



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

Taís de Magalhães Santiago

**Vi(ver) Arte:
Por uma educação em artes visuais inclusiva**

**Brasília/DF
Março/2016**

Taís de Magalhães Santiago

**Vi(ver) Arte:
Por uma educação em artes visuais inclusiva**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Departamento de Artes Visuais, no Instituto de Artes, Universidade de Brasília, na linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais, sob a orientação da Professora Doutora Lisa Minari Hargreaves.

**Brasília/DF
Março/2016**

Vi(ver) Arte
Por uma educação em artes visuais inclusiva

Taís de Magalhães Santiago
DISSERAÇÃO DE MESTRADO EM ARTE APRESENTADA AOS PROFESSORES:

Professora Dra. Lisa Minari Hagreaves (UnB – VIS)
Orientadora

Profª Doutora Fátima Vidal Rodrigues (FE)
Membro efetivo

Profª. Doutora Thérèse Hoffman Gatti
Membro efetivo

Profª. Doutora Fatima Ali Abdalah A. Cader Nascimento
Membro Suplente

Brasília, terça-feira, 25 de março de 2016.
Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de
Artes/UnB.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conduzir pelos melhores caminhos e aos familiares;

à Professora Lisa Minari pelo empenho e dedicação constantes;

às professoras Luisa Günther e Tatiana Fernández pelo apoio desde o início;

à professora Jacimar Pinheiro pelo conhecimento inicial;

às professoras Fátima Vidal e Thérèse Hoffman pelas dicas e apontamentos engrandecedores;

ao professor Rivaél Vieira pela influência, incentivo e presença;

ao Rodrigo de Oliveira pelo companheirismo e apoio sempre que necessário;

aos colegas de departamento: Cleber Xavier, Marcos Vinícius Magalhães, Margarida, Tatiana Duarte, Cristina Portela e Renata Esteves;

à Vanessa Porto pela amizade e leituras atentas;

à Raíssa Kapiski pela existência;

aos amigos professores: Daniela Leonel, Patrick Costa, Arthur Matos, Giselle Santana, Áurea Liz, Eliana Pinheiro, Phelippe Rabelo, Fabianne Gotelipe, Caroline Kochenborger, Wanderley Fernandes, Cassiano Barra e Esequiel Rosa;

aos amigos que me acompanharam e deixaram marcas durante o processo: João Henrique Lima, Ronny Souza, Fernanda Monteiro, João Paulo Soares, Bruno Loureiro, Lucas Galvão, Lilian Nice, Adriane Sales, Tiago Almeida, Fadhil Faryaguna, Carmelúcia Filgueira, William Ochetski, Izabela Prado, Daniela Machado, Marcus Vinícius Ferreira e Vinícius Grossi.

Agradeço também a cada pessoa com quem pude trocar energias e que me engrandeceram de alguma forma, mesmo que não tenham o nome explicitado aqui.

RESUMO

Esta é uma dissertação de mestrado em Artes Visuais, dentro da linha de pesquisa Educação em Artes Visuais, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília e possui o título Vi(ver) Arte – Por uma Educação em Artes Visuais Inclusiva. É uma pesquisa teórico-prática que aborda questões relativas ao ensino, à aprendizagem e às artes visuais em um contexto inclusivo. Tem como objetivo elaborar um material de ensino de artes no contexto da inclusão. Para tanto foi organizada uma pesquisa dividida em quatro etapas: a primeira relacionando ensino pesquisa e extensão durante o período de estágio na graduação; a segunda compreendendo a observação da prática do ensino de artes para estudantes cegos; a terceira desenvolvendo práticas de ensino de artes visuais e a quarta etapa com a elaboração de um programa de ensino de artes visuais na perspectiva da inclusão. Para a obtenção dos dados foi utilizado um roteiro de observação e entrevistas com professores da área, bibliografias de teóricos e artistas, legislações e dados legais, assim como experiências em sala de aula. As experiências permitiram construir uma proposta da qual abordamos principalmente temas de fundamentos de linguagem visual e tem como intento o auxílio de professores que se encontram em sala com a diversidade de estudantes cegos e videntes.

Palavras-chave: Artes Visuais, Programa de Ensino, Deficiência Visual, Inclusão.

ABSTRACT

This is a master's thesis in Visual Arts, within the Visual Arts in Education research area of the Institute of Arts of the University of Brasilia and has the title Vi (see) Art - For a Education Visual Arts Inclusive. It is a theoretical and practical research that addresses issues related to teaching, learning and visual arts in an inclusive context. It aims to develop an arts teaching material in the context of inclusion. To do a split search in four stages was organized: the first relating teaching research and extension during the probationary period at graduation; the second comprising the observation of arts education practice for blind students; the third developing visual arts teaching practices and the fourth stage with the development of a visual arts education program in terms of inclusion. To obtain the data we used a script observation and interviews with teachers in the field, theoretical bibliographies and artists, legislation and legal data, as well as experiences in the classroom. The experiments allowed to build a proposal from which we address primarily issues of visual language basics and it is intent the help of teachers who are in the room with the diversity of blind students and seers.

Keywords: Visual Arts, Teaching Program, Visual Impairment, Inclusion.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Sistema Visual - Leonardo da Vinci (1492)	14
Figura 2 - <i>Astronomie Pars Optica</i> - ilustração do olho por Kepler (1604)	15
Figura 3 - <i>De Homine</i> - ilustração de Descartes (1662)	15
Figura 4 - Olho – órgão	16
Figura 5 - Alfabeto Braille	19
Figura 6 - Cella Braille	20
Figura 7 – Reglete negativa.....	21
Figura 8 – Punção	21
Figura 9 - Máquina de datilografia braille	21
Figura 10 – Sorobã.....	22
Figura 11 - Logomarca DOSVOX	23
Figura 12 - Logomarca Virtual Vision	23
Figura 13 - Quinze-Vingts.....	25
Figura 14 - Instituto Nacional de Jovens Cegos	26
Figura 15 - Instituto Benjamin Constant	27
Figura 16 - Instituto São Rafael	28
Figura 17 - Logomarca APAE	29
Figura 18 - Símbolo internacional de pessoas com deficiência visual.....	33
Figura 19 – Inclusão	33
Figura 20 – Parábola dos Cegos de Georges La Tour (1568).....	37
Figura 21 - Os Cegos de Jericó de Nicolas Poussin (1650)	37
Figura 22 - <i>The Miracle of Christ Healing the Blind</i> de El Greco (1570)	38
Figura 23 - Obra de Eustache Le Sueur (Séc. XVII).....	38
Figura 24 - Duccio di Buoninsegna (século XIV)	39
Figura 25 – Anna and the Blind Tobit de Rembrandt.....	39
Figura 27 – Blind Guitarist de Goya (1778)	40
Figura 26 – Blinda Woman de Velazques	40
Figura 29 - Homem sentado no Interior de Van Gogh.....	41
Figura 28 - A Refeição do Cego de Pablo Picasso.....	41
Figura 30 – O Cego de Egon Shiele	41
Figura 31 - <i>L'aveugle</i> de Victor Vasarely (1946).....	42
Figura 32 - Hiperrealização de Vincent Desiderio (1988)	42
Figura 33 - Santa Luzia de Portinari (1941).....	43

Figura 34 - <i>L'ange de Bavcar</i> (1995)	44
Figura 35 - Obra de Esref Armagan	45
Figura 36 - <i>On a May Morning</i> de Terry Hopwood-Jackson	46
Figura 37 - <i>Piano has been Drinking</i> de Bramblitt	46
Figura 38 - <i>Day Dancing</i> de Lisa Fittipaldi	47
Figura 39 - Lisa Fittipaldi	47
Figura 40 - Keith Salmon	48
Figura 41 - <i>Autumn hillside, above Crieff</i> de Keith Salmon.....	48
Figura 42 - <i>Il Cristo Rivelato</i> de Felice Tagliaferri.....	49
Figura 43 - <i>Um Sonho Francês</i> de Bel Talarico.....	49
Figura 44 - Jussara Maria com suas obras.....	50
Figura 45 – Foto dos componentes do Grupo Artes Táteis: Flávio, Paulo, César, Márcio e Ferreira (da direita para a esquerda)	51
Figura 46 - <i>Coin d'atelier</i> – 1861	51
Figura 47 - <i>Le Bassin aux Nymphéas</i> , 1899.....	52
Figura 48 - <i>Le Pont Japonais</i> , 1923.....	52
Figura 49 - <i>O Jôquei Caído</i> (1898)	53
Figura 50 - <i>A orquestra da Ópera</i> (1870)	53
Figura 51 - <i>Autorretrato Durante Doença Ocular 1</i>	54
Figura 52 - <i>Autorretrato Durante Doença Ocular 2</i>	54
Figura 53 - <i>Escultura para Cegos</i> – Brancusi	55
Figura 54 - <i>Les Aveugles</i> de Sophie Calle (1986)	56
Figura 55 - Serigrafia com adaptação tátil.....	56
Figura 56 - Catálogo da exposição <i>Cores do Silêncio</i>	57
Figura 57 - <i>Bombe aérosol "Art 322 du code pénal" en braille - exposition 400ml – Paris</i>	58
Figura 58 - <i>Love is Blind</i> em Veneza, de <i>The Blind</i>	58
Figura 59 – Obra <i>Pessoas</i> de Cláudia Bertolin.....	58
Figura 60 - <i>Tocha Tátil</i> – México 1968	59
Figura 61 - <i>Bichos</i> de Lygia Clark.....	60
Figura 62 - <i>Máscaras Sensoriais</i>	60
Figura 63 - <i>Parangolé</i> de Hélio Oiticica	61
Figura 65 - <i>Penetrable of Tongyoung</i> na Coréia do Sul, 1997	62
Figura 64 - <i>The Forty Part Motet</i> - Moma Nova Iorque.....	62

Figura 66 - Obra da Exposição Sentir prá Ver.....	64
Figura 67 – Modelo de Escala do Sistema Solar.....	64
Figura 68 - Massinha colorida em papel. Criação de estudante.....	83
Figura 69 - Modelagem em argila - criação de estudante	83
Figura 70 - Mosaico - criação de estudante.....	83
Figura 71 - Sentido Audição	88
Figura 72 - Sentido Olfato.....	88
Figura 73 - Sentido da visão.....	89
Figura 74 - Sentido Tato.....	89
Figura 75 - <i>Gift 1</i> de Fröebel.....	93
Figura 76 - <i>Séguin's Ten Board</i>	93
Figura 77 - <i>Touch Tablets</i> - Material Sensorial de Maria Montessori	94
Figura 78 - Escola-em-uma-caixa utilizada na Libéria.....	95
Figura 79 - Escola em uma Caixa	95
Figura 80 - <i>Boîte en Valise</i> de Marcel Duchamp	96
Figura 82 – <i>Fluxkit</i>	97
Figura 82 – Adaptações	100
Figura 83 - Água e Conchas da série Objetos Sensoriais de Lygia Clark	101
Figura 84 – <i>The Sugar Children</i> de Vik Muniz.....	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo de matrícula escolar de 2007 a 2012.....	70
Tabela 2 - Censo Escolar 2013.....	71
Tabela 3 - Números por Deficiências.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 DEFICIÊNCIA VISUAL	14
1.1 Instrumentos e facilitações	18
1.1.1 Sistema Braille	18
1.1.2 Sorobã	22
1.1.3 Audiodescrição	22
1.1.4 Sistemas eletrônicos	23
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA	25
2.1 Histórico	25
2.2 Concepções Atuais- Legislações Vigentes.....	30
CAPÍTULO 3 ARTE E INCLUSÃO DA PESSOA CEGA	37
3.1 O cego como poética	37
3.2 Arte criada por eles	43
3.3 Arte feita para eles	54
3.4 Arte para todos.....	59
3.5 Espaços Inclusivos de Arte no Brasil	63
CAPÍTULO 4 O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS	66
4.1 Arte Inclusiva na Escola	67
4.2 Experiência em Arte – um Processo Criador.....	73
CAPÍTULO 5 CONVIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS	82
5.1 Uma Experiência no Centro de Ensino Especial	82
5.2 Uma Experiência em colégio particular	84
5.3 Uma Experiência no Colégio Militar Dom Pedro II	87
CAPÍTULO 6 PROPOSTA DE OBJETO DE APRENDIZAGEM	90
6.1 Material pedagógico adequado aos cegos – um breve histórico.....	90
6.2 Objetos de aprendizagem	92
6.3 Caminhos metodológicos de pesquisa.....	97
6.4 O (Vi)ver Arte	99
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	112

INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo trabalho de artes visuais com pessoas cegas surgiu de forma inesperada. Já tinha experiência em sala de aula ainda na graduação por meio de estágio em escola particular. Assim, quando cheguei à disciplina Estágio Supervisionado I, busquei aprender sobre uma forma de trabalhar as artes visuais com um público de estudantes que eu não sabia como abordar. Decidi então realizar o estágio em escola especializada em pessoas cegas. Inicialmente o meu aprendizado foi apenas para saciar uma curiosidade e um desenvolvimento interno. Posteriormente percebi um potencial de pesquisa acadêmica nesta área.

Em um ano de pesquisa exploratória no centro de ensino especial, pude descobrir formas de aprendizagem, adequações de conteúdos e materiais e também notei diversas dificuldades, dentre elas a falta de materiais adequados para que professores trabalhem com este público em específico. A partir de então a minha curiosidade transformou-se em um interesse real de pesquisa: criar um objeto de aprendizagem para auxiliar o professor de artes visuais que se encontra em sala de aula com estudantes cegos. Desta forma, pude começar a pensar em uma possibilidade de se ter aulas de artes visuais como um espaço inclusivo no qual todos os estudantes, tanto cegos quanto videntes¹, pudessem participar igualmente.

A partir do primeiro interesse surge outro ponto que também decidi buscar: a ênfase no professor artista. O professor está presente em sala de aula não somente para auxiliar no progresso dos estudantes e desenvolver-se aprendendo com as experiências de sala, mas também fazendo crescer uma poética artística a ser apresentada em aula como uma fonte de aprendizagem.

No entanto, para que o objeto de aprendizagem tivesse um embasamento teórico adequado, foi feito um mapeamento de questões relevantes e uma pesquisa bibliográfica de artistas e teóricos. Posteriormente, alguns projetos foram desenvolvidos em locais escolares, que juntos formam este texto de dissertação.

A pesquisa é apresentada em seis capítulos. O primeiro descreve a deficiência visual de modo amplo, buscando explicar o que é ser um deficiente visual. O segundo trata sobre a educação especializada, onde se faz uma descrição sucinta do histórico e das concepções atuais educacionais e legislativas. O capítulo

¹ O termo vidente, neste estudo, refere-se ao antônimo de cego. Significando aquela pessoa que não possui deficiência visual.

três se refere à inclusão da pessoa cega nas artes visuais, contendo um breve histórico nas representações dos cegos pelos artistas, as artes criadas por pessoas artistas cegos, obras criadas para espectadores com cegueira e espaços inclusivos de exposição artística. Deixando esclarecido o público e o contexto ao qual a pesquisa faz alusão, foi escrito o capítulo seguinte, que contém a relação entre o ensino em artes e a inclusão do indivíduo deficiente visual no contexto escolar. Aborda-se a experiência da visão artística com outros sentidos e os processos de criação e aprendizagem.

