pela constituição de 1937.

Estudos desenvolvidos por Jannuzzi (JANNUZZI, 1992 e 2004) apresentam algumas conclusões sobre como se constituía a educação de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) no Brasil, até por volta de 1935. Trazemos abaixo tais conclusões que preferimos apresentar na íntegra, pela relevância de tais colocações.

- “1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.

5. A escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste período representava sistema dual, de escolas para a elite e escolas para a classe popular e a política educacional se tornou mais e mais um instrumento da estratificação social.” (JANNUZZI, 1992, 2004).

Na Constituição de 1946, houve o reconhecimento da educação como *direito universal*. Surgiram as primeiras classes especiais para separar os “normais” dos “anormais” (PLETSCH, 2014). Que tinham como objetivo homogeneizar a educação.

Diante deste panorama educacional houve a busca por introduzir nova visão para a educação brasileira, investiu-se em trazer professores e psicólogos estrangeiros para que viessem a ministrar cursos aos educadores brasileiros. Neste momento histórico era dada ênfase ao ensino da psicologia, considerada então, dentre as ciências da educação, como a mais fundamental. Diante deste investimento, destacou-se a presença da psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974), que veio a marcar a educação especial brasileira, ela chegou ao Brasil em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, sua tarefa consiste em implantar a reforma de ensino, que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos e Mário Casassanta, que foi uma iniciativa das mais importantes na apropriação do movimento da Escola Nova ocorrida no Brasil. Dentre as propostas estava a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, que seria dedicada à graduação de normalistas, para que fosse promovida a transformação do ensino fundamental nas escolas primárias.

Nos anos de 1930, Antipoff requisita a cidadania brasileira, após sucessivas renovações de seu contrato de permanência no Brasil junto ao consulado de Genebra, sendo assim pode dar continuidade ao trabalho que desenvolveu em nosso país (CAMPOS, 2003, 2010; MENDES, 2010 e PLETSCH, 2014).

Helena Antipoff foi aluna e assistente de Claparède no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, que teve importante papel em sua formação. Ela foi convidada a implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, dando início aos estudos e pesquisas em psicologia da



educação, que marcaram toda a Reforma. A passagem do modelo médico para o modelo psicopedagógico obteve incremento com sua atuação marcante, empreendendo também estudos importantes no sentido da avaliação e do ensino dos "débeis mentais".

Na coordenação deste Laboratório, que incluía pesquisas sobre a criança e o contexto psicossocial e cultural do movimento de renovação das práticas e dos conteúdos da educação, Antipoff rapidamente assumiu a liderança nos assuntos educacionais, o que caracterizou sua trajetória, que foi trilhada com razão e sensibilidade, em especial pela problemática da exclusão social, com atenção à ciência e ao contexto de aplicação dos conhecimentos. Tornou-se assim a "mineira universal" que Drummond veio a reverenciar (CAMPOS, 2003).

Tendo em vista a opção cada vez mais seletiva do sistema público de ensino, Antipoff passou a dedicar-se a promover a expansão de outras alternativas para as crianças recusadas pelo sistema, as chamadas "crianças excepcionais". É desse ponto de vista que podemos compreender sua dedicação cada vez maior às instituições criadas para o amparo a essas crianças, a partir das iniciativas da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (CAMPOS, 2001).

Em Belo Horizonte, sob a influência do trabalho de Antipoff, foi instituído em 1932 a Sociedade Pestalozzi, sua criação foi com o intuito da assistência, tratamento e estudo da "infância excepcional", isto é, crianças que pela sua própria natureza ou pelas condições do meio, se comparadas às demais crianças, acham-se sem o ajustamento necessário para crescer sadias (ANTIPOFF, 1937).

A Sociedade pretendia também atuar sobre vários focos de exclusão, e ainda chamar a atenção das autoridades para as condições de vida precárias das crianças, pobres ou abandonadas, que circulavam pelas ruas.

Helena Antipoff entendia que todos possuem possibilidades de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas, dedicou sua vida à valorização dos excluídos, percebendo que as pessoas com necessidades especiais devem ter participação na vida em sociedade de forma eficiente.

Em 05 de abril de 1935 o consultório da Sociedade Pestalozzi deu origem ao Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, anos mais tarde ainda sob as influências que foram trazidas por Antipoff, seria criada a primeira APAE, Associações de Pais e Amigos de Excepcionais, como forma de mobilizar e integrar os esforços comuns da sociedade e do Poder Público.

"Verificamos, então, no processo da história da educação especial que, se a escolarização de pessoas com surdez e cegueira já realizada de 'forma asilar' nos institutos mantidos pelo Governo Federal, com a criação das Sociedades Pestalozzi e APAEs, a escolarização dos portadores de deficiência intelectual e múltipla deficiência passa a ficar a cargo destas entidades filantrópicas (...) o sistema regular de ensino não absorvia alunos com necessidades educativas especiais." (FERNANDES, 1998).

Ainda sob a liderança de Helena Antipoff, a partir de 1940 a Sociedade Pestalozzi, fundou a Escola da Fazenda do Rosário, localizada em uma propriedade rural em Ibitité, Minas Gerais. Utilizando a metodologia da Escola Ativa, suas propostas eram a educação e reeducação de crianças com necessidades especiais ou abandonadas. Nos anos seguintes, a psicóloga liderou extensa obra educacional em educação especial, criatividade, superdotação, e educação rural.

Neste período, Helena Antipoff também assumiu a cadeira de professora de Psicologia Educacional na Universidade Federal de Minas Gerais, tendo sido a fundadora desta cátedra. Participou de forma ativa na formação de psicólogos e educadores de várias gerações.

Antipoff veio a transferir-se para o Rio de Janeiro em 1944, onde desenvolveu junto ao Ministério da Saúde, a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, e a institucionalização do Departamento Nacional da Criança. Neste cenário veio a engajar-se na luta pela redemocratização do país. Durante sua permanência no Rio de Janeiro, deu início às reflexões que iriam ser aplicadas no ensino rural, que seria desenvolvido na organização da Fazenda do Rosário a partir dos anos 1950.

Partindo da escola iniciada em 1940 para crianças especiais, a Fazenda do Rosário foi sendo enriquecida com novas propostas, que visaram integrar a escola à comunidade rural em seu entorno. Sobre tais implementos desenvolvidos no Complexo Educacional do Rosário, CAMPOS (2003) esclarece:

Foram sendo criadas as diversas instituições educativas que vieram a compor o Complexo Educacional do Rosário: Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (ISER), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica. Essas obras, iniciadas pela Sociedade Pestalozzi, obtiveram o apoio do governo estadual, especialmente a partir da integração do Rosário à Campanha Nacional de Educação Rural, iniciada pelo governo federal em 1952. (CAMPOS, 2003)

Antipoff foi uma estimuladora do exercício da democracia na vida cotidiana e no ambiente educativo, preconizava a autonomia dos educandos e educadores com respeito e liberdade. Nessa época, Helena Antipoff decidiu estimular a reunião de crianças de níveis intelectuais variados, bem como dos tipos de habilidades, em uma mesma sala na fazenda do Rosário, abandonando a ideia das classes seletivas, que nos anos de 1930, havia defendido para as escolas públicas.

A pedagogia rosariana privilegiava a cooperação com atividades práticas, tais como: a horta, o jardim e o pomar, a costura, o artesanato, a carpintaria, a construção, a cerâmica, serviços domésticos, o trabalho com máquinas, a eletricidade, além de treinamento para a utilização do dinheiro. Para o desenvolvimento de tais propostas, eram organizadas atividades por educandos e professores, "clubes" visando "desenvolver o espírito de iniciativa, a cooperação, e o treino das virtudes autenticamente democráticas" (CAMPOS, 2003).

No final de sua vida, Antipoff veio a contribuir na descoberta de talentos e a educação dos "bem-dotados". Ela percebia que este público poderia vir a trazer contribuições para a comunidade, porém, por falta de percepção, compreensão e orientação para estes, isso não acontecia. Desta percepção, decorreu a

idealização e a criação de uma instituição especialmente dedicada à descoberta e incentivo ao talento e à criatividade, que em 1972 se materializa, na fundação da ADAV (Associação Milton Campos para o Desenvolvimento de Vocações). Através dos recursos recebidos da última homenagem à Helena Antipoff, pelos serviços prestados à educação no Brasil, que ela recebeu em 1974, pouco antes de sua morte.

Helena Antipoff, psicóloga e educadora, soube, através de sua dedicação incansável à pesquisa, unir a razão com a sensibilidade nas relações humanas, foi uma pessoa que soube aliar seu papel de pesquisadora com o de figura agregadora, na busca de construir soluções para a educação. Foi amplamente reconhecida em nosso país pelas ações relevantes nas áreas sociais da educação fundamental, especial, comunitária e rural. A sua participação indelével ficou materializada em obras como as Sociedades Pestalozzi ainda hoje existentes em todo o Brasil, e em contribuições criativas na organização do estudo e pesquisa sobre educação em nosso país (CAMPOS, 2003).

Apesar dos empreendimentos de Antipoff, a igualdade de oportunidades e a obrigatoriedade do ensino gratuito, que seriam o objetivo final do movimento escola-novista, em parte justificou a segregação, pela necessidade de promover a adequação da educação que seria oferecida, ao mesmo tempo em que aqueles que não atendiam às exigências escolares apresentavam-se inaptos para frequentá-la (MENDES, 2010; PLETSCHE, 2014).

### **1.3.3 AS CAMPANHAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO E A LEI Nº 4024 DE 1961**

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) teve início a Segunda República, também chamada populista (1945-1964), que proporcionou a internalização da economia e a entrada da cultura e capital estrangeiro, com o aprofundamento da pobreza em nosso país. Ao findar o estado novo, surgiu a adoção de uma nova constituição com formato liberal e democrático (MENDES, 2010; JANNUZZI, 2004), que apresentou a obrigatoriedade do ensino primário, e a intensificação da luta pela escola pública, especialmente em função

do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que só se efetivou legalmente 13 anos mais tarde, em 1961.

Quanto à educação do deficiente intelectual, houve a expansão do número de estabelecimentos de ensino no período entre 1950 a 1959, caracterizada pela maioria de escolas públicas e regulares.

Até a década de 50 várias escolas especializadas, públicas e particulares, foram inauguradas em Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo;

Em 1958, o Ministério da Educação lançou as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiência, que prestaram alguma assistência técnica e financeira às instituições especializadas e secretarias de educação. Tais campanhas foram dirigidas às categorias específicas de deficiência, apresentaram fundamental importância para a constituição da Educação Especial em nosso país. Foram elas: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), ocorrida em 1957 junto à mudança do nome do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), pela Lei Nº 3.198 de 06 de julho de 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) ocorrida em 1958; a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), ocorrida em 1960 (JANNUZZI 2004; PLETSCHE, 2014; MENDES, 2010).

A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das Campanhas, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, foi instituída a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências.

Os princípios da universalização da educação contudo, só vieram a ser efetivados, a partir dos anos 60, bem como a organização do Estado e das unidades da federação, através da primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº.4024

de 1961), promulgada em 20 de dezembro de 1961, que criou o Conselho Federal de Educação, sendo que nela surgiu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89). A proclamação desta lei foi o marco inicial das iniciativas oficiais do poder público na área de educação especial, antes restrita às iniciativas regionais, isoladas do contexto da política de educação nacional (MAZZOTTA, 1990).

O atendimento aos educandos com deficiência deveria, como indicado no Artigo 88 (BRASIL, 1961), ocorrer na educação regular, na medida do possível. Por este motivo, o Estado não assumiu inteiramente a educação de pessoas com deficiência, pois, de acordo com o Artigo 89 (BRASIL, 1961), as iniciativas privadas, consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, passaram a receber apoio financeiro governamental, impulsionando, assim, o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. (MENDES 2010; PLETSCHE 2014; KASSAR, 2011).

Neste período, houve a consolidação do modelo de atendimento institucional especializado, filantrópico, baseado na oferta de serviços médicos, psicológicos, sociais e educacionais. Para as crianças e jovens com deficiência intelectual, havia ainda a oferta de oficinas pedagógicas protegidas para formação de habilidades para o trabalho (PEREIRA, 1977). Instituições, como as Sociedades Pestalozzi (1945), APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954); AFAC, Associação Fluminense de Amparo aos Cegos (1931); ABBR, Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (1954); APADA, Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (1969); AFR, Associação Fluminense de Reabilitação (1970); ANDEF, Associação Niteroiense dos Deficientes Físicos (1981); FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (1987); se tornaram parceiras do governo e seu papel foi decisivo na estruturação e constituição da área de Educação Especial no Brasil.

Ao mesmo tempo, a escola pública estendeu as matrículas às classes populares, trazendo as teses que associavam a deficiência intelectual de grau leve ao fracasso escolar, diante da evasão e da reprovação dos estudantes. Esse fenômeno justificou a implantação das classes especiais nas escolas públicas.

Deste ponto em diante se verificou uma relação direta entre o aumento das oportunidades de escolarização para as classes mais populares, com a implementação de classes especiais para os casos de deficiência intelectual considerados leves, nas escolas públicas regulares (JANNUZZI, 2004; FERREIRA, 1989).

#### **1.3.4 O CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

No ano de 1964, ocorreu o golpe militar e foi instaurada uma ditadura militar no País. Foi um período marcado pela violência, opressão e a tortura. Houve a desnacionalização da economia, a repressão das manifestações políticas, a concentração de renda, o empobrecimento da população, a exacerbação dos problemas urbanos e o êxodo rural.

Apesar das transformações impostas com o golpe militar, houve um movimento de manutenção da legislação de diretrizes e bases da educação nacional, que foi revisitada através da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que trouxe a obrigatoriedade de oito anos de escolarização e a instituição do 1º grau. A Educação Especial foi contemplada no Artigo 9º da Lei 5.692/71, que definiu os educandos como os que apresentassem “deficiências físicas ou mentais”, os que se encontrassem “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. A partir de então, houve um significativo aumento no número de classes especiais em diversos municípios brasileiros (KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial - CENESP. (MANTOAN, s/d).

Em 03 de julho de 1973, através do Decreto Nº 72.425, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que foi o primeiro órgão

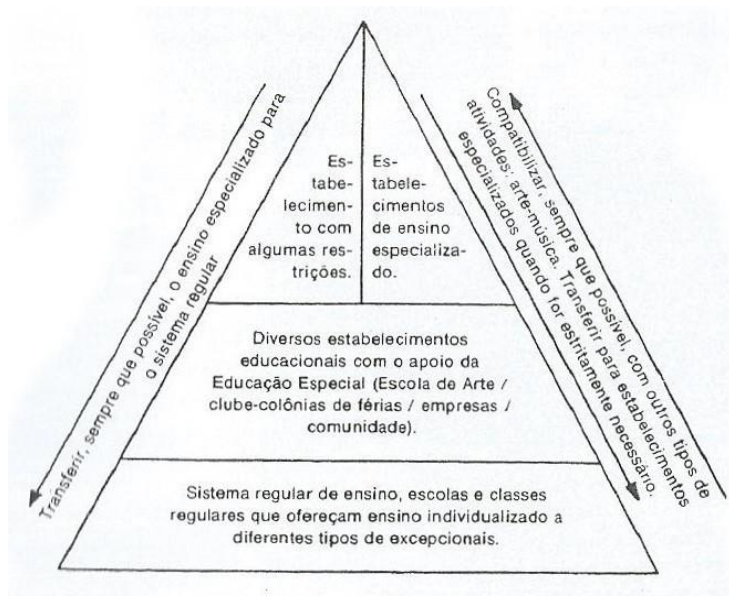


educacional do governo federal responsável pela definição das políticas de educação especial, para disseminar, regular, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil.

O CENESP inaugurou um novo paradigma educacional no Brasil, com diretrizes para o atendimento escolar no sistema público de ensino direcionado para todos os discentes, mencionado na Lei Nº 5.692/1971, ou seja, os estudantes com deficiências, com problemas de comportamento e os superdotados.

Influenciado pelas tendências internacionais do movimento de integração *mainstreaming* (PEREIRA, 1980; KASSAR, 2011), que se espalhou pelo mundo, opondo-se à internação maciça de pessoas com deficiência em instituições asilares. O modelo abaixo apresenta, dentro da teoria do *mainstreaming*, como a integração se operacionalizava.

Figura 1 - Pirâmide de “cascata” de serviços do *mainstreaming* (PEREIRA, O, 1980)



O modelo acima demonstrava a necessidade da classe especial como forma de atendimento, recebendo ainda o apoio de diversos estabelecimentos educacionais através da arte, clubes, empresas e comunidade, onde o educando poderia ser transferido para o ensino regular ou retomar o ensino especializado sempre que se fizesse necessário. Permitindo um desenvolvimento crescente e flexível, que atendesse as reais necessidades deste educando.

O CENESP foi o responsável pela disseminação do modelo de normalização e integração para os estudantes com deficiência, sob a premissa de que as pessoas com deficiência tinham direito de vivenciar todas as condições comuns e normais da vida. Havia a busca de preparar o educando com apoio especializado para que viesse a ter condições de acompanhar a turma de ensino regular (GLAT & FERNANDES, 2005).

Dentre os objetivos e atribuições do CENESP estavam:

- Gerenciar toda a educação especial no Brasil.
- Impulsionar as ações voltadas às pessoas com deficiência e as pessoas superdotadas.
- Promover a expansão e melhoria do atendimento à população em todo o território nacional.
- Ampliar as oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico psicossocial e educacional para pessoas com necessidades especiais, a fim de possibilitar sua integração social.

Na presidência da República, estava Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), que tinha como discurso a educação como o investimento fundamental na formação de recursos humanos, para o desenvolvimento brasileiro, para que dessa forma viesse a se tornar um país em pleno desenvolvimento, passível de ampliar suas propostas de consumo, demonstrando uma evidente preocupação com a relação custo-benefício, que vem a direcionar a política educacional.

No período da ditadura houve a institucionalização da educação especial, possivelmente em decorrência do “milagre econômico”, da concentração de renda, aumento da pobreza e da tendência da privatização, havendo certo desenvolvimento econômico no país (KASSAR, 2011; PLETSCHE, 2014; MENDES, 2010).

Em termos de formação profissional e acadêmica, ainda nos anos 70, foram implantados cursos de formação de professores na área de educação especial, e os primeiros programas de pós-graduação voltados para a área de

educação especial, surgiram investimentos como o Programa de Mestrado, voltados para a Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (1978), e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (1979) o Curso de Mestrado em Educação, que, inicialmente tendo como uma das áreas de concentração a Educação Especial, atualmente veio a tornar-se linha de pesquisa. (MENDES, 2010; JANUZZI, 2004).

Ao findar a ditadura militar, (1969 a 1973) surgiram iniciativas novas no âmbito da Educação Especial brasileira. Em 1985 o CENESP passou então à Secretaria de Educação Especial, foi formado um comitê nacional, com o intuito de delinear política de ação conjunta, destinada a desenvolver a educação especial e integrar, socialmente pessoas com deficiências, superdotados ou com problemas de conduta. Foi também instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (1986), que deliberava as atuações da Administração Federal voltadas para os interesses das pessoas com deficiência.

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, foram delineadas as linhas mestras na busca da democratização da educação brasileira, foram traçados dispositivos na busca de: erradicar o analfabetismo, melhorar a qualidade do ensino, universalizar o atendimento escolar, programar a formação humanística, científica e tecnológica, a formação para o trabalho em nosso país. Assegurando ainda que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer de preferência na rede regular de ensino e veio a garantir o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010; PLETSCH, 2014).

Em 1986 o CENESP, foi transformado em Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESPE), criado pelo decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986. Na década de 1990 houve uma reforma administrativa que extinguiu o SEESPE transformando-o em Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), que tinha a premissa de assumir a implementação da política de educação especial. Posteriormente houve nova reforma na estrutura administrativa, o MEC do Ministério de Educação e Desporto, veio a efetivar em 1992, órgão de educação especial como Secretaria, que passa a ter a sigla SEESP.

### 1.3.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão escolar de pessoas com deficiência originou-se nos movimentos sociais do século XX, e tem sua base estrutural na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que reivindica maior igualdade entre todos os cidadãos. A Declaração de Salamanca (1994) propõe que todos têm o direito fundamental à educação, a despeito de suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem e que o atendimento especializado de estudantes com necessidades educativas especiais deve ocorrer, preferencialmente, em salas de aula regulares.

No Brasil, a inclusão escolar de pessoas com deficiência originou-se nos movimentos sociais do século XX, e tem sua base estrutural na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, que reivindica maior igualdade entre todos os cidadãos. Ao final da década de 80 e início da década de 90 surge o movimento de educação inclusiva. As bases desse movimento estão contidas no texto da Declaração de Salamanca (1994).

“Cada criança tem o direito fundamental à educação, e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados tendo em vista a diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos, além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças...”

Tomando como marco essa Declaração, os debates sobre a política de “educação inclusiva” iniciaram-se mais acirradamente em 1996 com a aprovação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Neste sentido, Fernandes comenta que:

“a inclusão relaciona-se mais a uma proposta de ordem social, cuja meta é trazer para o ensino regular, desde as séries iniciais, uma parcela da população historicamente excluída, promovendo sua inclusão na escola e na sociedade, na busca da defesa dos direitos de todos os indivíduos” (Fernandes, 1998)

A inclusão produz a mudança da autoimagem do sujeito incluído, bem como na maneira que esses indivíduos são percebidos e tratados pela sociedade. (GLAT, 1989). Dentro deste processo de mudanças que se estende ao século atual ocorreram transformações importantes que vieram a confirmar a inclusão como conquista social. Surgem as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que desenvolvem papel fundamental na inclusão escolar dos indivíduos com necessidades especiais, e pertencem ao programa do Ministério da Educação do Brasil (MEC) no decreto 7.611/2011, que versa sobre as normas e funções das salas de recursos no processo de inclusão das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, permitindo ao aluno com deficiência a dupla matrícula (na classe regular e na sala de recursos) na rede escolar, e diz:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

A SRM desempenha um papel fundamental para o atendimento de uma parcela da população em um determinado período de sua vida escolar em que se encontra incluída na Classe Regular, porém não deve ser vista como o único meio de atendimento eficaz às Pessoas com Deficiência; nos cabe pensar que a Classe Especial, como forma de atendimento na Educação Especial, contempla as necessidades de uma parte dos educandos que necessitam de uma continuidade educacional, sem no entanto se adequar aos processos inclusivos em Classe Regular por defasagem idade/série ou pela extensão de sua deficiência.

O decreto 7.611/2011 dá a nova redação ao decreto 6.253/2007, que se refere às classes especiais:

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2007).

Nesta visão de uma educação inclusiva eficiente, podemos salientar que o aprendizado que se baseia na aquisição de informações multissensoriais é muito mais eficiente na consolidação da memória e no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo do que uma aula teórica tradicional, para estudantes especiais, visando uma melhoria da percepção cognitiva e o aprimoramento dos conhecimentos.

### **1.3.6 OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Os aspectos que envolvem definições na área de Educação Especial e da deficiência estão diretamente relacionados com as crenças e valores sociais vigentes.

“historicamente, o conceito de deficiência intelectual tem sofrido uma série de revisões influenciadas pelas convenções sociais e científicas de cada época: idiotia (século XIX), debilidade mental e infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo), deficiência mental usado até o final do século XX e déficit intelectual desde os anos dois mil” (MAZZOTTA, 1987).

Muitas definições tornaram-se obsoletas ao longo do tempo, algumas delas por caírem no gosto popular como termos pejorativos e estigmatizantes, havendo ainda o surgimento de novos e mais adequados termos na ciência médica. Neste sentido, nota-se uma tendência evolutiva na utilização dessas terminologias.

“as mudanças que procedem no emprego das nomenclaturas têm respaldo no âmbito jurídico nacional e internacional (Organização Internacional do Trabalho – OIT, etc.),

tais como: pessoas com *necessidades* especiais, portadores de deficiência, a semântica “incapaz”, a terminologia “pessoa portadora de deficiência”. (Lorentz, 2006)

Tais termos ainda encontrados e antes considerados corretos, não contemplam mais a demanda da inclusão dos tempos atuais. De acordo com “a palavra “portar” remete pejorativamente a associações com doenças (tais como portar vírus, etc.), além de referir-se a uma situação provisória, ao passo que a situação de deficiência é, via de regra, permeada por caráter de permanência” (Leite, 2011)

O emprego correto atualmente fixa-se no uso da expressão pessoas com deficiências, por ser a nomenclatura utilizada tanto na legislação como em diversos artigos científicos de publicações mais recentes. Vemos ainda na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 6/12/2006, pela Resolução nº. A/61/611, e aprovada pelo Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº. 186, de 9/7/2008 e, posteriormente, pelo Decreto Presidencial nº. 6494, de 25/08/2009, a substituição do conceito pessoas com deficiência suplantando a antiga expressão “pessoas portadoras de deficiência”. A referida convenção em seu art. 1º estabelece que:

“pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Diante desses dados percebem-se as mudanças conceituais que se construíram ao longo das transformações históricas, temos a seguir alguns dados conceituais da atualidade. A conceituação que vem sendo empregada na atualidade está inserida no processo sócio histórico de construção, sobre a percepção da pessoa com necessidades especiais, contemplando as transformações que se operam em sociedade.

“a deficiência intelectual não representa um atributo da pessoa, mas um estado particular de funcionamento e, portanto, para funcionar bem, depende das condições ofertadas a ela, que são sociais e não, exatamente, às condições primárias de seu

desenvolvimento, ou seja, de suas condições biológicas. Além disso, incorpora a ambivalência do próprio conceito de deficiência intelectual, uma vez que está, também, submetido às interpretações sociais e as concepções impregnadas em seu tempo e na história dos próprios homens.” (PLETSCH E OLIVEIRA, 2013).

A definição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais 5.<sup>a</sup> edição (*Diagnostic Statistic Manual - DSM-V*) como modelo atual, que parece mais definir que mensurar a deficiência, sendo que dados e definições não revelam indivíduos, suas possibilidades e competências em uma sociedade inclusiva. A classificação contida antes, no manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais, o chamado DSM-V, lançado em maio de 2013, uma pessoa que recebe o diagnóstico de Deficiência Intelectual apresenta um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, e perturbações da aprendizagem. Estas perturbações são caracterizadas por um funcionamento escolar marcadamente inferior ao esperado para a idade cronológica.

DI: deficiência caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos. (ALBERNAZ, et al., 2013)

Ao trazermos as visões e definições de deficiência intelectual, torna-se de relevância apresentarmos o conceito estabelecido pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR, do inglês American Association on Mental Retardation), baseada na edição de 2006, cabe destacar que estamos em um momento de transição de terminologia conforme comentamos anteriormente, em que os termos retardo mental e deficiência mental estão sendo substituídos por deficiência intelectual. A própria AAMR sofreu modificações relevantes ao longo dos anos e temos a atual AAMR/AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Associação Americana de Deficiências do Desenvolvimento e Intelectuais, em livre tradução), que apresenta reformulação do seu manual. O termo deficiência intelectual, atualmente adotado pelo AAMR/AAIDD, refere-se à mesma população tradicionalmente classificada como



tendo um retardo mental ou deficiência mental. Vem a designar que nos aspectos cognitivo/intelectual possuem algum comprometimento e não a mente como um todo. A deficiência intelectual é compreendida com base em uma perspectiva ecológica focando a pessoa, em sua interação com o meio ambiente, bem como a aplicação do sistema de suporte individualizado, para o desenvolvimento funcional do sujeito. (REDIG, 2010; Pletsch, 2014)

Conceituando segundo a AAMR (2006), cabe notar que essa edição ampliou a definição para cinco dimensões, que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com Deficiência Intelectual, associando ao ambiente em que vive e aos apoios de que dispõe. São as seguintes dimensões:

Dimensão I – Habilidades intelectuais: Refere-se à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência.

Dimensão II – Comportamento adaptativo: Refere-se à experiência social de cada indivíduo, as habilidades conceituais; ou seja, é a capacidade que o indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e social; e habilidades práticas; responsabilidade social esperada para a sua idade e grupo social.

Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais: Dizem respeito à participação e à interação do sujeito com deficiência intelectual na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve na mesma.

Dimensão IV – Contexto. Descreve as condições nas quais a pessoa vive: saúde física, mental e etiológica; família, vizinhança, escola, atividade religiosa, as relações em sociedade como um todo, relacionando-as com as condições da qualidade de vida da pessoa.

Dimensão V – Saúde visando o contexto ambiental e cultural, ampliando o diagnóstico da deficiência intelectual para fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Diante desta perspectiva, a AAMR apresentou cinco possibilidades sobre a aplicação prática do sistema proposto que apresentaremos abaixo:

1- As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade características das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo;

2- A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças na comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais;

3- Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades;

4- Um propósito importante ao descrever as limitações é o de desenvolver um perfil aos apoios necessários;

5- Com apoios importantes apropriados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (AAIDD, 2010).

O sistema multidimensional acima apresentado observa a deficiência intelectual, não como uma condição estática, permanente. Abre um leque para que possa ser vista uma concepção, segundo a qual o desenvolvimento da pessoa com DI pode sofrer alterações e variações de conformidade com os apoios ou os suportes recebidos ou não. No modelo multidimensional, a deficiência intelectual passa a ser compreendida não só com base no diagnóstico e suas características, mas como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento e as interações e apoios que a pessoa recebe.

Vale lembrar, também, que a intensidade dos apoios varia entre pessoas, situações e estágios da vida, pois nem todas as pessoas com deficiência mental apresentam o mesmo nível de desenvolvimento, nem tampouco se comportam da mesma maneira, ou mesmo apresentam as mesmas necessidades educacionais (FONTES, et Al., 2007).

Acreditamos que seja possível um processo de educação inclusiva, que aposte nas potencialidades do educando com DI, apoiando-o em seu processo de aquisição do conhecimento, e investindo nas habilidades e competências. A escolha do tipo de apoio precisa levar em consideração a opção que proporcione mais benefícios ao estudante.

A funcionalidade de uma Pessoa com Deficiência Intelectual é uma via de mão dupla com os suportes: ao integrar nas suas atividades pedagógicas os aspectos sociais, culturais e históricos, se confere pertinência e significação a esses conhecimentos; baseando-se na relação entre funcionalidade e suporte oferecido ao educando.

Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. (VIGOTSKI, 1984, *apud* PLESTCH, 2014).

Para isso faz-se necessário um mapeamento de seus conhecimentos prévios e de quais apoios pode se beneficiar. Torna-se irrelevante avaliar suas ações comparando-as com as das demais pessoas, visto que, cada pessoa se desenvolve de forma singular e única. As pessoas com DI não formam um grupo homogêneo, com possibilidades e necessidades semelhantes. É extremamente relevante perceber as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo:

Deve-se levar em conta que a criança com deficiência mental<sup>1</sup> tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. (PLESTCH, 2014).

Porém, vale ressaltar que essas alterações não são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem e para o processo de desenvolvimento do educando com deficiência intelectual. A promoção do desenvolvimento deste sujeito está diretamente relacionada com as possibilidades oferecidas a ele nas interações sociais. Não é um processo espontâneo, ao contrário, advém de uma ação mediada pelo outro, pelo processo da aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Termo em desuso, incluído somente para respeitar a citação textual do original.

### 1.3.7 SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E ATUALIDADES

Consideramos importante traçar, mesmo que de forma breve, o percurso histórico trilhado pela arte-educação, apresentaremos aqui algumas notas que se mostram relevantes a este estudo. Não pretendemos esgotar o assunto, e sim conduzir o leitor por alguns dos caminhos percorridos pela arte-educação através da história, para que ele possa melhor situar-se no espaço/tempo em relação às conquistas que permitiram que hoje a arte pudesse ocupar um lugar de destaque junto à educação especial e à inclusão social da pessoa com deficiência intelectual.

A arte sempre esteve presente na história da humanidade, em praticamente todas as culturas, como elemento de registro, expressão, busca de identificação e autoconhecimento, ou como veículo de realização e prazer. Desde a pré-história, através das pinturas nas cavernas (pinturas rupestres), passando pelas diversas épocas. A música, o teatro, as letras e as artes visuais contam a história e o modo de ser da humanidade.

Historicamente o ensino da arte começa no período neolítico, quando o homem adquire modos de produção baseados na agricultura e pecuária doméstica, tornando-se sedentário. Com o desenvolvimento da ação do homem sob seu meio ambiente, a arte vai saindo do universo especificamente mágico, dotando-se de características estéticas e expressivas que, sem perder os seus objetivos mitológicos, vai construindo padrões e parâmetros, em face dos quais se desenvolve o ensino da arte (HAUSER, 1995; OSINSKI, 2002).

No que se refere aos valores estéticos, cada momento histórico tem suas características. O modelo grego clássico tinha por principal objetivo a estética da harmonia, que remonta aos padrões metafísicos relacionados com o mundo das ideias platônicas. O Império Romano dotou tais padrões de funcionalidade e pragmatismo, tornando seu caráter ornamental. No período medieval, assistimos a uma reutilização destes padrões estéticos, com a função de expressar a nova dimensão religiosa dominante. Durante todo este período o ensino da arte se resumia ao ensino de uma técnica de reprodução e representação da realidade, onde o aspecto subjetivo pouco ou nenhum interesse tinha.

As oficinas corporativas medievais injetadas pelo humanismo e pelo neoclassicismo se transformaram nas academias, e as chamadas "Belas Artes" voltaram a representar papel destacado na vida social. Até então, o processo pedagógico da arte nada mais era que a transmissão do domínio da técnica de onde se origina o termo "arte acadêmica ou academicismo".

O Renascimento trouxe de volta o homem para o centro do universo, a visão humanista da cultura e a tendência do homem universal em contraposição à especialização, fez com que o artista procurasse expandir sua habilidade manual com conhecimento, de natureza intelectual e cultural. (OSINSKI, 2002).

O século XVIII trouxe consigo dois gêmeos revolucionários que abalaram a história da arte e da educação. O pensamento de Descartes e a metodologia desenvolvida por Francis Bacon, a partir da segunda metade do século XVII, resultaram no processo de revolução industrial e desenvolvimento científico racional que construiu o ambiente progressista. Ampliava-se, por outro lado, o

subjetivismo inaugurado pelo romantismo, até em reação a este primeiro processo, construindo um novo patamar que embora ainda trouxesse divididos os mundos da ciência e da arte, inaugurou novos parâmetros capazes de produzir uma reflexão crítica sobre o universo. O ensino acadêmico, com sua artificialidade, foi um dos alvos preferenciais das profundas críticas decorrentes deste processo revolucionário em marcha (DEMASI, 2000).

A afirmação do Estado Burguês trouxe consigo a ideia de um processo educativo como responsabilidade pública, e a partir daí elaboraram-se teorias sobre o papel da arte e educação artística. Passou a haver uma vertente procurando integrar a dimensão artística ao processo produtivo, eliminando a barreira construída entre a arte intelectual e a manual, desenvolveu-se o ensino da arte em sua dimensão estética, como fator de aprimoramento do caráter moral e do potencial expressivo do ser humano, esta tendência advogava a educação estética como caminho para o desenvolvimento da humanidade (SCHILLER, 1991).

No final do século XIX e início do século XX esta modalidade de pensamento que relacionava a educação artística com o desenvolvimento moral e social do homem, foi alimentada pelas pesquisas psicológicas do desenvolvimento infantil, e produziu uma série de teorias com enormes consequências para a educação artística. A teoria construtivista de Piaget, por exemplo, onde a ação e o pensamento criativo e inovador desempenham importante papel no desenvolvimento da inteligência, faz relação com o pensamento pragmático de John Dewey, que direciona a ênfase ao cotidiano em detrimento dos aspectos teóricos, e com o experimentalismo de Franz Cizek e

Marion Richardson que se tornam os fundamentos da tendência chamada de *Laissez Faire ou Livre Expressão*<sup>2</sup>, que exerceu enorme influência na educação artística da primeira metade do século passado. Esse movimento, com profundas raízes no existencialismo e na psicanálise serviu de importante modelo teórico, capaz de encontrar um papel decisivo para a arte junto à educação, de um modo geral (OSINSKI, 2002),

Outra proposta importante, derivada das mudanças decorrentes da implementação do modelo industrial de massas, está na ideia de superação do abismo entre o trabalho manual e intelectual, com a eliminação das academias e a refundação das oficinas de arte com o objetivo formativo. A ideia de uma educação estética produziu, ao longo do século XX, a proposta de um processo educativo pela arte, o que modernamente se chama de Arte-Educação. Herbert Read, Barklay-Russel, e Viktor Lowenfeld são os principais artífices desta nova proposta, na qual a expressão artística e a consciência estética passam a desempenhar papel fundamental no processo pedagógico e no desenvolvimento do ser humano (HAUSER, 1995; SCHILLER, 1991)

Aqui, duas observações devem ser feitas, de modo a explicar o sentido destas resumidas anotações históricas: O que se pretende resgatar, em primeiro lugar, é o caráter inter-relacional da arte e do processo pedagógico, que durante muito tempo caminharam separados, como reflexo de divisões que remontam ao

---

<sup>2</sup> Os fundamentos da tendência chamada de "Livre Expressão" *laissez faire*, que exerceu enorme influência na educação artística da primeira metade do século passado, este movimento, com profundas raízes no existencialismo e na psicanálise, serviu de importante modelo teórico. *laissez faire* é parte da expressão em língua francesa (*laissez-faire, laissez-aller, laissez-passer*) que significa literalmente, "deixar fazer". Esse é o mote do liberalismo clássico. Prática que sozinha é impotente para formar apreciadores e fruidores da arte, como expressão crítica e estética (Osinski, 2002) e (Cunha, 2014).

período da antiguidade clássica, entre trabalho intelectual e manual. E em segundo lugar, a cisão entre a reflexão filosófica e científica e a atividade artística, trata-se da reunificação dos mundos divididos por Platão (DUARTE JUNIOR, 1991)

Sem nenhuma pretensão de esgotar os múltiplos caminhos que se desenvolveram a partir da segunda metade do século XX, duas correntes pedagógicas são bastante significativas e merecem ser citadas, por sua relação com a esfera estética. A primeira delas, representada por Daniel Goleman e Howard Gardner, se caracteriza pela ampliação do conceito de inteligência, incorporando os aspectos emocionais e sinestésicos. A segunda, que se desenvolveu como uma espécie de reação aos abusos da livre expressão foi lançada por Richard Hamilton e diversos outros pesquisadores, e ficou conhecida pela sigla DBAE (*Discipline-Based-Art-Education*), ou seja, Arte-Educação Baseada na Disciplina, que pretende incorporar ao aspecto expressivo da educação pelas artes, a fruição e a contextualização histórica, gerando assim, o que se convencionou chamar no Brasil de metodologia triangular, bastante enriquecida em nosso país pela enorme contribuição do trabalho de Ana Mae Barbosa (OSINSKI, 2002).

O indivíduo pode, através da arte, reconhecer-se no tempo e no espaço e, neste sentido, a arte-educação precisa estar conectada com a produção histórica social e contemporânea da arte (BRASIL, 2000).

Conforme demonstrado, a arte não está circunscrita a uma sociedade, credo ou cultura. Ela permeia toda a história da humanidade desde os primórdios da civilização, quando o homem registrava nas cavernas, através de suas



pinturas, a sua realidade, seus medos, suas indagações e realizações. A arte está, portanto, intimamente relacionada com o cotidiano, sendo um registro das inquietações e vivências, que ao longo do tempo vão entrando para as páginas da história como cultura, tornando-se parte dos processos de construção sociais e educacionais.

"A arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade, com um saber outro, que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser" (BARBOSA, 2002).

A arte "devora" os meios tecnológicos e faz uma releitura não só de nossa sociedade, mas também de nosso tempo, espaço, nossas relações e conquistas, refletindo profundamente uma realidade cada vez mais complexa.

A arte visual, que vem a ser nosso veículo de aplicação do estudo, voltada para a diversidade e a inclusão, ressaltada em diversos movimentos da atualidade, traz inúmeras possibilidades às pessoas com deficiência, bem como adaptações possíveis para seu acesso à arte. Porém, por não pertencerem ao tema central deste estudo, não pretendemos nos aprofundar em tais processos.

## **1.4 NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA**

A partir da década de 70, com a entrada dos filhos das classes populares nas escolas públicas, uma grande mudança ocorreu no cotidiano das escolas, nas práticas pedagógicas realizadas e na formação dos professores: eram os primeiros anos após o golpe militar e as escolas particulares ganharam o grande público oriundo da classe média (BUENO, 2004).

Até então, os estudantes aprendiam a ler no primeiro ano e, para serem admitidos no segundo ano, era feita uma avaliação de leitura confirmando assim que a criança estava alfabetizada. Os estudos de Piaget (MORAIS, 2012),

mostraram que o desenvolvimento cognitivo se dá por etapas sucessivas chamadas “estágios de desenvolvimento” que vão do sensório motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Uma teoria que foi aprofundada com os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da escrita.

Nesta época, por volta de 1970, quando as crianças não conseguiam aprender a ler podiam ficar no primeiro ano por até três anos, quando então eram encaminhadas para a classe especial. Surgiram as primeiras evidências do analfabetismo funcional decorrente da demonstração das competências de cópia de educandos que não aprendiam a ler. O interesse pela alfabetização cresceu com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) a partir dos anos 80, e eles passaram a fazer parte das formações de professores de modo preponderante. Neste momento passou-se a enfatizar as fases ou etapas que as crianças apresentavam como modos de pensar a escrita.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o sistema alfabético surge não só das interações do educando com o meio escola/família, mas também se estrutura na transformação que este educando realiza sobre seus conhecimentos prévios, associados às novas informações, que se encaixam ou não e se tornam desafios ou conflitos, gerando uma nova visão sobre a escrita. Numa ótica construtivista, a teoria propõe que no processo de apropriação da escrita a criança passe por fases distintas até o entendimento completo de como ela pensa a escrita. Nesse processo que parte da formação de hipóteses, o professor poderá avaliar o nível de escrita de seus educandos de acordo com o resultado demonstrado, considerando as seguintes etapas: pré-silábica I e II, silábica, silábico-alfabético e alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), no período das hipóteses pré-silábicas I e II o educando ainda não descobriu que o ato de escrever produz um registro dos sons (fonemas) correspondentes a cada grafema (letras), o que em sequência traduz por escrito cada parte do que se fala. Nesta etapa, a criança foi apresentada à direção da escrita no sentido da esquerda para a direita. Ela pode, no nível I, misturar desenhos de letras com os de números em seus registros ou

utilizar apenas de garatujas (rabiscos que se parecem com a escrita) no papel. No pré-silábico II ela ainda não identifica o que escreveu, nem a diferença entre as palavras, pode escrever as palavras de acordo com o tamanho do que está representando, pode usar poucas letras para coisas pequenas e vice-versa ou enxertar letras para diferenciar as palavras.

Na hipótese silábica (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999), inicia-se a relação entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. Os educandos aprendem a pronunciar as palavras dividindo-as em partes menores, sílabas. Eles associam uma letra para cada sílaba falada. Começam a perceber que a grafia representa partes sonoras da fala. Nesta fase, eles escrevem como falam, enxertando letras no meio ou no final das palavras por acreditarem que estão escrevendo da forma correta. As dificuldades com as palavras monossílabas são comuns por que creem ser necessário um número mínimo de letras para cada palavra.

A hipótese silábica-alfabética, (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999) é um período de transição, pois serão utilizadas duas hipóteses de escrita (pré-silábica e silábica) ao mesmo tempo. Ora o educando utiliza uma letra para cada sílaba, ora ele reconhece e emprega os demais fonemas. O educando irá perceber que é necessário utilizar mais letras e, para tal, precisará refletir de forma mais atenta sobre o interior das sílabas orais, para perceber os pequenos sons de que são formadas.

A etapa final desse processo, a hipótese alfabética, (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999) se dá quando o educando consegue relacionar as informações das fases anteriores, percebendo que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, promovendo uma constante análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Assim, o educando vai conquistando segurança e perde o medo de escrever. Neste ponto, ele ainda não dominaria as regras normativas de escrita que vão sendo conquistadas ao longo do processo de aprendizagem, pois a alfabetização não seria uma prática imediata.

Buscando-se as etapas da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), numa formação docente geral com disciplinas de alfabetização de crianças, jovens e adultos, este foi o momento em que estas etapas foram utilizadas para avaliar o nível de escrita, como pensam a escrita e que alternativas pedagógicas poderiam ser pensadas na continuidade do cotidiano escolar de cada um.

## **1.5 SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**

A arte-educação voltada para a educação escolar em artes, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte PCNs-Arte (MEC/SEF, 2000) surge por volta do século XX, no bojo das mudanças sofridas na área educacional, a qual deixou de ser centrada apenas no conteúdo, dirigindo o foco para o processo de aprendizagem do educando, superando também a ideia mecânica de aprendizagem centrada simplesmente no processo do "aprender-fazendo". Atualmente o ensino da arte busca a contextualização desta em seu valor social, seu papel na educação escolar e na valorização da criatividade e do lúdico, dentro do processo educativo.

A definição e diferenciação de possíveis empregos para os termos, "arte educador", "ensino da arte" e "arte-educação" poderão ser empregados de forma equivalente, referindo-se às mesmas propostas, ou seja, falando sobre a utilização da arte como veículo, meio ou fim na educação. Porém, se faz importante maiores esclarecimentos. Segundo Duarte Jr. (1991) o termo "educação através da arte", criado por Herbert Read em 1943, popularizou-se entre nós, tendo sido abreviado para: arte-educação, que se refere à educação que tenha a arte como aliada e que permita uma relação de sensibilidade com o mundo que nos cerca. Esse termo também é usado atualmente para designar

qualquer trabalho pedagógico feito com uma linguagem artística, inclusive o ensino da arte que também se insere nessa linguagem pedagógica, transmitida pelo profissional das artes.

Por outro lado, o termo "educação artística" se firmou na década de 70, quando da oficialização da Lei 5.692/71 que instituía a obrigatoriedade da matéria de Educação Artística como parte do currículo escolar. Este termo, também se refere à antiga licenciatura em Artes. Porém, na atualidade ele vem sendo substituído por Arte-Educação.

O arte-educador por sua vez, pode ser considerado como um professor que ensina artes não apenas em escolas, mas também em ateliers e outros espaços alternativos, não existe a obrigatoriedade de estar licenciado nessa área para exercer a função de arte-educador. Podendo assim assumir uma estrutura de maior flexibilidade, sendo este termo direcionado também a qualquer professor que em determinado momento venha a ocupar o espaço de ensinar técnicas artísticas, como as de pintura, escultura, teatro, desenho, etc.

As manifestações artísticas em nossa cultura constituem um imenso acervo que pode ser compreendido nos seguintes veículos: arte cênica, música, dança, literatura, artes visuais, etc. Esses podem ser expressos das mais diversas formas, tendências, contextos ou estilos. Em artes visuais de cujo tema se insere este estudo, englobam-se: pintura a óleo, aquarela, e com materiais e técnicas diversas, desenho, gravura, escultura e modelagem, em suas diversas apresentações e materiais como: argila, gesso, mármore, concreto-celular, concreto, metais diversos, com inumeráveis aplicações, etc.; fotografia; cinema e

vídeo, televisão, artes gráficas e computadorizadas. Podendo ter uso de espaços bidimensionais ou tridimensionais, as relações entre luz e sombra, a superfície, as formas e cores em suas várias apresentações.

A cada momento é possível perceber a ampliação das linguagens visuais, produzindo novas combinações, criando novas modalidades. Estas técnicas e veículos poderão ser observados em inumeráveis formas e expressões, com trabalhos e produções em conjunto, ou separadamente, de acordo com o estilo pessoal e as tendências do autor da obra artística.

Nossa cultura está envolta em visualidades e estamos mergulhados como nunca antes, em um universo de comunicações visuais, sendo expostos a um contato intenso com imagens, luzes e cores. Somos o que (DURANT, 1998) chama de uma "civilização de imagens", e apesar desse contato e desta exposição às imagens, seria ingênuo acreditar que a comunicação visual pode se dar de forma espontânea, ela passa sempre pela construção de aprendizagens sistematizadas, e sobre os códigos da linguagem visual (assim como de qualquer outra linguagem).

O espaço da arte-educação é o principal meio de elencar essa aprendizagem de forma lúdica, por garantir o acesso à expressão livre do educando. Destacando-se nesse sentido o ensino das artes visuais, que possibilitam a tradução das imagens em produto concreto, a materializar os anseios, intenções, a representação dos ideais do artista/estudante em obra tangível.

Enquanto outras disciplinas debruçam-se sobre problemas teóricos cuja matéria-prima é o pensamento abstrato, as questões, nas artes plásticas, estão enraizadas no contato direto com o mundo material (FRADE, 1999).

O conhecimento da linguagem visual torna-se cada vez mais fundamental para a compreensão do mundo a nossa volta, pois é através dela que o educando pode aprender a decodificar esse universo de imagens em uma linguagem concreta e dela se apropriar, tornando-a parte de seu mundo. A leitura do mundo, a leitura de imagens e a leitura de obras de arte passam por processos similares. Ao realizar o ato da leitura, precisamos decodificar para compreender o objeto que está sendo lido, pois, sem compreensão a leitura não acontece.

Poderíamos dizer, então, que a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volume. (PILLAR, 2003).

Leitura pode assim ser considerada como um processo de expressões simbólicas e formais, não importando através de que veículo, meio ou linguagem esteja sendo expressa. Ou seja, ler vem a ser a atribuição de significado, seja a um texto, ou uma imagem. Nesta linha de raciocínio destacamos a necessidade da leitura crítica do mundo que pode ser considerada como antecessora da leitura de palavras e textos.

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. (FREIRE, 1989)

A leitura de obra de arte seria um processo de perceber os elementos presentes na imagem, sua estrutura e temática. Interpretando a trama de cores, texturas, volumes, linhas e formas que a constituem. Sobre a observação leitura de obra vale lembrar a visão Piagetiana de que a

“construção nunca é independente do registro, e não são puramente perceptivos, constituem esquemas pré-operatórios ou

operatórios no sistema atual, podendo modificar os dados desse sentido.” (PILAR, 2003)

As artes visuais podem ocupar um espaço significativo junto ao estudante com deficiência intelectual por desempenhar relevante papel, como dito acima, na decodificação e apropriação de imagens do cotidiano que muitas vezes parecem ininteligíveis a esse educando, facilitando assim sua aprendizagem e inserção social. Sem deixar de contemplar outros fatores como que sujeito que produziu tal imagem, em que contexto, em que época, em que visão de mundo. Considerando que ler é atribuir significado (PILLAR, 2003).

No ensino da arte, a leitura de obra tem sido considerada como algo mais teórico, no entanto a releitura de obra de arte como um fazer a partir de uma obra seria ler novamente e reinterpretar, podendo criar novos significados.

### 1.5.1 SOBRE A RELEITURA DE OBRA DE ARTE

A ideia de releitura de obra de arte surge de forma sistematizada no Brasil, a partir dos anos 80. Os professores começaram a trabalhar não só a produção da criança e do adolescente, mas, também a leitura da imagem e a sua contextualização histórica. Tal abordagem passou a ser conhecida como Metodologia Triangular, atualmente conhecida como Proposta Triangular. Surgindo, neste momento o conceito de releitura de obra de arte. Revolucionando o antigo modelo visual, onde o estudante era convidado apenas a se expressar, a proposta triangular, que veio a influenciar todo o ensino da arte, contempla três ações mentais e sensoriais básicas; **Criação**: o fazer artístico em si; **Leitura** de



obra de arte (conforme acima citado); **Contextualização** da obra, seu autor, época, cultura e sociedade. Esta proposta pode abarcar ou não a releitura como criação em seu fazer artístico (BARBOSA, 2002)

As releituras são realizadas, enquanto produções com base em obras de arte, e têm sido uma prática amplamente difundida, no ensino de arte em nosso país, a leitura e releitura de obras de arte, sem que, no entanto, haja uma apropriação completa do que se está implicado nesta atividade com a arte.

“Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto(...)

O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.

Assim estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo (...) e nos tornando contemporâneos”. (BARBOSA, 2002)

As atividades artísticas de releitura de obra de arte passam por um processo de apreciação, apropriação e contextualização da obra, tornado tal fazer artístico um ato prazeroso que revele o autor da releitura, em sua apropriação e processo de criação, pois o artista sempre se revela ao criar, recriar ou cocriar sua obra. Deste ponto de vista a releitura não pode ser uma mera cópia, pois leva o estudante a se apropriar da obra e a tornar-se seu artífice.

A releitura seria, na TV, nas artes visuais, música, dança... enfim tudo aquilo que registramos pode ser usado, transformado, interpretado; é a criação com base num referencial, num texto visual que pode ou não estar explícito na obra final. Buscou-se então a criação e não a reprodução, a ideia é recriação do objeto, reconstruindo-o com novo sentido, ou contexto. Podendo ser entendida como diálogo uma criação na relação entre textos visuais e/ou sensoriais, onde buscou-se explicitar as relações de um “texto” com o seu próprio contexto.

Para o estudante com deficiência intelectual, ter a possibilidade de colocar no mundo suas inquietações, angústias, e realizações, pode significar algo bem mais poderoso que simplesmente se expressar. Isto sem falar na oportunidade de poder apreciar, no sentido de compartilhar as angústias, inquietações e realizações de outros estudantes, fazendo com que ele se sinta inserido.

Os ganhos com a arte educação são palpáveis. Ao desenvolver suas habilidades artísticas, estaria adquirindo o controle de movimentos específicos, criatividade, organização de pensamentos.

Por sua natureza lúdica, e por não possuir um único objetivo ou uma única definição, ou seja, “um certo/errado”, as artes visuais deixam um campo livre de expressão e criação coletiva ou individual, além da produção de algo concreto, materializando ideias, anseios, sentimentos e o prazer de produzir algo seu, que surgiu da concretização de seu imaginário em obra, de seu universo pessoal em matéria tangível.

Ao ser trazida ao público, ao ser exposta a obra, para a apreciação e fruição da comunidade, passa assim a adquirir uma nova dimensão. Esse trabalho passou a não mais pertencer apenas ao seu autor, torna-se parte da cultura de um determinado grupo ou sociedade.

Sobre a importância da inclusão na arte-educação trarei aqui a fala da arte-educadora Ana Mae Barbosa em depoimento colhido em fita VHS no documentário *"Educação, Arte, Inclusão - Possibilidades Estéticas na Diferença"* neste ela pretende mostrar que no campo da arte não existem impedimentos à realização da inclusão. Escolhi colocar o depoimento na íntegra, para que possamos colher todos os detalhes da opinião dessa autoridade da arte-educação no Brasil.

Na arte-educação para todos não importa a diferença: diferenças de raça, diferenças étnicas, diferenças de gênero,

diferenças de possibilidades físicas, diferenças de capacidades mentais.

É um princípio básico da arte-educação de hoje. Atender a todas as diferenças de cultura, diferenças de acesso, diferenças de mobilidade física, diferenças de possibilidade de captação. Enfim, a arte se faz de diferença.

A arte como elemento de inclusão passa pela ideia de que a arte é mais abrangente (tem uma linguagem abrangente). Que passa pelos sentidos primeiro, para ser levado à inteligência depois.

Não é um conhecimento que, para ser adquirido, tem que ser adquirido diretamente através do raciocínio. Há raciocínio implicado na arte, mas esse raciocínio está muitas vezes subordinado à sensorialidade. **Eu diria inclusive que: qualquer pessoa, desde que não esteja em estado de coma, pode se desenvolver através da arte.**

As ONG's estão mostrando isso, todas que estão trabalhando com os excluídos, e que são bem sucedidas, têm usado a arte.

A arte é um veículo que recupera o que há de humano no ser humano. Aí começa a deflagração de todos os outros processos. (grifo da autora) (BARBOSA, 2002).

As atividades artísticas podem estimular o desenvolvimento cognitivo do estudante com necessidades especiais, gerando autoconfiança e autonomia ao se reconhecer capaz de executar um trabalho artístico. Cores, texturas, ritmos, dança, movimentos, representações, modelagem, teatro e música; são ferramentas valiosas se bem empregadas no processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento do educando com deficiência intelectual.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 HIPÓTESES**

Diante da visão da educação especial e inclusiva eficiente, salientamos o aprendizado que se baseia na aquisição de informações multissensoriais como veículo mais eficiente na consolidação da memória e no desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, do que uma aula teórica tradicional. Tendo como base esta perspectiva, o presente estudo tem como hipótese que o processo de ensino e aprendizagem que visa à melhoria da percepção cognitiva pode se dar de forma prazerosa, trazendo ganhos pedagógicos e na autoestima, através de atividade de releitura de obra de arte, gerando a aplicação de atividades pedagógicas sobre a atividade artística, venha a buscar o aprimoramento dos conhecimentos, das relações e do gosto pelo saber compartilhado.

### **2.2 OBJETIVOS**

#### **2.2.1 OBJETIVO GERAL**

Desenvolver um manual para planejamento e aplicação de atividade pedagógica em arte-educação para estudantes adultos com deficiência intelectual: valorizando a classe especial - Objetivamos também que o manual desenvolvido através desse estudo, possa auxiliar no processo de ensino e aprendizagem com o apoio de artes, a quem interessar possa, com vistas a que tais informações possam propiciar uma maior autonomia, autoestima e valorização do conhecimento compartilhado.

#### **2.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Objetivo 1: Selecionar artigos, leituras e resumos. (para situar historicamente e contextualizar o trabalho pedagógico que virá a ser planejado).

Objetivo 2: Elaborar os Planos de Ensino Individualizados com base na identificação dos níveis de escolaridade de cada um.

Objetivo 3: Aplicar um pré-teste para avaliação das concepções prévias sobre as obras de que vão ser feitas a releitura.

Objetivo 4: Desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam a leitura e releitura das obras visitadas, demonstrando os conteúdos apropriados.

Objetivo 5: Recuperar os registros coletivos para o trabalho pedagógico com Língua Portuguesa, Geografia, História, de forma transdisciplinar.

Objetivo 6: Aplicar um pós-teste para avaliação das concepções apropriadas sobre as obras trabalhadas.

Objetivo 7: Analisar comparativamente os dados qualitativos e quantitativos oriundos do estudo, objetivando perceber se houve ganho cognitivo através da ampliação do vocabulário.

### **3 MATERIAL E MÉTODOS**

Para o desenvolvimento dos materiais e métodos deste estudo, foi necessário trilhar os seguintes passos: Observação no campo, buscando vir a saber como desenvolver o estudo (o conhecimento do público alvo, compreendendo suas habilidades e singularidades faz-se de fundamental importância, na construção de um estudo que tenha significado e relevância); Seleção das obras de arte e dos conteúdos contextuais a respeito das mesmas (esta seleção se baseia na popularidade e importância histórica e artística das obras de arte); Elaboração de questionário pré-teste, sobre os temas selecionados (visando registrar os conhecimentos prévios do grupo estudado, que serão analisados junto ao resultado do questionário pós-teste, que será idêntico ao pré-teste).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso, que se caracteriza por investigação empírica, voltada sempre para fenômenos contemporâneos que se desenrolam em seu contexto de vivência real. Deve estar ancorado em bases teóricas na busca de apreender a totalidade de uma situação, que em geral envolve várias dimensões, requerendo, dessa maneira, coleta de dados e/ou evidências, na busca de se construir conclusões teóricas (MARTINS 2006).

Essa forma de pesquisa pode utilizar vários instrumentos para a coleta de dados. Geralmente constitui um modo de aprofundar a investigação de uma unidade individual específica, servindo para atender questionamentos em que o pesquisador não tem uma solução pré-definida. O fenômeno estudado não está sujeito ao seu controle, sendo de grande valia, para o estudo e análise de fenômenos complexos e que necessitam de contextualização do problema, convenientemente analisado. (YIN, 2001).

Foi necessária a utilização de materiais e métodos específicos, como o uso de projetor Datashow e um laptop, pen drive com o material pré-selecionado. Cartolinas, tintas e pincéis, giz de cera e lápis coloridos, cola branca e colorida, materiais diversos como paetês, missangas, peças de bijuterias e sucatas.