No capítulo cinco fiz relatos de convivência, experiências e aprendizados que tive em três escolas diferentes do Distrito Federal, com estudantes cegos e também com alunos que tinham o sistema visual funcionando normalmente, mas que em projetos puderam realizar experimentações sensoriais diversas. Por fim, no último capítulo, escrevi sobre objetos de aprendizagem, esclarecendo o conceito, exemplificando e colocando breve histórico de objetos de aprendizagem adequados para pessoas cegas. Posteriormente, vêm descritos cronologicamente os caminhos metodológicos de pesquisa utilizados para a produção do objeto de aprendizagem: O Vi(ver) Arte.

CAPÍTULO 1 | DEFICIÊNCIA VISUAL

O registro de estudos e de representações do sistema visual não é recente. No século XIV, o médico português Pedro Hispano, que mais tarde se tornou o papa João XXI, escreveu o chamado *Tractatus de Oculis*. Esse tratado dos olhos era um folheto destinado ao tratamento de doenças dos olhos. Este trabalho destacou-se, por ter sido escrito por uma autoridade médica da época e, também, pela ampla divulgação. (SPN CULTURA, 2014)

Leonardo da Vinci, em sua época, já fazia estudos sobre o tema (Figura 1). No ano de 1490, ele demonstrou interesse sobre a ótica, acreditando que a teoria e a prática da pintura estavam ligadas aos atributos da visão, tais como claridade, cor, forma, proximidade e movimento. (VEZZOSI, 2006)



Figura 1 - Sistema Visual - Leonardo da Vinci (1492)
Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/arte-e-cegueira.htm>

O cientista e astrônomo alemão Johannes Kepler (1571 – 1630) sofreu da doença varíola aos quatro anos de idade, o que o deixou quase cego, apresentando deficiência visual durante o resto de sua vida. Interessou-se, posteriormente, pelos estudos sobre os olhos, criando teorias sobre a recepção da luz, a inversão da imagem capturada pela retina e o funcionamento do sistema visual, escrevendo, em 1604, a obra “*Astronomie Pars Optica*” (Figura 2). Em 1611 desenvolveu o texto “*Dioptrice*”, no qual expôs a teoria da refração de lentes. (ROCHA, 1983)

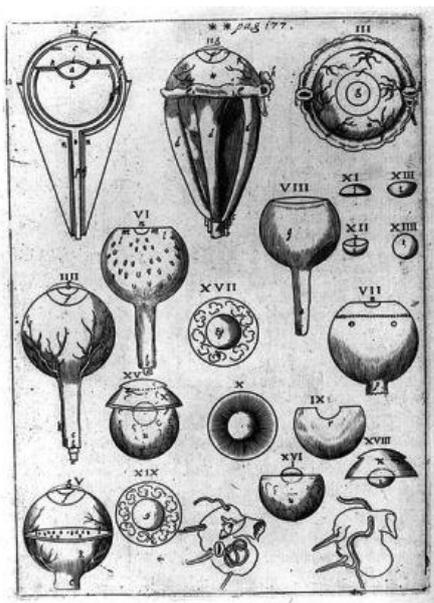


Figura 2 - Astronomie Pars Optica - ilustração do olho por Kepler (1604)
Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/arte-e-cegueira.htm>

René Descartes também realizou estudos sobre o sistema visual e o processo de envio das informações imagéticas ao cérebro escrevendo o livro “*De Homine*” (Figura 3).

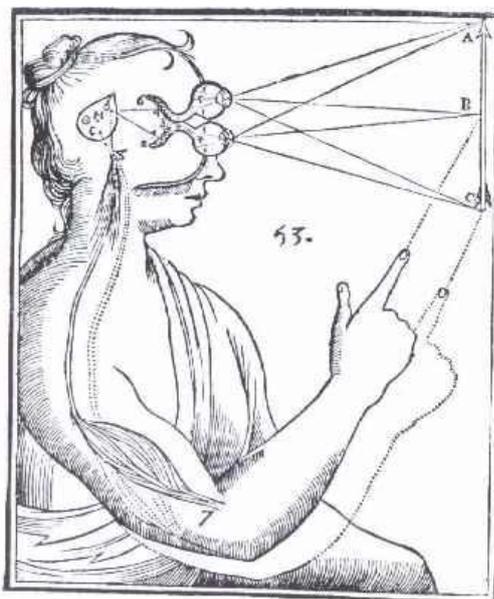


Figura 3 - De Homine - ilustração de Descartes (1662)
Disponível em: <http://www.cerebromente.org.br/n16/history/fig3.jpg>

No entanto, com o avançar da ciência, tornou-se possível fazer novas descobertas. Resultados indicam que em torno de 80% das informações adquiridas e dos estímulos do ambiente captados pelos seres humanos se dão pelo olho (BRASIL, 2007, p. 14), pois sua função “é captar a luz do meio ambiente e convertê-

la em impulsos nervosos” (ROCHA e RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987, p. 21), de forma que essa luz seja entendida pelo cérebro como informação.

Segundo Rocha e Ribeiro-Gonçalves (1987), do ponto de vista médico, o que é conhecido como deficiência visual, é a redução ou ausência de forma irremediável do funcionamento do órgão da visão, o olho (Figura 4); no nervo óptico ou no cérebro, possuindo vários graus de acuidade visual² e visão residual.

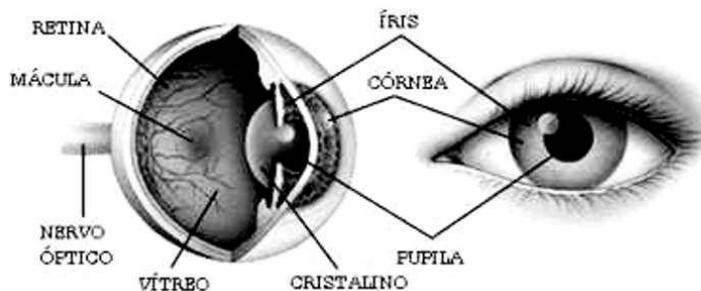


Figura 4 - Olho – órgão

Disponível em: <http://www.laboratoriorigor.com.br/anatomia.html>

Os fatores que causam a cegueira podem ser fisiológicos ou neurológicos, em decorrência de infecções, acidentes ou doenças. Ela pode ocorrer desde o nascimento, quando é chamada de cegueira congênita, nos casos de malformações oculares, glaucoma e catarata congênita; ou posteriormente, sendo chamada de cegueira advertida ou adquirida, nos casos de traumas oculares, catarata, glaucoma e alterações relacionadas à hipertensão arterial ou diabetes. (BRASIL, 2007, p. 15)

Segundo a Organização Mundial da Saúde, estima-se que as quatro principais causas da cegueira em países em desenvolvimento são: hipovitaminose A, tracoma, oncocercose e catarata. Em adultos, as maiores causas de cegueira são: glaucoma, diabetes e degeneração macular senil. (ROCHA e RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987)

Quando existe uma redução significativa, mas não total da visão, dá-se o nome de visão subnormal, baixa visão, ambliopia ou visão residual³. Pode ser gerada por inúmeros fatores associados ou isolados tais como: redução com campo visual, alteração de sensibilidade aos contrastes, baixa acuidade visual, entre outros exemplos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações

² “A acuidade visual é a distância de um ponto ao outro em uma linha reta por meio da qual um objeto é visto.” (BRASIL, 2007, p. 17) Rocha e Ribeiro-Golçalves (1987) definem como a capacidade visual central ou macular.

³ Neste trabalho faremos a opção pelo termo baixa visão.

Curriculares, sob o enfoque educacional, é o “[...] resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.” (BRASIL, 1998)

Portanto, existem variados graus de perda de função visual de forma que as necessidades educacionais dependem muito da acuidade visual e do campo visual⁴ que o aluno em questão possui. Existem também os casos de nistagmo, que consiste em um movimento involuntário e rápido dos olhos “[...] que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura.” (BRASIL, 2007, p. 16) Sendo assim, na presença do nistagmo, a pessoa perde a capacidade de discriminar informações pela via visual.

Segundo o sítio do Instituto Benjamin Constant, o resíduo visual,

é individual e sua capacidade de usá-lo não depende somente da acuidade ou da patologia. Esse resíduo compreende uma extensa gama de possibilidades, variando de pessoa para pessoa, e seu uso pode estar restrito desde a apenas algumas atividades da vida diária até a utilização da leitura e escrita em tinta, com recursos especializados (IBC, 2014)

Esses recursos especializados para pessoas com baixa visão, podem ser:

- Ópticos: lupas, telescópios e óculos bifocais;
- Não ópticos: papéis com fontes ampliadas e utilização de bonés ou chapéus para a diminuição da luminosidade e
- Eletrônicos: Circuito fechado de televisão que, segundo o Atendimento Educacional Especializado (2007, p. 20), é um “aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor.”

Quando há ausência total da visão é chamado de cegueira total ou amaurose. Neste caso, as pessoas não possuem a capacidade de percepção luminosa do ambiente, de forma que os recursos descritos acima não tem utilidade para elas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares,

Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do método braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação **(BRASIL, 1998)**

⁴ “O campo visual é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão em que os objetos são focalizados.” (BRASIL, 2007, p. 17)

A partir dessas informações iniciais sobre a perda da função visual é necessário refletir sobre os conceitos de identidade e diferença no contexto da pessoa com deficiência visual e quais são as implicações para viver em sociedade.

Deve-se levar em conta as barreiras existentes no cotidiano para que estas pessoas tenham efetiva participação e igualdade de oportunidade com os demais. Tomaz Tadeu (2015) argumenta que a identidade é uma “positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo”, fazendo assim referência apenas a si própria. A diferença, apesar de também ser defendida pelo autor como “entidade independente”, é definida como “aquilo que o outro é”. Desta forma, pensar a situação da deficiência visual no contexto de sala de aula é refletir sobre a relação de identidade e diferença deste sujeito com deficiência visual e os outros. É possível argumentar que a deficiência somente existe pelo fato de que há sujeitos que não a possuem, podendo assim fazer diferenciações.

No contexto escolar, algumas legislações foram implantadas e alguns instrumentos foram criados com o intuito de diminuir as barreiras existentes de diferenciação do outro e, assim, facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

1.1 Instrumentos e facilitações

De acordo com os Marcos Político-Legais da Educação Especial (2010) o “[...] estudante cego necessita, para o seu desenvolvimento educacional, de atendimentos específicos, tais como: domínio do *braille*, sorobã, orientação e mobilidade, dentre outros.” Estes instrumentos podem ser utilizados tanto por pessoas com baixa visão, quanto por pessoas com a cegueira total, possibilitando assim a acessibilidade⁵ educacional.

1.1.1 Sistema Braille

Rocha (1983) afirma que o ensino da leitura para pessoas cegas “outrora, parecia inverossímil” (p. 367), até que Valentin Haüy (1745 – 1822) mudou essa realidade. Ao passar por uma igreja em *Saint German des Prés*, na França, deu a um pedinte cego uma moeda. O pedinte, chamado François Lesueur, disse em seguida: “senhor, quisestes me dar um sou e me destes um escudo”. Lesueur pôde

⁵ Acessibilidade é definida pela portaria número 310, de 2006 como “condição para utilização, com segurança e autonomia, dos serviços, dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência auditiva, visual ou intelectual.”

diferenciar as moedas utilizando o tato. Haüy passou a sustentar e a cuidar de Lesueur e, posteriormente, começou a fazer impressões de textos com letras em alto relevo, tornou-se assim possível o aprendizado de leitura às pessoas cegas.

Posteriormente, o oficial do exército francês Charles Barbier de la Serre (1767 – 1841) idealizou um sistema tátil composto por 12 pontos em relevo. Esta nova forma de escrita permitia a transmissão de mensagens cifradas possibilitando a comunicação mesmo no escuro, motivo pelo qual ficou conhecida como escrita noturna. Com este sistema criado, Barbier pensou na possibilidade do uso para a comunicação de pessoas cegas. No entanto, o número de pontos era grande, de forma que inviabilizava uma leitura rápida e de forma fácil. (ROCHA, 1983)

Segundo o Instituto Benjamin Constant, o cego Louis Braille⁶ (1809-1852), aos 15 anos de idade, desenvolveu uma forma de simplificar o sistema de Barbier. Criou então um novo sistema que recebeu o seu nome. Este é um processo de leitura e de escrita em relevo, baseado em sessenta e três símbolos que são resultantes da combinação de seis pontos, dispostos em duas colunas com três pontos cada.

ALFABETO BRAILLE

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	w	x	y	z	ç	é	â	ê
ú	ã	ê	i	ô	ù	à	í	û	õ
í	ã	ó	,	;	:	.	?	!	-
"	*	—	...	Grifo	Apóstrofo	Sinal de Maiúscula	Caixa alta		
Sinal de N ^o	=	--	x	divisão	=	%	Expoente	Grau	/
R	\$	>	<	()	[]	{	}
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Figura 5 - Alfabeto Braille

<http://www.lmc.org.br/?p=14972> <http://incluirjuruti.blogspot.com.br/2012/11/alfabeto-libras-e-braille.html>

⁶ Louis Braille nasceu no dia 04 de janeiro de 1809, e desde o ano de 2001, a data de 04 de janeiro é comemorado o Dia Mundial do Braille (IBC, 2014)

As duas colunas, cada qual com três pontos, são denominadas celas *braille* (Figura 6). O código contém símbolos compreendendo letras, números matemáticos e notas musicais. (ROCHA e RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987)

Estudos da Universidade de São Paulo afirmam que apesar da eficiência, vasta aplicabilidade e sendo o melhor meio de leitura e escrita para pessoas cegas, ainda existe a dificuldade do desconhecimento das pessoas sobre o sistema *braille*, dificultando assim, essa forma de comunicação. Desta

forma, a Universidade de São Paulo criou o *Braille Virtual* com o intuito de ensinar às pessoas videntes esse sistema de comunicação, sendo esta uma “[...] ação afirmativa para a inclusão dos deficientes visuais na sociedade” (BRAILLE VIRTUAL, 2014). O programa funciona de forma virtual, é gratuito e o acesso é livre por meio do seguinte sítio: <http://www.braillevirtual.fe.usp.br/pt/index.html>.

Para se escrever o *braille* de forma manual pode ser usada a reglete e a punção (Figuras 7 e 8). É um instrumento que funciona como uma régua-guia, na qual o papel é colocado entre as partes inferior e superior. A reglete possui uma quantidade de celas *braille* enfileiradas em linhas horizontais, este número é variável, dependendo do modelo do instrumento. Pode ser feita de diversos materiais como madeira, metal ou plástico. Existem modelos diferentes de reglete como o de mesa e o de bolso. A reglete de mesa é composta por uma prancheta e uma régua-guia. A reglete de bolso é composta apenas pela régua-guia e a punção. (BRASIL, 2007)

A punção (Figura 8) é um instrumento de ponta metálica utilizado para a marcação do papel dentro das celas *braille* contidas no reglete. Segundo o Atendimento Educacional Especializado (2007), o movimento para marcar com punção na reglete precisa ser realizado da direita para a esquerda, para produzir a escrita em relevo de forma não espelhada, de forma que a pessoa vire a folha para poder ler. A leitura, por sua vez, deve ser realizada da esquerda para a direita, sendo chamada assim, de reglete negativa. É necessário ressaltar que há ainda a reglete positiva, na qual a régua é posicionada de forma que tanto a escrita quanto a leitura são realizadas da esquerda para a direita.