### **3.1 COM QUEM E ONDE SE DEU O ESTUDO**

Em qualquer trabalho educacional que divise o aspecto integral do estudante enquanto ator social é imprescindível ao professor conhecer o máximo possível de informações sobre o mesmo, sua família e seu histórico prévio. Estas informações também são úteis para compreendermos o contexto em que se encontram os mesmos no âmbito deste estudo de caso. Tais dados serão empregados na confecção de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) que se mostra de imprescindível valor para todas as atividades pedagógicas desenvolvidas.

### **3.2 PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADOS**

As etapas a seguir foram criadas com o intuito de colher os dados avaliativos através de um inventário de habilidades dos estudantes (vide apêndice 7.2), bem como as informações sociais, culturais e familiares do educando (Vide Apêndice 7.1), para a estruturação de um plano de ensino individualizado (Vide Anexo 8.1), que pode ser caracterizado como um planejamento que será revisado e avaliado, tendo como seus componentes básicos: Nível atual de desenvolvimento, Modalidade de atendimento, Planejamento do suporte, Objetivos gerais, Objetivos específicos, Avaliação e procedimentos pedagógicos, Reavaliação, Composição da equipe, Anuência parental. (Correia, 1999)

“planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimento e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.” (Glat, Viana e Redig, 2012)

#### **3.2.1 O QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO**

Embora conhecêssemos o grupo previamente, o questionário sociodemográfico se mostrou um material útil, pois trouxe elementos relevantes

para o planejamento e a interpretação dos resultados apurados. O questionário sociodemográfico foi enviado para ser respondido em casa, pelos responsáveis, familiares e com a possível participação dos estudantes; para ser devolvido na aula seguinte. Nos apêndices (vide apêndice 7.1) incluímos um modelo em branco do questionário sociodemográfico, para servir como referência, porém a definição de quais perguntas serão incluídas num determinado questionário deve estar subordinada aos objetivos do projeto e às especificidades de cada grupo. No capítulo seguinte analisaremos os resultados obtidos nos questionários sociodemográficos.

### **3.2.2 OS NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA DA TURMA AVALIADA**

Os dados complementares sobre cada estudante estão nos PEIs que se encontram no anexo 8.1.

O grupo como um todo flutua entre as etapas: ora apresentam uma relação com a escrita, ora outra. Todos possuem intimidade com o universo da leitura e escrita, por terem contato concreto e diário com este contexto, através de correspondências, jornais, encartes, livros didáticos, bilhetes, placas, rótulos, etc.

### **3.2.3 ONDE SE DEU O ESTUDO**

O estudo foi realizado numa classe especial que funciona no turno da manhã de uma escola especial, pública, localizada em bairro de classe média da cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro.

Os sujeitos desta pesquisa foram 08 (oito) alunos na faixa etária de 21 a 47 anos, sendo 2 (dois) do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino. Trata-se de um grupo diferenciado, economicamente falando, uma vez que dois alunos fazem viagens internacionais, anualmente. Todos realizam atendimentos complementares particulares em psicopedagogia (n=1), psicoterapia (n=2), psiquiátrico ou psicológico (n=2), fonoaudiologia (n=1), fisioterapia (n=1), atividades artísticas (n=8) e desportivas (n=2). Eles vão para a escola



acompanhados pelo menos por um responsável: pai (n=1), mãe (n=2), irmão (n=1), irmã (n=1), transporte (n=2) e somente um (n=1) vai para a escola sem qualquer acompanhamento, a pé ou de ônibus.

Trata-se de uma turma de estudantes adultos que apresentam DI (deficiência intelectual)<sup>3</sup> e DMu (deficiência múltipla)<sup>4</sup>, na faixa etária entre 21 e 48 anos, apresentando a média de idade de 32 anos. Todos são regularmente matriculados e contam uma trajetória escolar ao longo da vida. Hoje, eles raramente faltam à escola.

Por se tratar de um grupo pequeno de estudantes, de um contexto escolar que conta, aproximadamente, com 300 mil estudantes, ele foi tratado como uma amostra de conveniência, no contexto de um estudo de caso, de abordagem qualiquantitativa.

### **3.2.3.1 O QUE SÃO ESTUDOS DE CASO QUALITATIVOS E QUANTITATIVOS**

Pesquisas qualitativas são tradicionalmente associadas a interesses de pesquisa tipicamente subjetivistas. Em contraste, pesquisas quantitativas geralmente respondem às exigências do paradigma “positivista”, cujo interesse de pesquisa é centrado no estabelecimento de leis causais. Enquanto os primeiros insistem em comparabilidade e estabelecimento de leis universais e neutras em relação ao objeto, os últimos defendem a especificidade dos casos.

Pesquisas qualitativas são percebidas como adequadas a uma abordagem em que o foco do trabalho recai sobre a investigação do ponto de vista subjetivo dos indivíduos e suas formas de interpretação do meio social onde estão inseridos (Denzin e Lincoln, 2005). Caracterizam-se por estudos flexíveis, menos estruturados, em que as descobertas de campo levam a desdobramentos que guiam o pesquisador em seus passos (Ragin e Becker, 1992). Em contraste, as pesquisas quantitativas, calcam-se sobre a dedução de hipóteses oriundas da

---

<sup>3</sup> Com doença mental associada ou não.

<sup>4</sup> Deficiência física associada à deficiência intelectual.

teoria estabelecida. Dessa forma, o material coletado deve ser mensurado e condensado em variáveis. A comparação da variação das variáveis de interesse permite ao pesquisador o estabelecimento de leis gerais sobre o comportamento social.

Enquanto pesquisadores qualitativos buscam “causas para efeitos observados”, pesquisadores quantitativos buscam medir efeitos para as causas preestabelecidas.

Pesquisas qualitativas buscam identificar no estudo em questão as causas necessárias e suficientes para explicar um fenômeno de interesse. Condições necessárias devem estar presentes para que observemos um comportamento; entretanto, a simples presença delas não garante que o comportamento será observado. Assim, essas condições devem ser complementadas por outras, a fim de que sejam coletivamente necessárias e suficientes para explicar o comportamento. Em contraposição, condições suficientes indicam um comportamento determinado, mas não são exclusivas: outros fatores podem levar ao mesmo comportamento. Por outro lado, pesquisadores quantitativos buscam “efeitos causais” ao examinar a variação da variável dependente em relação à variação da variável independente.

### **3.3 ATIVIDADE PEDAGÓGICA EM ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

A atividade pedagógica elaborada para esse estudo teve como princípio o entendimento destacado pela Declaração de Salamanca (1994), que apontou:

Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (UNESCO, 1994).

Assim sendo, a pesquisa foi feita na área de conhecimento da Arte-Educação por meio de atividade pedagógica de releitura de obra de arte. Considerando-se que os estudantes apresentavam significativo atraso do desenvolvimento cognitivo, o foco foi valorizar as potencialidades de cada um, buscando-se identificar as competências e habilidades que haviam acumulado em relação aos conhecimentos oriundos das aulas de Artes de sua trajetória escolar.

### **3.3.1 A RELEITURA DE UMA OBRA DE ARTE**

O estudo de caso foi desenvolvido por meio de uma atividade de pesquisa pedagógica de releitura de obra de arte (BARBOSA, 2002; 2006) (PILLAR, 2003) no contexto de uma classe especial, cuja regente é uma pedagoga com licenciatura em Educação Especial, que possui formação continuada em Arte Educação, e que agora se colocou como professora pesquisadora de sua própria realidade profissional.

O método utilizado para a realização da atividade de pesquisa pedagógica foi inspirado no trabalho do artista plástico Vik Muniz<sup>5</sup>, apresentado no vídeo “Lixo Extraordinário - Documentário - Filme Completo” (<https://www.youtube.com/watch?v=BBAQ9qzXHUA>). O vídeo que dura 01h34 min., retrata a dura vida dos catadores do lixão de Jardim Gramacho, localizado no Rio de Janeiro. Entremeando os vários relatos do vídeo, o artista desenvolve o seu trabalho, que tem início no registro fotográfico das pessoas selecionadas dentre os catadores, que se transformarão em obras a serem relidas com a composição em material de sucata. Em seguida, Vik designa alguém da equipe para ir ao centro de reciclagem para selecionar os materiais de sucata que serão utilizados na construção da releitura das obras.

---

<sup>5</sup> “Vicente José de Oliveira Muniz, (nascido em São Paulo, em 1961) cursou publicidade na Fundação Armando Álvares Penteado - Faap, em São Paulo. Em 1983, passa a viver e trabalhar em Nova York. Realiza, desde 1988, séries de trabalhos nas quais investiga, principalmente, temas relativos à memória, à percepção e à representação de imagens do mundo das artes e dos meios de comunicação. Faz uso de técnicas diversas e emprega nas obras, com frequência, materiais inusitados como açúcar, chocolate líquido, doce de leite, catchup, gel para cabelo, lixo e poeira.” (Disponível em <https://www.escriitoridearte.com/artista/vik-muniz/>, acesso em 29 jul. 2015).

No galpão onde as obras serão elaboradas, uma máquina de alta potência projeta as imagens das fotos numa tela sobre o chão. Do alto de uma torre, o artista vai orientando os catadores com um apontador a laser no chão para que estes organizem os materiais de sucata, dando formas e textura à obra. Ao final, cada personagem fotografado revisita a obra na companhia do artista para conhecerem o resultado deste trabalho coletivo regido por Vik Muniz. As obras são fotografadas, emolduradas e vendidas em leilão. O dinheiro arrecadado é revertido por Vik Muniz em doação, para auxílio à Associação de Catadores do Aterro Metropolitano de Jardim Gramacho (ACAMJG) e os modelos e coautores das obras.

### **3.3.2 APLICAÇÃO DE PRÉ E PÓS-TESTE**

A aplicação do pré e pós-teste foi feita de modo individual, a fim de observar o conhecimento prévio (pré-teste) acumulado nas experiências de aprendizagem vivenciadas anteriormente e a estruturação de novas aprendizagens (pós-teste).

Pretendemos também utilizar outras formas de registro tais como, produção de textos, individuais ou coletivos, produção de desenhos e/ou modelagens para avaliar a fixação do conteúdo aplicado após a intervenção.

A atividade pedagógica em Arte-Educação programada para ser aplicada a estudantes adultos com DI foi precedida da aplicação de um questionário na forma de entrevista. Os discentes foram entrevistados sobre duas obras de arte consideradas populares, utilizando-se dois questionários idênticos para cada figura como pré-teste e pós-teste (Apêndice 7.3).

O questionário foi elaborado com a letra do tipo engraversmt, tamanho 12, em caixa alta a fim de permitir que os estudantes demonstrassem domínio da leitura ao terem acesso à folha impressa colocada em plano horizontal, sobre a mesa, entre a professora e o estudante entrevistado. A turma está em processo de alfabetização, sendo assim apesar do tipo e formato de letra, as perguntas foram lidas de forma individualizada e as respostas dadas foram anotadas de

acordo com a fala usual de cada estudante. A impressão do questionário foi feita em papel A4.

Após o período de intervenção, aplicamos um questionário pós-teste com perguntas fechadas e abertas visando analisar a eficácia do material didático no processo de ensino e aprendizagem. O questionário poderá ser respondido oralmente para suprir possíveis dificuldades de alfabetização apresentadas pelos estudantes. Essa estratégia visou à organização do pensamento, a maior segurança e a redução da resistência dos educandos em se pronunciar,

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas, dando a oportunidade ao estudante de expressar o seu pensamento sobre a informação solicitada, fosse ele prévio ou a *posteriori*. A sequência das perguntas elaboradas de forma gradativa, num crescente de informações que se agregaram, para garantir que a percepção da imagem pudesse ser feita através da assimilação das informações, seguindo um raciocínio lógico, para vir a gerar espaço a novos conhecimentos.

- Quem é (o/a) artista que pintou essa obra? (Para vir a desmembrar no conteúdo artigo e gênero).

- Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? (Trabalhando que cores são de domínio do grupo)

- Qual imagem está em destaque na obra? O que você vê? Fale sobre, descreva o que está vendo. (Para percepção e localização espacial, e a relação da figura central com o fundo).

### **3.3.3 DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES**

Após a realização de cada atividade pedagógica em Arte-educação, foi desenvolvida proposta pedagógica com o uso da escrita coletiva, conhecimentos de matemática e geografia, além de relações interpessoais de colaboração, assim como o efeito da atividade na autoestima de educandos adultos que frequentaram a escola durante todo o seu tempo de vida, sem a obtenção dos conteúdos que representam “sucesso escolar”. De acordo com MAIA & TAVARES (2014)

Autoestima refere-se ao apreço, consideração e carinho por si mesmo e refere-se a um conjunto de crenças, que orientam as ações sobre si mesmo. As autoras destacam que o estudante com necessidades educacionais especiais com baixo rendimento escolar está submetido a enormes riscos de direcionar-se para uma baixa autoestima. O que produz ainda maiores fracassos e distanciamento do educando em relação a suas produções, por se descreditar, gerando uma recusa ao processo de ensino e aprendizagem.

Estas atividades não foram desenvolvidas com o intuito de avaliar ou desenvolver o processo pedagógico; não houve um pré-teste ou pós-teste sobre estas atividades, na realidade elas serviram apenas de apoio para desenvolver atividade pedagógica dentro dos níveis de escrita e lógico-matemático percebido no inventário de habilidades individuais do estudante, que foi aplicado anteriormente.

Uma das possibilidades pedagógicas escolhidas neste estudo foi utilizar o trabalho com artes visuais para gerar uma produção escrita coletiva (vide apêndice 7.4), com o intuito de trabalhar o tema diálogo, na narrativa oral e acentuação. Foi proposto através de produção escrita coletiva, que vem a ser uma estratégia de trabalho em sala de aula que pode envolver toda a turma juntamente com o professor, que necessariamente atua como mediador no processo de elaboração do texto. Essa proposta pode auxiliar significativamente na consolidação das habilidades de leitura e escrita. (SOUTO; SOUZA, 2014).

### **3.3.3.1 A APLICAÇÃO DA RELEITURA**

Foram selecionadas duas obras de arte. Uma sendo a tela de Leonardo da Vinci, Mona Lisa (Figura 2), pintura a óleo de um modelo sobre madeira, medindo 53 cm x 77 cm, realizada em 1504. A outra corresponde à tela de Tarsila do Amaral, *Manteau Rouge* (Figura 3), autorretrato a óleo sobre tela, medindo 73 cm x 60 cm, pintada em 1923. As imagens foram pesquisadas na internet, impressas em papel tamanho A4, em jato de tinta.

Foram realizados oito (n=08) encontros em dias alternados com duração de, no máximo, três horas cada um. A releitura de imagens foi feita em duas obras de artes, selecionadas para atender aos seguintes critérios: uma obra de arte renascentista e uma modernista; uma internacional e, outra, nacional; ser de domínio do grande público e que as obras tivessem semelhanças entre si.



**Figura 2: Mona Lisa (DA VINCI, 1503)**  
(<http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/01/04/900821/um-pouco-arte-sua-vida-conheca-mona-lisa-leonardo-da-vinci.html>)



**Figura 3: Manteau Rouge (AMARAL, 1923)**  
([http://modernidarte.blogspot.com.br/2009\\_07\\_01\\_archive.html](http://modernidarte.blogspot.com.br/2009_07_01_archive.html))

### 3.3.3.1.1 ENCONTRO I:

A realização da atividade pedagógica de releitura de arte foi iniciada com a aplicação de um pré-teste (Apêndice 7.3) e encerrada com o pós-teste (Apêndice 7.3) relacionado a cada uma das obras de artes selecionadas, com vistas a levantar os conhecimentos e informações que cada estudante possuía sobre as imagens e para vir a saber quais conhecimentos e informações foram aprofundados durante a atividade pedagógica.

A aplicação do pré-teste foi individual. Os estudantes foram entrevistados separadamente, respondendo sobre cada obra de arte, com um questionário idêntico ao outro.

Uma informação que logo foi passada aos estudantes, foi a de que se tratavam de pinturas a óleo. Alguns educandos chegaram a suspeitar que fossem

fotografias, oportunidade que foi aproveitada para trazer-lhes a explicação sobre alguns dos métodos de artes visuais.

Após a aplicação do pré-teste, desenvolveu-se a apresentação didática das obras no contexto da atividade pedagógica, destacando-se, em relação às duas obras de arte, o próprio roteiro do questionário. Voltamos a perguntar quem conhecia as imagens, dando-lhes então o título correto de cada obra. Em seguida retornamos à questão de quem seria o autor de cada obra. Foi apresentado, de forma oral, um breve histórico de cada pintor, sem aprofundar demasiadamente, pois estas informações seriam aprofundadas no próximo encontro.

Em seguida passamos a avaliar as obras propriamente ditas. Destacamos suas cores principais; formas; relações entre a figura central e o fundo da imagem; os trajes de época de cada modelo; as semelhanças e diferenças entre as obras; neste momento ainda ressaltamos o que eles viam com maior destaque em cada imagem, falando ainda sobre possíveis visitas a museus, obras de arte ou quadros emoldurados em suas casas, no intuito de conceituar o que define uma pintura enquanto obra de arte.

#### **3.3.3.1.2 ENCONTRO II**

Desenvolvemos um diálogo inventado entre as obras. Para a preparação desta atividade, levamos as duas imagens das obras de arte utilizadas na atividade principal, coladas uma ao lado da outra em uma cartolina, com um espaço reservado para preencher com o diálogo que seria produzido pelos estudantes e registrado pela professora.

Os educandos ficaram empolgados, mas tiveram alguma dificuldade, inicialmente apresentavam falas inconclusivas e sem o formato de diálogo. Então questionados como elas deveriam conversar? E como você diria essa frase a uma amiga? Conseguiram elaborar melhor as falas e as situações do diálogo. Escolheram um local onde elas estariam passeando, lanchando e fazendo compras e nesse entorno surgiu um breve diálogo muito prazeroso e que foi registrado em cartolina, contemplando as falas do grupo, gerando um texto



coletivo, este foi digitado e transformado em uma atividade a ser aplicada em outro encontro (vide apêndice 7.4).

Posteriormente, no desmembramento da atividade, o grupo recebeu o texto produzido por eles e foi convidado a localizar na produção escrita algumas palavras principais, como Tarsila e Mona Lisa, destacando ainda os pontos de acentuação que foram estudados no texto, como exclamação e interrogação. Esta proposta deu ensejo a novos desdobramentos.

### **3.3.3.1.3 ENCONTRO III:**

Foi feita a contextualização sócio-histórica e geopolítica dos pintores e suas obras assim como um aprofundamento da temática de cada obra. Foi realizada uma exposição dialogada sobre os movimentos artísticos e suas principais características. Trazemos aqui um pouco da vasta história dos grandes pintores Leonardo da Vinci e sobre Tarsila do Amaral.

Muito poucas vezes um artista alcançou uma fama e reconhecimento tão grandes como Leonardo; conhecido como um dos artistas mais representativos do século XVI. Leonardo é conhecido como o criador do estilo clássico. Leonardo filho natural de Piero Di Antonio, nasceu em Vinci no ano de 1452; pintou várias Madonas, sendo a mais famosa : GIOCONDA ou MONA LISA que está no Museu do Louvre em Paris... Fez várias obras que se tornaram muito famosas como: Adoração dos Magos (inacabada) - A Ceia do Cristo - O Convento de Santa Maria Delle Grazie em Milão, essa obra é sem dúvida uma das maiores realizações de Leonardo, tida como extraordinária (HUGAS, et al,1988)

Sobre ambos os artistas há muito o que apresentar, porém escolhemos apenas alguns detalhes relevantes da extensa vida pública de ambos. Alguns detalhes sobre Tarsila, que pintou a obra Manteau Rouge após um jantar em homenagem a Santos Dumont no qual ela utilizou este traje.

Tarsila marcou o cenário brasileiro. Artista da década de 20, nasceu em Capivari em 1897, casou-se com Oswald de Andrade em 1924, falecendo em 1973. Pintora e desenhista brasileira, foi ativa participante da semana de arte moderna em 1922 ao lado de Anita Malfatti, Menotti Del Picchia, Mário de Andrade e Oswald de Andrade. O ano de 1923, se configura como um tempo de encantamento pelo modernismo, Tarsila se aventura

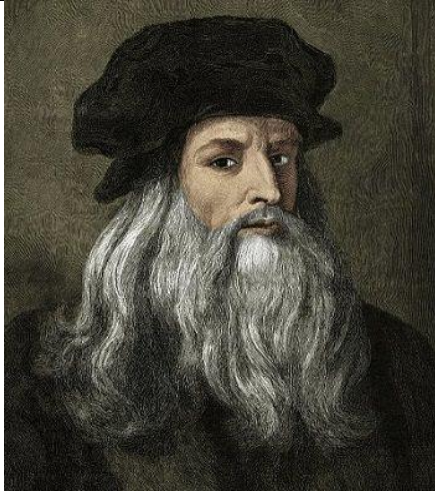
em estilos diversos, em pinturas como Retrato de Oswald de Andrade, Caipirinha e Autorretrato (Manteau rouge). Ao regressar ao Brasil, em dezembro deste ano, enfatiza seu interesse em se desenvolver como artista brasileira; *“Sou profundamente brasileira e vou estudar o gosto e a arte de nossos caipiras. Espero, no interior, aprender com os que ainda não foram corrompidos pelas academias.”* (BARROS, 2011).

Iniciou a fase antropofágica com a obra que se tornou famosa: ABAPORU; Tarsila passou no Brasil a metade do ano de 1922 integrando-se no movimento modernista, com uso de cores vivas sob a influência do cubismo e com abordagem de temas sociais e do cotidiano brasileiro. Na fase antropofágica adentra no surrealismo.

Embora Abaporu seja considerada a obra inaugural do movimento antropofágico e, por isso, um marco nas artes plásticas e na literatura do modernismo brasileiro, A Negra – pintada em 1923 – já é concebida como uma imagem essencialmente alegórica, que procura representar uma “entidade” nacional, como diria Mário de Andrade. A antropofagia, como processo de absorção, assimilação e reproposição da cultura europeia, transformada com temas e cores locais, ocorre não apenas na série de pinturas que se segue a Abaporu, (BARROS, 2011)

Tarsila marca a história da arte brasileira em vários aspectos chegando a ilustrar diversos livros como o livro “No meu tempo de mocinho”, de Nelson em 1961. Travassos, publicado pela Edart. Em 1964. Na XXXII Bienal de Veneza foi apresentada uma sala especial com suas obras. A artista vem a falecer em, São Paulo, em 17 de janeiro de 1973. (BARROS, 2011; AMARAL, 2003)

Foi montada uma linha do tempo (Figura 26) relacionando o tempo de cada pintor e fatos históricos brasileiros.



**Figura 4: Leonardo da Vinci**  
(<http://kdfrases.com/autor/leonardo-da-vinci>)



**Figura 5: Tarsila do Amaral**  
([http://www.pinturabrasileira.com/artistas\\_bio.asp?cod=32](http://www.pinturabrasileira.com/artistas_bio.asp?cod=32))

Para familiarizar a proposta pedagógica da releitura de imagem de obras de arte, foram apresentadas outras obras dos mesmos artistas, impressas nas cores originais (Figura 6 e Figura 7).



**Figura 6 – A última ceia (Da Vinci, 1495-1497)**  
(<http://www.infoescola.com/pintura/a-ultima-ceia/>)



**Figura 7 – Abaporu (Amaral, 1928)**  
(<http://falafil.com.br/artes-e-cultura/brasil-alem-do-futeboltarsila-do-amaral/>)

#### **3.3.3.1.4 ENCONTRO IV:**

Outras releituras de imagens das obras de artes selecionadas foram projetadas em Datashow a fim de familiarizar os estudantes com a atividade pedagógica que foi realizada a posteriori. Inspirada na experiência do artista plástico Vik Muniz, foram projetadas em tela retrátil.

Para este momento, além de deixar em exposição as imagens previamente apresentadas anteriormente, utilizamos o projetor para expor novas possibilidades. Foram selecionadas sete imagens de cada obra, que já haviam sido submetidas a algum tipo de releitura (Figura 8 até Figura 21) quatorze imagens ao todo foram projetadas uma a uma, e não apresentadas impressas, para que não se sobrepusessem à visão dos estudantes na feitura de sua releitura.

As imagens de releitura referentes à Mona Lisa foram as Figuras de Figura 8 a Figura 14.



**Figura 8 – Releitura de Mona Lisa (Piquet, 2009)**  
(<http://www.i9store.com.br/blog/geral/9-releituras-criativas-da-mona-lisa>)



**Figura 9 – Mona estilo Abaporu (Araújo, 2012)**  
(<http://www.monalisa.revelado.com.br/2012/01/mona-estilo-abaporu.html>)



**Figura 10 – Mona Lisa (Botero, 1977)**  
(<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=199&evento=1>)



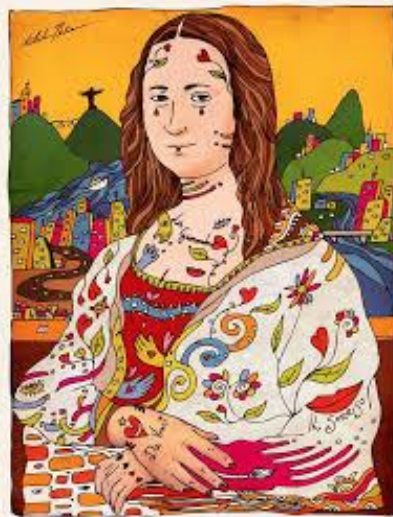
**Figura 11 – Releitura de Mona Lisa (Exposta na galeria de arte Urban Arts, 2013)**  
(<http://www.tecnoartenews.com/eventos/exposicao-traz-30-versoes-de-arte-digital-para-a-mona-lisa-de-davinci/>)



**Figura 12 – Mona Lisa (Thives, 2012)**  
(<https://www.pinterest.com/pin/178595941443622494/>)



**Figura 13 – Mona Lisa (Carece fonte)**  
(<http://vidadeadolescente.noelon.com/releituras-da-monalisa/>)



**Figura 14 – Mona Lisa (Carece Fonte)**  
(<http://www.tecnoartenews.com/eventos/exposicao-traz-30-versoes-de-arte-digital-para-a-mona-lisa-de-da-vinci/>)

As imagens de releitura referentes à obra Manteau Rouge foram as Figuras de Figura 15 a Figura 21.





Figura 15 - (Eloir Jr., 2010)  
<http://eloirjr.blogspot.com.br/2014/10/serie-antropofagia-eslava.html>



Figura 16 - (Campanha publicitária de "O Boticário, 2006)  
<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modulos/conteudo/conteudo.php?conteudo=344>



Figura 17 – Releitura de Manteau Rouge (Botelho, 2009)  
[http://modernidarte.blogspot.com.br/2009\\_07\\_01\\_archive.html](http://modernidarte.blogspot.com.br/2009_07_01_archive.html)



Figura 18 – Releitura da Obra de Tarsila do Amaral (Associação Fala Mulher, 2010)  
<http://associacaofalamulher.blogspot.com.br/2010/02/releitura-das-obras-da-tarsila-do.html>



**Figura 19 – Meu Traço de Tarsila**  
(Cabral, 2014)  
(<https://instagram.com/p/qfmp8YGCIC/>)

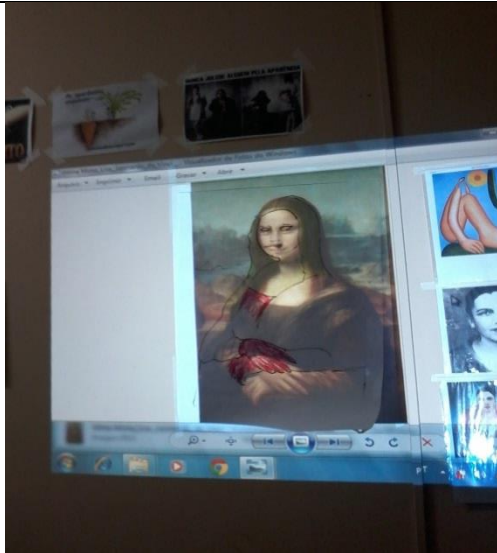


**Figura 20 – A Minha Homenagem (Di Giorge, 2015)** ([http://ink361.com/app/users/ig-637909813/brudigiorge/photos/ig-861210916627889080\\_637909813](http://ink361.com/app/users/ig-637909813/brudigiorge/photos/ig-861210916627889080_637909813))



**Figura 21 – (Carece a fonte, 2010)**  
(<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=34657>)

Após a projeção, os estudantes se reuniram em dois agrupamentos (Grupo I e Grupo II) com quatro pessoas. Cada Grupo escolheu a obra que desejaria construir a releitura. Cada imagem foi projetada na parede sobre folha de cartolina branca de 60 cm x 50 cm e feito o contorno das imagens com pilot preto, a exemplo de Vik Muniz (Figura 22).



**Figura 22 – Mona Lisa (Projeção em cartolina branca e contorno coberto com traço de pilot)**



**Figura 23 - Manteau Rouge (Projeção em cartolina branca e contorno coberto com traço de pilot)**

O grupo I imediatamente quis começar a releitura. Eles optaram por alterar as características fisionômicas de Mona Lisa (Figura 24), dando-lhe óculos e bigode. Pois ela passou a ser uma musa do *rock 'n' roll*. E decidiram deixar o restante da face em branco e que por fim deu-lhe ainda mais destaque, pintaram todo o fundo com tinta, utilizando, nas vestes, giz de cera e colagens sobre cola colorida. Todos os educandos participaram ativamente da feitura do trabalho, que foi mudado de posição algumas vezes para que duas das estudantes com dificuldades motoras pudessem pintá-lo sem necessitar se deslocar para tal. O grupo deu ao seu trabalho artístico o título de Mona Roqueira.