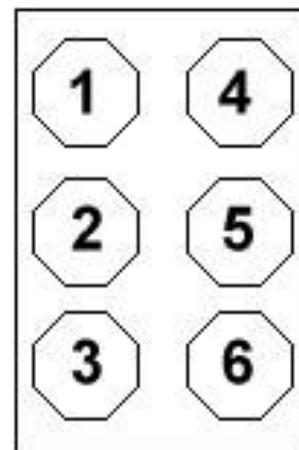


Figura 6 - Cela Braille
Disponível em:
http://www.sac.org.br/Apr_CE1.jpg

Ainda segundo o Atendimento Educacional Especializado (2007), esse processo de escrita tem a desvantagem de ser lento, pois a marcação é feita ponto a ponto, exigindo assim boa coordenação motora e havendo também dificuldade na correção de erros. (BRASIL, 2007)

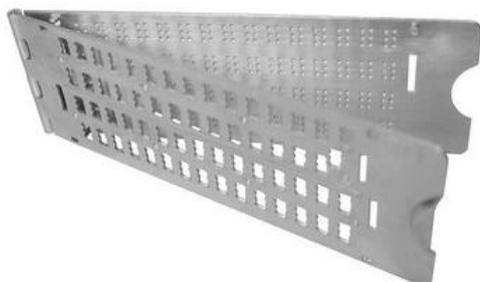


Figura 7 – Reglete negativa

Disponível em:

<http://www.brailleshop.com.br/reglete-de-bolso-tradicional>



Figura 8 – Punção

Disponível em:

http://www.artigos especiais.com.br/data/arquivos/produtos/307_gg.jpg

A máquina de datilografia *braille* (Figura 9) é estruturada de forma que contenha seis teclas correspondentes às celas, uma tecla de mudança de linha, uma de espaço e outra de retrocesso. A escrita ocorre quando se pressiona uma combinação de teclas para a formação do sinal ou símbolo desejado. Segundo o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007) é uma forma de escrita mais rápida, mais prática e mais eficiente, tendo em vista que o processo de escrita e leitura é realizado no mesmo sentido, da esquerda para a direita.

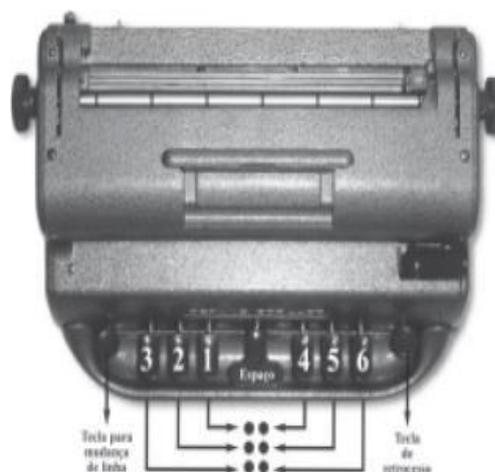


Figura 9 - Máquina de datilografia braille

Disponível em: [http://www.deficienciavisual.pt/txt-](http://www.deficienciavisual.pt/txt-Dificuldades_comunica_sinaliza-DV-Marilda_Bruno.htm)

[Dificuldades_comunica_sinaliza-DV-Marilda_Bruno.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-Dificuldades_comunica_sinaliza-DV-Marilda_Bruno.htm)

1.1.2 Sorobã

O sorobã (ou soroban) é um recurso de cálculo que contribui para o desenvolvimento do raciocínio. Ele também estimula a criação de habilidades mentais e permite o registro de qualquer operação. Entretanto, só poderão ser realizadas com sucesso caso a pessoa tenha o domínio e a compreensão do conceito numérico e das bases lógicas do sistema de numeração decimal. (BRASIL, 2009)

O aparelho (Figura 10) pode ser explicado da seguinte forma: é dividido horizontalmente nas partes superior e inferior por uma haste. Possui também hastes verticais (eixos) por onde deslizam as contas, nas quais nas partes superiores encontram-se apenas uma conta em casa haste com o valor de cinco e na parte inferior, quatro contas no valor de um.

O modelo de sorobã mais usado hoje no Brasil é formado por 21 eixos, sendo eficaz para a realização de cálculos que exijam maior espaço. Contudo, existem sorobãs com 13 ou 27 eixos. (BRASIL, 2009)

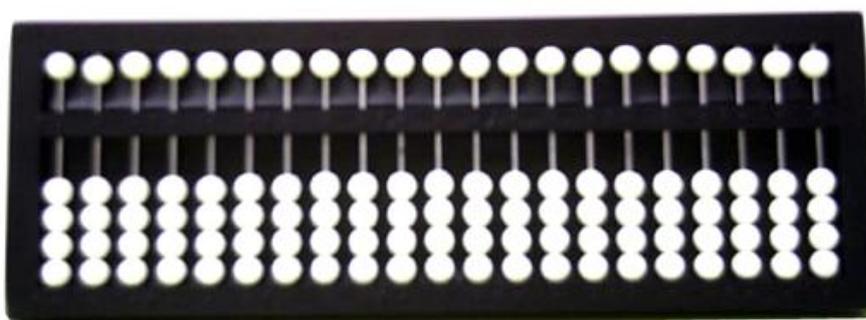


Figura 10 – Sorobã

Disponível em:

<http://sobreacessibilidade.files.wordpress.com/2011/02/soroba.jpg>

1.1.3 Audiodescrição

A audiodescrição (AD) é uma técnica ou recurso no qual imagens são traduzidas em palavras. A Portaria número 310, de 27 de julho de 2006, do Ministério de Estado das Comunicações, define em seu anexo que a audiodescrição “[...] corresponde a uma locução, em língua portuguesa, sobreposta ao som original do programa, destinada a descrever imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual”.

Tornam-se assim acessíveis o teatro, o cinema, a televisão e, também, obras de arte. Nesse último caso, as pinturas, esculturas, performances, instalações entre outros ocorrem com a descrição dos elementos visuais, técnicas e composição da obra como um todo.

1.1.4 Sistemas eletrônicos

O Sistema Dosvox (Figura 11) foi criado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro com a intenção de auxiliar pessoas com deficiência visual a usarem o computador. Esse sistema foi a evolução do trabalho de Marcelo Pimentel Pinheiro, um estudante de informática cego, que desenvolveu o editor de textos do sistema. (IBC, 2012)

É usado para a execução de tarefas, contendo, por exemplo, calculadora, agenda, editor de textos e jogos. A interatividade sonora por meio de leitura e audição é realizada com um sintetizador de som acoplado ao computador. A comunicação é feita em língua portuguesa, contudo pode ser configurada para outros idiomas. As mensagens interativas de voz, em sua maioria, são compostas por gravações de voz humana, com o intuito de deixar a comunicação mais amigável e confortável.

O sistema é gratuito podendo ser executado em microcomputadores com o *Microsoft Windows* 95 ou versão superior. É possível fazer download do programa DOSVOX no sítio: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/download.htm>.

Existe também o *Virtual Vision* (Figura 12), que utiliza um sintetizador de voz para a leitura de menus e telas, possibilitando a utilização do *Internet Explorer*, do pacote *Office* e de outros aplicativos do *Windows*. A navegação é realizada com um teclado comum ou adaptado em *braille*, e uma placa de som. O sistema foi



Figura 11 - Logomarca DOSVOX

Disponível em:
<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/dosvox.gif>



Figura 12 - Logomarca Virtual Vision

Disponível em:
http://www.virtualvision.com.br/img/logo_menor.gif

lançado pela primeira vez no ano de 1998 e pode ser acessado pelo seguinte sítio: <<http://www.virtualvision.com.br/downloads.html>>. (VIRTUAL VISION, 2014)

Além destes instrumentos apresentados, ainda existem outros aparelhos como relógios e celulares para o uso cotidiano deste público. Estes avanços brevemente apresentados neste capítulo vêm contribuindo cada vez mais para a facilitação do dia a dia das pessoas cegas, assim como no ensino e aprendizagem nas escolas.

CAPÍTULO 2 | EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA

2.1 Histórico

O tratamento das sociedades em relação às pessoas com algum tipo de deficiência passou por várias fases de mudança no decorrer do tempo. Figueira (2003) argumenta que durante a Idade Antiga a deficiência era sinônimo de morte e de abandono, e que mais tarde, durante a Idade Média, a Inquisição matou muitas pessoas por esse motivo. Mas com o tempo esta realidade foi se modificando, tanto nos países da Europa quanto no Brasil. Rocha (1983) também afirma que durante “[...] muito tempo, os cegos foram considerados como seres inúteis, como uma espécie inferior, fatalmente voltada à ignorância.” (p. 367)

O Rei da França Louis IX, mais tarde São Luis, fundou em Paris, a instituição *Quinze-Vingts* (Figura 13). Segundo Rocha e Ribeiro-Golçalves (1987), foi a instituição mais importante para este público na Idade Média. Sendo criada em 1265 e destinada exclusivamente para o atendimento de trezentos⁷ franceses que ficaram cegos durante as Cruzadas. No entanto, oferecia, também, atendimentos para cegos franceses de forma geral. Apesar de ser um asilo e não uma escola, foi a primeira instituição a se preocupar com esta causa.



Figura 13 - Quinze-Vingts

Disponível em: <http://www.saqv.fr/IMG/jpg/chapelle.jpg>

Outros asilos, hospitais e retiros foram criados posteriormente para esse fim em outros países como Itália, Alemanha e Síria. Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, condições mínimas de sobrevivência começaram a

⁷ O nome da instituição, *Quinze-Vingts*, significa 15X20 utilizando o sistema francês de contagem, resultando no número trezentos (300), em homenagem aos prisioneiros franceses das Cruzadas. (ROCHA E RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987)

ser dadas para os cegos, amparando e protegendo-os. No entanto, essas pessoas ainda eram vistas como dignas de piedade e sem qualquer potencialidade, por isso era mantidas isoladas, sem direito à participação na vida pública. (ROCHA e RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987)

No ano de 1784, Valentin Haüy criou em Paris uma escola para pessoas cegas. Esta escola passou a se chamar *Institut National de Jeunes Aveules*, em português Instituto Nacional de Jovens Cegos, (Figura 14) por meio de Decreto da Assembleia Constituinte em 1791. Foi então a primeira escola para cegos, servindo assim, de modelo para outras no mundo. O instituto está hoje sob a tutela do Ministério da Solidariedade, da Saúde e da Família, sendo um estabelecimento especializado na educação de cegos e pessoas com baixa visão. É regido pelo Decreto francês nº 74-355, de 26 de abril de 1974. Tem como objetivo a autonomia e a integração social, facilitando o acesso inclusive ao saber e à comunicação, tornando-se então uma porta de entrada no mundo vidente. (INJA, 2013)



Figura 14 - Instituto Nacional de Jovens Cegos

Disponível em:

http://pictur.net/gallery/albums/ParisByNight_Edifices/Institut_National_des_Jeunes_Aveugles.jpg

Nas Américas, a primeira associação para cegos foi instalada em *Massachusetts*, nos Estados Unidos no ano de 1829. Chamava-se *New England Asylum for the Blind*, atualmente chamado de *Perkins Institute for the Blind*. (ROCHA E RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987)

Em 15 de outubro de 1824 surge a primeira lei geral sobre educação no Brasil, mas segundo Rocha e Ribeiro-Golçalves (1987) o atendimento educacional às pessoas cegas teve início oficialmente em 1835, quando o Deputado Cornélio

Ferreira França apresentou um projeto de lei com o objetivo de criar um lugar para professor de primeiras letras com o intuito de aprimorar o ensino de cegos e também de surdos nas capitais do Império e das províncias.

Posteriormente, houve a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC⁸(Figura 15), renomeado por Teodoro da Fonseca. O instituto foi criado por meio do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, baixado por Dom Pedro II⁹, o qual foi inaugurado em 17 de setembro do mesmo ano, tendo sido então “o primeiro passo concreto no Brasil para garantir ao cego o direito à cidadania.” (IBC, 2014)



Figura 15 - Instituto Benjamin Constant
Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/>

No entanto era um lugar exclusivo para a elite social e de isolamento das pessoas cegas. Elas não tinham preparação para o trabalho e nem para o convívio em sociedade.

Segundo Rocha e Ribeiro-Golçalves (1987), a segunda escola brasileira para cegos surgiu somente em 1926, em Belo Horizonte, chamada de Instituto São Rafael (Figura 16). É localizado no bairro Barro Preto e teve suas primeiras partes da edificação¹⁰ erguidas entre os anos de 1894 e 1895. Foi concluída somente em 1926 e a partir de então usada por diversas instituições públicas. Em 1958 se tornou a sede da Escola Estadual São Rafael (EDUCAÇÃO MG, 2014).

⁸ O Instituto Benjamin Constant se localiza na Avenida Pasteur, 350 / 368 - Urca - Rio de Janeiro - RJ
CEP:22.290-240 Tel:(021)3478-4442 Fax:(21)3478-4444
E-mail: ibc@ibc.gov.br. Sítio: <www.ibc.gov.br>.

⁹ O Imperador baixou o decreto criando a instituição por inspiração em um jovem cego chamado José Álvares de Azevedo que estudou 6 anos na França e convenceu o Imperador das reais possibilidades de aproveitamento dos deficientes visuais na escola. (ROCHA E RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987)

¹⁰ O prédio em que se encontra o Instituto São Rafael foi reconhecido pelo seu valor cultural e suas características arquitetônicas, tendo sido tombada pelo Conselho Deliberativo do Patrimônio Municipal no mês de setembro de 2013. (EDUCAÇÃO MG, 2014)



Figura 16 - Instituto São Rafael

Disponível em:

http://imgsapp.em.com.br/app/noticia_127983242361/2013/10/13/459215/20131013071748221069i.jpg

A especialização profissional para os cegos iniciou-se com o Instituto Profissional de Cegos, o Padre Chico¹¹ em 1929. O instituto surgiu do pedido de um médico chamado José Pereira Gomes feito na reunião de comemoração à Semana Oftalmo-Neurológica da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo no ano de 1927. Ele pediu para que os cidadãos auxiliassem os cegos, pois o número estava crescente e não havia assistência social, tornando-os completamente desamparados. Foi doado um terreno para que pudesse ser construído um edifício em apoio aos cegos, sendo atribuído o nome Padre Chico em homenagem ao Mons. Francisco de Paula Rodrigues, figura eminente do Clero Paulista, falecido a 21 de junho de 1915 (PADRE CHICO, 2013). De acordo com Rocha e Ribeiro-Golçalves (1987), o instituto foi reconhecido como de Utilidade Pública Estadual em 1960 e Federal em 1968.

O primeiro curso de capacitação de professores ocorreu no Instituto Caetano de Campos, em São Paulo e foi oficializado pelo Decreto-lei nº 16.392, de 1946. Foi possível assim iniciar a descentralização da Educação Especializada no país. Quatro anos depois foi instalada a primeira classe *braille* em escolas comuns no estado de São Paulo, no entanto era de caráter experimental, sendo oficializada

¹¹ Rua: Moreira de Godoi, 456. Ipiranga - São Paulo Cep: 04266 - 060
Tel: (11) 2274.4611 / (11) 2061.5522 Fax: (11) 2274.4132 (PADRE CHICO, 2014)

somente em 1953 com a Lei nº 2.287 e posteriormente regulamentada com o Decreto nº 26.258, de 1956 (ROCHA E RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987).

Em 1954 é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE no Rio de Janeiro. A APAE foi impulsionada pela Declaração de Direitos Humanos e com o passar dos anos foram sendo fundadas novas APAE's (Figura 18) por todo o território brasileiro. Começou a ser tratada então como “Movimento Apaeano”¹², sendo uma grande rede, formada por “pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social” (APAE, 2014).