Logo após a primeira projeção, foi feita a segunda que se processou da mesma forma (Figura 25), igualmente foi entregue ao grupo II que executou seu trabalho concomitantemente com o outro grupo, cada um em seu espaço. Os estudantes optaram por usar giz de cera em diversas cores, dando novas tonalidades não existentes na obra original e cobriram toda a cartolina. Escolheram sucatas de bijuterias que foram transformadas e coladas no trabalho criando brinco, anel, pulseira, e também nas flores do manto e no cabelo. Deram ao seu trabalho o título de Tarsila Mexicana, pois acharam o produto final



semelhante a uma imagem de Frida Kahlo com flores no cabelo, que já estava no espaço onde trabalhamos.



Figura 24 – Mona Roqueira (Produção dos estudantes)



Figura 25 – Tarsila Mexicana (Produção dos estudantes)

Esta etapa do estudo foi desenvolvida em uma única aplicação que durou três horas e meia. Pois seria apenas nesse momento que o único Datashow do espaço estaria disponível para nosso uso.

### 3.3.3.1.5 ENCONTRO V

A aplicação do pós-teste ocorreu de forma semelhante ao pré-teste. Os educandos foram entrevistados separadamente sem que o restante do grupo ouvisse suas respostas. Foi apresentada a Figura 2 (Mona Lisa) para o mesmo questionário (Vide Apêndice 7.3) as perguntas foram lidas e suas respostas registradas. Repetindo a ação com a Figura 3 (Manteau Rouge). As perguntas foram feitas apenas uma vez para que não houvesse interferência na resposta, sendo estas registradas na íntegra (Vide Apêndice 7.3)

### **3.3.3.2 DIA DE ARTISTA – RESGATE DA RELEITURA**

#### **3.3.3.2.1 ENCONTROS VI E VII**

Produções escritas sobre o trabalho. Após o pós-teste construímos um novo diálogo entre as obras através de escrita coletiva que também serviu de material de apoio ao trabalho pedagógico com acentuação, agora com um texto menor, o que foi muito útil para fixar o uso dos pontos de exclamação, final e interrogação. Este material, por fazer parte de uma vivência experimentada por eles ao estudar e reler as obras, possibilitou um maior entrosamento e interesse dos estudantes. Desta forma serviu também como apoio para o trabalho com sílabas e palavras.

Resgatamos também através de escrita coletiva, opiniões dos estudantes sobre as obras de arte, onde eles conseguiram pontuar que a obra de da Vinci é mais velha do que a obra de Tarsila, eles foram convidados a rever um tema em que sentem dificuldade: quem é o mais velho e quem é o mais novo da turma. Reescreveram ainda tudo que lembraram sobre a releitura de obra de arte feita por eles e de forma coletiva se perceberam como os artistas de suas obras.

Para resgatar a atividade de releitura descrita a cima, convidamos a turma a produzir um texto coletivo, sendo que alguns educandos da turma haviam manifestado o desejo de escrever sobre o trabalho artístico desenvolvido.

A turma foi convidada a lembrar a atividade feita e descrevê-la. Todo o grupo teve a oportunidade de se colocar. Surgiu então o texto coletivo: “Como foi nosso dia de artista”, que foi registrado no quadro branco enquanto os estudantes organizavam o pensamento em falas descritivas da atividade. Este texto foi digitado com fonte ENGRAVERSMT tamanho 12 e desmembrado em atividade de língua portuguesa de separação silábica e localização de palavras conhecidas. (Vide apêndice 7.5)

O grupo de estudantes recebeu esta atividade com satisfação, por se sentirem autores do texto e este tratar de um assunto muito agradável para eles. Foram selecionadas palavras de duas, três e quatro sílabas, do texto produzido por estes. Todo o grupo precisou de ajuda da professora para separar as palavras

com mais de três sílabas, bem como para localizar as palavras com F no primeiro parágrafo e com P no segundo parágrafo.

### 3.3.3.3 LINHA DO TEMPO

#### 3.3.3.3.1 ENCONTRO VIII

As obras de arte apresentadas têm grande importância no conteúdo histórico-geográfico. Desta forma surgiu o material para o desenvolvimento de atividades em história, geografia e conceitos matemáticos, da construção de uma linha do tempo (Figura 26).

Primeiro esboçamos uma linha-do-tempo com uma grande faixa de cartolina, onde os principais fatos históricos foram colados de forma cronológica, associando a cada imagem um fato correspondente, incluindo ainda as datas de nascimento dos estudantes e da professora, situando nesta linha o primeiro fato como o nascimento do pintor Leonardo Da Vinci, até a data mais recente, de 2015. Especificamos ainda as datas de nascimento dos autores das obras e as datas de nascimento de cada integrante da turma.



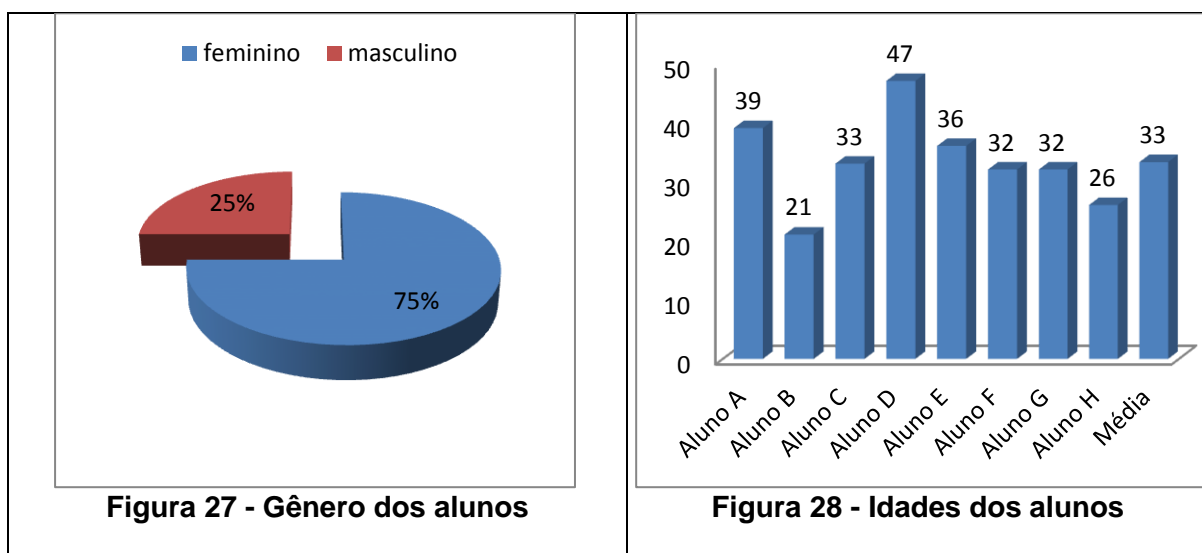
Cada estudante recebeu uma folha com uma linha desenhada e os principais fatos destacados na linha do tempo coletiva, para que fossem

organizados de forma cronológica em sua folha individual, com o auxílio da professora.

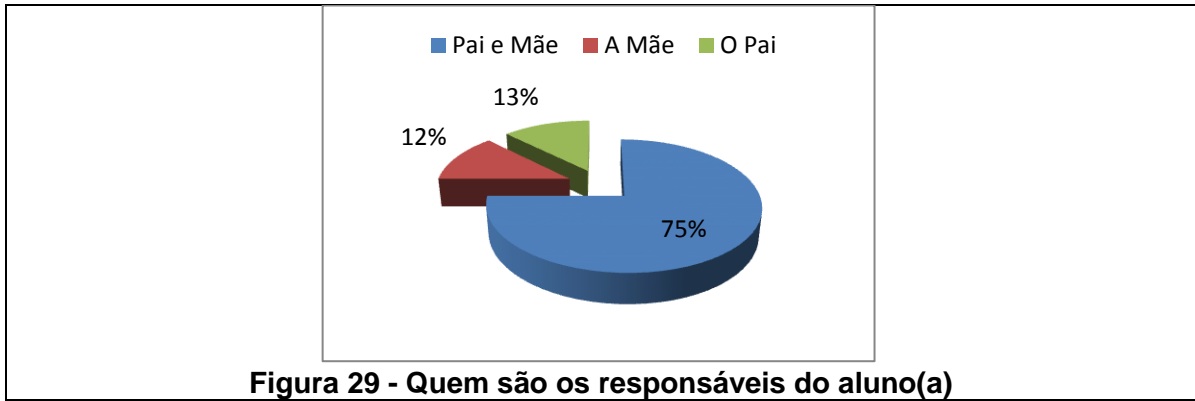
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

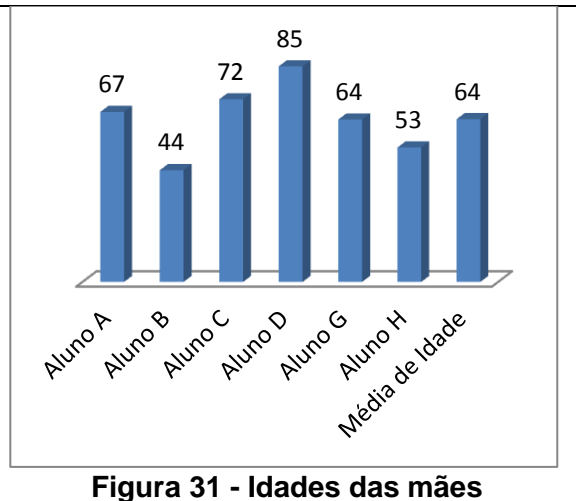
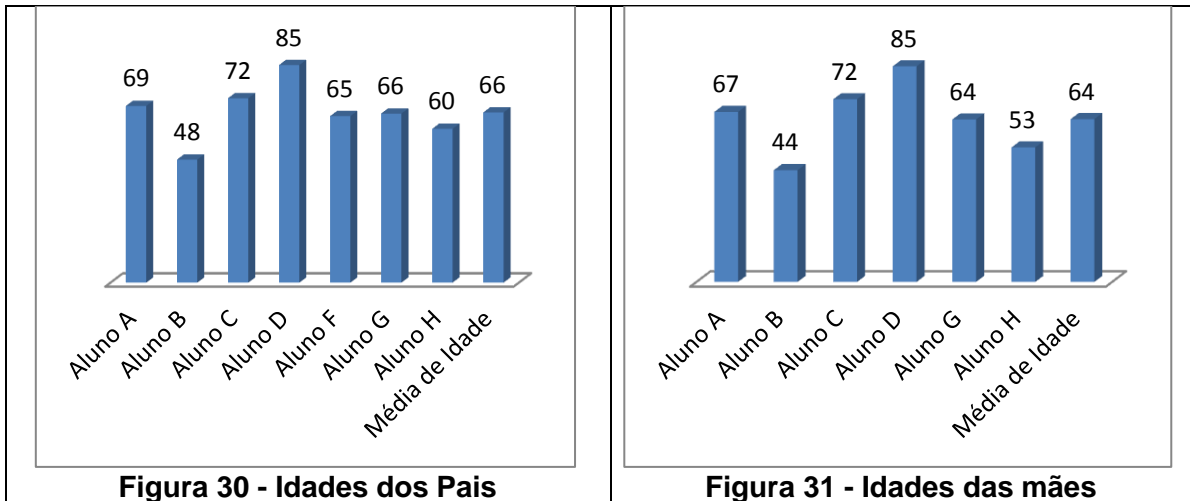
A seguir apresentamos os resultados obtidos no questionário sociodemográfico. Optamos por tabular as respostas e esquematizar estes dados em forma de gráficos, para apresentar uma ideia geral e comparativa das informações mais relevantes sobre o grupo em questão. Em alguns casos, os responsáveis não responderam à questão proposta, deixando a resposta em branco; nestes casos escolhemos respeitar a opção dos mesmos por não fornecer tais informações.



A turma era composta de oito alunos. Um quarto era do sexo masculino (Figura 27). A idade média era de 32 anos; O mais velho aluno(a) com 47 anos de idade, o(a) mais novo(a) com 21 anos de idade (Figura 28).

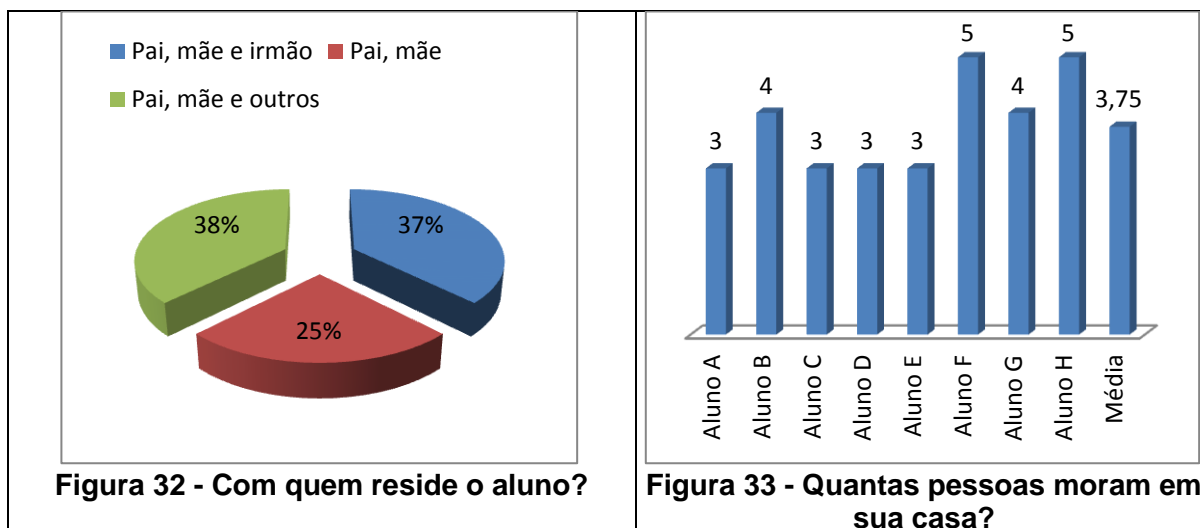


Todos residiam com seus pais, porém um deles tinha o pai falecido e outro tinha a mãe falecida (Figura 29).

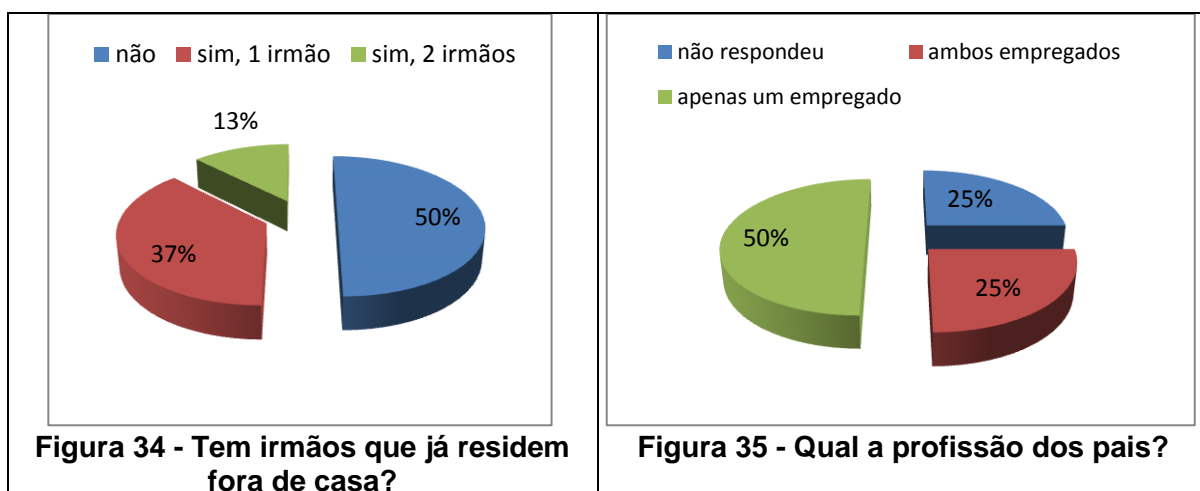


Os pais tinham uma média de 66 anos de idade. O pai mais velho tinha 85 anos e o mais novo 48 anos de idade (Figura 30).

As mães tinham uma média de idade de 64 anos. A mãe mais velha tinha 85 e a mais nova 44 anos de idade (Figura 31).

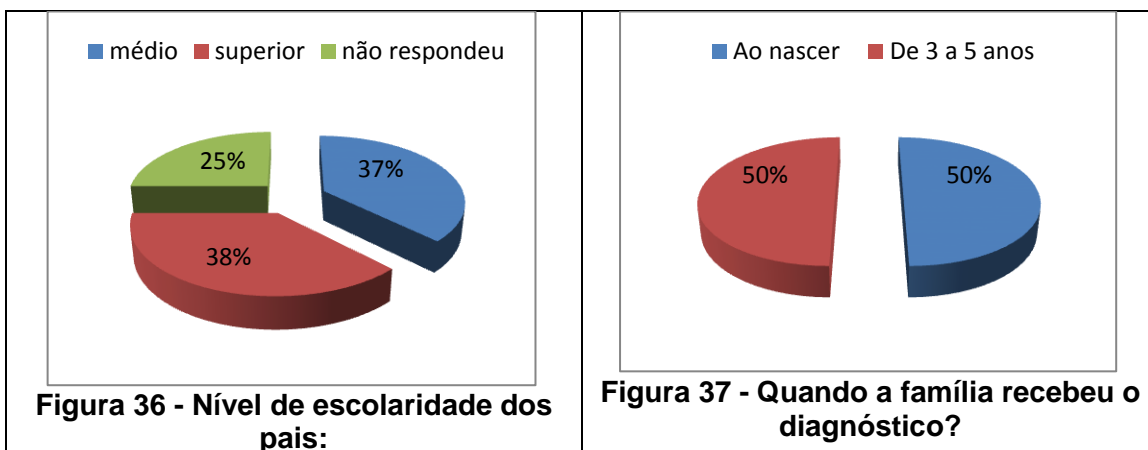


Apenas um quarto da turma vivia somente com o(s) pai(s). O restante convive também com irmãos ou sobrinhos (Figura 32). A média de pessoas residentes eram de 3,75 pessoas (Figura 33).



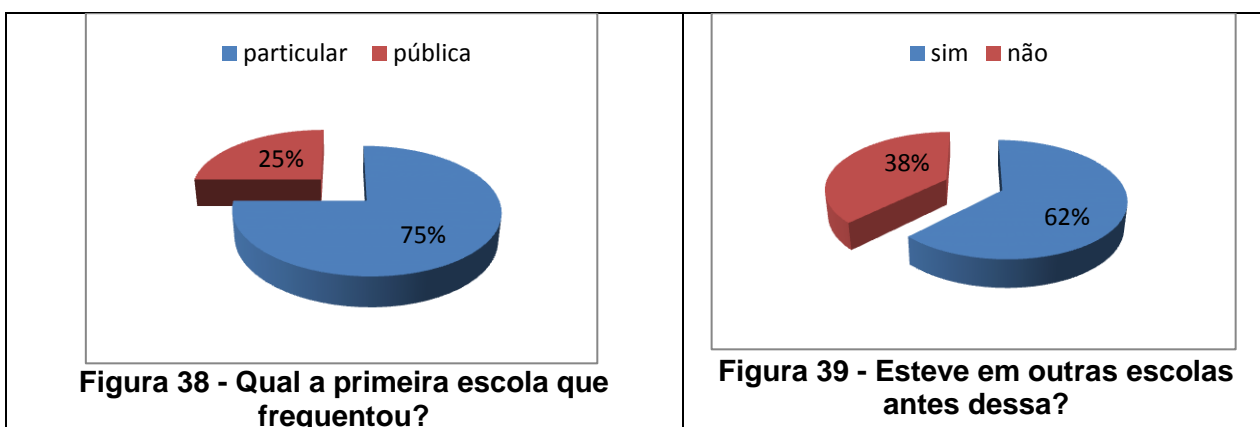
Metade da turma possui irmãos, mais velhos ou mais novos, que residem fora de casa (Figura 34).

Em apenas um terço dos casos, ambos os pais eram empregados assalariados. Para fins desta pesquisa, não se considerou “do lar” como profissão assalariada (Figura 35).



Todos os responsáveis que responderam à pergunta referente ao nível de escolaridade dos pais possuíam ao menos o nível médio completo. Metade deste grupo possuía ainda o nível superior ou pós-graduação (Figura 36).

Metade das famílias recebia diagnóstico de DI ao nascer ou antes dos 3 anos. A outra metade só teve um diagnóstico fechado entre os 3 a 5 anos de idade (Figura 37).

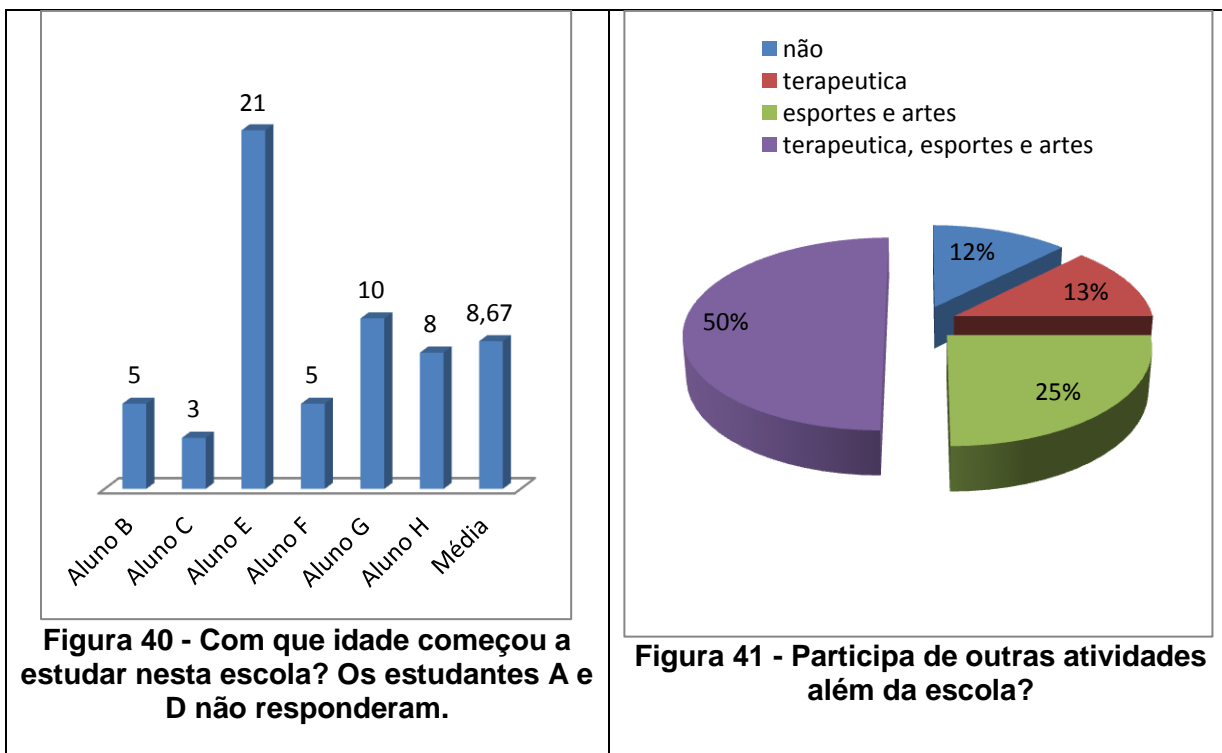


Apenas um quarto dos estudantes iniciou a vida escolar na rede pública de ensino, o restante frequentou escolas particulares regulares ou especiais (Figura 38 e Figura 39).

É possível perceber, diante dos gráficos, que os estudantes participaram de uma vida escolar movimentada. Podemos afirmar, por nossa própria

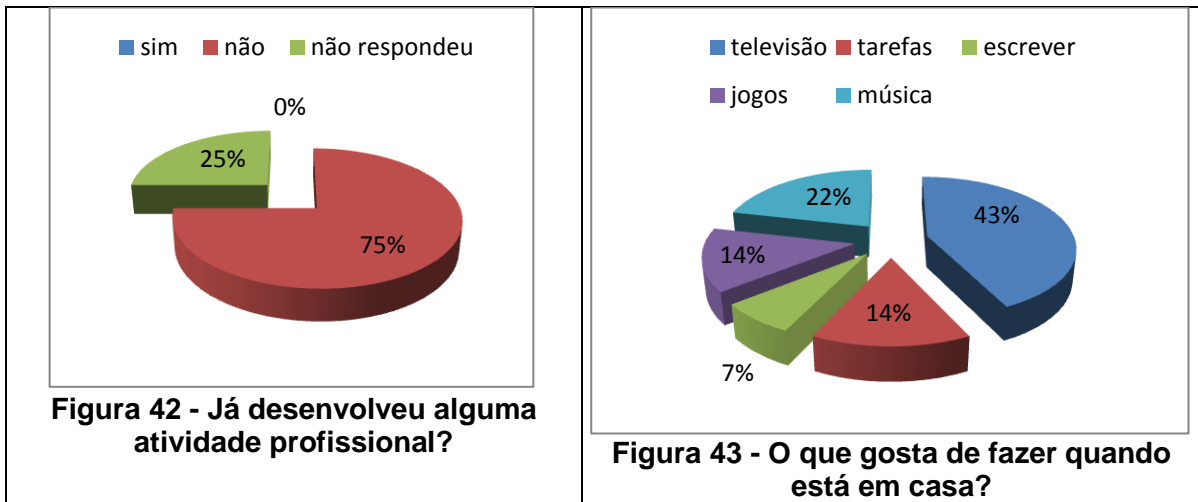


experiência no campo da educação especial, e pela interpretação dos dados do questionário, que é comum que as famílias que recebem algum tipo de diagnóstico de deficiência busquem variadas alternativas pedagógicas, em muitas instituições diferentes, assim como vemos nas perguntas a seguir:



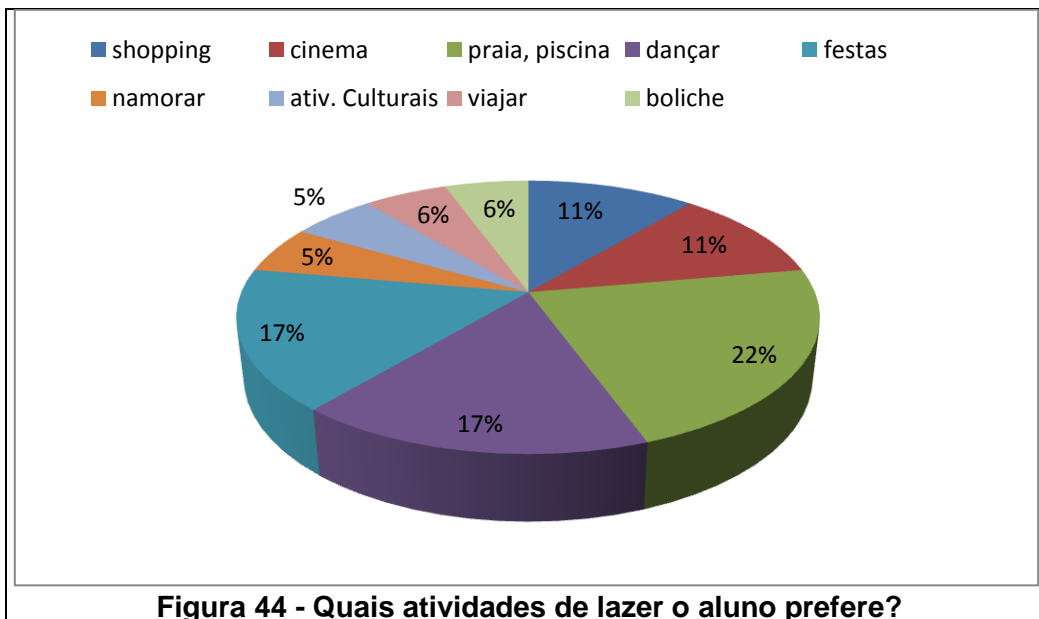
O(a) aluno(a) que mais jovem ingressou nesta escola, está desde os três anos matriculado, o que entrou mais tardiamente estava com 21 anos de idade ao ingressar (Figura 40).

A maioria dos estudantes frequentou outras atividades fora do âmbito da escola. Em sua maioria atividades terapêuticas. Apenas um dos alunos(as) não frequentou nenhum tipo de atividade ou atendimento extraclasse (Figura 41).



Nenhum dos alunos exerceu qualquer atividade profissional anterior, sendo que 25% não respondeu à pergunta (Figura 42).

Sobre o que gostam de fazer em casa, a maioria dos alunos escolheu mais de uma das opções tabuladas (Figura 43).



Sobre as atividades de lazer preferidas (Figura 44), a maioria dos estudantes escolheu mais de uma das opções apresentadas.

## 4.2 O RECURSO GRÁFICO DA NUVEM DE PALAVRAS

Para representar de forma gráfica e nos ajudar a compreender os processos e mudanças efetuados durante e após a aplicação do trabalho proposto, optamos por organizar cada grupo de respostas apuradas nos pré e pós-testes usando o método gráfico conhecido como “nuvem de palavras”.

Este método de representação gráfica é um advento da internet, muito usado em blogs, para dar uma visão geral dos termos mais importantes dentro de um conjunto de termos ou *tags* (palavras-chave). Uma nuvem de palavras consiste de uma representação gráfica de um determinado texto, onde as palavras variam de tamanho conforme o número de vezes que se repetem; quanto mais ocorrências um termo tem, maior é o tamanho da fonte. Palavras pouco frequentes ficam com tamanho pequeno, enquanto que as palavras mais frequentes se destacam. Dessa forma podemos avaliar o crescimento no vocabulário utilizado, e a evolução na maneira geral como os educandos compreendem uma questão, comparando as mudanças ocorridas através do aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos junto aos estudantes após o pré-teste; que ficam óbvias ao se comparar as nuvens de palavras geradas com as respostas do pré-teste às nuvens geradas a partir das respostas ao pós-teste.

Diante dos resultados apurados nos pré e pós-testes, tomamos a decisão de utilizar o recurso das nuvens de palavras para auxiliar na compreensão dos dados levantados. No capítulo seguinte, passamos a uma exposição crítica das informações que puderam ser adquiridas através deste método.

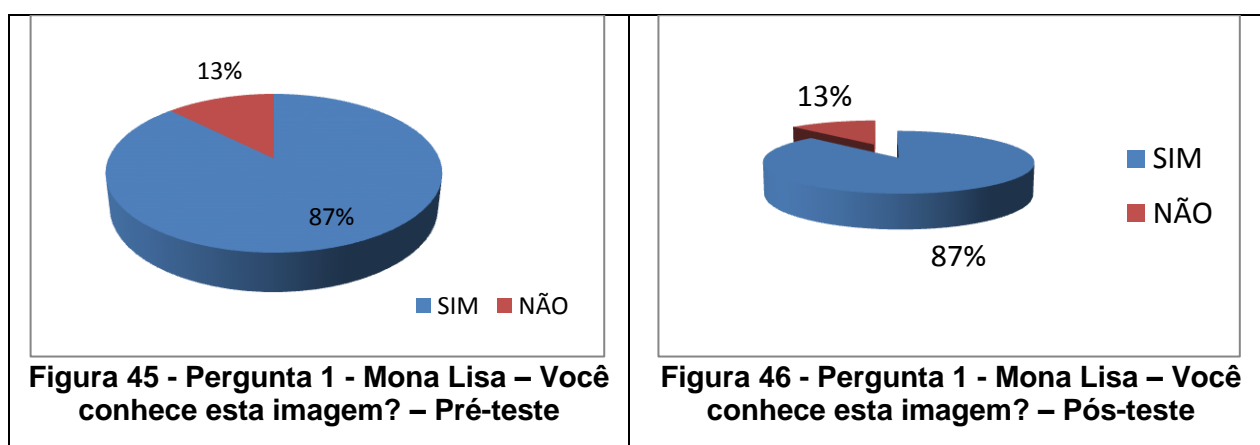
### 4.3 PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

A aplicação do pré-teste e pós-teste, foi efetuada em momentos distintos. Para assim podermos avaliar a evolução na aquisição de informações, ou não dos estudantes, após a aplicação dos conteúdos, métodos e atividades propostos.

Ao comparar lado-a-lado os gráficos que representam as respostas dos estudantes aos pré e pós-testes, podemos analisar de forma impessoal onde houveram mudanças na compreensão geral das obras, evolução ou não do vocabulário dos estudantes, e como eles puderam consolidar os conhecimentos formais dos conteúdos previstos no planejamento prévio.

A seguir avaliamos, em cada questão dos pré e pós-testes, as respostas obtidas, sempre tentando evidenciar quais passos foram ou não dados pelos estudantes, dentro daquilo que se pretendia no planejamento inicial, tendo em vista que, tanto nas aulas regulares quanto nas turmas inclusivas, o planejamento não pode ser visto como um roteiro inflexível, mas como um guia a ser seguido e adaptado dentro das especificidades de cada turma, de cada momento, de cada experiência de ensino.

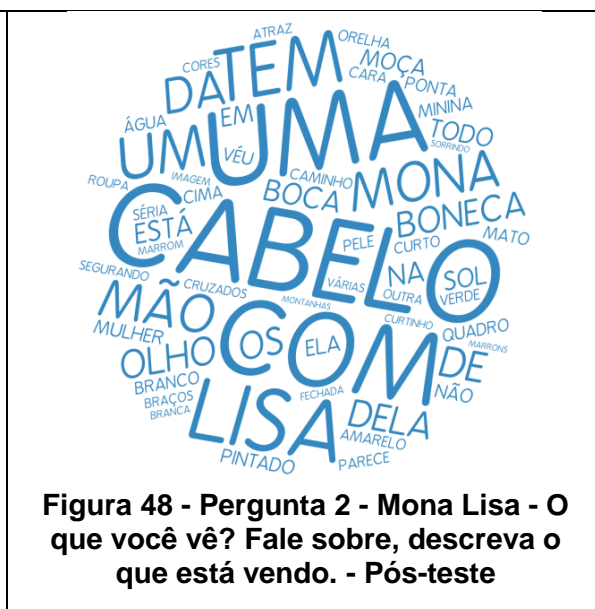
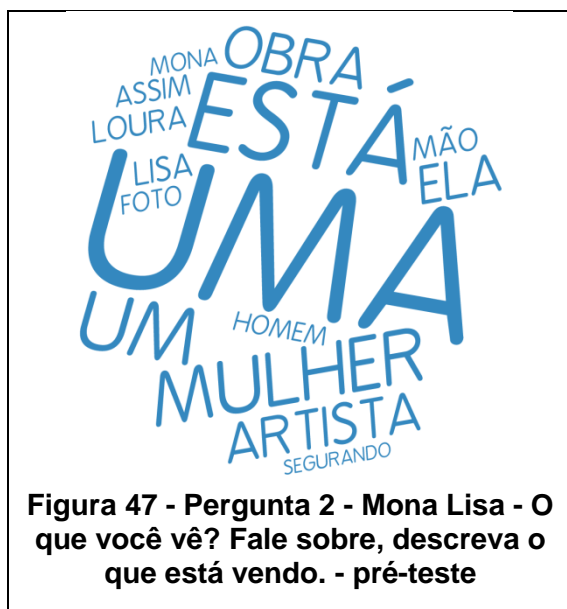
#### 4.3.1 PRÉ E PÓS-TESTE SOBRE A OBRA “MONA-LISA”



É necessário ressaltar que, embora os gráficos acima exibidos expressem valores idênticos, percentualmente falando, houveram mudanças entre o pré

(Figura 45) e o pós-teste (Figura 46): embora apenas um estudante (13%) tenha respondido não à questão, vale destacar que no pré-teste, a resposta dissidente veio do estudante A, enquanto que no pós-teste a resposta “não” veio do estudante B, ou seja, embora tenhamos os mesmos resultados no pré e no pós-teste, estudantes diferentes responderam negativamente em cada situação.

Não podemos aí inferir com toda certeza se esta mudança se deu por uma aquisição e ao mesmo tempo desapropriação de conhecimentos, processo bastante natural da estruturação cognitiva, ou se houve um ruído na avaliação por conta de uma tentativa, ou mesmo um ensaio de acerto, na busca de responder corretamente.



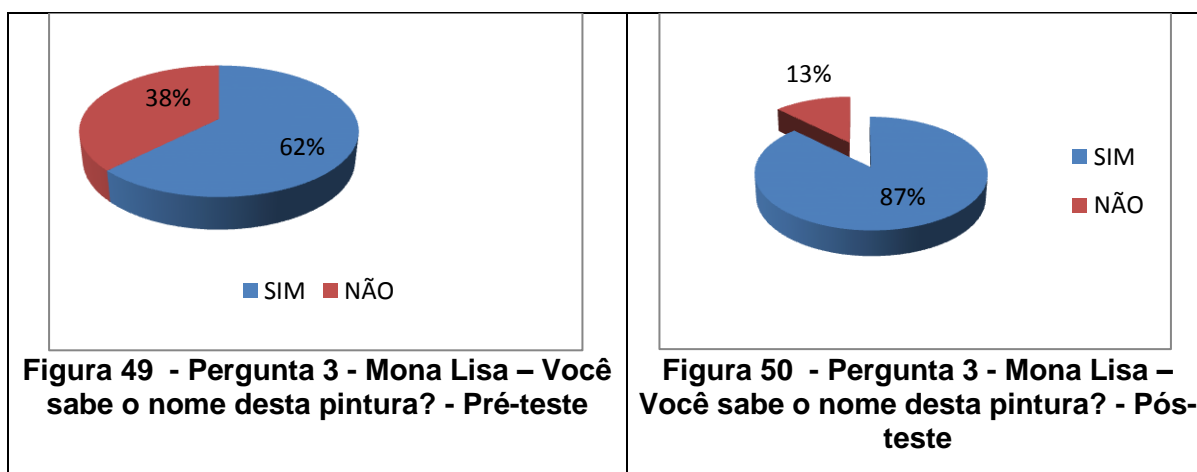
Esta pergunta é uma das mais importantes de todo o processo de avaliação: ao pedir que o educando descreva o que vê, estamos desafiando sua percepção e capacidade de interpretação, sua atenção, sua capacidade de síntese e decodificação dos símbolos. A cada vez que pedimos para o estudante descrever o que vê no ensino das artes levamos o mesmo a exercitar a habilidade da percepção artística crítica e visual.

Podemos notar um adensamento no segundo gráfico (Figura 48), referente ao pós-teste, que conta com um número superior de termos em relação ao primeiro (Figura 47). Houve um aumento percentual de 304% no número total de palavras utilizadas pelos estudantes para responder à questão no pós-teste.

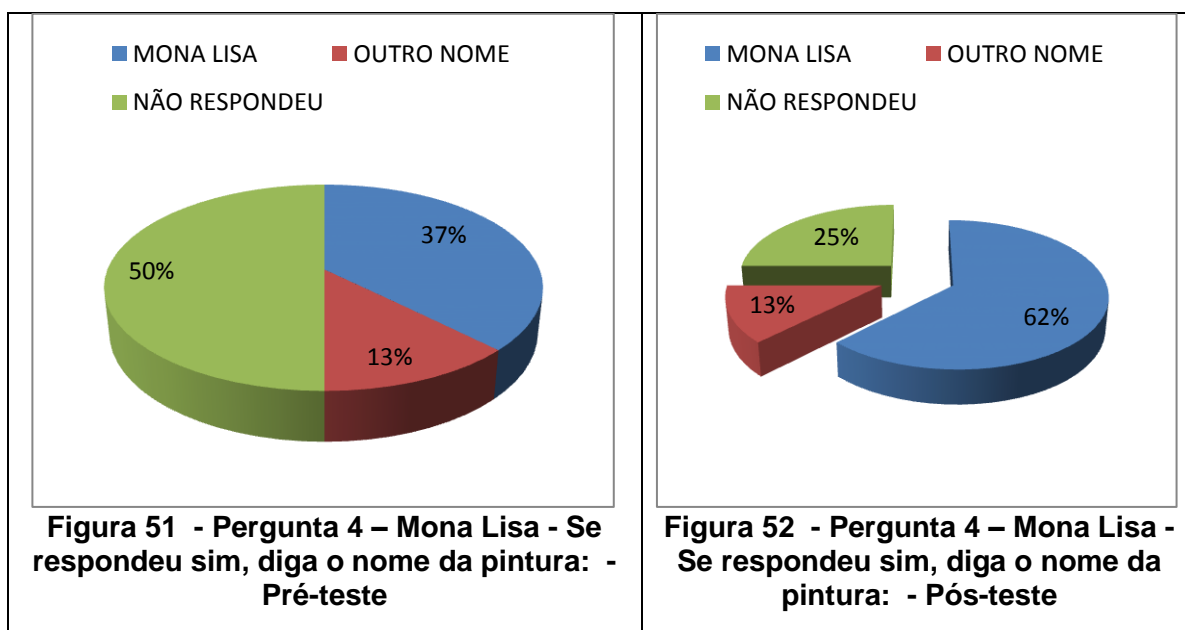
Fenômeno este verificado em todo o grupo, de ampliação do vocabulário e da profundidade com que os mesmos apreendem significantes através da análise visual da obra de arte.

Este aprofundamento se deu principalmente por conta de três fatores: análise e familiarização com o contexto específico da obra; o contato com conteúdo de língua portuguesa; interconexão através das atividades executadas em grupo, levando a uma intercessão das visões próprias de cada estudante. Este fenômeno pode ser observado em todas as questões que solicitam do educando uma análise descritiva da obra.

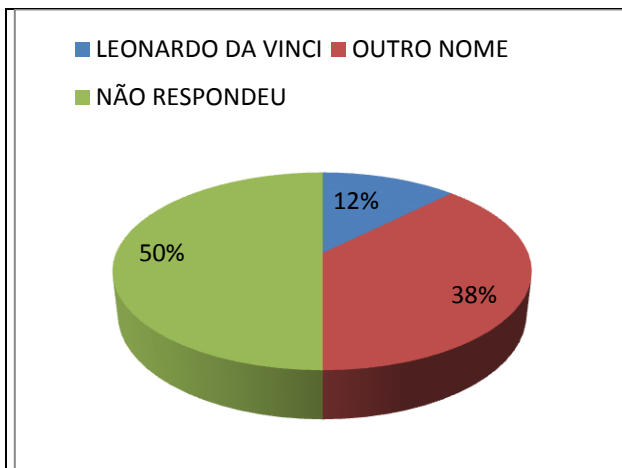
No pré-teste as palavras mais frequentes são “Uma”, “Mulher” e “Está”. No pós-teste, são mais frequentes os termos: “Cabelo”, “Com”, “Tem”, “Mona”, “Lisa”, “Uma”, “Mão”. Houve a substituição do termo genérico “Uma Mulher” para uma descrição mais específica daquela obra, substituindo tais termos pelo nome da obra propriamente dita “Mona Lisa”.



Os gráficos nas figuras Figura 49 e Figura 50 demonstram um aumento percentual significativo no grupo de estudantes que puderam nomear a obra de arte em questão.



Após o pós-teste (Figura 52), o número de alunos que puderam nomear corretamente a obra de arte dobrou. Embora o percentual de estudantes que respondeu outro nome para esta questão se mantenha o mesmo nos dois casos, são estudantes distintos. O grupo de educandos que não respondeu a esta questão no pós-teste era parte do mesmo grupo que não respondeu ao pré-teste (Figura 51).



**Figura 53 - Pergunta 5 – Mona Lisa – Quem é o artista que pintou esta obra? - Pré-teste**

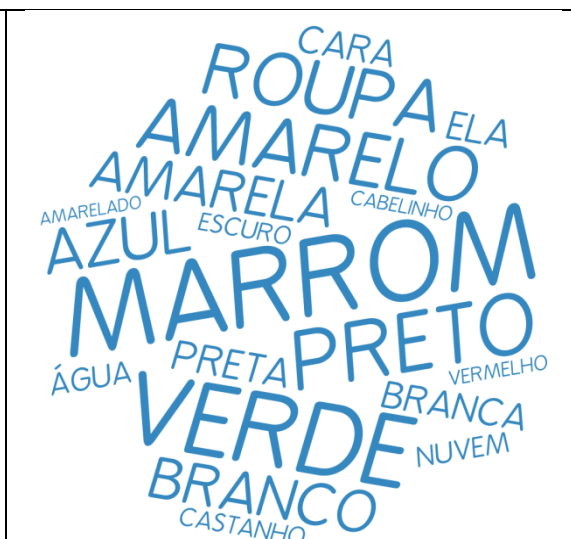


**Figura 54 - Pergunta 5 – Mona Lisa – Quem é o artista que pintou esta obra? - Pós-teste**

É possível perceber que houve ganho de conhecimento a respeito do autor da obra. O total de estudantes que nomearam corretamente o autor da obra triplicou. Observamos também que, mesmo não respondendo corretamente, todo o grupo ensajou manifestar sua opinião no pós-teste (Figura 53 e Figura 54).



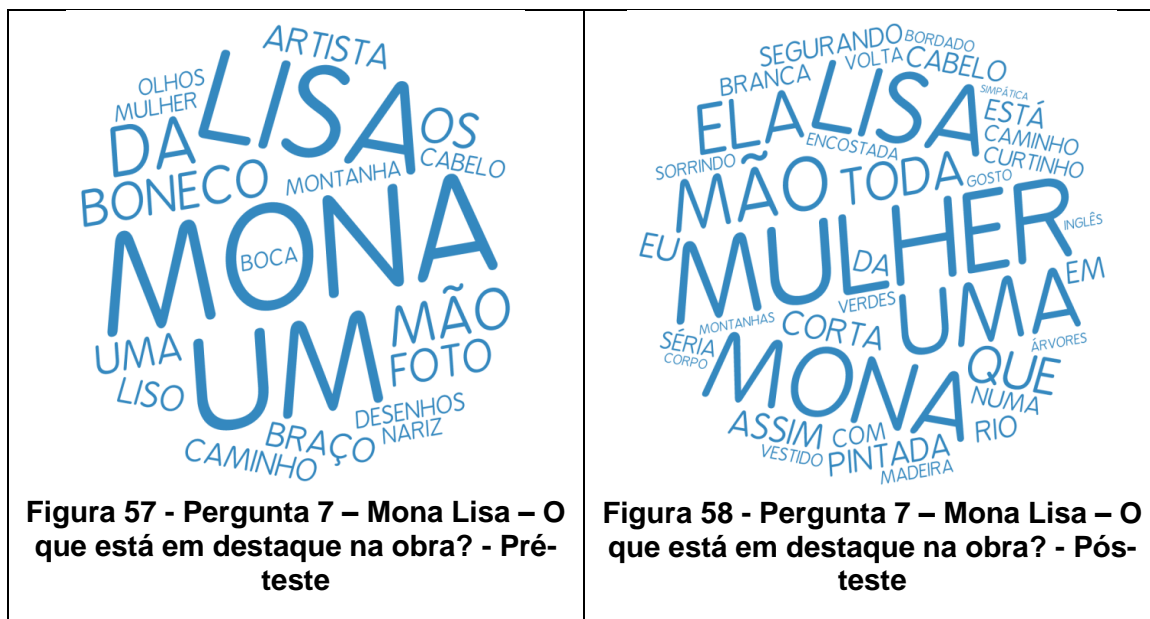
**Figura 55 - Pergunta 6 – Mona Lisa – Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? - Pré-teste**



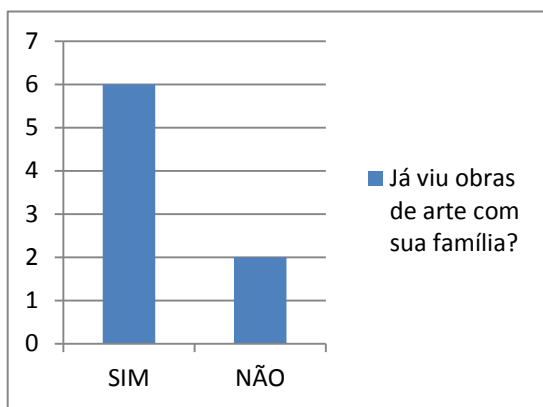
**Figura 56 - Pergunta 6 – Mona Lisa – Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? - Pós-teste**



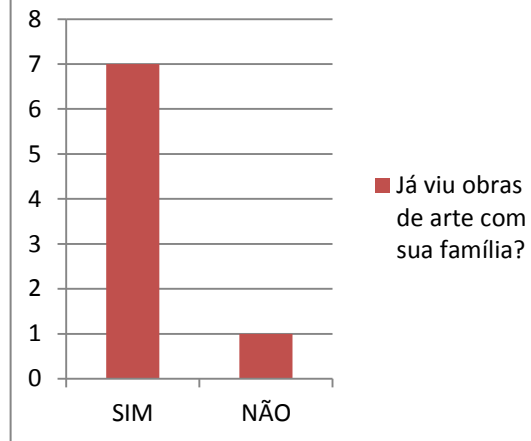
Houve um aumento de 147% no total de palavras utilizadas no pós-teste, devido ao ganho visível de informações na percepção de cores da obra. Após a aplicação da atividade em si, os estudantes passam a perceber e utilizar novas definições de cor para descrever a obra (Figura 55 e Figura 56).



Houve um ganho de 114% no número de palavras utilizadas para elencar as cores. É possível notar que houve por parte do grupo uma apropriação do conteúdo nesta questão, pois passaram a perceber a imagem que lhes é mostrada no pós-teste como uma obra de arte ou pintura, dando-lhe qualidades e observando detalhes não notados no pré-teste. Muito embora não façam relação da imagem com um boneco ou uma foto. Passando a dar-lhe personalidade ao nomear as suas cores (Figura 57 e Figura 58).

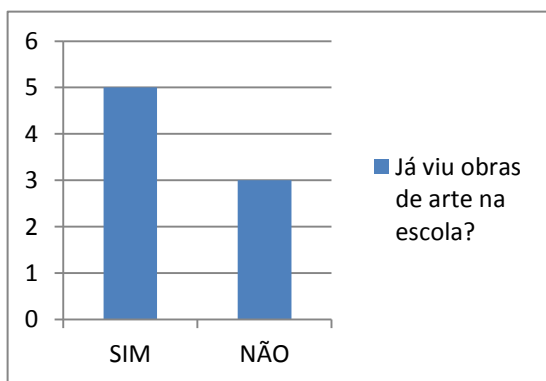


**Figura 59 - Pergunta 8 – Mona Lisa – Você já viu quadros e pinturas com sua família? - Pré-teste**

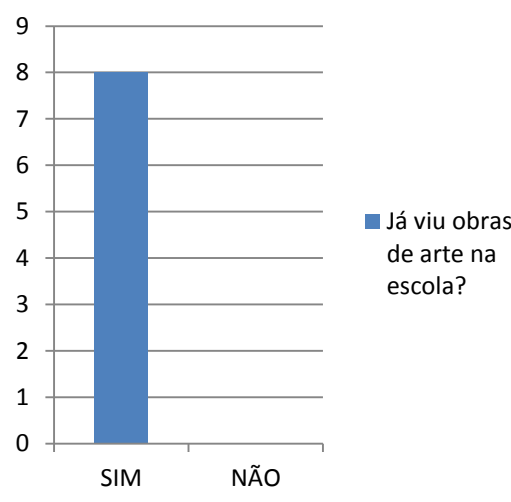


**Figura 60 - Pergunta 8 – Mona Lisa – Você já viu quadros e pinturas com sua família? - Pós-teste**

Podemos notar que um dos estudantes variou do não (Figura 59) para o sim no pós-teste (Figura 60). Quando se desenvolve um trabalho sobre obras de arte, podemos perceber que a apreciação da arte vai se tornando aos poucos um hábito para os estudantes, ao ponto de ser levada para o ambiente familiar.



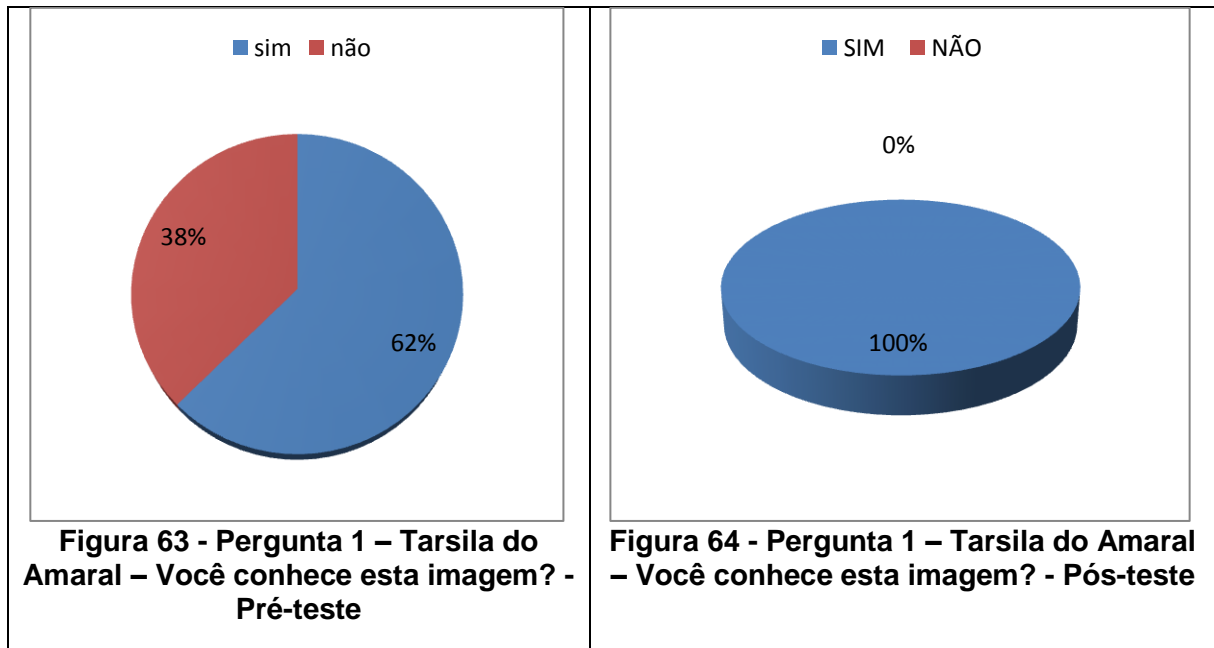
**Figura 61 - Pergunta 9 – Mona Lisa – Você já viu quadros e pinturas na escola? - Pré-teste**



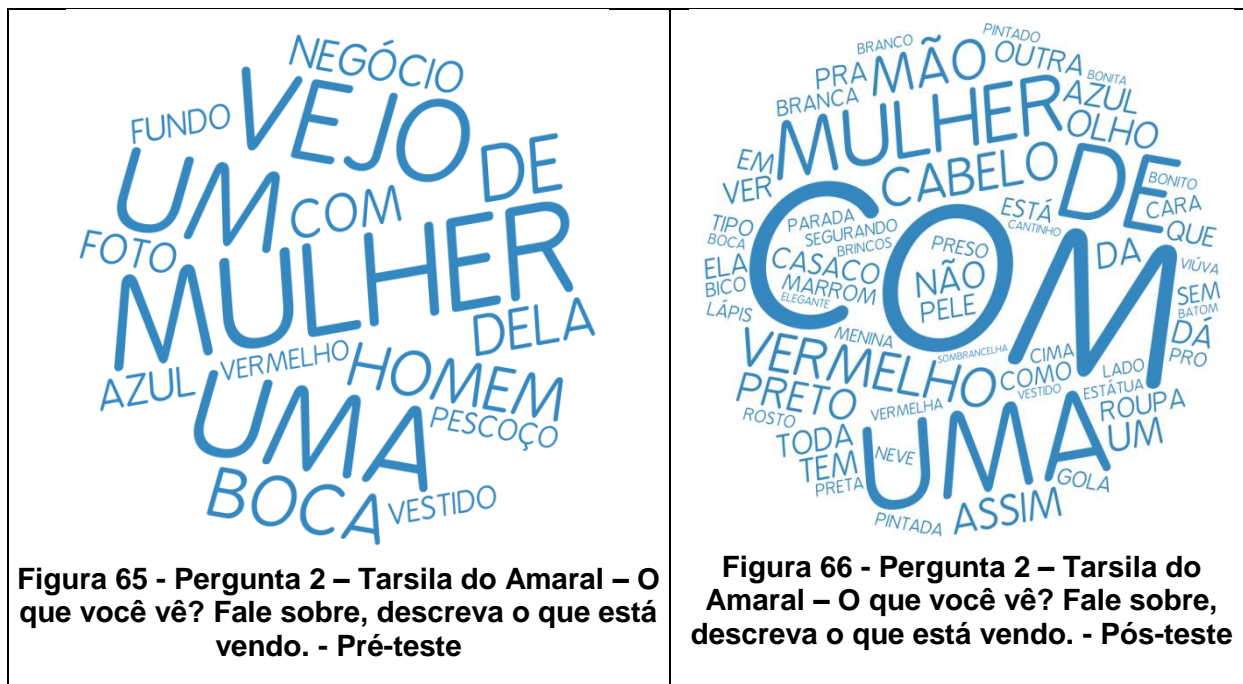
**Figura 62 - Pergunta 9 – Mona Lisa – Você já viu quadros e pinturas na escola? - Pós-teste**

É possível notar que os estudantes passaram a considerar o trabalho pedagógico desenvolvido junto com a turma através deste estudo como uma vivência artística (Figura 61 e Figura 62).

#### 4.3.2 PRÉ E PÓS-TESTE SOBRE A OBRA “MANTEAU ROUGE”

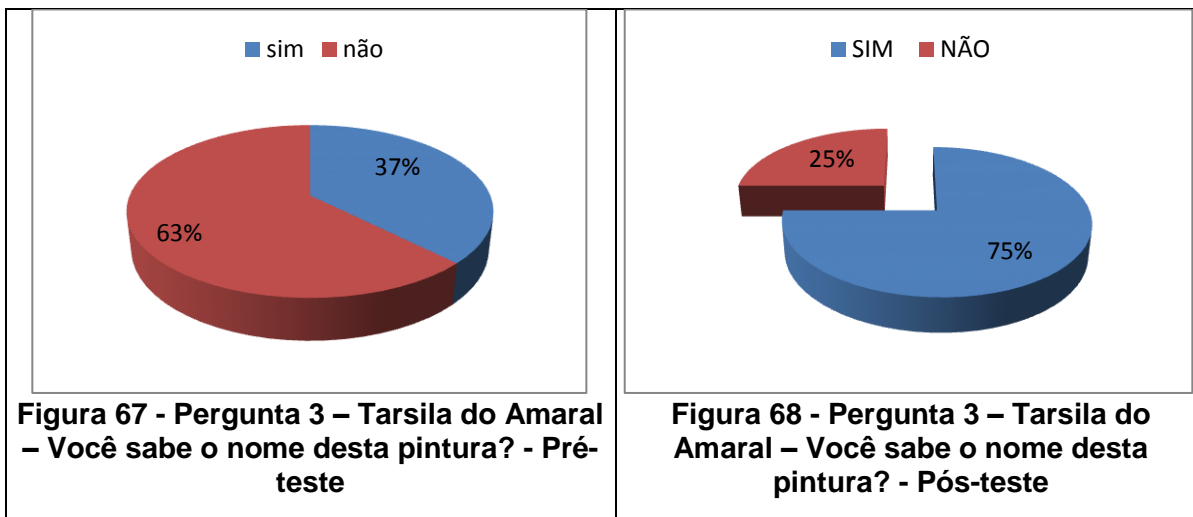


Os gráficos na Figura 63 e na Figura 64 demonstram que todos os estudantes passaram a reconhecer a imagem da obra de arte de Tarsila do Amaral.