Figura 17 - Logomarca APAE

Disponível em: <http://voluntarios.institutocea.org.br/aggregators/1418/posts>

Contudo é possível notar a separação constante em institutos específicos para pessoas com algum tipo de necessidade educacional específica.

A partir de 1957 até o final da década de 80, iniciaram-se Campanhas Nacionais Temáticas em favor de pessoas com deficiência em todos os âmbitos. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficitários da Visão foi criada com o Decreto nº 44.236, de 1956 e regulamentada pela Portaria Ministerial nº 437, de 1958. Tinha como objetivo promover “no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional”. Também criou e estabeleceu o fornecimento de recursos educacionais e de reabilitação onde fossem necessários. Em 1960, com o Decreto nº 48.252, a Campanha Nacional de Reabilitação dos Deficientes Visuais passa a se denominar Campanha Nacional de Educação de

¹² “Atualmente o Movimento congrega a Fenapaes - Federação Nacional das Apaes. São 23 Federações das Apae's nos Estados e mais de duas mil Apaes distribuídas em todo o país, que propiciam atenção integral a cerca de 250.000 pessoas com deficiência. É o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação.” (APAE, 2014)

Cegos, sendo diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura (ROCHA E RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987).

Surge em 1973, com o Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, primeiro órgão governamental que tinha como finalidade promover a expansão e melhoria do atendimento aos que, na época, eram denominados excepcionais. Foram propostas e implantadas estratégias educacionais para escolas e instituições de ensino especializadas e preparação para o trabalho em todo o território nacional (ROCHA E RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987).

Em 1991 foi criada a Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência (Laramara). Fundada por um grupo de profissionais com experiência na área da deficiência visual e pelo casal Victor e Mara Siauly, pais de uma jovem cega, conscientes da falta de serviços especializados para este público. Tem como visão “ser um centro de referência e excelência no desenvolvimento e na pesquisa na área da deficiência visual para oferecer serviços que atendam à pessoa com deficiência visual de acordo com as mudanças sociohistóricas” (LARAMARA, 2014).

A associação criou unidades como o Laratec (Centro de Tecnologia Assistiva) com o intuito de criar tecnologias adequadas para pessoas cegas disponibilizando o acesso de *softwares*, impressoras, leitores de livros, dentre outras tecnologias. (LARATEC, 2014). Outras unidades integrantes¹³ são a Gráfica Laramara e a Ótica Laramara.

Além das associações, dos grupos de apoio e das instituições criadas para o auxílio da vida em sociedade das pessoas com deficiência visual, legislações foram desenvolvidas pelo governo brasileiro e outros países para amparar legalmente essas pessoas.

2.2 Concepções Atuais – Legislações Vigentes

Historicamente a educação existiu como privilégio de poucos, de uma elite com respaldo das políticas e legislações vigentes. A democratização, uma atuação mais presente e consistente dos direitos humanos e o desejo de sociedade paritária vêm aos poucos mudando essa realidade. Apesar de que, ainda hoje existam

¹³ A Laramara oferece cursos sobre deficiência visual e deficiências múltiplas. Informações na secretaria de cursos pelo telefone 11 3660-6412 ou pelo e-mail: <eventos@laramara.org.br>. (LARAMARA, 2014)

peças que enxergam abordando “geralmente um cego como um Édipo depois do ato” (BAVCAR, 1997).

Entretanto, a preocupação com a inclusão de pessoas com habilidades diferenciadas na educação e na sociedade é consideravelmente recente (BRASIL, 2001). Na Constituição Federal de 1988, em seu Título VIII, que trata da Ordem Social é declarado que ocorrerá “III – O atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Foram então iniciadas políticas e reuniões mundiais que debatem a inclusão e participação ativa desses grupos em classes comuns¹⁴ com adequações de ensino para cada particularidade.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi um marco para o estabelecimento dos primeiros passos da política de educação inclusiva. Esta conferência resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos que trata sobre a universalização da educação e da promoção da equidade.

A concepção de educação inclusiva surgiu depois da criação da Declaração de Salamanca¹⁵ em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, da UNESCO na Espanha. A declaração propõe "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências" na qual proclama, dentre outros itens, que “[...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades” (BRASIL, 2001).

A Declaração de Salamanca permite a abertura de uma reflexão sobre o paradigma da escola inclusiva, no sentido de buscar na diversidade da escola regular uma nova compreensão do papel da escola visando a não discriminação e um ensino de qualidade a todos.

Assim, a implementação da educação inclusiva no Brasil ocorreu em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 em seu Capítulo V, onde trata exclusivamente da educação especial. É reafirmado então o artigo da Constituição

¹⁴ O serviço de classe comum ocorre com a parceria dos professores, tanto da classe comum quanto da educação especial, para suprir as necessidades educacionais de todos. Pode ser integrado com outros profissionais como psicólogos. (BRASIL, 2001)

¹⁵ A Declaração de Salamanca pode ser conferida integralmente no sítio: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

que declara que o atendimento educacional especializado aos cegos, na época denominados “portadores de deficiência”, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Determina também que a educação em classes especiais ou ambientes separados devem ser utilizados apenas em caso de total impossibilidade por condições específicas do aluno de inclusão na classe regular comum.

No entanto, como argumentam Leite e Silva (2008), a inclusão nas classes comuns de estudantes com deficiências mostrou evidente que a prática pedagógica tradicional é ineficaz para o ensino e aprendizagem para grande parte dos alunos, tendo em vista que é baseada apenas na transmissão de conhecimentos de forma homogênea, rígida e desconsiderando contextos dos estudantes.

Dessa forma, várias leis vêm sendo criadas e ajustadas com base em avaliações e supervisões do ensino para pessoas com habilidades específicas. Pode-se citar a Lei nº 10.172, de 2001, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo 27 (vinte e sete) metas e objetivos para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001). E 2014 o PNE de 2001 foi substituído por meio da Lei nº 13005/14 determinando diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para os dez anos subsequentes.

Em 2008 foi criada a Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva “visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2010).

É importante salientar que as políticas nacionais e mundiais sobre a inclusão destas pessoas na sociedade têm que ocorrer com a inclusão não somente na educação, mas também na saúde física e mental e na assistência social, dando cada vez mais acesso e condições de melhor vivência.

Caiado (2006) mostra ao entrevistar pessoas com cegueira que “[...] os direitos sociais precisam ser garantidos em todas as áreas sociais. Por exemplo, mesmo com uma vaga na escola pública com serviço de apoio especializado, sem transporte adequado, o aluno não consiga estudar” (p. 102).

Para a garantia de maior autonomia em espaços, mobiliários, edificações entre outros, respeitando, assim, a diversidade, foi criada em 2004 a norma 9050 da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Ela estabelece que a utilização do Símbolo Internacional de acessibilidade não pode ser modificado e indica a acessibilidade necessária.



Figura 18 - Símbolo internacional de pessoas com deficiência visual.
 Fonte: ABNT NBR 9050, segunda edição 31/05/2004

Pensando em ambientes escolares com acessibilidade, existem as escolas especiais que são divididas de acordo com a necessidade educacional especial de cada tipo de habilidade diferenciada e é exclusiva a estes alunos, por exemplo: centro para pessoas com deficiência visual e classes para surdos. Esse é então, um modelo de integração de pessoas com habilidades diferenciadas na educação formal. (Figura 19)



Figura 19 – Inclusão
 Disponível em:

<http://edsonjnovaes.files.wordpress.com/2014/01/inclusao.png?w=640&h=633>

Oliveira (2007) argumenta que a integração é a adaptação das pessoas com deficiência aos modelos já preestabelecidos na sociedade. Enquanto que a inclusão propõe uma modificação da sociedade para a aceitação das pessoas como elas são, “[...] sempre lembrando, é claro, que antes de criar a cadeira de rodas, o homem precisou inventar a cadeira” (p. 66).

Paralelo ao modelo de educação integrada existe a educação inclusiva, que ao contrário da escola especial, tem por objetivo não separar nenhum aluno independente da existência de deficiência, atendendo então a todos. Ela parte do princípio de que cada um possui necessidades específicas singulares no ensino aprendizagem e aprendem de formas diferentes. Neste caso, a escola deve se adequar, viabilizando a recepção dos mais diversos tipos de estudantes. A educação inclusiva possui modalidades de ensino que são as salas de recursos multifuncionais e o ensino itinerante.

As salas de recursos multifuncionais são salas conduzidas por professores especializados que suplementam (nos casos de estudantes com altas habilidades) ou complementam (nos demais casos) o ensino realizado nas classes comuns. São equipadas com materiais necessários para alunos com habilidades diferenciadas, como por exemplo, leitores de livros e livros em *braille*. Ficam situadas dentro da escola comum para alunos matriculados regularmente e possuem um professor especializado fixo, parte do corpo docente escolar, que trabalha em conjunto com os professores regentes e assim eles podem tirar dúvidas e complementar o aprendizado do aluno em contraturno, sem precisar tirá-lo da escola comum. Pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos, de acordo com as características dos estudantes (BRASIL, 2001).

Segundo Rocha e Ribeiro-Golçalves (1987), ensino itinerante acontece quando não há uma sala de recursos, nem um professor especializado fixo e não há comprovação de demanda. Assim o atendimento de um professor especializado é somente periódico de forma a dar apoio aos alunos com algum tipo de necessidade educacional especial e aos professores comuns.

Os serviços oferecidos aos cegos nas duas formas de serviços de apoio pedagógicos (salas de recursos e ensino itinerante), englobam alfabetização em *braille*, sorobã, treinamento sensorial e perceptivo, orientação e mobilidade e afazeres da vida diária. Mas o professor vai além dessas atividades, ele precisa preparar material especializado, transcrever para o *braille* atividades e provas e vice versa assim como fazer consultas e planejamentos educacionais junto à escola, pois estes estudantes “[...] necessitam de um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular.” (BRASIL, 2007. p. 14)

De acordo com Leite e Silva (2008), o Ministério da Educação classificou em dois grupos as estratégias de adaptações curriculares para a inclusão dos estudantes: Adaptações Curriculares De Grande Porte E Adaptações Curriculares De Pequeno Porte. As adaptações de grande porte são aquelas que vão além das competências dos professores, como decisões políticas e financeiras. As de pequeno porte são aquelas cabíveis à atividade dos professores em sala de aula, são de responsabilidade do educador, como adequações do currículo e estratégias utilizadas.

Para a pessoa que é cega a informação vem pelos outros sentidos, principalmente pelo tato. Apesar de que os

[...] sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações (BRASIL, 2007. p. 15).

Assim, uma das formas de leitura é feita pelas mãos, logo, a percepção tátil é primordial para a obtenção do maior número de informações e para a aprendizagem tanto das artes visuais como das outras disciplinas. Mas, apesar da utilização dos outros sentidos, o cego se depara muitas vezes com uma realidade de exclusão social devido a inúmeros fatores, como a falta de acessibilidade a lugares públicos, os altos custos de adequação de equipamentos para a vida cotidiana, ausência de oportunidade no mercado de trabalho, entre outros. Segundo Antonio José Borges declara em artigo no sítio do Instituto Benjamin Constant,

Existe um elemento chave que diferencia o cego brasileiro de um cego do primeiro mundo: o acesso à educação e à cultura. Isso é facilmente explicável: existe um custo adicional para a educação do cego. Por exemplo, produzir um livro em Braille é muito mais caro e difícil do que um livro comum, e assim, só são transcritos para Braille aqueles que são básicos. Jornais em Braille, nem pensar! (IBC, 2014)

Figueira (2003) também relata que “historicamente, na Antiguidade pagã quem não podia ver estava destinado ao abandono, era considerado um ser desprezível, sem oportunidade de trabalhar, e assim, de levar uma vida normal, sendo barbaramente oprimido”.

No Brasil existem, porém, associações, pesquisadores, cidadãos e organizações (como o Zoológico de Brasília¹⁶) que se esforçam para diminuir essas barreiras adequando escolas (públicas e particulares), museus (como a Pinacoteca de São Paulo e o Museu do Futebol), locais de trabalho e, até mesmo, exposições (Hércules Barsotti, Além do Olhar e Cores do Silêncio de Cristina Portella, que serão mostradas posteriormente), para que o cego deixe de ter essa marca cultural de ser considerado um inválido.

Analisando o histórico da inclusão do cego na sociedade, é possível notar diversas tentativas, mas para que isso aconteça efetivamente é necessário ainda mais investimento e apoio da sociedade acarretando em uma mudança cultural significativa e positiva.

¹⁶ O Zoológico de Brasília realiza o projeto de inclusão Zoo Especial. É voltado para o atendimento de pessoas com diversas necessidades especiais, proporcionando assim a inclusão e uma experiência sadia “que favoreçam o estímulo visual, auditivo, sensorial e principalmente tátil.” As visitas correm em um turno à escolha do grupo no período entre março e novembro e devem ser agendadas. E-mail: dicam@zoo.df.gov.br, telefones: (61)3445-7043 ou (61)3445-7014 (ZOOLOGICO, 2014).

CAPÍTULO 3 | ARTE E INCLUSÃO DA PESSOA CEGA

3.1 O cego como poética

Durante o período do Renascimento alguns artistas começaram a retratar a pessoa cega em suas obras, como Pieter Bruegel (1530 - 1569) em sua obra Parábola dos Cegos (Figura 22); Georges La Tour (1593 - 1652) em O Tocador de Alaúde e Nicolas Poussin em Os Cegos de Jericó (Figura 23) (FIGUEIRA, 2003).



Figura 20 – Parábola dos Cegos de Georges La Tour (1568)
Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/arte-e-cegueira.htm>



Figura 21 - Os Cegos de Jericó de Nicolas Poussin (1650)
Disponível em: http://www.snpcultura.org/pedras_angulares_abrir_olhos_alma.html

Ainda segundo Figueira (2003), durante a Idade Média as pessoas cegas começaram a conseguir posições profissionais e, por consequência, sociais como declamadores, cancioneiros e jograis.

Na Bíblia Sagrada, Livro de João, capítulo 9, versículos 1 a 7, está escrito:

1Ao passar, Jesus viu um cego de nascença. **2**Seus discípulos lhe perguntaram: "Mestre, quem pecou: este homem ou seus pais, para

que ele nascesse cego?" **3**Disse Jesus: "Nem ele nem seus pais pecaram, mas isto aconteceu para que a obra de Deus se manifestasse na vida dele. **4**Enquanto é dia, precisamos realizar a obra daquele que me enviou. A noite se aproxima, quando ninguém pode trabalhar. **5**Enquanto estou no mundo, sou a luz do mundo". **6**Tendo dito isso, cuspiu no chão, misturou terra com saliva e aplicou-a aos olhos do homem. **7**Então disse-lhe: "Vá lavar-se no tanque de Siloé" . O homem foi, lavou-se e voltou vendo.

Este acontecimento bíblico também está narrado nos livros de Marcos 10:46-52, Mateus 20:29-34 e Lucas 18:35-43. Tendo em vista as passagens bíblicas, artistas como Eustache Le Sueur (Figura 22), *The Miracle of Christ Healing the Blind* de El Greco (1570) (Figura 23) e Duccio di Buoninsegna (Figura 24) utilizaram suas pinturas para retratar Jesus fazendo o cego enxergar.