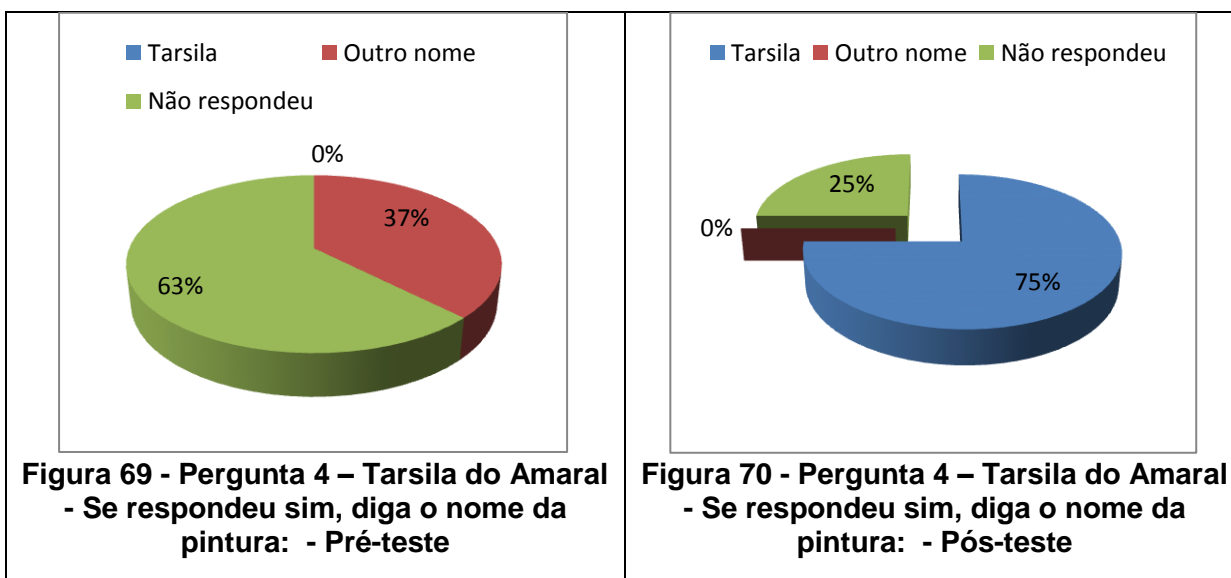


Tanto no que se refere ao trabalho com a obra de arte de Da Vinci (Figura 47 e Figura 48), quanto no trabalho com a Obra de Tarsila do Amaral (Figura 65 e Figura 66), a pergunta: “O que você vê? Fale sobre, descreva o que está vendo:” obteve o maior crescimento.

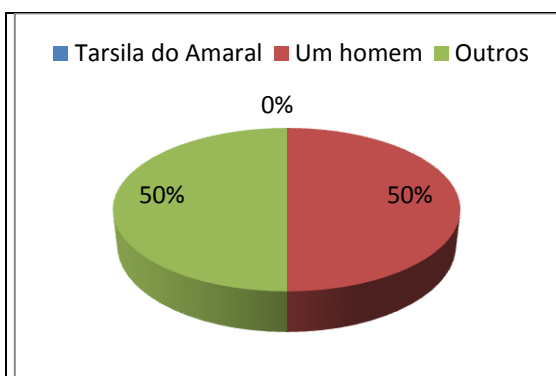
No pós-teste (Figura 66), houve um aumento de aproximadamente 390% no total de palavras empregadas pelos estudantes para descrever a obra de arte, ou seja, os educandos ampliaram enormemente a capacidade de avaliar e descrever a obra como um todo, eles nomearam e qualificaram de forma mais refinada e abrangente a obra em questão.



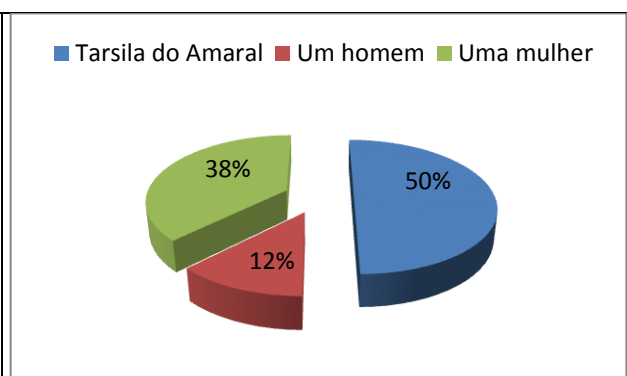
Houve uma visível diminuição do número de respostas negativas no pós-teste, com aumento do reconhecimento do nome da pintura. Sendo que se percebe um traço de permanência da resposta “não” e uma variação onde a resposta do pré-teste (Figura 67) passou do reconhecimento com “sim” para o desconhecimento com “não” (Figura 68).



A comparação do gráfico da Figura 69 com o da Figura 70 evidencia o aumento do número de estudantes que soube nomear a obra de arte corretamente na ocasião do pós-teste.

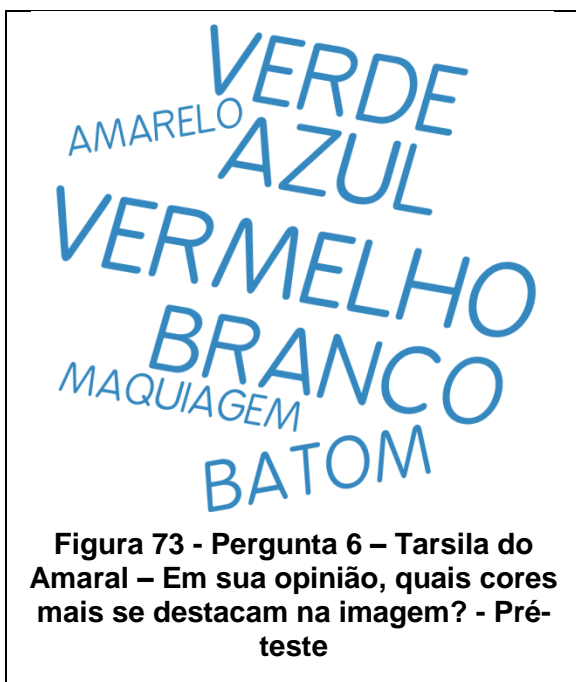


**Figura 71 - Pergunta 5 – Tarsila do Amaral – Quem é o artista que pintou esta obra? - Pré-teste**

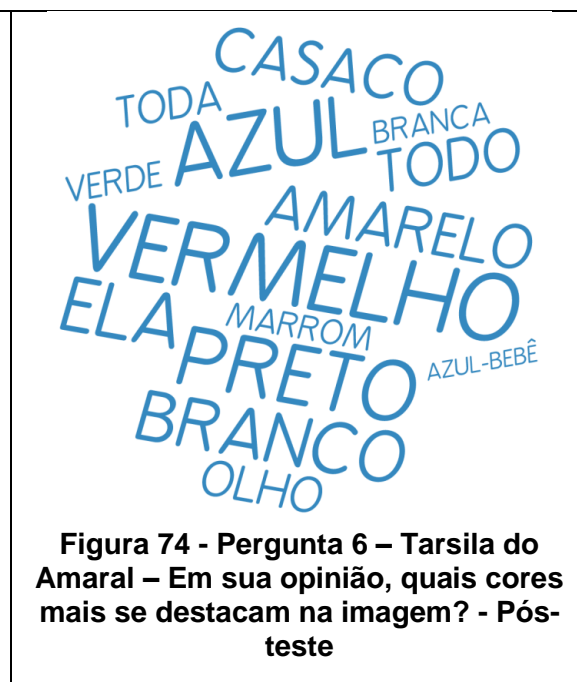


**Figura 72 - Pergunta 5 – Tarsila do Amaral – Quem é o artista que pintou esta obra? - Pós-teste**

É possível identificar um significativo incremento no grupo que reconhece Tarsila do Amaral como a artista que pintou a obra (Figura 71 e Figura 72). É digno de nota que houve um acréscimo de qualificação da artista como uma mulher, fato isolado, tendo em vista que na obra anterior (Figura 2), embora se tratasse do retrato de uma mulher, o autor era um homem (Leonardo da Vinci), enquanto que nesta obra (Figura 3), trata-se de um autorretrato, ou seja, a pintora (Tarsila do Amaral) fez um retrato de si mesma.

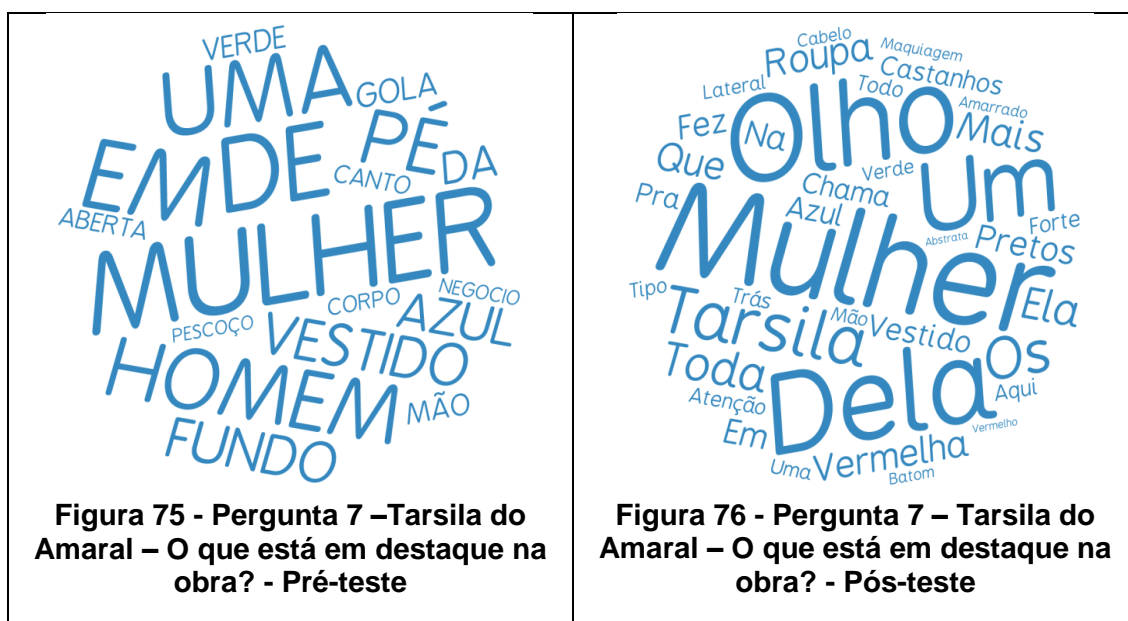


**Figura 73 - Pergunta 6 – Tarsila do Amaral – Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? - Pré-teste**

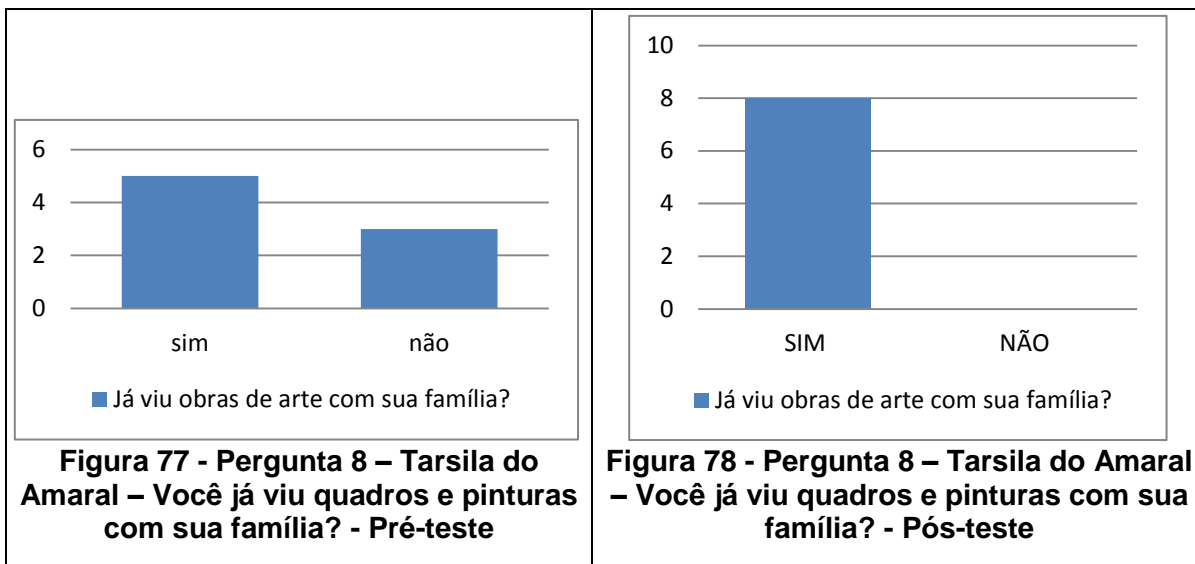


**Figura 74 - Pergunta 6 – Tarsila do Amaral – Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem? - Pós-teste**

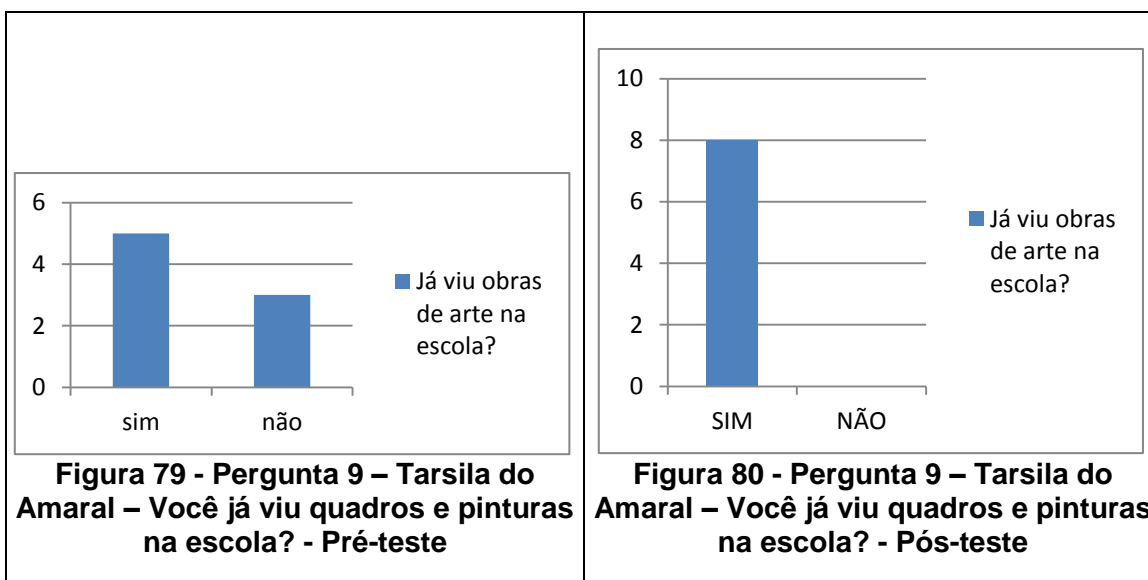
A comparação das nuvens de palavras na Figura 73 com a da Figura 74 demonstra um ganho de aproximadamente 63% de vocabulário e da percepção visual da imagem, como obra de arte e de suas cores. Passando de sete cores assinaladas inicialmente (Figura 73) para nove cores no pós-teste (Figura 74), digno de nota que esta obra se calca em duas cores primárias (vermelho e azul) e suas variações de tons.



Esta questão foi a que registrou o menor aumento no total de palavras empregadas no pós-teste. Houve um acréscimo de aproximadamente 44% neste total (Figura 76). O autorretrato de Tarsila do Amaral (Figura 3) contém menos detalhes, tendo em vista que o fundo é um padrão de cor, mas os estudantes puderam apreender mais detalhes contidos na figura e vestimenta da autora no segundo teste. Foram adicionadas novas expressões, como o nome da autora, que não se encontravam no primeiro teste (Figura 75).



Mais uma vez podemos identificar uma mudança grande na resposta desta questão (Figura 77), onde os estudantes todos afirmaram ter apreciado obras de arte com sua família na ocasião do pós-teste (Figura 78). Podemos inferir que um trabalho pedagógico focado em artes visuais leva os educandos a compartilhar este universo com seus pais e familiares.



É de surpreender que estudantes que tenham uma história prévia de educação artística na rede pública por períodos de até décadas respondam



negativamente a tal pergunta. Percebe-se que houve um ganho do reconhecimento do significado de obra de arte (Figura 79 e Figura 80).

#### **4.4 OS NÍVEIS DE LEITURA E ESCRITA DA TURMA AVALIADA**

Diante de uma sondagem individual, para compreender em que hipótese de leitura e escrita se encontra cada estudante, foi possível perceber:

Todos escrevem da esquerda para a direita e passaram da fase pré-silábica I; nenhum dos educandos escreve frases de forma autônoma, todos necessitaram de apoio nas atividades que requisitavam a composição de frases;

A aluna A encontra-se na fase silábica. Pronuncia palavras dividindo-as em sílabas, porém pode repetir várias vezes a mesma sílaba para uma palavra. Em outros momentos consegue escrever e ler corretamente uma palavra de três sílabas (P.Ex.: SA-PA-TO), ou seja, está se aproximando do nível silábico-alfabético. No que concerne à relação quantidade-número, consegue contar e escrever o número correspondente até 15 de forma autônoma; por outro lado o processo inverso, de relacionar quantidades aos números, executa com autonomia apenas até 4, com apoio até 15;

A aluna B encontra-se na fase silábico-alfabética. Coloca duas letras para cada fonema, que pronuncia, porém nem sempre escreve o fonema correspondente ao som que deseja produzir. A aluna é copista, possui habilidade de reproduzir os textos com perfeição, porém não assimila a maior parte do que está copiando, fazendo-o de forma mecânica. No que concerne à relação quantidade-número, consegue contar e escrever o número correspondente até 15 de forma autônoma; já o processo inverso, de relacionar quantidades aos números, executa com autonomia até 8;

O aluno C está em transição entre a fase silábica e a fase silábico-alfabética, usando, por vezes, duas letras para formar uma sílaba, como no caso de BO-LA para escrever a palavra “boca”, noutras usando apenas uma letra para significar uma sílaba, sem correspondência evidente entre a escolha da letra e a

sílaba correspondente. Lê silabando, somando as letras para formar a sílaba, e necessita de ajuda para unir as sílabas e formar uma palavra. No que se refere aos conceitos lógico-matemáticos, reconhece números até 50, escreve corretamente de 1 a 20, faz relação número-quantidade e quantidade-número até 15;

A aluna D encontra-se na fase alfabética e é canhota. Não escreve sílabas complexas, como dígrafos. Reconhece as sílabas sem precisar pronunciar cada letra. Por vezes lê uma palavra completa, em outros momentos não lê. Pode inverter sílabas, P. Ex.: Em “cacos” leu “coca” ou “cocada”; em “batata” leu a palavra inteira corretamente. Após bastante intervenção consegue ler, porém não retém a informação, quando a leitura é retomada alguns dias depois. Na relação número-quantidade e quantidade-número, executa com autonomia até 15. Reconhece a sequência numérica até 25.

A aluna E encontra-se na fase silábico-alfabética. Por vezes utiliza uma letra para cada som. Não lê ou escreve sílabas complexas, mas lê e escreve palavras de três sílabas simples. Pode inverter as sílabas na hora da leitura, P.Ex.: escreveu “boca” e leu “cabo”, lendo uma sílaba de cada vez. Por vezes lê as letras em separado, criando os sons silábicos posteriormente. Ao escrever se sai melhor em palavras com duas sílabas simples. Reconhece até dez, mas confunde a sequência. Na relação número-quantidade, consegue fazer a correspondência até 6 e na relação quantidade-número até 3.

A aluna F encontra-se na fase alfabética inicial. Ela lê as letras separadamente para formar as sílabas, unindo a vogal com a consoante, passando à sílaba seguinte. Apresenta grande dificuldade em unir as sílabas, esquecendo a primeira sílaba após ler a seguinte. Troca M por N. Não lê ou escreve sílabas complexas. Escreve palavras de duas sílabas e percebe que deve unir vogais e consoantes. Reconhece números até 30 e faz a sequência. Faz relação número-quantidade e quantidade-número até 16.

A aluna G encontra-se na transição entre as fases pré-silábica II e a silábica. Por vezes usa uma letra para cada som, em outras buscas utilizar duas letras para exprimir o som silábico. Lê unindo letras, silabando. Não une as

sílabas em palavras. Ao fazer cópias, troca as posições das letras. Nem sempre consegue visualizar a união das sílabas para formar uma palavra, P.Ex.: “lata” conseguiu ler cada letra, formar cada sílaba e depois formar a palavra inteira com apoio; “casa” conseguiu ler as letras e formar as sílabas CA e SA, mas não conseguiu reconhecer a palavra.

O aluno H se encontra na fase pré-silábica II. Percebe que precisa de várias letras para formar uma palavra, e que pode unir duas letras para formar o som da sílaba, porém, por estar na fase pré-silábica II, agrega letras à palavra e depois percebe que sobraram, P. Ex.: para “boca” escreveu “CEBEAI”, explicando que o A e o I estava sobrando, lendo CEBE como “boca”. Ao ler, consegue por vezes lembrar de uma sílaba após ler a outra, mas, em geral, lê uma letra de cada vez para formar a sílaba, podendo confundir o som das letras. Reconhece a sequência numérica até 10, mas não consegue escrever a sequência corretamente. Faz relação número-quantidade até 12 e quantidade-número até 5.

No Quadro 1 vemos uma tabela resumindo os níveis de Leitura e Escrita da turma avaliada, organizados de forma que possam ser analisados comparativamente:

Quadro 1 - Os Níveis de Leitura e escrita da turma avaliada

Estudante	Fase	Divide palavras em sílabas	Relação quantidade número	Relação número quantidade
A	Silábica	Sim	15	4
B	Silábico-alfabética	Não	15	8
C	Silábica / Silábico-alfabética	Sim	20	15
D	Alfabética	Sim	15	25
E	Silábico-alfabética	Não	6	3
F	Alfabética inicial	Não	16	16
G	Pré-silábica II / Silábica	Não	5	5
H	Pré-silábica II	Não	12	15

## 4.5 DISCUSSÃO

Pudemos apurar ao final deste trabalho que existe, na Educação Especial, espaço para desenvolver uma proposta pedagógica relevante em uma classe especial de estudantes adultos com Deficiência Intelectual. Consideramos que os objetivos propostos foram alcançados, conforme apresentamos na seção anterior. Passamos, a seguir a discutir estes resultados, correlacionando-os com a literatura existente sobre o assunto, que foi consultada na seção de preparação e pesquisa deste.

Analisando os resultados obtidos com o presente trabalho, confirmamos o que nos traz Pletsch (2014), ao nos mostrar que os espaços sociais e de aprendizagem podem desacreditar ou promover os sujeitos com Deficiência, na

medida em que venham a desqualifica-lo ou reafirmar as potencialidades do mesmo.

“(...) as habilidades adaptativas de uma pessoa não são determinadas apenas por sua suposta capacidade intrínseca, mas também pelas experiências de aprendizagem e suportes por ele vivenciadas.” (Pletsch, 2014)

Ainda na mesma obra, Pletsch (2014) nos propõe uma nova maneira de encarar a pessoa com Deficiência Intelectual:

“(...) superar a ideia de que a deficiência mental <sup>6</sup> é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo. Portanto, no modelo multidimensional, a deficiência mental é compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificações nos níveis leve, moderado, severo e profundo.” (Pletsch, 2014)

Podemos inferir, deste excerto, que estas pessoas, nosso público-alvo, com média de idade de 32 anos, irão continuar aprendendo, se tiverem uma educação de qualidade, sobretudo com métodos educacionais específicos sendo aplicados por uma equipe que possua domínio a respeito das características, não só da Deficiência Intelectual em si, mas de como este aluno aprende.

Pletsch ainda propõe um questionamento extremamente oportuno, nos levando a reconhecer a importância dos Planos de Ensino Individualizados:

“Como inserir em escolas comuns alunos que estão há muito tempo frequentando a escola especial, e muitos em idade adulta? (...) o pressuposto da diferenciação no ensino colocou-se como uma perspectiva a ser pensada também na escola especial. Portanto, planejamentos educacionais que se estruturam a partir da individualização como base da atuação pedagógica podem responder às exigências de estudantes com necessidades especiais tanto na escola comum quanto na escola especializada. A individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem.” (Glat et al., 2012)

---

<sup>6</sup> Termo em desuso, incluído somente para respeitar a citação textual do original.

A evolução da pedagogia pôde chegar a um denominador comum: toda estratégia para o ensino e aprendizagem que enfoque o indivíduo como fator primordial, sem se prender a diagnósticos, levando em conta que toda pessoa possui suas limitações, deficiências e habilidades, tende a se mostrar muito mais eficaz do que aquelas que tentam massificar os grupos de alunos conforme suas idades ou fases de desenvolvimento, ou seja, o processo pedagógico é muito mais justo e eficaz quando considera cada estudante como uma individualidade específica.

“Constatamos que, quando a prática se instala a partir de pedagogias mais abertas, centradas no aluno, com a perspectiva de construção de conhecimento, o plano tende a ser mais bem elaborado e utilizado na dinâmica escolar; do contrário, posturas mais tradicionais, com padrões de repetição, em que todos os alunos têm de fazer a mesma coisa, ao mesmo tempo, impossibilitam uma flexibilização, que é uma característica do plano individualizado.” (Glat e Pletsch, 2013)

O educador se encontra então com um desafio neste momento: como desenvolver suas atividades cotidianas levando em consideração tantas especificidades de cada educando? A partir desta questão, chegamos à solução de desenvolvermos os Planos de Ensino Individualizados (PEIs), que seriam a sistematização de um planejamento pedagógico que considere cada estudante individualmente, enfocando sua realidade sociocultural, suas vivências familiares, sua trajetória educacional e suas potencialidades e habilidades globais, fugindo à velha resposta pronta da repetição mecânica de conteúdos já apresentados anteriormente.

“(…) um plano personalizado, que considera possibilidades e necessidades, inclui os interesses do aluno e da família e recorre ao currículo para não repetir o que o estudante já viu inúmeras vezes sem efetivar a aprendizagem, selecionando o que seria essencial dentro de um tempo razoável.(…) com a perspectiva de elaboração de PEIs a fim de estabelecer metas e estratégias pedagógicas para diferentes alunos(…) ela pode ser o lugar de não exclusão, ao promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a inserção social a partir da ‘adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas’, conforme as previsões legais.” (Glat e Pletsch, 2013)

Sobre a leitura e releitura, e as atividades de Educação do olhar no ensino das artes, pudemos corroborar a importância de um trabalho que pode gerar desdobramentos pedagógicos enriquecedores:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p.9)

A alfabetização é um processo que ocorre após o desenvolvimento da habilidade de leitura do mundo, e seria ingênuo supor que esta leitura se dá de forma espontânea. Neste estudo buscamos exatamente iniciar percebendo no pré e pós-teste um trabalho desenvolvido em cima de uma releitura de imagem, que pode trazer significado e relevância na construção de novos conhecimentos e na aquisição da habilidade de leitura e escrita.

“(...) esta atribuição de significado vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e apropriação do mundo.” (Pillar, 2003)

Levando o educando a assumir uma postura crítica e participativa no processo de leitura e releitura, mudamos o enfoque para uma visão que considera cada estudante como único, buscando ir além dos aspectos formais do raciocínio lógico que se desenvolve através da sensibilidade do estudante/leitor da imagem. Repensando a escola inclusiva e a classe especial como espaço de ser, fazer e sentir, através da funcionalidade social do ato de ler e reler a arte considerando este espaço flexível e aberto, a potência da criação coletiva ou individual que pode mobilizar para além do pedagógico e do cognitivo para então fomentar as aquisições cognitivas através do viés da sensibilidade individual. Como nos coloca Barbosa:

“Não é um conhecimento que, para ser adquirido, tem que ser adquirido diretamente através do raciocínio. Há raciocínio implicado na arte... A arte é um veículo que recupera o que há de humano no ser humano. Aí começa a deflagração de todos os outros processos” (BARBOSA, 2002).

Esta é uma proposta aberta que pode extrapolar as barreiras de um planejamento fechado, necessitando ser revisitado e revisto como se estabelece na visão do PEI.

“A leitura de uma obra de arte é uma aventura, em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados.” (Pillar, 2003).

Foi possível observar que houve uma ressignificação por parte dos educandos para além de nossas expectativas, ao nomearem seu trabalho artístico como “Tarsila Mexicana”, relacionando os enfeites que adicionaram na releitura por eles feita à Frida Kahlo pintora de origem mexicana, que utiliza flores no cabelo. Os alunos conseguiram fazer uma abstração relacionando o novo conhecimento com outros anteriormente adquiridos, ressaltando a relação subjetiva e concreta que puderam fazer entre estes, demonstrando um alargamento das possibilidades cognitivas através da exposição deste aos novos conceitos socioculturais e educacionais oferecidos.

As atividades de releitura são uma maneira empoderadora de tratar o processo de construção do saber, pois colocam o estudante como protagonista do processo pedagógico, levando-os a exercitar sua capacidade de manifestação crítica e construção de novos saberes. Dando uma nova resposta para uma educação que vem contemplando os aspectos formais apenas, demonstrando uma forma participativa de ter o educando como parceiro na construção do conhecimento; quando, em nosso estudo, este estudante é convidado a construir textos sobre as vivências artísticas para que através de sua relevância se tornem atividades pedagógicas transdisciplinares relevantes para o grupo.

“No ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico e a releitura, um fazer a partir de uma obra. Rer ler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados (...) Se a ideia é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido.” (Pillar, 2003)

Fica ao professor o desafio de encontrar recursos, tais como os que apresentamos em nossas sugestões, que possam gerar atividades pedagógicas



significativas dentro do universo do estudante, e que possam ser prazerosas, na busca de consolidar os conhecimentos, bem como de produzir novos interesses para este grupo de educandos, que pode estar desestimulado por rever constantemente os mesmos métodos, as mesmas atividades no processo de ensino dos conteúdos.

Através do estudo apresentado foi possível ampliar o olhar para além da perspectiva atual e do que era esperado, foi possível sim confirmar que a Classe Especial tem um importante valor na atualidade e que pode produzir resultados e ganhos quando bem direcionada por profissionais equipados com os instrumentos educacionais pertinentes ao seu educando, ela se torna um espaço de aquisição de conhecimento privilegiado por se fazer diferenciada e equânime.