Figura 22 - *The Miracle of Christ Healing the Blind* de El Greco (1570)
Disponível em: http://www.snpcultura.org/pedras_angulares_abrir_olhos_alma.html



Figura 23 - Obra de Eustache Le Sueur (Séc. XVII)
Disponível em: http://www.snpcultura.org/pedras_angulares_abrir_olhos_alma.html



Figura 24 - Duccio di Buoninsegna (século XIV)

Disponível em: http://www.snpcultura.org/o_evangelho_das_imagens_20141205.html

Artistas do século XVII e XVIII como Rembrandt com a obra *Anna and the Blind Tobit* (Figura 25), Velazques com a obra *Blind Woman* (Figura 26) e Francisco de Goya com a obra *Blind Guitarist* (Figura 27) também criaram obras que retratavam pessoas cegas.



Figura 25 – Anna and the Blind Tobit de Rembrandt

Disponível em: <http://paintings-art-picture.com/Rembrandt/index2.htm>



Figura 26 – Blindo Woman de Velazques
Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/arte-e-cegueira.htm>



Figura 27 – Blind Guitarist de Goya (1778)
Disponível em: <http://www.allpaintings.org/d/111620-2/Goya+--+Blind+Guitarist.jpg>

Assim fizeram também alguns artistas do século XX, como Vincent Van Gogh com a obra Homem sentado no Interior (Figura 28), Pablo Picasso com a obra A Refeição do Cego (Figura 29) e Egon Schiele com a obra O Cego (Figura 30).

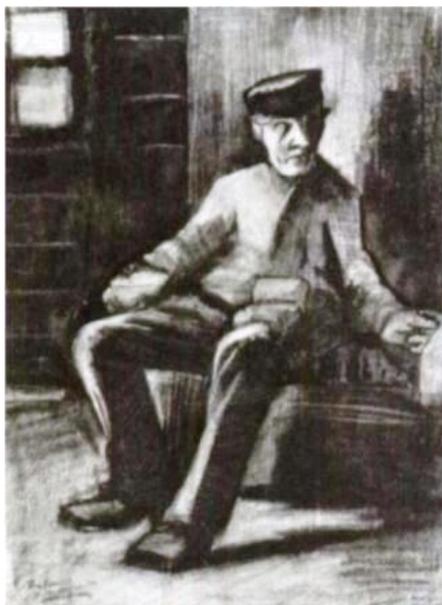


Figura 28 - Homem sentado no Interior de Van Gogh
Disponível em:
<http://www.deficienciavisual.pt/art-e-e-cegueira.htm>

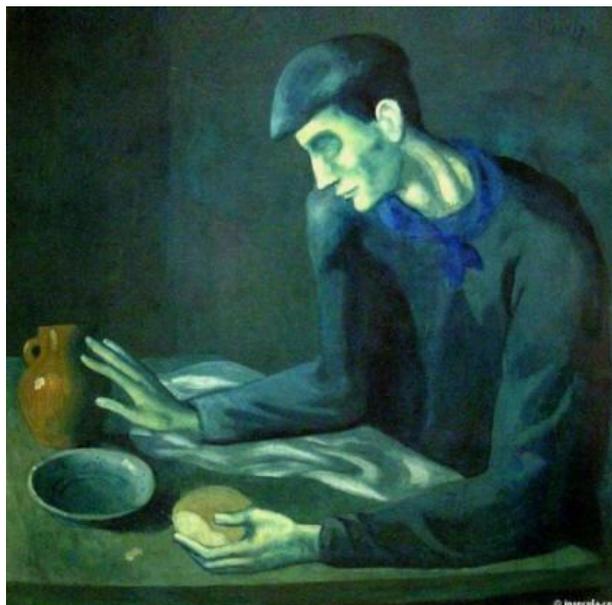


Figura 29 - A Refeição do Cego de Pablo Picasso
Disponível em:
http://www.acessibilidade.gov.pt/museus/h2_50.188.png

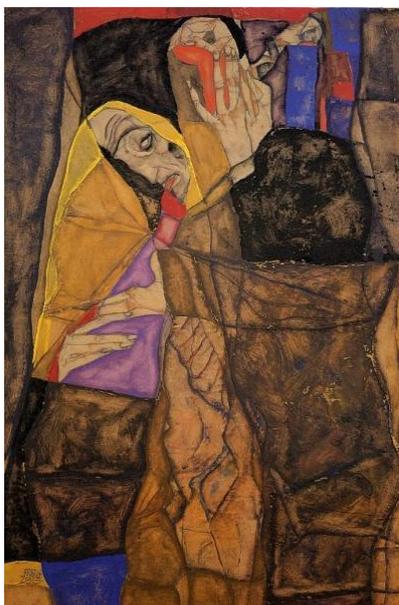


Figura 30 – O Cego de Egon Shiele
Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/arte-e-cegueira.htm>

Artistas contemporâneos ainda utilizam a representação da pessoa cega em suas obras. Dentre eles podem ser citados Victor Vasarely com a obra *L'aveugle*, de 1946 (Figura 31) e Vincent Desiderio com a obra *Hiperrealização*¹⁷, de 1988 (Figura 32)



Figura 31 - *L'aveugle* de Victor Vasarely (1946)
Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/arte-e-cegueira.htm>



Figura 32 - *Hiperrealização* de Vincent Desiderio (1988)
Fotografia de: Cleber Xavier

¹⁷ Esta obra pertence à coleção Ludwic (Peter e Irene Ludwic) de arte contemporânea. A pintura *Hiperrealização* foi exposta junto a cerca de 80 outras, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) de São Paulo e Belo Horizonte em 2014.

O artista brasileiro Cândido Portinari fez a pintura de Santa Luzia¹⁸ (Figura 33) na parede da chamada Capelinha da *Nonna*, Brodowski, São Paulo¹⁹, em 1941.

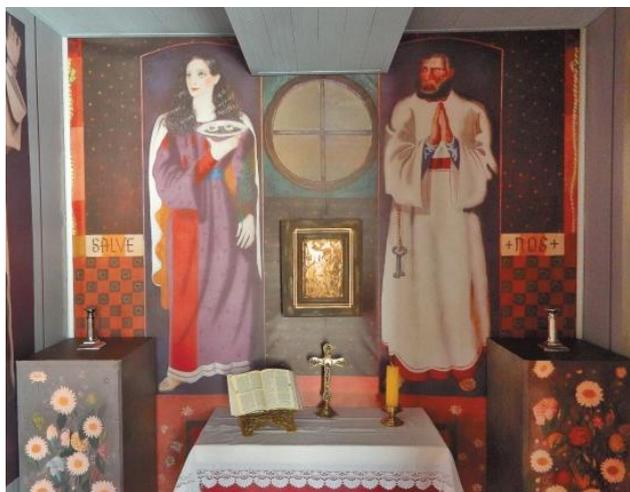


Figura 33 - Santa Luzia de Portinari (1941)

Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2757/detalhes>

Como já apresentado neste subcapítulo, diversos artistas em vários períodos representaram em suas obras os cegos como temática. No entanto, também é importante enfatizar obras feitas por pessoas cegas, a arte em que essas pessoas são protagonistas. Desta forma, será apresentada a arte feita por eles.

3.2 Arte criada por eles

Segundo Figueira (2003), a partir da década de 70 do século XX os cegos passaram a ter mais voz no campo artístico, criando manifestações de inclusão nessa área de trabalho.

Em linhas gerais, essas manifestações artísticas são o mesmo que acreditar na arte como forte instrumento de inclusão social, sendo utilizada como meio de comunicação para disseminar valores e conscientizar a sociedade sobre a adoção de uma postura mais cidadã e construtiva, que mobilize esforços para que os portadores de deficiência/eficiência exerçam seus direitos, habilidades e capacidades que garantam qualidade de vida e direito à cidadania. (FIGUEIRA, 2003)

¹⁸ Santa Luzia nasceu na Sicília, quando negou seu casamento jurando fidelidade a Deus foi perseguida e martirizada tendo inclusive os olhos arrancados e entregue em um prato para o imperador. Em 1894 seu martírio foi confirmado após a descoberta de uma inscrição em grego no seu túmulo falando sobre sua morte. Atualmente é conhecida como a Santa da Visão. (HILTO ROCHA, 1983)

¹⁹ O imóvel foi desapropriado, juntamente com a obra, pelo Governo do Estado de São Paulo em julho de 1969 e transformado em Museu, em 1970 (PORTINARI, 2014).

É possível encontrar artistas que, mesmo com cegueira, criam imagens visuais. Nelas, eles expressam seus sentimentos, opiniões e se comunicam com o mundo. Desta forma, podemos entender a arte como forma de inclusão no mundo. Pode-se citar os artistas: Evgen Bavcar, Esref Armagan, Lisa Fittipaldi entre outros.

Evgen Bavcar é um artista nascido na antiga Iugoslávia em 1946. Nasceu com o sistema visual em pleno funcionamento, mas o perdeu devido a dois acidentes, um aos 10 e outro aos 11 anos de idade. Começou a fotografar depois da perda da visão utilizando recursos próprios para o registro de suas imagens, possuindo hoje obras singulares, como é possível ver na figura 34. Possui ma forma particular de produzir imagens²⁰, utilizando a descrição de terceiros das cenas assim, como os sons, o tato e o repertório imagético da memória visual. (REILY, 2004)



Figura 34 - *L'ánge* de Bavcar (1995)

Disponível em: <http://setefotografia.files.wordpress.com/2013/03/evgen-bavcar2.jpg>

Analisando suas obras e a sua metodologia de registro é necessário repensar na necessidade do funcionamento do sistema visual para a produção de obras imagéticas. O artista argumenta que não há motivos para que inexistam imagens produzidas por pessoas não videntes. Em entrevista, quando perguntado se suas fotografias são uma rebelião contra a cegueira, Bavcar responde:

Sim, mas também uma compreensão da cegueira. Todos os fotógrafos precisam de um quarto escuro, devem revelar seus filmes em uma sala escura. E toda a minha vida é uma sala escura, eu sou uma sala escura, usando uma máquina por onde entra a luz. Por que

²⁰ O processo de produção de descrição das imagens do artista Bavcar pode ser visto no documentário intitulado *Janela da Alma*, dos diretores João Jardim e Walter Carvalho (2001).

não poderia fazer fotos? Isso não é uma provocação e sim um desejo interior de fazer imagens (BAVCAR, 2001).

O pintor turco Esref Armagan, por sua vez, é cego de nascença. Nasceu na Turquia em 1953 com uma alteração genética que nunca o permitiu ver. Assim, cores e perspectivas são conceitos que foram contados e apresentados a ele ao longo da vida pela via oral. No entanto venceu todos os desafios e se tornou um pintor de obras figurativas (Figura 35)²¹ (ARMAGAN, 2014).



Figura 35 - Obra de Esref Armagan
Disponível em: <http://esrefarmagan.com/gallery/>

O artista Terry Hopwood-Jackson ficou totalmente cego em 1979, e ainda assim, continuou pintando. Ele faz pinturas com tinta acrílica criando e adicionando diversas texturas com a própria tinta e outros objetos (Figura 36). Ele criou um sítio <<http://myweb.tiscali.co.uk/theartsight/index.html>> para dar esperança e ensinar às pessoas cegas ou que estão ficando cegas a pintarem nessa nova condição visual. Ele divulga também o próprio trabalho, apresentando imagens de suas obras e suas respectivas descrições (HOPWOOD-JACKSON, 2011).

²¹ Mais informações sobre o artista Esref Armagan no sítio: <<http://esrefarmagan.com/>>.



Figura 36 - *On a May Morning* de Terry Hopwood-Jackson
Disponível em: <http://myweb.tiscali.co.uk/theartsight/page22.html>

O norte americano John Bramblitt também descobriu-se como pintor após se tornar cego. Foi perdendo a visão gradativamente até que em 2001, por complicações de epilepsia, perdeu totalmente a visão. Ele criou um método de diferenciação de cores de tintas por meio de texturas que pudesse sentir com os dedos das mãos. Foi aprendendo sozinho a pintar, auxiliando-se por linhas em relevo e utilizando a visualização tátil, através do toque, o que permite a produção de imagens realistas²² (BRAMBLITT, 2014). (Figura 37)



Figura 37 - *Piano has been Drinking* de Bramblitt
Disponível em: <http://bramblitt.myshopify.com/products/piano-has-been-drinking>

Lisa Fittipaldi (2014) é uma autora e artista norte americana que começou a pintar em 1995, dois anos após ter perdido completamente a visão. Ela desenvolveu

²² Mais informações sobre o artista no sítio: <<http://bramblitt.myshopify.com/>>.

técnicas para produção de pinturas ganhando prêmios e adquirindo sucesso como artista em diversos países²³. (Figuras 38 e 39)

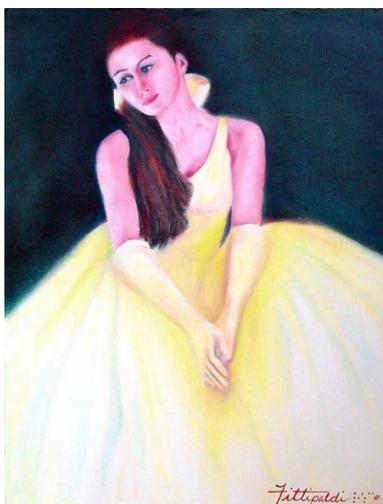


Figura 38 - Day Dancing de Lisa Fittipaldi
Disponível em:
<http://www.lisafittipaldi.com/Artinterviews.htm>



Figura 39 - Lisa Fittipaldi
Disponível em:
<http://www.lisafittipaldi.com/Artinterviews.htm>

Lisa Fittipaldi criou também uma organização chamada *Mind's Eye Foundation*, para ajudar pessoas com deficiência visual. É uma fundação sem fins lucrativos para ajudar crianças dos seis aos dezesseis anos de idade a se inserirem com equidade em escolas públicas e aprenderem “a par com os seus colegas sem problemas visuais”. A artista alega que a ideia surgiu do fato de ter perdido o emprego pela impossibilidade de exercê-lo logo após ter perdido a visão. (FITTIPALDI, 2014)

Keith Salmon (2014) é um artista que nasceu no Reino Unido em 1959. Estudou arte entre 1979 e 1983 e começou a trabalhar em um ateliê em 1989. Foi

²³ Mais informações sobre a artista no sítio: <<http://www.lisafittipaldi.com/>>.

diagnosticado nesta época com diabetes, que o fez ir perdendo a visão em um período de poucos anos. Esta rápida perda do sentido visual o forçou a procurar e experimentar novos métodos e técnicas para continuar realizando suas pinturas²⁴. (Figuras 40 e 41)



Figura 40 - Keith Salmon

Disponível em: <http://www.keithsalmon.org/about-keith-salmon/>



Figura 41 - *Autumn hillside, above Crieff* de Keith Salmon

Disponível em: <http://www.keithsalmon.org/about-keith-salmon/>

Felice Tagliaferri (2014) é um escultor italiano, nascido em 1969 e que ficou cego aos 14 anos de idade. Desenvolveu habilidades táteis e técnicas que o permitem manipular em sua arte diversos materiais como argila, mármore, madeira e pedra. Além do seu trabalho artístico, ele ministra aulas para crianças e adolescentes. Desde o ano de 2001, o artista tem participado de diversas exposições e simpósios, realizando esculturas e instalações em várias cidades italianas.²⁵ (Figura 42)

²⁴ Mais informações sobre o artista podem ser encontradas no sítio: <<http://www.keithsalmon.org/>>.