Foi possível constatar na tabulação dos pré e pós-teste diversas aquisições cognitivas por parte da turma. Ganho significativo a respeito das obras de arte, seu significado histórico e social, aumento do número de palavras e termos referentes às obras, ganho na percepção e nomeação de cores e detalhes, identificação dos nomes dos artistas e obras, passando a reconhecer as imagens como obras de arte (pinturas) e seus reais autores, percebendo ainda mais apuramento em destacar o que sejam obras de arte em diversos espaços sociais e culturais,. Chegando a apresentar grande percepção de detalhes antes não identificados, abstrações e correlações com outras vivências anteriores.

A classe especial tem sido tratada como um lugar de acolhimento sócio afetivo pela falta de política pública dirigida ao público alvo fora da faixa etária de escolaridade da educação básica. Os estudantes com Deficiência Intelectual, com ou sem diagnóstico, que tiveram vida escolar iniciada em escolas comuns, públicas ou particulares, que passaram por instituições especializadas, e apesar de todos os esforços e investimentos feitos em atendimentos complementares, mesmo assim não se apropriaram dos códigos de leitura, escrita e contagem desde os níveis iniciais do letramento, tornaram-se adultos sem o direito de exercer qualquer atividade ocupacional ou profissional, uma vez que foram mantidos sob a regulação de currículos sem identidade própria para esse público. Embora a LDB (BRASIL, 1996, 2013) garantisse pelo Cap. V art. 59, currículos e

métodos apropriados para o público alvo da educação especial com deficiência, o alunado com DI desse estudo não teve acesso na idade certa, e continua não tendo acesso na idade adulta, quando a ciência mostra que a qualidade de vida começa a ser afetada pelos prejuízos causados pelas alterações neurológicas trazidas pela idade. Vemos ainda o que especifica o decreto 6.253/2007, que se refere às classes especiais:

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (BRASIL, 2007).

A permanência deste grupo na escola especial se por vezes se justifica pelo assistencialismo imposto através da bolsa família, desnecessária para alguns, mas que se universaliza por terem matrícula oficial na escola. Fato este contraditório em relação às políticas de inclusão que enfatizam a necessidade da matrícula e permanência dos estudantes com DI preferencialmente na rede regular de ensino e não em classes especiais.

Do ponto de vista da família, é compreensível a opção feita, empreendendo esforços de pais idosos que levam filhos não escolarizados, acima de 40 anos diariamente para a escola uma vez que, enquanto os filhos estão lá protegidos pelo poder público, eles podem ocupar o seu tempo com trabalho, supermercado, compras, cuidados de saúde em geral, cabeleireiro e pequenas atividades de lazer (como passar a manhã na porta da escola conversando com as outras mães que se tornaram amigas). Fato este que, na presença de filhos incapazes em casa, não se sentem confiantes em fazê-lo.

Na atualidade, quando o paradigma da inclusão vem sendo construído e consolidado como modelo pedagógico escolar, essas instituições especializadas ainda estão presentes na sociedade brasileira e ocupam um espaço social de importância para aquelas famílias que optaram por espaços educacionais não escolares.

O professor que se encontra trabalhando com este quadro apresentado, encara um desafio importante: adaptar suas propostas educacionais ao conteúdo

relevante e aos conhecimentos possíveis do estudante, ainda em processo de alfabetização, trazendo os conteúdos para uma linguagem adulta, adequada à idade cronológica média da turma.

Neste estudo, percebemos que esta é uma busca possível, com a utilização de criatividade, desenvolvendo a participação ativa dos estudantes, muito embora tal prática não garanta por si só que o grupo irá atingir todos os objetivos propostos.

É importante que possamos entender a inclusão como um movimento que procura visar o estudante com Deficiência como um sujeito, com direitos e deveres, e não como um problema a ser “jogado” em uma sala que o exclua da sociedade. Devemos enxergar a inclusão não apenas como uma solução fácil para este problema, seja na classe regular, seja na sala de recursos, seja na classe especial; deve estar norteada pela busca de uma educação mais justa e igualitária para todos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 CONCLUSÕES

Ao final deste estudo, culminamos na comprovação da hipótese proposta, confirmando que é possível desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de forma prazerosa, trazendo fortalecimento da autoestima e ganhos pedagógicos através de um trabalho com releitura de obra de arte.

Conforme definimos na seção que trata da atividade de releitura em artes, é imprescindível estruturar qualquer planejamento que envolva atividades com artes, levando sempre em conta a importância de colocar o estudante como protagonista do processo de criação artística. Acreditamos que este papel de protagonista é estimulante do desenvolvimento da autoestima, quando permite a este se enxergar como criador de uma obra, mesmo quando releitura, pois se apropria dos símbolos e lhes confere novos usos e significados. É igualmente imprescindível que este planejamento enseje outras atividades relacionadas que estimulem os ganhos pedagógicos através de consolidação de novos conceitos e conhecimentos, que se catalisam pela interdisciplinaridade das atividades executadas, conforme as necessidades pedagógicas da turma.

Durante as etapas trilhadas na prática de sala de aula, desenvolvemos um instrumento de avaliação pedagógica para promover atividades de arte-educação em classe especial de estudantes adultos com DI, ao qual convencionamos chamar de pré-teste e pós-teste (Vide apêndice 7.3). Ao final pudemos ainda desenvolver o MANUAL PARA PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: VALORIZANDO A CLASSE ESPECIAL (vide apêndice 7.6). Consideramos, portanto o objetivo geral completamente atingido.

Quanto aos objetivos específicos, todos foram atingidos a contento, sendo:

Atendendo ao objetivo 1: Seleção de artigos, leituras e resumos, fizemos a pesquisa relatada no capítulo 1, subitem 3.3.1 e subitem 3.3.3.

Quanto ao objetivo 2: Elaboração dos Planos de Ensino Individualizados (PEIs) com base na identificação dos níveis de escolaridade de cada um, construímos os PEIs utilizando modelo baseado no trabalho da Professora Maria Cristina Carvalho Delou, conforme subtítulo 3.2 e anexo 8.1.

Aplicamos a avaliação pretendida no objetivo 3: Aplicar um pré-teste para avaliação das concepções prévias sobre as obras de que vão ser feitas a releitura, de acordo com o exposto no subtítulo 4.3 e apêndice 7.3.

Desenvolvemos as atividades propostas no objetivo 4: Desenvolver atividades pedagógicas que favoreçam a leitura e a releitura das obras visitadas, demonstrando os conteúdos apropriados, durante os oito encontros descritos no capítulo 3, subtítulo 3.3.

Obtivemos os registros pretendidos no objetivo 5: Recuperar os registros coletivos para o trabalho pedagógico com Língua Portuguesa, Geografia, História, de forma transdisciplinar, e a atividade de releitura possibilitou outras atividades pedagógicas, incluídas nos subitens 3.3.3.1.2, 3.3.3.2 e 3.3.3.3.

Aplicamos o teste de avaliação dividido no objetivo 6: Aplicar um pós-teste para avaliação das concepções apropriadas sobre as obras trabalhadas, conforme subtítulo 3.3.2.

No capítulo 4, pudemos desenvolver a análise comparativa pretendida no objetivo 7: Analisar comparativamente os dados qualitativos e quantitativos oriundos do estudo.

## 5.2 PERSPECTIVAS

A pesquisa abriu campo para refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e o lugar desse aluno no contexto atual. Será que estamos sendo inclusivos ao permanecer na postura da repetição de conteúdos não assimilados, alterando apenas o contexto de aplicação (alfabetização, lógico-matemático, letramento, datas comemorativas, ciências, geografia), confirmando assim um momento social em que ainda não se definiram conteúdos e programas específicos para estudantes adultos de turmas de Classe Especial com DI ou DMu?

O Grupo pesquisado demonstrou a possibilidade de apreensão de certos conteúdos, esquecendo ou não fixando outros. Devemos permanecer cobrando o desenvolvimento e a assimilação de conteúdos referentes ao ensino primário de Estudantes que frequentam a escola há mais de quinze anos?

Os bancos escolares, ministrando o ensino na metodologia atual, contemplam as potencialidades e possibilidades dos alunos com DI e DMu? Será possível trocar os antigos padrões educacionais (como o uniforme escolar, ainda infantilizante) por uma proposta de inserção onde o sujeito possa expressar suas potencialidades e se sentir útil, autônomo e pertencente ao grupo?

São questões que ainda deixamos em aberto, para futuras reflexões.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAIDD. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. 11<sup>a</sup> ed. DAAIDD. EUA. 2010.

ALBERNAZ, L. D., Um estudo sobre avaliação de jovens e adultos com deficiência intelectual a partir do enfoque da funcionalidade. 1 ed. Londrina: FAPERJ, 2012. P. 2.

AMARAL, Aracy. Tarsila: sua obra e seu tempo. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Edusp: Editora 34, 2003.

ANTIPOFF, H. Experiência natural como método para os estudo da personalidade e da educação do caráter. Infância excepcional. Belo Horizonte, V. 3, N. 20. PP. 85-108. 1937.

\_\_\_\_\_, Relatório geral da atividade da Sociedade Pestalozzi em 1935, pela presidente Helena Antipoff. Boletim 20: infância excepcional (III volume). Belo Horizonte. Secretaria da Educação e Saúde Pública. PP. 7-21. 1937.

ATACK, S.M. *Atividades artísticas para deficientes*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

BARBOSA, A. M. *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez. 2005. 432 p.

\_\_\_\_\_, *A imagem no ensino da arte*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. 134 p.

\_\_\_\_\_, *Educação, Arte, Inclusão: Possibilidades estéticas na diferença*. Entrevista concedida a: Associação Vida, Sensibilidade Arte/VSA, 2002. 1 fita de vídeo (30min.), VHS, son., color.

\_\_\_\_\_. *História da Arte-Educação: A experiência de Brasília: I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação-ECA-USP*. São Paulo: Max Limonad, 1986. 134p.

BARROS, Regina T. de, Tarsila e o Brasil dos modernistas. Nova Lima, M.G. Casa FIAT de Cultura. 2011.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961 Disponível no site: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm) Acessado em 05 de ago. de 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 72.425 de 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providência. Brasília, 1973. Disponível no site: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acessado em 06 de ago. de 2015.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº. 6.253*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº. 7.611*. Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental - 2ª Ed.* - Rio de Janeiro: 2000.

BUENO, J.G.S. *Educação Especial brasileira: integração/segregação escolar do aluno diferente*. EDUC, São Paulo, 2004.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff (1892-1974): A Synthesis of Swiss and Soviet Psychology in the Context of Brazilian Education. *History of Psychology*, vol. 4, n. 2, , pp. 133-158. 2001

\_\_\_\_\_. *Estudos Avançados* vol.17 no. 49 - Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. São Paulo. 2003

\_\_\_\_\_. *Helena Antipoff*. Recife: Massangana. 2010.



\_\_\_\_\_. Helena Antipoff: Razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estud. av. vol.17 no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003

COLL, C. Marchesi Á., Palacios J. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais. Vol. 3, Porto Alegre: Artmed, 2004. 367 p.

CORREIA, L. de M., Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto. Portugal. 1999.

CUNHA, F. P. Do E-laissez faire à educação intermediática crítica. Artigo: Inter-Ação V.39, n.1, jan./abr. 2014.

DEMASI, Domenico, O ócio criativo; entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DENZIN, N. & LINCOLN, Y. (2005), The Sage handbook of qualitative research. 3 ed. Thousand Oaks, CA, Sage.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_, João Francisco. Por que arte-educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

DURANT, G. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: DIFEL. 1998.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

FERNANDES, E. M. & ORRICO, H. F. Acessibilidade e Inclusão Social. Primeira edição. Rio de Janeiro. 2012.

\_\_\_\_\_, E. M. Educação para todos - saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Ano 5, N° 14, p. 3-10, 2000.

\_\_\_\_\_, Uma reflexão histórica do atendimento a pessoas portadoras de retardo mental no contexto da educação brasileira: da metáfora da pirâmide à metáfora do caleidoscópio. In II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino-Americano sobre Síndrome de Down, 1998.

\_\_\_\_\_, MASCARENHAS, E. & CORRÊA, M. Â. M. Processo Ensino-Aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com Deficiência Mental. 1ª Edição, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

FONTES, R. de S. PLETSCHE, M. D. BRAUN, P. GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (ORG.) Educação inclusiva, cultura e cotidiano escolar. (Coleção questões atuais em educação especial, vol. VI) Ed. Sete letras, Rio de Janeiro. P. 79 a 96. 2007.

FRADE, I. *Cerâmica como Processo*. Concinnitas: arte, cultura e pensamento, Ed. Jorge Luiz Cruz, Vol. 0, ano 2, nº2. Rio de Janeiro: UERJ, DEART, 1999.

FREIRE, Paulo, – A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GARDNER, H. KORNHABER, M. L., WAKE, W. K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GLAT, R., FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão: MEC SEESP. Vol. 1, N. 1. 2005

\_\_\_\_\_, Somos iguais a vocês: depoimento de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989. 224 p.

\_\_\_\_\_, PLETSCHE, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ª ed. Rio de Janeiro. 2013. 200 p.

\_\_\_\_\_, PLETSCHE, M. D. Inclusão Escolar de alunos com necessidades Especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

\_\_\_\_\_, VIANA, M. M., REDIG, A. G., Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas. V34, PP 79-100. 2012.

HAUSER, A. *História social da literatura e da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HUGAS, B. B. I (et al) A GRANDE ARTE NA PINTURA Volume 2 \_ O Renascimento SALVAT, Editora do Brasil Ltda - editado em 1988.

JANNUZZI, G. S. M. A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados. 2004. 243 p.

\_\_\_\_\_, A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil, 2.a ed., Campinas, Autores Associados. 1992.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Artigo: Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n. 41, jul./set. 2011.

KIRSCHBAUM, C. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. RBCS. 2013

LEITE, P. V. Inclusão de pessoas com Síndrome de Down no mercado de trabalho. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 5 n. 1, p.114-129, jul./dez. 2011.

LORENTZ, L. N. A Norma da Igualdade e o Trabalho das Pessoas Portadoras de Deficiência. São Paulo: LTr, 2006.

MANTOAN, M. T. E. *A Educação Especial No Brasil – Da Exclusão À Inclusão Escolar*. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp (sem data).

MARTINS, A. F. *As artes visuais e a educação inclusiva*. Caderno de textos I Arte sem barreiras, Ano 1, nº1, p. 33-49, set./dez., 2002.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. Educação escolar: comum ou especial. Ed. Pioneira. São Paulo. 1987.

\_\_\_\_\_. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. “História da Educação Especial no Brasil”, em: Temas em Educação Especial, São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, vol. 1, pp. 106-107, 1990.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. Artigo: Revista Educación y Pedagogia, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo ed. Melhoramentos, 2012

MOLTER, Ana T. P. (et al); Heber Maia(org). *Neuro Educação e ações pedagógicas*. 2 ed., Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014

OSINSKI, D. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*; São Paulo: Ed. Cortêz, 2002.

PAIM, P. Estatuto da Pessoa com Deficiência. A natureza respeita as diferenças. Acessibilidade universal é direito de todo. Substitutivo ao Projeto de Lei do Senado Federal. 6ª Edição, (Texto revisado e atualizado), Brasília, 2006

PEREIRA, O. *Integração do excepcional na força do trabalho*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. 1977

PEREIRA, Olivia. et al. Educação Especial: atuais questões. Rio de Janeiro: Interamericanas, 1980.

PILLAR, A. D. Et Al. A Educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação. 2003. 205 p.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula. 2003-2010.

\_\_\_\_\_. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rio de Janeiro. Editora NAU. 2014.

\_\_\_\_\_, & OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento. Editora Cultura Acadêmica, São Paulo/SP, 2013.

RAGIN, C. C. & BECKER, H. S. What is a case? Exploring the foundations of social inquiry. Cambridge/New York, Cambridge University Press. 1992

REDIG, A. Resignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010.

ROCHA, Rita. Vik Muniz – Biografia e principais obras. 2011. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DqFeW1RQGNQ>>. Acesso em: 05 de maio de 2014.

SCHILLER, F. Cartas sobre a educação estética da humanidade. São Paulo: Ed. EPU, 1991.

SIQUEIRA, C. F. O. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. Artigo. V Congresso brasileiro de educação Especial. 2012.

SOUZA, M. J. F., SOUTO, K. C. N. Escrita coletiva na alfabetização. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Centro Pedagógico Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Acesso em 25/05/2015

TRAIN, A. Ajudando a criança agressiva: Como lidar com crianças difíceis. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

WALKER, Lucy. Lixo Extraordinário (Documentário). 2009

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre.  
Editora: Bookmam. 2001.

## 7 APÊNDICE

### 7.1 QUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

Prezados pais e responsáveis.

Solicito que respondam a ficha abaixo com algumas informações sobre o aluno(a) e sua família, para aprimoramento do trabalho em sala de aula.

Agradeço desde já a cooperação, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

#### FICHA DO ALUNO

Nome do  
aluno(a): \_\_\_\_\_

—

Conte um pouco sobre a história de vida do aluno (a) e de sua família.

Data e cidade de  
nascimento: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quem são os responsáveis pelo aluno(a) ?

( ) Pais ( ) Outros membros da  
família ( ) Outros \_\_\_\_\_

Idade e nome dos  
responsáveis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Com quem o aluno(a) reside? Quantas pessoas vivem em sua  
casa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O aluno(a) tem irmãos que já residem fora de casa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quantos? \_\_\_\_\_

Qual a profissão e nível de escolaridade dos seus pais ou  
responsáveis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando foi que a família percebeu ou recebeu o diagnóstico de  
necessidades especiais do aluno(a)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qual a primeira escola que o aluno(a) frequentou?

\_\_\_\_\_

Esteve em outras escolas antes dessa? ( ) Sim ( ) Não

Quais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quando e com que idade o aluno(a) começou a estudar nesta escola?

\_\_\_\_\_

O aluno participa de outras atividades além da escola? ( ) Sim ( ) Não

De quais já participou?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O aluno(a) já desenvolveu alguma atividade profissional? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual atividade foi realizada?\_\_\_\_\_

Quais as preferências do aluno(a) quando está em casa?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E quais atividades de lazer o aluno (a) prefere?\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Atenciosamente,

Iony Olivieri  
Professora



## 7.2 INVENTÁRIO DE HABILIDADES DO ESTUDANTE

Habilidades	Realiza sem necessidade de suporte	Realiza com ajuda	Não realiza
Lê e interpreta imagens para construção de texto coletivo			
Relata sequência de fatos e acontecimentos cotidianos de modo compreensível			
Lembra-se de dar recados após dez minutos			
Utiliza a linguagem oral para se comunicar			
Ouve uma história com atenção			
Consegue compreender uma história			
Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária			
Sabe soletrar			
Participa de jogos entendendo as regras			
<b>Produção textual</b>			
Reconhece letras do alfabeto			
Escreve letras			
Escreve sílabas simples			
Escreve sílabas complexas			
Escreve palavras simples			
Escreve palavras complexas			
Escreve Frases			
Escreve de forma coerente pequenos textos			
Escreve seu primeiro nome			
Escreve seu nome completo			
Escreve sob ditado			
Escreve bilhetes			
Utiliza sinais de pontuação			
Responde a um questionário curto com opiniões ou dados			

<b>Leitura</b>			
Lê letras			
Lê sílabas simples			
Lê sílabas complexas			
Lê palavras simples			
Lê palavras complexas			
Lê Frases			
Lê pequenos textos			
Lê com compreensão pequenos textos			
Lê e segue instruções impressas			
Utiliza a habilidade de leitura para obter informações em jornais, revistas, encartes, etc.			
<b>Matemática</b>			
Relaciona quantidade a número			
Relaciona número a quantidade			
Resolve operações matemáticas simples (adição ou subtração) sem o apoio de material concreto			
Resolve operações matemáticas simples (adição ou subtração) com o apoio de material concreto			
Resolve operações matemáticas (adição ou subtração) de dois ou mais algarismos, com o apoio de material concreto			
Organiza figuras em ordem lógica			
Gosta de jogos como quebra-cabeça e jogo da memória			
Reconhece conceitos matemáticos como antecessor e sucessor			
Reconhece formas geométricas			
Reconhece horas no relógio digital			
Associa horários aos acontecimentos			
Interpreta códigos numéricos do cotidiano (números de telefone, linhas de ônibus, etc.)			

Diferencia notas de moedas			
Identifica o valor do dinheiro			
Reconhece a relação entre o número e o dia do mês			
Identifica os dias da semana			
Consegue identificar cores			
Possui conceito de direita e esquerda			
Possui conceito de tamanho e comparação de tamanhos			
Possui conceito de antecessor e sucessor			

## 7.3 PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE

### DADOS DO ESTUDANTE

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Data de Nasc: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nível Escolar: \_\_\_\_\_ Professor \_\_\_\_\_

Local ( ) Classe especial em Escola de Educação especial em rede publica de educação,

### QUESTIONÁRIO

Você conhece está imagem?

( ) SIM ( ) NÃO

Oque você vê ?Fale sobre,descreva o que está vendo.

---

---

Você sabe o nome desta pintura?

( )SIM ( ) NÃO

Se respondeu SIM, diga o nome da pintura:

---

---

Quem é (o/a) artista que pintou essa obra?

---

---

Em sua opinião, quais cores mais se destacam na imagem?

---

---

O que, qual imagem está em destaque na obra?

---

---

Você já viu quadros e pinturas com sua família?

SIM       NÃO

Você já viu quadros e pinturas na escola?

SIM       NÃO

Pré-teste I (de aplicação individual) destinado ao levantamento inicial quanto ao reconhecimento e percepção do alunado, em relação às obras visitadas e sua influência no desenvolvimento de conhecimentos em Língua Portuguesa (ampliação de vocabulário e diálogo), em Matemática (dimensão, espaço, profundidade) além de percepção de cores, formas e localização.

Aplicação individual      Figura

**DADOS DO ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_  
Escola: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nasc: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Nível Escolar: \_\_\_\_\_ Professor \_\_\_\_\_  
Local ( ) Classe especial em Escola de Educação especial em rede publica de educação,

**QUESTIONÁRIO**

**VOCÊ CONHECE ESTÁ IMAGEM?**

( ) SIM                      ( ) NÃO

**OQUE VOCÊ VÊ ? FALE SOBRE, DESCREVA O QUE ESTÁ VENDO.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**VOCÊ SABE O NOME DESTA PINTURA?**

( ) SIM                      ( ) NÃO

**SE RESPONDEU SIM, DIGA O NOME DA PINTURA:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**QUEM É (O/A) ARTISTA QUE PINTOU ESSA OBRA?**

\_\_\_\_\_

**NA SUA OPINIÃO, QUAIS CORES MAIS SE DESTACAM NA IMAGEM?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**O QUE, QUALIMAGEM ESTÁ EM DESTAQUE NA OBRA?**

\_\_\_\_\_

**VOCÊ JÁ VIU QUADROS E PINTURAS COM SUA FAMÍLIA?**

( ) SIM                      ( ) NÃO

**VOCÊ JÁ VIU QUADROS E PINTURAS NA ESCOLA?**

( ) SIM                      ( ) NÃO

## 7.4 ATIVIDADE DE RELEITURA DIÁLOGO ENTRE AS PINTURAS

ALUNO: \_\_\_\_\_ DATA \_/ \_/ \_

DIÁLOGO ENTRE AS PINTURAS

DE MONA LISA E TARSILA AUTO RETRATO

CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE EM TURMA.

TARCILA E MONA LISA PODEM CONVERSAR?

R: PODEM!

EM UM ENCONTRO AS AMIGAS CONVERSARAM.

ELAS ESTAVAM NO SHOPPING COMENDO PIZZA COM REFRI.

TARCILA - VAMOS PASSEAR NO SHOPPING AMIGA?

MONA LISA - SIM VAMOS VER VITRINES?

TARCILA - VAMOS VER LANGERIE, ALIANÇA DE CASAMENTO E SAPATOS.

MONA LISA - SIM! VAMOS TAMBÉM NO CIMENA VER UM FILME?

TARCILA - VAMOS!

ATIVIDADES:

LOCALIZE NO DIÁLOGO E ENVOLVA:

DE AZUL OS PONTOS DE EXCLAMAÇÃO !

DE VERMELHO OS PONTOS DE INTERROGAÇÃO ?

O TRAVESSÃO FICA NO: ( ) INICIO ( ) FINAL DO DIALOGO?

ENVOLVA DE VERMELHO O NOME TARCILA.

ENVOLVA DE VERDE O NOME MONA LISA.

## 7.5 ATIVIDADE DE RELEITURA DIA DE ARTISTA

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

### COMO FOI NOSSO DIA DE ARTISTA?

FOI UM DIA ESPECIAL. FIZEMOS A TARSILA DO AMARAL MEXICANA E A MONA LISA ROCKEIRA.

NOS FICAMOS EM DUAS EQUIPES, A MONA LISA E A TARSILA FORAM DESENHADAS NA CARTOLINA COM PILOT. PRIMEIRO A MONA DEPOIS A TARSILA. CADA EQUIPE PINTOU A SUA.

USAMOS TINTA, GIZ DE COR, BRINCO, COLAR, BALANGANDÃS COLORIDOS E PAETÊS. PINTAMOS A TELA DE AZUL DE CERA. A MEXICANA É A NOSSA OBRA DE ARTE. NOS ADORAMOS SER ARTISTAS.

NA MONA ROCK'N ROLL, FIZEMOS BIGODE, ÓCULOS E ROUPA COLORIDA. GOSTAMOS MUITO DE FAZER A PINTURA COM OS AMIGOS, SOMOS ARTISTAS ROCKEIROS.

1) Envolve no 1º paragrafo as palavras que começam com: **F**

2) E no 2ºe as que começam com **P**

3) Localize no texto e separe as silabas das palavras:

MONA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

LISA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

AMARAL= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

TARSILA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

MEXICANA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

AMIGOS= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

COLORIDA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_



## **7.6 MANUAL PARA PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM ARTE-EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: VALORIZANDO A CLASSE ESPECIAL<sup>7</sup>**

Numa classe especial de estudantes adultos com deficiência intelectual<sup>8</sup>, as propostas de alfabetização e conhecimento lógico-matemático devem ser aplicadas de forma variada e criativa, pois tais estudantes vivenciam a aplicação de um mesmo conteúdo, que por muitas vezes vem sendo repetido, desde a primeira infância. Desta forma este manual busca trazer propostas lúdicas e significativas como base para o processo de ensino-aprendizagem, pois neste processo o professor, muitas vezes, se depara com a dificuldade em traçar estratégias novas e diferenciadas para estes educandos.

Por ser o ensino da arte um tema que não exige, por si só, um “certo e errado”, este vem a superar uma certa “frustração” ocasionada pelas repetições sucessivas e nem sempre bem sucedidas, pois os próprios educandos são capazes de perceber ao longo dos anos, suas dificuldades em dominar determinados conteúdos programáticos escolares, o que pode gerar certa rejeição e até uma postura aversiva, em se debruçar sobre os estudos acadêmicos.

O educando com Deficiência Intelectual, quando trabalha com artes, consegue confirmar suas potencialidades, pois “Todos os sujeitos são capazes de executar atividades artísticas” (Barbosa, 2002), ampliando a autoestima, senso de pertencimento e intimidade com a atividade pedagógica executada. O fazer artístico se torna um rompimento com o ciclo de repetição de insucessos ou fracassos, permitindo ao estudante se encontrar como protagonista e criador de uma produção rica e significativa.

---

<sup>7</sup> Este Manual foi desenvolvido no ano de 2015 por Iony Olivieri Soares, sob orientação da Profa. Maria Cristina Carvalho Delou, como parte do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, do Instituto de Biologia/UFF

<sup>8</sup> DI: deficiência caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos. (ALBERNAZ, et all., 2013)

Desta forma, proponho ao leitor que possa, como eu, se beneficiar deste estudo, utilizando a proposta de releitura de obra de arte, não só como uma proposta pedagógica/artística, bem como um veículo transdisciplinar para aplicação de atividades em outras matérias que virão a surgir deste “fazer artístico” dos estudantes com seus significados e apropriações pessoais.

A partir das obras de arte por eles visitadas e produzidas, o grupo de estudantes com deficiência adquire um entrosamento com o material pedagógico produzido, tornando o processo de ensino e aprendizado lúdico, prazeroso e produtivo.

## **LEVANTAMENTO PRÉVIO**

### ***CONHECER OS EDUCANDOS; AVALIAR O GRUPO PARA CONSTRUIR O PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO;***

Faz-se importante saber em que etapa o grupo de estudantes se encontra, na leitura/escrita e raciocínio lógico/matemático, através de um inventário das habilidades escolares de cada estudante.

“é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência.”  
(VIGOTSKI, 1984, apud PLESTCH, 2014)

Esta não é uma percepção do coletivo: deve ser feita individualizadamente. Uma possibilidade é descobrir, dentro da psicogênese da língua escrita (baseado em Ferreiro e Teberosky, 1999), em que nível de desenvolvimento se encontra cada um.

“o sistema alfabético surge não só das interações do educando com o meio escola/família, mas também se estrutura na transformação que este educando realiza sobre seus conhecimentos prévios, associados às novas informações, que se encaixam ou não e se tornam desafios ou conflitos, gerando uma nova visão sobre a escrita. Numa ótica construtivista, a teoria propõe que no processo de apropriação da escrita, a criança passe por fases distintas até o entendimento completo de como ela pensa a escrita. Nesse processo que parte da formação de

hipóteses, o professor poderá avaliar o nível de escrita de seus educandos de acordo com o resultado demonstrado, considerando as seguintes etapas: pré-silábica I e II, silábica, silábico-alfabético e alfabética”. (Ferreiro e Teberosky, 1999)

Do ponto de vista da leitura/escrita, utilizamos quatro critérios diferentes de avaliação das habilidades que se espera observar, conforme o Inventário de habilidades do estudante (Em anexo segue uma sugestão de inventário, podendo ser adaptado às necessidades da turma), enquadrando cada habilidade avaliada em uma das quatro seguintes possibilidades: “Realiza sem necessidade de suporte”, “Realiza com ajuda”, “Não realiza” ou “Não foi observado”.