²⁵ Mais informações sobre o artista no sítio: <http://www.museoimero.it/main?p=artisti_biografia_felice_tagliaferri&idLang=3>.



Figura 42 - *Il Cristo Rivelato* de Felice Tagliaferri

Disponível em: http://www.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Menu-Utility/Immagine/index.html_646890588.html

No contexto brasileiro, também há artistas que se destacam. A artista Bel Talarico ficou com visão subnormal por doença ocular já na fase adulta. Começou a pintar após a perda da visão e hoje faz pinturas a óleo de pessoas, paisagens e animais (Figura 43), assim como produção em argila. Participa como voluntária de ONGs que se ocupam com pessoas com deficiência²⁶ (TALARICO, 2014).



Figura 43 - *Um Sonho Francês* de Bel Talarico

Disponível em: <http://artedebeltalarico.blogspot.com.br/>

Jussara Maria da Silva é uma ceramista que faz representações de figuras femininas, objetos e formas com diversas texturas e soma de materiais como arames, tecidos e cristais (Figura 44). Nasceu no Rio Grande do Sul e é formada em

²⁶ Mais informações sobre a artista no sítio: <http://www.artedebeltalarico.blogspot.com.br/>.

artes plásticas pela FUCRI, de Criciúma. Ela ficou cega aos 36 anos devido a um fungo que se instalou em um nervo óptico e a partir de então teve que reinventar sua forma de fazer arte. Em suas obras ela aborda movimento e expressividade sendo permitida a exploração por meio do toque dos visitantes em suas exposições. Ela defende “[...] que o toque é um dos sentidos mais próximos da visão, ele nos possibilita fazer viagens maravilhosas através do tempo, instigando a nossa imaginação” (UFSC, 2004).



Figura 44 - Jussara Maria com suas obras

Disponível em: <http://frentedaculturasc.blogspot.com.br/2008/02/momentos-de-jussara-maria-da-silva-abre.html>

Em Brasília, surge no ano de 2005 o primeiro grupo de escultores cegos do Brasil, conhecido como Grupo Artes Táteis (Figura 45). Foi iniciado pelo projeto Oficina de Arte para Cegos, realizado no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais pela educadora em artes Josemeire Coelho. Este projeto foi financiado pela FAP DF (Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal) O grupo é composto por cinco pessoas com deficiência visual com cegueira adquirida e hoje realizam exposições, performaces, palestras, workshop e eventos. Eles também ministram cursos para professores da rede pública do DF, focando na inclusão (GRUPO ARTES TÁTEIS, 2014).



Figura 45 – Foto dos componentes do Grupo Artes Táteis: Flávio, Paulo, César, Márcio e Ferreira (da direita para a esquerda)

Disponível em: <http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-calle/images/xl/aveugles-Poissons.jpg>

É possível ainda encontrar, na história da arte, artistas que se dedicaram às artes quando tinham a função visual funcionando plenamente, fazendo carreira nesta área. Mas que por diversos motivos foram perdendo a visão e ainda assim continuaram trabalhando, como é o caso dos artistas apresentados a seguir.

Claude Monet foi um artista francês nascido em 1840. Ficou conhecido como o pai do movimento impressionista e é considerado um dos artistas mais influentes do século XIX (SCHWARTZ, 2009). Inicialmente em suas obras era possível encontrar imagens figurativas com a presença de muitos detalhes, como é possível ver na pintura *Coin d'Atelier* de 1861. (Figura 46)

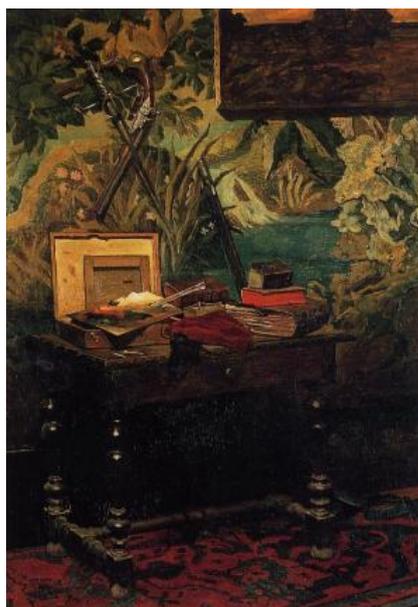


Figura 46 - *Coin d'atelier* – 1861

Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/IMAGENS/r-monet1.jpg>

Ele desenvolveu catarata, começando a notar a visão ficando turva em 1908, quando tinha 67 anos, mas só foi oficialmente diagnosticado em 1912. Ele registrou toda a evolução da doença e a influencia dela na sua arte em cartas para um amigo. Essas cartas foram pesquisadas e publicadas pelo oftalmologista Dr. James Ravin. (SCHWARTZ, 2009)

Segundo Lanthony (2009), Monet criou uma série de adaptações em seu modo de produzir devido à modificação na sua visão. Começou a pintar em grande escala; aumentou os contrastes luminosos, pois tinha dificuldade de diferenciar os contrastes de luz; quando não podia diferenciar as cores, as usava de modo sistemático, sem precisar enxergá-las.

Nas próprias obras do artista é possível notar a diferença no modo de registro das suas imagens antes de depois da doença, como é possível ver nas figuras 47 e 48.

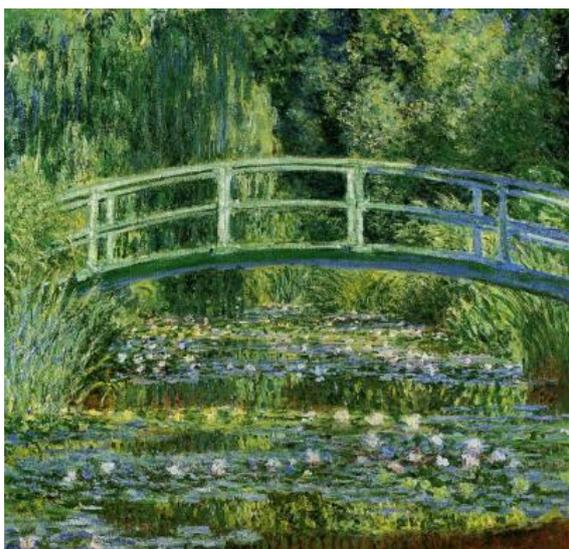


Figura 47 - *Le Bassin aux Nymphéas*, 1899

Disponível em:

<http://www.deficienciavisual.pt/IMAGENS/r-monet4.jpg>



Figura 48 - *Le Pont Japonais*, 1923

Disponível em:

<http://www.deficienciavisual.pt/IMAGENS/r-monet5.jpg>

Claude Monet passou por cirurgias nos olhos, que foram realizadas no ano de 1923. Dessa forma, ele pôde pintar por mais três anos até falecer em 1926, quando tinha 86 anos de idade. (LANTHONY, 2009)

Edgar Degas foi outro artista francês que participou do movimento impressionista. Ele nasceu no ano de 1834, começou a pintar desde cedo, entrando para a Escola de Belas-Artes em 1855. Nota os primeiros sinais de doença ocular

em 1870, que foi se agravando gradativamente até que fica quase totalmente cego em 1898, quando começou a trabalhar mais com esculturas. (ABRIL COLEÇÕES, 2011)

Assim como nas obras de Claude Monet, nas pinturas de Degas é possível perceber algumas diferenças de nitidez e no detalhamento das imagens representadas, como é possível comparar nas figuras 49 e 50.



Figura 50 - A orquestra da Ópera (1870)
Disponível em:

https://www.nga.gov/feature/artnation/degas/images/the_orchestra_of_the_opera.jpg



Figura 49 - O Jôquei Caído (1898)

Disponível em:

<http://www.fototela.com.br/images/rpl009/000105-017768.jpg>

Edouard Munch foi um artista norueguês nascido em 1863. Sua trajetória foi marcada por diversas doenças desde a infância, o que influenciou a sua poética de produção artística. Ele retratou em suas obras imagens de pessoas doentes e também mostrou a si mesmo em várias fases, durante e depois problemas de saúde, como no caso da gripe espanhola. (TIMM, 1969)

Na fase final da vida, o artista perdeu gradativamente a visão e retratou o seu estado óptico em dois quadros que ele intitulou *Self-portrait During Eye Desiase 1 e 2*, em português chamado de Autorretrato Durante Doença Ocular (Figuras 52 e 53).

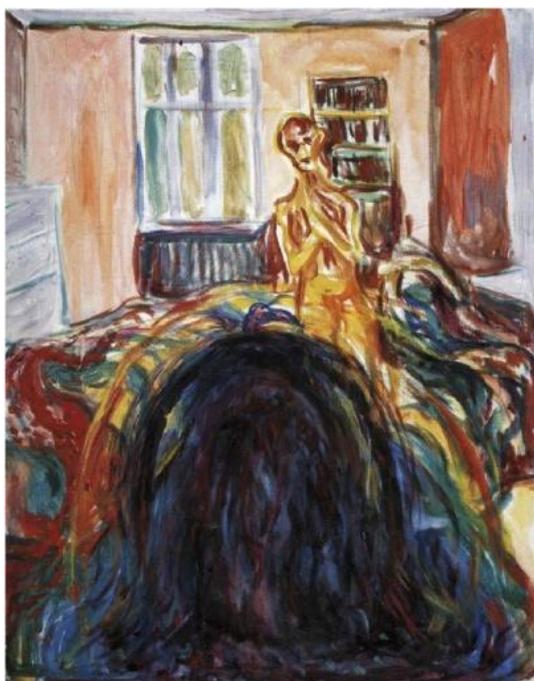


Figura 51 - Autorretrato Durante Doença Ocular 1
Disponível em:
<http://totallyhistory.com/wp-content/uploads/2012/04/Self-Portrait-During-the-Eye-Disease-I-by-munch-1930.jpg>

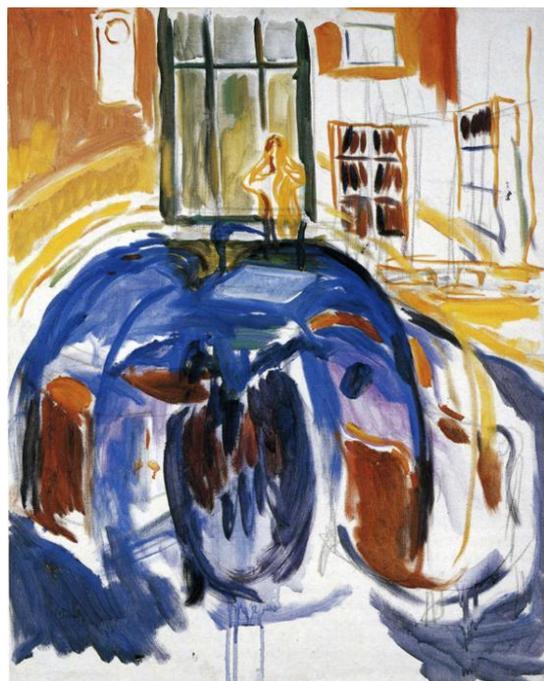


Figura 52 - Autorretrato Durante Doença Ocular 2
Disponível em:
<http://totallyhistory.com/wp-content/uploads/2012/04/Self-Portrait-During-Eye-Disease-II.-by-munch-1930.jpg>

3.3 Arte feita para eles

Alguns artistas criaram obras pensando na condição não visual das pessoas com cegueira ou com visão subnormal. Assim, fizeram pesquisas e estudaram formas de criação que fossem inclusivas de forma que concretizassem a ideia de obras de arte adaptadas para este público.

Constantin Brancusi foi um artista romeno que trabalhava com esculturas feitas de pedra e de metal. Sua arte tinha grande expressão, tanto visualmente quanto de forma tátil. Em 1920, o artista criou a obra O Início do Mundo, que também chamou de Escultura para Cegos (Figura 53), sugerindo, assim, a apreciação tátil da obra. (BARASSI, 2014)



Figura 53 - Escultura para Cegos – Brancusi

Disponível em:

<http://www.philamuseum.org/collections/permanent/51125.html?mulR=1296598885|18>

Algumas obras da artista contemporânea Sophie Calle têm como base elementos biográficos de pessoas com cegueira. Na obra *Les Aveugles*, (Figura 54) de 1986, a artista primeiramente dá a palavra a quem nasceu cego e pergunta a eles o que é a beleza. Em seguida, ela coloca a imagem do rosto da pessoa, a resposta em forma de texto e uma fotografia para ilustrar o que a pessoa respondeu.

Depois, no ano de 1991, para produzir a obra *La Couleur Aveugle*, a artista faz perguntas e pede opiniões às pessoas cegas sobre textos de artistas que se referem à monocromia. Por fim, com a obra *La Dernière Image*, em 2010, Calle questiona a quem nasceu com visão e se tornou cego, qual foi a última imagem da qual se lembram. (CALLE, 2012)

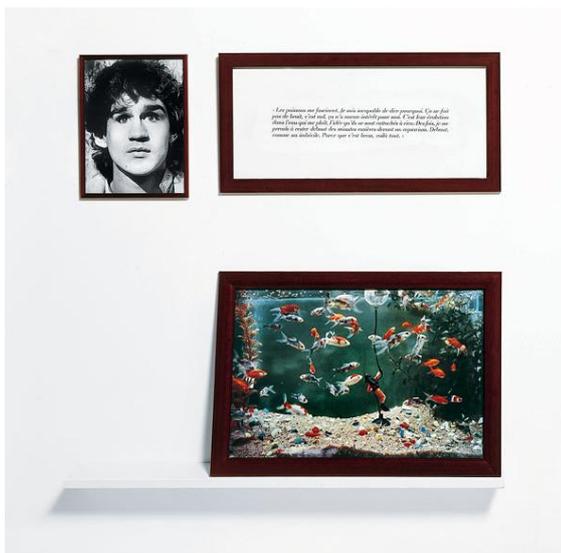


Figura 54 - *Les Aveugles* de Sophie Calle (1986)

Disponível em: <http://mediation.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-calle/images/xl/aveugles-Poissons.jpg>

A exposição Hércules Barsotti, além do olhar, de curadoria de Cláudia Lopes, com as obras do artista concretista brasileiro Hércules Barsotti, revela uma preocupação com a participação inclusiva do público com baixa ou nenhuma visão. As trinta serigrafias produzidas pelo artista foram colocadas em molduras de vidro nas paredes e abaixo delas estavam disponíveis adaptações em acrílico das respectivas serigrafias com diversas texturas táteis, disponíveis para todos os que visitam. As obras possibilitam então ao público outra forma de experimentação da arte: a forma tátil. (Figura 56)

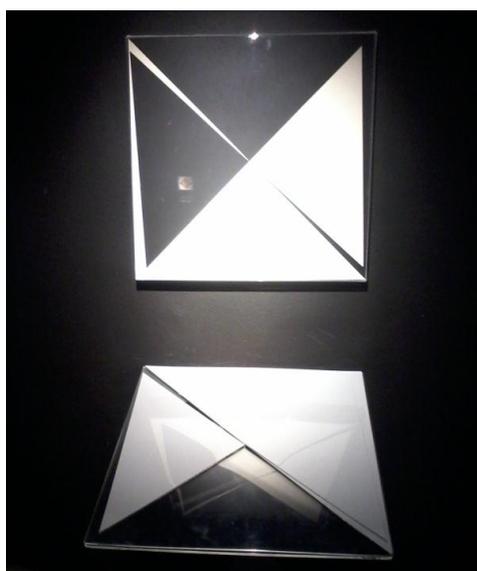


Figura 55 - Serigrafia com adaptação tátil
Fotografia de: Taís Santiago

Outra exposição adequada ao público com deficiência visual é a Cores do Silêncio – Artes Visuais para Deficientes Visuais (Figura 56) da artista brasileira Cristina Portella. Tem como tema borboletas brasileiras, que são representadas em telas com texturas diversas. Na exposição, o público se depara com um por favor, *toque* nas obras expostas, o que se opõe ao recorrente: por favor, não tocar.

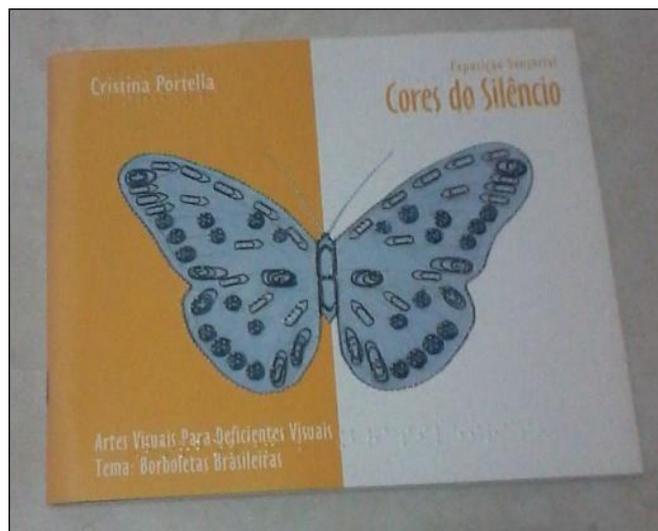


Figura 56 - Catálogo da exposição Cores do Silêncio
Fotografia de: Taís Santiago

The Blind é o pseudônimo de um artista vidente que desenvolveu o que ele chamou de grafite para cegos. A ideia nasceu de um trauma de infância, ao ser expulso de uma galeria ao tocar em uma pintura. Refletindo então sobre o grafite ter como característica a pluralidade, por ser acessível ao maior número de pessoas que passem no local em que foi realizado, o artista propôs uma interdependência de necessidade entre o cego e o vidente, pois o vidente tem o primeiro acesso à obra e o cego possibilita a compreensão ao ler em *braille*. Sua arte é visual, mas em três dimensões com mensagens irônicas e provocantes. *The Blind* faz suas criações em monumentos, fachadas de imóveis, locais de passagem entre outras possibilidades, em diversas partes do mundo.²⁷ (Figuras 57 e 58)

²⁷ Mais informações sobre o artista no sítio: <<http://theblindtavu.wordpress.com/>>.



Figura 58 - Love is Blind em Veneza, de The Blind
Disponível em:
<http://theblindtavu.wordpress.com/graffiti-pour-aveugle/>



Figura 57 - Bombe aérosol
"Art 322 du code pénal" en
braille - exposition 400ml –
Paris

Disponível em:
<http://theblindtavu.wordpress.com/graffiti-pour-aveugle/>

No ano de 2014, a artista brasileira Cláudia Bertolin realizou com a curadoria de Bisser Nai, a exposição Alma dos Cristais no SESI de Taguatinga e da Ceilândia, no Distrito Federal. A mostra contou com quarenta obras feitas com vidro, resina e metais diversos. Na exposição era possível tocar em todas as obras, sendo o espectador uma pessoa com deficiência visual ou não. Aos que eram videntes, foi proposto que tivessem os olhos vendados, tocassem nas obras para terem uma experiência diferente e assim comparassem o olhar das obras com o tocar nas obras. (Figura 59)



Figura 59 – Obra Pessoas de Cláudia Bertolin
Disponível em:

http://imgsapp.sites.correioweb.com.br/app/noticia_133890394703/2014/07/02/1169/20140702140358109959e.jpg

Esporte Movimento foi outra exposição acessível para pessoas com deficiência visual. Apresentada pela Caixa Cultural em Curitiba, São Paulo, Brasília, Fortaleza e Recife entre os anos de 2014 e 2016, a exposição contou com diversas peças sobre a história dos esportes e das competições esportivas. Entre os objetos expostos era possível encontrar: medalhas, troféus, moedas, cartazes, fotografias e tochas olímpicas. Algumas das peças (medalhas, moedas e tochas) possuíam adaptação em resina com relevos disponível ao toque do público. (Figura 60)

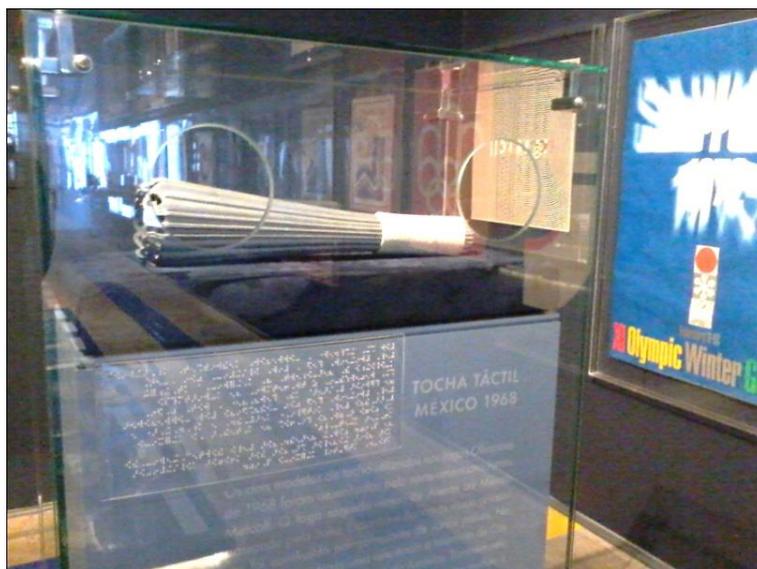


Figura 60 - Tocha Tátil – México 1968
Fotografia de: Taís Santiago

Além destas exposições já citadas e descritas acima, houve obras e exposições que foram criadas de forma inclusiva, apesar de não terem como foco de público principal as pessoas com cegueira. Não foram feitas adaptações, adequações ou modificações. Desta forma, não podem ser consideradas arte para eles, mas sim arte para todos.

3.4 Arte para todos

Dentre as obras de arte produzida para abranger todos os públicos, pode-se citar a série Bichos²⁸, da artista brasileira Lygia Clark, criada no ano de 1960, (Figuras 61), na qual estruturas de alumínio com dobradiças permitiam ao público espectador ser também participante, manipulando as formas expostas. Ela se tornou a pioneira da arte participativa no mundo (LYGIA CLARK, 2014).

²⁸ Em 1961 a artista Lygia Clark ganha o prêmio de melhor escultora nacional na VI Bienal de São Paulo com a série Bichos (LYGIA CLARK, 2014).

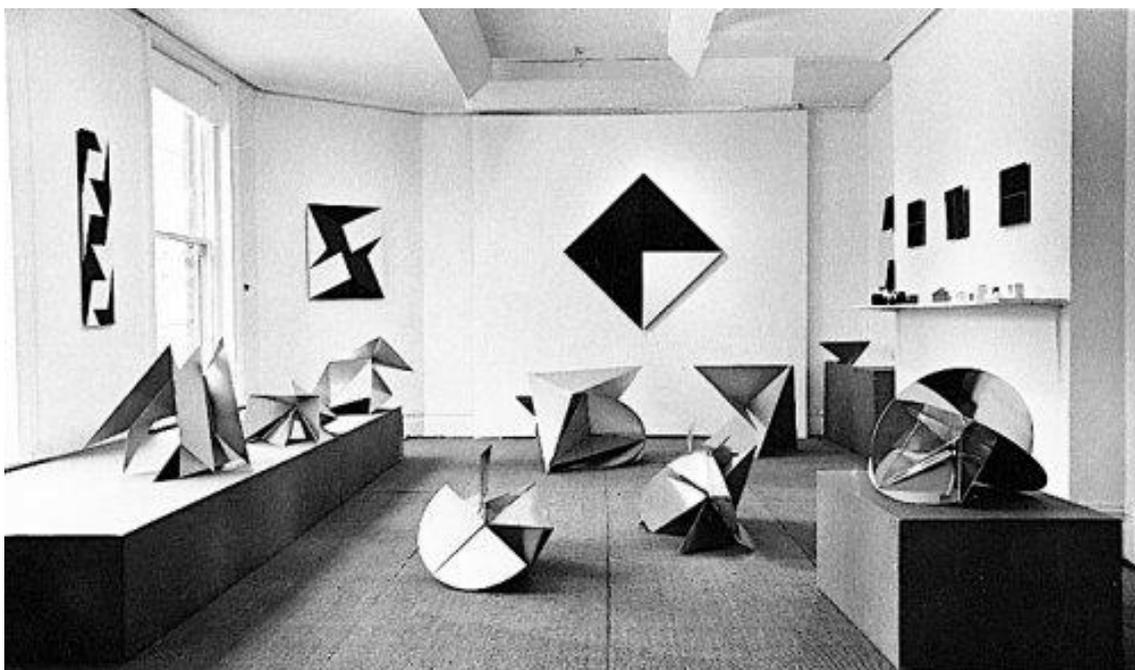


Figura 61 - Bichos de Lygia Clark
Disponível em: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/52/c3/a2/52c3a29c0513b45413fbcad2fd05fa78.jpg>

Outra obra participativa de Lygia Clark são as Máscaras Sensoriais (Figura 62), que propõem processos individuais de autoconhecimento. As máscaras são idênticas, mas confeccionadas de diversos tecidos; nos olhos, são costurados objetos diversos alterando a visão; no nariz, colocados cheiros distintos e nos ouvidos, inseridos dispositivos modificadores sonoros. (LYGIA CLARK, 2014) É proporcionado assim, um isolamento do participante por meio de uma viagem interior, de forma que possa interiorizar e refletir sobre si.



Figura 62 - Máscaras Sensoriais
Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/biografiaPT.asp>

Pensando em obras de arte disponíveis ao toque do espectador, devem ser consideradas as obras do artista Hélio Oiticica, que defendia a experimentação tornando o público participante de atividade criadora. Um exemplo de obra participativa do artista é o “Parangolé” (Figura 64), que consiste em uma espécie de capa para vestir com diversos formatos, tamanhos e tecidos, contendo diferentes textos, imagens e cores.



Figura 63 - Parangolé de Hélio Oiticica

Disponível em: <http://www.obrasilcoms.com.br/2013/08/parangole-por-helio-oiticica/>

A obra *The Forty Part Motet* (Figura 65) é uma instalação criada pela artista Janet Cardiff. É composta por quarenta vozes gravadas e reproduzidas por quarenta autofalantes distribuídas estrategicamente em formato oval dentro de um espaço. O objetivo é fazer com que o espectador possa experimentar a música aos pouquinhos aproximando do som produzidos pelos cantores. Para isso, o público deve se mover, escolhendo o caminho a percorrer, e se aproximar das caixas de som de forma que ouça uma combinação única da música. Esta instalação já esteve exposta em diversos espaços como: *Rideau Chapel National Gallery of Canada* em Ottawa no Canadá; *Fondation d'entreprise Hermès*, em Tokyo no Japão; *Musée d'art Contemporain*, em Montreal no Canadá; MoMA em Nova Iorque nos Estados Unidos; *Space in Progress* em Viena na Áustria, entre outros exemplos. A artista criou outras obras com o mesmo princípio de movimentação no espaço de exposição para percepções singulares do som. (CARDIFF, 2015)



Figura 64 - The Forty Part Motet - Moma Nova Iorque
Disponível em: <http://www.cardiffmiller.com/artworks/inst/motet.html#>

O artista venezuelano Jesús Rafael Soto (2015) criou obras conhecidas como Penetráveis (Figura 65). As obras são grandes esculturas compostas por vários filamentos de nylon suspensos em que os visitantes participam passando, penetrando por meio deles.



Figura 65 - *Penetrable of Tongyoung* na Coreia do Sul, 1997
Disponível em: http://www.jr-soto.com/oeuvre098_uk.html

Foram demonstrados neste capítulo, até este momento, artistas que representaram em sua arte pessoas cegas, pessoas cegas que fizeram produções artísticas com temas diversos, artista videntes que criaram obras pensando na situação da pessoa cega em uma exposição e, por fim, foram apresentadas algumas obras que eram inclusivas apesar de não ser exata e explicitamente a ideia inicial do

artista. No entanto, existe ainda mais um ponto importante: alguns educadores, em espaços possíveis de exposições no Brasil, se preocuparam em criar obras inclusivas e participativas de forma que ficassem permanentemente ou constantemente expostas, o que será apresentado a seguir.

3.5 Espaços inclusivos de Arte no Brasil

A museóloga e educadora em artes Amanda Tojal, no início da década de 1990 desenvolveu no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo um programa de atendimento educativo de inclusão de pessoas com deficiências, chamado de Museu e Público Especial, do qual foi coordenadora até 2003. Era possível encontrar adaptações de obras para a apreciação com o tato de forma que esse público fosse melhor atendido. Em entrevista dada ao Instituto Benjamin Constant, Tojal declarou que o interesse surgiu com o nascimento de uma sobrinha com deficiência, acrescentado da “[...] grande falta de conhecimento por parte dos educadores de museu daquela época sobre a presença e a participação mais efetiva desse público nos espaços do museu.” (TOJAL, 2012)

No entanto, hoje tem se intensificado cada vez mais as discussões sobre a acessibilidade e possibilidade de contato de pessoas cegas em museus e galerias de arte.

Nos últimos anos, tenho notado um crescente interesse por esse tema nos programas educativos de museus, uma tendência importante, pois o museu é um espaço que tem o dever de atender com qualidade a todos os tipos de público. Mas, entre "falar e pensar" e "agir e implantar", programas permanentes e ações educativas para públicos com deficiência, há um longo caminho e, principalmente, uma mudança atitudinal que precisa ser aceita e incorporada em todas as instâncias museológicas, e não somente como parte das atividades relativas aos setores educativos dessa instituição (TOJAL, 2012).

Um exemplo que pode ser destacado dessa inclusão é o realizado na Pinacoteca de São Paulo²⁹ que possui, sob a coordenação de Amanda Tojal, o Programa Educativo Para Públicos Especiais³⁰ (PEPE), em que são utilizadas abordagens próprias e recursos multissensoriais para o atendimento de pessoas

²⁹ A Pinacoteca de São Paulo se localiza na Praça da Luz, 2 - São Paulo, SP; tel. 55 11 3324-1000. Funciona de terça a domingo das 10h às 17h30 com permanência até as 18h e às quintas até as 22h. (PINACOTECA, 2014)

³⁰ Para mais informações sobre o Pepe, contatar pelo telefone: 11 3324-0945. (PINACOTECA, 2014)

com deficiência mental, física ou sensorial. Há mediação em libras, para pessoas surdas e o acesso à Galeria Tátil por pessoas cegas (Figura 66), dando acesso inclusive às obras originais (MUSEU PARA TODOS, 2014).

Na Pinacoteca de São Paulo foi realizada em 2012 a exposição Sentir Prá Ver. A mostra apresenta 14 reproduções fotográficas de obras com as seus respectivos recursos multissensoriais acessíveis ao toque.