Após esta avaliação inicial, o professor terá instrumentos para construir os Planos de Ensino Individualizados (ver anexos) para esta atividade, caracterizado como um planejamento que será revisado e avaliado, tendo como seus componentes básicos: Nível atual de desenvolvimento, Modalidade de atendimento, Planejamento do suporte, Objetivos gerais, Objetivos específicos, Avaliação e procedimentos pedagógicos, Reavaliação, Composição da equipe, Anuência parental.

“planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimento e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.” (Glat e Pletsch, 2013)

Para qualquer proposta pedagógica que se pretenda eficiente junto ao estudante especial, em classe especial ou incluído em turma regular, fazendo parte desse inventário de informações sobre os conhecimentos de cada educando, informações sobre sua vida cotidiana, atendimentos e atividades de que participa, bem como as expectativas, crenças e possibilidades da família, que muitas vezes será a porta-voz desse estudante. Indicamos uma aproximação das ricas informações trazidas pela família através de entrevista familiar com uso de um questionário.

### ***QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO;***

Deve-se aplicar um questionário sociodemográfico ou entrevista com os pais, que vise conhecer a realidade sociocultural dos estudantes, unindo aos dados do inventário das habilidades escolares de cada um. Para então estruturar o PEI.

### ***PLANO DE ENSINO INDIVIDUALIZADO – ESTABELECENDO PLANOS E METAS PARA A ATIVIDADE PEDAGÓGICA;***


A partir dos dados familiares e sociais dos estudantes, e o Inventário de Habilidades Escolares, passamos à elaboração dos PEIs, conforme o anexo, para prever as estratégias pedagógicas que venham a favorecer os educandos individualmente, estando este conectado ao trabalho geral da turma.

## **PREPARAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA**

### ***SELEÇÃO DE OBRAS PARA A RELEITURA:***

Nesta etapa o professor deve tornar-se um pesquisador, buscando em várias fontes (Internet, livros, bibliotecas, etc.) obras de arte significativas e relevantes para seu trabalho com o grupo de estudantes. Sugerimos a seleção de duas obras, de artistas diferentes, que tenham sido criadas em momentos históricos e contextos diferenciados; apresentando estilos artísticos distintos, pois essa diversidade aumenta as possibilidades de explorar o material. Procure buscar obras que já sejam de domínio público, pois estas já terão sido submetidas a releituras, e possivelmente já serão conhecidas por alguns dos estudantes.

Sugestões de obras escolhidas
-------------------------------

	
Mona Lisa, Leonardo da Vinci	Manteau Rouge, Tarsila do Amaral

### **SELEÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE AS OBRAS E SEUS AUTORES**

Depois de selecionadas as obras, o professor pesquisará informações sobre: data de nascimento dos pintores, cidade de origem e nacionalidade; principais obras; dados bibliográficos; data de execução da obra escolhida; bem como outros fatos históricos relevantes relacionados aos artistas e aos movimentos artísticos aos quais ele pertenceu ou que existiram na sua época; influências sofridas pelo artista, etc. Esta atividade não é uma cópia<sup>9</sup>, e sim uma releitura e para que se possa reler, primeiramente é necessário ler a obra artística.

### **APLICAÇÃO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA**

A aplicação das atividades conforme descrita abaixo levará um número tal de encontros, dependendo da velocidade conforme forem desenvolvidas. Neste manual escolhemos não definir quantos encontros seriam, pois cada turma leva um tempo diferente para desenvolver tais atividades, às vezes se detendo mais

---

<sup>9</sup> . A leitura do mundo, a leitura de imagens e a leitura de obras de arte passam por processos similares. Ao realizar o ato da leitura, precisamos decodificar para compreender o objeto que está sendo lido, pois, sem compreensão a leitura não acontece (PILLAR, 2003). Poderíamos dizer, então, que a leitura de uma imagem seria a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volume.

em um determinado ponto, noutras passando rapidamente por uma atividade que lhes desperte menos interesse.

### ***APRESENTAÇÃO INICIAL DAS OBRAS:***

O professor levará imagens das obras, impressas nas cores originais, apresentando-as aos estudantes, inicialmente convidando-os a descrevê-las, uma de cada vez; perguntando-lhes que cores mais se destacam, se eles conhecem estas obras, o que sabem sobre o autor de cada obra, que imagens mais se destacam.

Aproveitar o ensejo para discutir conceitos dentro da matemática, tais como formas geométricas, cores, tamanhos, e dentro das ciências, tais como gênero (se houverem figuras humanas nas obras de arte).

Após esta provocação feita à turma, o professor deve apresentar as características de cada obra, citando o tamanho natural, fazendo uma exposição dialogada, apresentando o título da obra, quem é seu autor, que cores estão em destaque, e todos os outros dados citados na exposição dialogada, levando os educandos a um aprofundamento de seus conhecimentos sobre a obra de arte.

### ***ATIVIDADES QUE SE CONECTEM COM OUTRAS DISCIPLINAS;***

O professor deve propor que os estudantes construam um texto coletivo<sup>10</sup>, onde eles possam falar com suas palavras sobre as obras apresentadas, trazendo assim o contexto do que foi exposto para seu próprio universo particular.

Nesta atividade, é muito importante que o professor assuma um papel ativo, como mediador, incentivando os estudantes a se expressarem, promovendo o desenvolvimento das ideias que possam vir a surgir. Fazendo o registro do texto coletivo em alguma plataforma física que seja bem visível para os

---

<sup>10</sup> Escrita coletiva vem a ser uma estratégia de trabalho em sala de aula que pode envolver toda a turma juntamente com o professor, que necessariamente atua como mediador no processo de elaboração do texto. Essa proposta pode auxiliar significativamente na consolidação das habilidades de leitura e escrita. (SOUTO; SOUZA, 2014)

educandos, tal como uma cartolina, e que possa ser retrabalhada e revisitada posteriormente pelo grupo.

Este texto ainda será muito utilizado em outras atividades posteriores, pois fornece material rico para desenvolver diversas atividades dentro de quaisquer conteúdos que possam ser planejados para serem trabalhados dentro da atividade pedagógica. Após o texto ter sido construído coletivamente, será digitado e desmembrado em pequenas atividades: É uma experiência rica e proveitosa quando o educando vê sua própria redação reproduzida em outras plataformas. Sugerimos o uso de uma letra grande e legível, tal como ENGAVERSMT, ou similar.

Pode-se propor um diálogo entre as pinturas, no caso das obras selecionadas serem figuras humanas. A partir deste diálogo o professor trabalhará pontos de interrogação, exclamação, hífen, construção de parágrafo, etc.

## Sugestão de atividade de texto coletivo

ALUNO: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

DIÁLOGO ENTRE AS PINTURAS  
DE MONA LISA E TARSILA AUTO RETRATO  
CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE EM TURMA.  
TARCILA E MONA LISA PODEM CONVERSAR?  
R: PODEM!

EM UM ENCONTRO AS AMIGAS CONVERSARAM.

ELAS ESTAVAM NO SHOPPING COMENDO PIZZA  
COM REFRI.

TARCILA - VAMOS PASSEAR NO SHOPPING  
AMIGA?

MONA LISA - SIM VAMOS VER VITRINES?

TARCILA - VAMOS VER LANGERIE, ALIANÇA DE  
CASAMENTO E SAPATOS.

MONA LISA - SIM! VAMOS TAMBÉM NO CIMENA VER  
UM FILME?

TARCILA - VAMOS!

ATIVIDADES:

LOCALIZE NO DIÁLOGO E ENVOLVA:

DE AZUL OS PONTOS DE EXCLAMAÇÃO !

DE VERMELHO OS PONTOS DE INTERROGAÇÃO ?

O TRAVESSÃO FICA NO: ( ) INÍCIO ( ) FINAL DO  
DIÁLOGO?

ENVOLVA DE VERMELHO O NOME TARCILA.

ENVOLVA DE VERDE O NOME MONA LISA.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OBRAS DE ARTE:**

Neste momento, o professor/pesquisador vai apresentar o compêndio de informações que conseguiu reunir sobre a vida dos artistas, outras obras importantes dos mesmos (apresentando imagens), dados históricos e geográficos, utilizando todos os recursos ao seu alcance, tais como computador, slide, vídeos, imagens, textos, etc.

Com a utilização de mapa mundi (planisfério político) e globo terrestre, localizar as cidades, estado e país da feitura das obras e/ou do nascimento dos pintores.



Exemplo de contextualização apresentando os autores e outras obras dos mesmos

			
Leonardo da Vinci	A última Ceia	Tarsila do Amaral	Abaporu

### **LINHA DO TEMPO**

Utilize as informações trabalhadas na aula anterior para construir uma linha do tempo, relacionando os principais fatos e datas apresentados, com fatos e datas atuais, como a data de nascimento dos estudantes e do professor. Na busca de trabalhar a percepção temporal e espacial. Neste momento pode-se voltar ao mapa, e situar o local de nascimento de cada artista, relacionando também as datas e locais de nascimento dos estudantes que também serão fixadas na linha do tempo. Trabalhar conceitos matemáticos, como: antecessor e sucessor ao perceber qual é o estudante mais velho e o mais novo. Com apoio de calculadora descobrir quantos anos tem atualmente cada obra e cada artista.

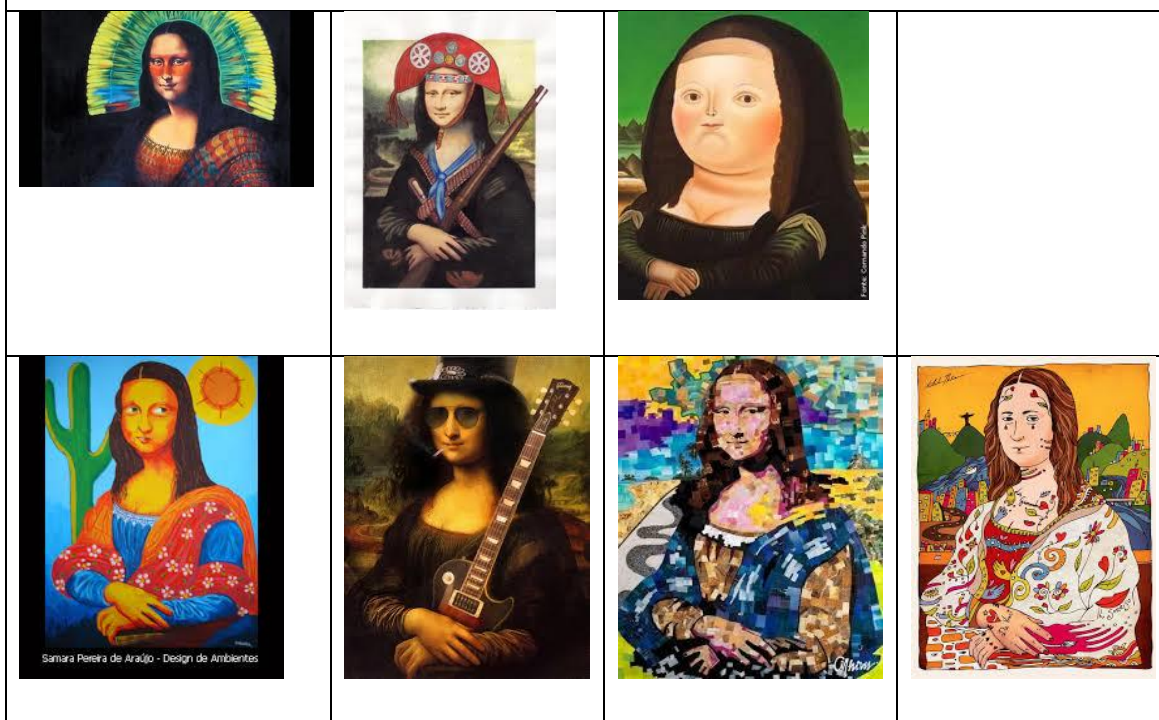
Exemplo de atividade de linha do tempo



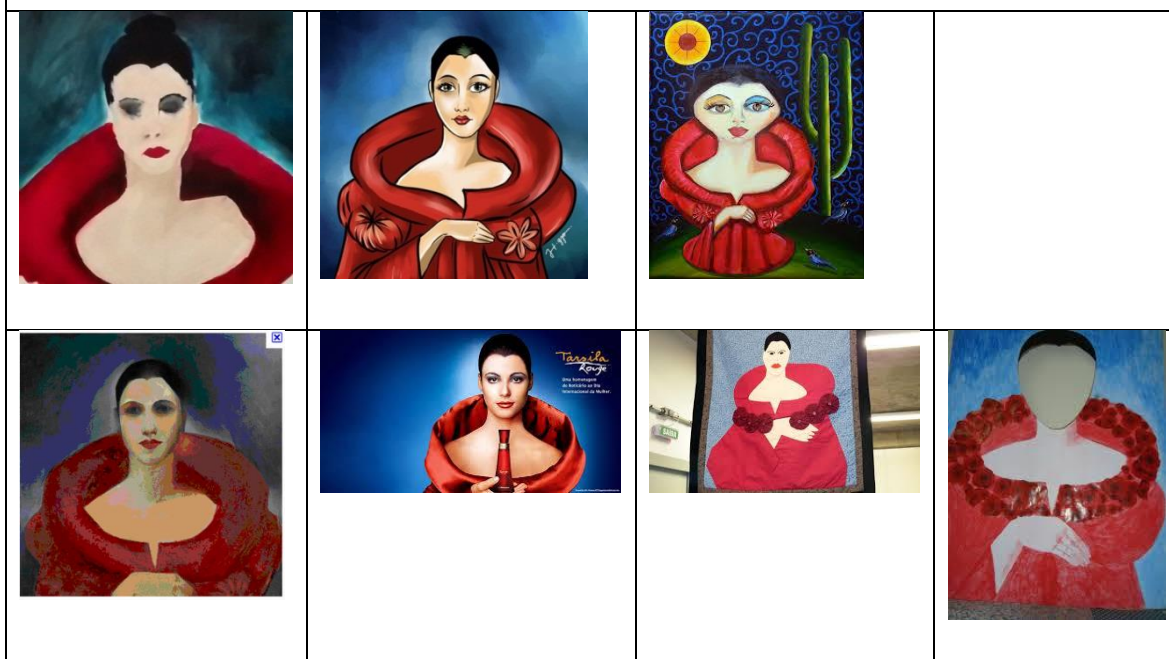
## **APLICAÇÃO DA RELEITURA;**

Primeiramente é necessário que os estudantes tomem conhecimento do que é uma releitura, das inúmeras possibilidades de se fazer uma releitura artística de uma obra. Neste ponto o professor apresentará o conceito de uma releitura, explicando a diferença entre releitura, plágio e cópia, se utilizando de inúmeros exemplos de releituras já feitas de obras de arte que sejam bastante conhecidas, o professor projeta estas imagens de outras releituras utilizando o Datashow e as apresentando uma-a-uma à turma.

Exemplos de outras releituras a serem expostos à turma:



Exemplos de outras releituras a serem expostos à turma:



O professor então convidará os educandos a fazerem coletivamente uma releitura das obras escolhidas. Pode-se dividir a turma em dois grupos, cada um ficando encarregado de uma das obras. Neste momento o professor deve retirar de exposição quaisquer outras obras ou releituras que tenham sido expostas até agora e deixar apenas as duas obras em questão, para promover uma produção autônoma.

É projetada então a imagem da obra de arte da qual se fará a releitura, com o auxílio de Datashow ou ferramenta similar, sobre uma cartolina. Com um lápis ou caneta tipo pilot será feito o traçado do contorno da obra, para servir de base para a releitura criada pelos estudantes. A cartolina é colocada sobre uma mesa coletiva, juntamente com variados materiais artísticos, tais como: tinta, giz de cera, cola, tesoura, cola colorida, pincéis, purpurina, sucata, botões, papéis coloridos, revistas, jornais, etc.

O professor deve conduzir a atividade, pois esta não é uma atividade de *laissez faire* (deixar fazer), sem tolher a criatividade do grupo, deixando que eles escolham tons, cores e formas, e o tema que esta nova obra de arte irá seguir, deixando que os estudantes trabalhem sem ansiedade ou receio do equívoco,

pois, em artes, mesmo quando as coisas não saem exatamente como queremos, abre-se uma nova possibilidade de trabalho e não um fim.

### ***RESGATE ESCRITO DA RELEITURA:***

Coletivamente, deve-se levar o grupo a revisitar o trabalho, solicitando que coloquem suas emoções a respeito do mesmo, e que descrevam como a atividade de releitura aconteceu.

Durante o debate, o professor registra os pontos principais e cria com o grupo um texto. Este texto será transformado em uma atividade pedagógica. O professor digita este texto coletivo em uma página e desenvolve as atividades do conteúdo, tais como: localização de palavras significativas, separação silábica, percepção da pontuação, localização de números e quantidades, entre outras.

Exemplo de atividade de resgate com escrita coletiva:
---

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**COMO FOI NOSSO DIA DE ARTISTA?**

**FOI UM DIA ESPECIAL. FIZEMOS A TARSILA DO AMARAL MEXICANA E A MONA LISA ROCKEIRA.**

**NOS FICAMOS EM DUAS EQUIPES, A MONA LISA E A TARSILA FORAM DESENHADAS NA CARTOLINA COM PILOT. PRIMEIRO A MONA DEPOIS A TARSILA. CADA EQUIPE PINTOU A SUA.**

**USAMOS TINTA, GIZ DE COR, BRINCO, COLAR, BALANGANDÃS COLORIDOS E PAETÊS. PINTAMOS A TELA DE AZUL DE CERA. A MEXICANA É A NOSSA OBRA DE ARTE. NOS ADORAMOS SER ARTISTAS.**

**NA MONA ROCK'N ROLL, FIZEMOS BIGODE, ÓCULOS E ROUPA COLORIDA. GOSTAMOS MUITO DE FAZER A PINTURA COM OS AMIGOS, SOMOS ARTISTAS ROCKEIROS.**

1) Envolve no 1º paragrafo as palavras que começam com: **F**

2) E no 2º as que começam com **P**

3) Localize no texto e separe as sílabas das palavras:

MONA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

LISA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

AMARAL= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

TARSILA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

MEXICANA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

AMIGOS= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

COLORIDA= \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Pode haver a necessidade de se executar esta proposta em mais ou menos encontros, variando do perfil de cada turma. O professor deverá ter um olhar atento e flexível para tais detalhes da aplicação.

Uma sugestão seria coordenar este trabalho com uma visita guiada a museu. Tal visita poderia se dar a partir do encontro em que se faz a exposição inicial das obras, e poderia ser uma ótima oportunidade para desenvolver nos estudantes um método de apreensão/avaliação artística de diversas obras de arte. Outra possibilidade que divisamos seria organizar com os educandos e seus responsáveis um pequeno evento de exposição das releituras feitas por eles durante as atividades, desenvolvendo assim no estudante um ganho de autoestima, pois apresentando sua obra para a sociedade, a mesma passa a fazer parte do contexto social.

# ANEXOS

## INVENTÁRIO DE HABILIDADES DO ESTUDANTE

Habilidades	Realiza sem necessidade de suporte	Realiza com ajuda	Não realiza
Lê e interpreta imagens para construção de texto coletivo			
Relata sequência de fatos e acontecimentos cotidianos de modo compreensível			
Lembra-se de dar recados após dez minutos			
Utiliza a linguagem oral para se comunicar			
Ouve uma história com atenção			
Consegue compreender uma história			
Utiliza vocabulário adequado para a faixa etária			
Sabe soletrar			
Participa de jogos entendendo as regras			
<b>Produção textual</b>			
Reconhece letras do alfabeto			
Escreve letras			
Escreve sílabas simples			
Escreve sílabas complexas			
Escreve palavras simples			
Escreve palavras complexas			
Escreve Frases			
Escreve de forma coerente pequenos textos			
Escreve seu primeiro nome			
Escreve seu nome completo			
Escreve sob ditado			
Escreve bilhetes			
Utiliza sinais de pontuação			
Responde a um questionário curto com opiniões ou dados			
<b>Leitura</b>			
Lê letras			
Lê sílabas simples			
Lê sílabas complexas			
Lê palavras simples			
Lê palavras complexas			
Lê Frases			
Lê pequenos textos			
Lê com compreensão pequenos textos			
Lê e segue instruções impressas			
Utiliza a habilidade de leitura para obter informações em jornais, revistas, encartes, etc.			
<b>Matemática</b>			
Relaciona quantidade a número			
Relaciona número a quantidade			
Resolve operações matemáticas simples (adição ou subtração) sem o apoio de material concreto			
Resolve operações matemáticas simples (adição ou subtração) com o apoio de material concreto			
Resolve operações matemáticas (adição ou subtração)			

de dois ou mais algarismos, com o apoio de material concreto			
Organiza figuras em ordem lógica			
Gosta de jogos como quebra-cabeça e jogo da memória			
Reconhece conceitos matemáticos como antecessor e sucessor			
Reconhece formas geométricas			
Reconhece horas no relógio digital			
Associa horários aos acontecimentos			
Interpreta códigos numéricos do cotidiano (números de telefone, linhas de ônibus, etc.)			
Diferencia notas de moedas			
Identifica o valor do dinheiro			
Reconhece a relação entre o número e o dia do mês			
Identifica os dias da semana			
Consegue identificar cores			
Possui conceito de direita e esquerda			
Possui conceito de tamanho e comparação de tamanhos			
Possui conceito de antecessor e sucessor			

## QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Prezados pais e responsáveis.

Solicito que respondam a ficha abaixo com algumas informações sobre o aluno(a) e sua família, para aprimoramento do trabalho em sala de aula.

Agradeço desde já a cooperação, colocando-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

### FICHA DO ALUNO

Nome do  
aluno(a): \_\_\_\_\_  
—

Conte um pouco sobre a história de vida do aluno (a) e de sua família.

Data e cidade de  
nascimento: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quem são os responsáveis pelo aluno(a) ?

( ) Pais ( ) Outros membros da  
família ( ) Outros \_\_\_\_\_

Idade e nome dos  
responsáveis? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Com quem o aluno(a) reside? Quantas pessoas vivem em sua  
casa? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

O aluno(a) tem irmãos que já residem fora de casa?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quantos? \_\_\_\_\_

Qual a profissão e nível de escolaridade dos seus pais ou  
responsáveis? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Quando foi que a família percebeu ou recebeu o diagnóstico de  
necessidades especiais do aluno(a)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



---

---

Qual a primeira escola que o aluno(a) frequentou?

---

---

Esteve em outras escolas antes dessa? ( ) Sim ( ) Não

Quais?

---

---

---

---

Quando e com que idade o aluno(a) começou a estudar nesta escola?

---

---

O aluno participa de outras atividades além da escola? ( ) Sim ( ) Não

De quais já participou?

---

---

O aluno(a) já desenvolveu alguma atividade profissional? ( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo, qual atividade foi realizada? \_\_\_\_\_

Quais as preferências do aluno(a) quando está em casa? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

E quais atividades de lazer o aluno (a) prefere? \_\_\_\_\_

Atenciosamente,

Iony Olivieri  
Professora

# PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADOS

## PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

### Plano de Ensino Individualizado

### CLASSE ESPECIAL

(PARA APLICAÇÃO DA PNEEPEI, DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2009 E DO DECRETO Nº 7611/2011)<sup>11</sup>

Nome: _____	Idade: _____	Data de Nasc: _____	Dados individuais e pessoas da equipe que participam no planejamento pedagógico _____
Escola: _____	Ano: _____	Nível Escolar: _____	
Professor/a:			
Responsável:			
Local do AEE	( ) Classe Especial em Escola Especial; ( ) Sala de Recursos Multifuncional da Escola; ( ) Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública; ( ) Sala de Aula Comum; ( ) Instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos: _____; ( ) IES; ( ) NAAH/S; ( ) Instituto de desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes: _____.		
Necessidades Educacionais Identificadas: _____			
Áreas de Interesses ou Talento: _____			
Serviços de Saúde e Assistente Social envolvidos:			
Recursos Pedagógicos Disponíveis:			
Recursos Pedagógicos Necessários:			
Acessibilidades disponíveis:			
Acessibilidades necessárias:			
Número de atendimentos Previstos:		Número de atendimentos Realizados:	
Período de Aplicação do Plano de Atendimento Educacional Especializado:			
Observação do/a estudante/a em situações livres e dirigidas com base em instrumento científico de observação do comportamento (p.ex.: DELOU, C.M.C Lista Base de Indicadores de Superdotação. Parâmetros de Observação na Sala de Aula. 1987/2011. Disponível em <a href="http://www.uff.br/paaahsd">http://www.uff.br/paaahsd</a> ).			

<sup>11</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.

# PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

## Plano de Ensino Individualizado

(PARA APLICAÇÃO DA PNEEPEI, DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2009 E DO DECRETO Nº 7611/2011)<sup>12</sup>

FINALIDADE DO AEE  CLASSE ESPECIAL	<input type="checkbox"/> Complementação Curricular	<input type="checkbox"/> Currículo Funcional  <input type="checkbox"/> Adaptação Curricular	<input type="checkbox"/> ACOMP. PEDAGÓGICO  <input type="checkbox"/> Terminalidade Específica
	<input type="checkbox"/> Suplementação Curricular	<input type="checkbox"/> Enriquecimento Curricular	<input type="checkbox"/> Aceleração de Estudos
ÁREAS CURRICULARES – OBJETIVOS – PONTOS FORTES (TALENTOS) – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS BÁSICOS  (livros didáticos, livros didáticos acessíveis, tecnologias assistivas, TICs)	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR ÁREA CURRICULAR	

---

<sup>12</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.

# PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

## Plano de Ensino Individualizado

(PARA APLICAÇÃO DA PNEEPEI, DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2009 E DO  
DECRETO Nº 7611/2011)<sup>13</sup>

Acompanhamento da aplicação do Currículo Funcional para Terminalidade Específica ou Enriquecimento Curricular e Aceleração de Estudos, da aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no ensino regular.
Parecer Final: ( ) Objetivos Alcançados; ( ) Objetivos Não Alcançados
Recomendação: ( ) Adaptação Curricular ( ) Currículo Funcional ( ) Terminalidade Específica; ( ) Adaptação Curricular ( ) Enriquecimento Curricular ( ) Aceleração de Estudos.
Responsável: _____
Data: _____

\_\_\_\_\_

<sup>13</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, L. D., Um estudo sobre avaliação de jovens e adultos com deficiência intelectual a partir do enfoque da funcionalidade. 1 ed. Londrina: FAPERJ, 2012. P. 2.

BARBOSA, A imagem no ensino da arte. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. p.134.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

GLAT, R. PLETSCHE, M. D. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. 1ª ed. Rio de Janeiro. 2013. 200 p.

PILLAR, A. D. Et Al. A Educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação. 2003. 205 p.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2 ed. Rio de Janeiro. Editora NAU. 2014.

SOUZA, M. J. F., SOUTO, K. C. N. Escrita coletiva na alfabetização. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Centro Pedagógico Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Acesso em 25/05/2015

## 8 ANEXOS

### 8.1 PLANOS DE ENSINO INDIVIDUALIZADOS

#### PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

##### Plano de Ensino Individualizado

##### CLASSE ESPECIAL

(PARA APLICAÇÃO DA PNEPEI, DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2009 E DO  
DECRETO Nº 7611/2011)<sup>14</sup>

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nasc: \_\_\_\_\_ Datas individuais e pessoas da equipe  
que participam no planejamento  
Escola: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Nível Escolar: \_\_\_\_\_ pedagógico

\_\_\_\_\_

Professor/a:

Responsável:

Local  
do AEE

( ) Classe Especial em Escola Especial; ( ) Sala de Recursos Multifuncional da Escola; ( ) Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública; ( ) Sala de Aula Comum; ( ) Instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos: \_\_\_\_\_;

( ) IES; ( ) NAAH/S; ( ) Instituto de desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes: \_\_\_\_\_.

Necessidades Educacionais Identificadas: \_\_\_\_\_

Áreas de Interesses ou Talento: \_\_\_\_\_

Serviços de Saúde e Assistente Social envolvidos:

Recursos Pedagógicos Disponíveis:

Recursos Pedagógicos Necessários:

\_\_\_\_\_

<sup>14</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.

Acessibilidades disponíveis:

Acessibilidades necessárias:

Número de Atendimentos Previstos:

Número de Atendimentos Realizados:

Período de Aplicação do Plano de Atendimento Educacional Especializado:

Observação do/a estudante/a em situações livres e dirigidas com base em instrumento científico de observação do comportamento (p.ex.: DELOU, C.M.C Lista Base de Indicadores de Superdotação. Parâmetros de Observação na Sala de Aula. 1987/2011. Disponível em <http://www.uff.br/paaahsd>).

## PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

### Plano de Ensino Individualizado

(PARA APLICAÇÃO DA PNEEPEI, DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2009 E DO  
DECRETO Nº 7611/2011)<sup>15</sup>

FINALIDADE DO AEE CLASSE ESPECIAL	( ) Complementação Curricular	( ) Currículo Funcional ( ) Adaptação Curricular	( ) ACOMP. PEDAGÓGICO ( ) Terminalidade Específica
	( ) Suplementação Curricular	( ) Enriquecimento Curricular	( ) Aceleração de Estudos
ÁREAS CURRICULARES – OBJETIVOS – PONTOS FORTES (TALENTOS) – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	RECURSOS BÁSICOS (livros didáticos, livros didáticos acessíveis, tecnologias assistivas, TICs)		ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR ÁREA CURRICULAR

<sup>15</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada à reprodução.

--	--	--

## PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

### Plano de Ensino Individualizado

(PARA APLICAÇÃO DA PNEEPEI, DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2009 E DO  
DECRETO Nº 7611/2011)<sup>16</sup>

Acompanhamento da aplicação do Currículo Funcional para Terminalidade Específica ou Enriquecimento Curricular e Aceleração de Estudos, da aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no ensino regular.

---

<sup>16</sup> Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.



Parecer Final: ( ) Objetivos Alcançados; ( ) Objetivos Não Alcançados
Recomendação: ( ) Adaptação Curricular ( ) Currículo Funcional ( ) Terminalidade Específica; ( ) Adaptação Curricular ( ) Enriquecimento Curricular ( ) Aceleração de Estudos.
Responsável: _____
Data: _____