Figura 66 - Obra da Exposição Sentir prá Ver
Disponível em: <http://www.lmc.org.br/?p=14972>

O Museu de Astronomia e Ciências Afins³¹ do Rio de Janeiro possui o Modelo de Escala do Sistema Solar (Figura 67), no qual são apresentados os planetas e o sol em tamanho e distância proporcional à escala original. Os planetas são representados por placas de metal com descrição e características em escrita tipográfica e em *braille*. As órbitas são feitas no chão com pedras fincadas de modo que os visitantes possam caminhar por cima.



Figura 67 – Modelo de Escala do Sistema Solar
Fotografia de: Cleber Xavier

³¹ O Museu se localiza na Rua General Bruce, 586, Bairro Imperial de São Cristóvão, Rio de Janeiro – RJ. Telefone: (21) 35145200. Aberto de terça a domingo, entrada franca.

Assim como acontece no Museu do Futebol³², que em fevereiro de 2009, recebeu o certificado cinco estrelas da Secretaria Municipal de Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida de São Paulo e, em 2012, o Prêmio Darcy Ribeiro conferido pelo IBRAM pelo projeto Deficiente Residente. O museu possui piso tátil em toda a área de acesso e exposição, audioguias, totens informativos em *braille* e outras línguas, maquetes e imagens em relevo de algumas peças, assim como outras adequações para outros públicos, como estrangeiros, pessoas surdas e com particularidades de locomoção (MUSEU DO FUTEBOL, 2013).

Em Brasília foi criado o Projeto Brasília Tátil, no qual estudantes com deficiência visual e videntes percorrem espaços públicos da Câmara dos Deputados fazendo leituras de obras de artes por meio do tato, tendo-se, assim, um trabalho mais abrangente de educação em arte. Os estudantes que não são cegos têm os olhos vendados de forma que possam ter a experiência de tocar as obras e descrevê-las sem olhá-las. As esculturas expostas e as maquetes tridimensionais são liberadas para o toque³³ (CÂMARA, 2014).

Após conhecer melhor como são possíveis obras, exposições e projetos culturais e artísticos acessíveis, é necessário compreender como a educação em artes visuais se desenvolveu no Brasil. Assim, será possível refletir sobre as possibilidades das aulas de artes serem também inclusivas.

³² O Museu do Futebol abre de terça à domingo, das 9h às 17h. Está localizado no Estádio do Pacaembu, Praça Charles Miller S/N São Paulo – SP. Telefone: 11 3664 3845. E-mail: contato@museudofutebol.org.br. (MUSEU DO FUTEBOL)

³³ No sítio da Câmara dos Deputados: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/CAMARA-HOJE/445199-PROJETO-BRASILIA-TATIL-CONVIDA-A-DESCOBERTA-DE-MONUMENTOS-E-ESCULTURAS-DA-CAMARA-DE-UMA-MANEIRA-DIFERENTE.html>>, está disponível uma reportagem em vídeo produzida pela TV Câmara com depoimentos de estudantes e integrantes do projeto.

4. O ENSINO DE ARTE NAS ESCOLAS

A Ditadura Militar no Brasil promoveu uma Reforma Educacional por meio da Lei nº 5692/71. Criou-se então a disciplina de Educação Artística, componente curricular obrigatório, e foi excluída (entre outras) a disciplina de Desenho Geométrico (TROJAN E RODRIGUEZ, 2008). Foram então estabelecidos os objetivos e o currículo desta área de estudo. No entanto, essa era considerada apenas uma atividade educativa.

O ensino da Educação Artística, segundo Fusari e Ferraz (2001), tinha um enfoque muito abrangente, não existindo orientação explícita para ações dos professores, tornou-se, assim, uma pulverização de tópicos, técnicas e “produtos” artísticos, o que causava um empobrecimento do ensino de Arte.

No final da década de 70 tem início o movimento Arte-Educação, com a preocupação de propor uma ação educativa criadora, ativa e centrada no estudante. Durante esse período, foram buscadas novas metodologias de ensino e aprendizagem que auxiliem na descoberta de novos caminhos e na compreensão de mundo, desempenhando assim um papel integrador e interdisciplinar (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Segundo Simó (2013), no ano de 1982, foram criadas as Associações de Arte-Educadores, presentes em alguns estados, e, em 1987, é organizada então a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Estas foram criadas com o intuito de discutir e superar problemas e dificuldades no ensino de arte desde as escolas até as universidades.

O ensino de Artes no Brasil somente foi oficializado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que tornou a Arte uma disciplina obrigatória do currículo escolar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação Profissional, conforme se verifica no texto do artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Assim, a arte foi reconhecida como área de conhecimento, deixando de consistir apenas em atividades, e passou a ter um conteúdo próprio ligado à cultura artística. Desde o ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) determinam que

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997).

Loyola (2010) argumenta que

as concepções contemporâneas do ensino de Arte pressupõem a arte como área de conhecimento, como expressão e como cultura e as orientações didáticas devem priorizar ações e intervenções que estimulem a construção de conhecimentos em arte e a ampliação da percepção estética dos alunos.

A arte possibilita e favorece diversificadas formas de interpretações, “[...] transmitindo significados que não podem ser passados por meio de nenhum outro tipo de linguagem, favorecendo assim desenvolvimento cognitivo” (SIMÓ, 2013, p. 192).

Após um breve resumo da história do ensino de arte no Brasil, percebe-se, por meio da análise à doutrina e à legislação que a forma de se pensar o ensino de artes foi se transformando com o passar do tempo e que o conhecimento artístico favorece o desenvolvimento dos estudantes. A partir daí é possível refletir sobre a importância das aulas de arte realizadas de forma inclusiva.

4.1 Arte Inclusiva na Escola

A heterogeneidade dos alunos em uma mesma turma é diariamente percebida em todas as disciplinas no ambiente escolar. Entretanto, numa instituição que frequentemente valoriza conteúdos de matemática e português, parece não haver muito espaço direcionado para as artes, que acabam por ficar em segundo plano, tendo em vista que a sociedade coloca as inteligências³⁴ linguística e lógico-matemáticas “em um pedestal”³⁵ (GARDNER, 1995).

Definir a abrangência e o valor da arte é uma tarefa difícil, que sempre se torna de certa forma incompleta. Diversos artistas, filósofos, teóricos, historiadores e

³⁴ Na Teoria das Inteligências Múltiplas, define-se inteligência “como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários” (GARDNER, 1995, p. 14)

³⁵ Segundo Gardner (1995) apesar da possibilidade de existirem inúmeras inteligências, ele localiza sete: a inteligência linguística; inteligência lógico matemática; inteligência espacial; inteligência musical; inteligência corpóreo-cinestésica; inteligência intrapessoal; inteligência interpessoal.

críticos de arte como Platão, Alberti, Herbert Read e Gombrich apresentaram definições diferentes. Assim, a arte é uma mescla de diversos elementos que se inter-relacionam, sendo eles ideias, sentimentos, técnicas, materiais, dinâmica de formas, aspectos culturais entre outros exemplos.

A arte como conhecimento, possibilitando a experimentação, a descoberta, a criação, o desenvolvimento de atividades manuais e mentais, assim como a mescla de vários elementos e fatores situacionais influentes, pode também ser uma forma de complementar o aprendizado de outros saberes, criando outras reflexões. A arte também pode ser compreendida como maneira de expressão dos próprios sentimentos, emoções e pensamentos, autoconhecimento, autoaceitação e mensuração dos limites sensoriais, pois “[...] a criação artística guarda estreita relação com os processos de percepção e expressão.” (MARIN, 1976).

Gardner (1995) acredita que, apesar de não haver inteligências inerentemente artísticas, todas as inteligências podem funcionar de maneiras artísticas à medida que o indivíduo opte por explorar essas propriedades. Mas, ainda hoje, não há grande incentivo e espaço valorizado para trocas de experiências e saberes da arte na escola. Cabe então ao educador em artes visuais encarar essa questão, buscando estratégias favoráveis em relação às artes.

Além disso, a maneira “[...] de pensar a educação escolar em Artes deve ser acessível a todos, numa concepção de escola democrática” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 24). Simó (2013) também argumenta que “[...] o acesso ao conhecimento difundido no âmbito escolar deve ser acessível a todos os educandos, assim como a ampliação da acessibilidade aos centros culturais, valorizando o contato com obras e objetos artísticos e vivências artísticas” (p. 196).

A artista e educadora Fayga Ostrower relata no prólogo do livro *Universos da Arte sobre um convite para dar aulas de arte*. Conta que

Há cerca de 11 anos, recebi um convite surpreendente: ministrar um curso de arte aos operários de uma fábrica. Além de insólito, o convite não deixava de ser algo inquietante. Dadas as circunstâncias da época, não faltavam motivos de preocupação, sobretudo com eventuais interpretações que pudessem surgir em torno de tal empreendimento. Mas acabei aceitando o convite e durante sete meses dei um curso sobre os princípios básicos da linguagem visual e de análise crítica. Tornou-se uma experiência extraordinária para mim, experiência pedagógica e também humana (OSTROWER, 1983, p. 17).

Neste trecho, é possível perceber semelhanças em relação a não aceitação do ensino aprendizagem das artes visuais para determinados públicos. Existem questões como: para que dar aula de artes para um cego? O que eles vão fazer com isso? Pensando nessas perguntas foi possível refletir que, além de o ensino de artes nas escolas serem comumente tratado por estudantes e professores como disciplina menos importante que português e matemática, o público também era, e ainda é, categorizado socialmente. Assim, acontece também com estudantes com cegueira.

Somente durante a década de 1990, a linguagem artística passa a ser explorada como fonte de inclusão em discussões e debates, no que se refere às pessoas com necessidades educacionais especiais. No ano de 1993, em Pernambuco, é estabelecida uma parceria entre a FAEB e o Programa Arte Sem Barreiras (*Very Special Arts*) do Brasil, iniciando a difusão de experiências e conhecimentos das artes na Educação Especial (SIMÓ, 2013, p. 194).

Em 1999 surge a carta de Pirenópolis, a partir de um encontro organizado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), no qual participaram dirigentes da Educação Especial, ONG's e especialistas na área de Artes. O documento relata a importância do trabalho de arte com pessoas com deficiência, enfatizando a garantia ao atendimento destes estudantes (SIMÓ, 2013 p. 195). Tendo em vista que a Secretaria de Educação Especial estabelece a garantia da “[...] inclusão, no projeto político pedagógico, da Arte-Educação e da Atividade Motora, com dimensões curriculares” (BRASIL, 2002, p.11).

As funções do ensino de artes dependem de diversos fatores como a sociedade, a cultura e a economia. No entanto, é possível elencar como objetivos da arte educação (HERNÁNDEZ, 2000):

- Histórico – visando o reconhecimento da arte ocidental; complementando os conhecimentos da disciplina de história ou o estudo da história da arte;
- Moral – buscando a formação moral e ética da sociedade; educação estética para convivência social;
- Expressivo – libertação do indivíduo de fatores que limitam a expressividade, enfatizando a imaginação, os sentimentos e a percepção;
- Cognitivo – engrandecimento da capacidade intelectual, relacionando teoria e prática com outras áreas de conhecimento (transdisciplinaridade);
- Perceptiva – desenvolvimento da configuração da visualidade;

- Comunicativa – ampliação de interpretação de imagens e a capacidade comunicativa, utilizando-se, inclusive abordagens semióticas.
- Interdisciplinar – auxílio na aprendizagem de outras áreas de conhecimento.
- Cultural – continuidade da tradição visual ou problematização da construção das relações culturais

No caso das escolas especializadas em alunos cegos, ainda há o viés clínico como preocupação por partes dos educadores. A arte é trabalhada com o sentido terapêutico, como instrumento de diagnóstico e desenvolvimento da capacidade motora do aluno.

Essas funções muitas vezes se mesclam e fazem parte do ensino de arte que temos hoje no Brasil. Cabe ao professor saber o que melhor extrair de cada um desses objetivos.

As aulas de artes para cegos em fase de reabilitação são previstas em Projetos Político Pedagógicos de alguns centros especiais³⁶. Entretanto, este contexto pode, e deve, por termos legais, ser transportado a escolas comuns. O censo realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em nível nacional mostra comparativamente as matrículas de estudantes na Educação Especial por etapa de ensino entre os anos de 2007 e 2012.

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fund.	Médio	EJA	Ed. Prof.	Total	Ed. Infantil	Fund.	Médio	EJA	Ed. Prof.
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
D% 2011/2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Tabela 1 – Censo de matrícula escolar de 2007 a 2012

Fonte: MEC/Inep/Deed

³⁶ Neste caso os alunos quando jovens ou adultos perdem a visão, eles vão para escolas especializadas e tem aulas de mobilidade e orientação para que saibam andar utilizando a bengala, aprendem a usar o sorobã, realizam a transferência da escrita em tinta para o código *braille*, tem aulas de artes entre outras disciplinas do currículo complementar.

É possível perceber ao analisar a tabela 1 que o número total (Total Geral) de estudantes com deficiências que se matriculam na escola tem crescido, levando em conta que este índice inclui a soma de matrículas das classes especiais e escolas exclusivas, como em classes comuns. No entanto, é possível notar também que o número de matrículas da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio em escolas e classes especiais diminuiu de 2007 a 2012, enquanto nessas mesmas etapas em classes comuns, o número de estudantes matriculados vem aumentando.

Dados referentes ao Distrito Federal também podem ser analisados a partir de censo realizado no ano de 2013 pela Secretaria de Estado da Educação, Subsecretaria De Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional. A tabela mostra as matrículas da educação especial em classe comum, separada por deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, em cada etapa/modalidade de ensino. (Tabela 2)³⁷

CENSO ESCOLAR 2013 REDE PÚBLICA						
Deficiência, TGD e AH/Superdotação	Linha	Etapa/Modalidade de Ensino				TOTAL
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA	
Cegueira	1		2			2
Baixa Visão	2	1	41	14	9	65
Surdez	3		1			1
Deficiência Auditiva	4	2	40	12	2	56
Deficiência Física	6	24	267	33	16	340
Deficiência Intelectual	7	24	293	46	25	388
TOTAL		51	644	105	52	852

Tabela 2- Censo Escolar 2013
Fonte: Secretaria de Estado de Educação GDF

Observando a tabela é possível notar que a diversidade em sala de aula é presente nas classes comuns. No entanto, o censo realizado pela Secretaria de Educação em 2014, mostrou dados mais recentes. (Tabela 3)³⁸

³⁷ Esta tabela nos foi enviada pela Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais por meio do email: ce.dados@gmail.com.

³⁸ Esta tabela nos foi enviada pela Gerência de Disseminação das Informações e Estatísticas Educacionais por meio do email: ce.dados@gmail.com.

CENSO ESCOLAR 2014
REDE PÚBLICA

Deficiência, TGD e AH/Superdotação	Linha	Séries/Anos Iniciais					Total	Séries/Anos Finais				Total	TOTAL	
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano		6º Ano	7º Ano	8º Ano/ 7ª Série	9º Ano/ 8ª Série			
Cegueira	1		2	2	6	3	13	2	3			4	12	25
Baixa Visão	2	7	16	27	23	20	93	37	26	19	32	114	207	
Surdez	3	3	2	4	6	4	19	7	7	5	6	25	44	
Deficiência Auditiva	4	14	22	63	59	69	227	94	82	83	87	346	573	
Surdocegueira	5			1			1	2				1	3	4
Deficiência Física	6	96	113	186	139	134	668	125	117	130	91	463	1.131	
Deficiência Intelectual	7	112	216	735	433	531	2.027	489	339	292	235	1.355	3.382	
TGD	8	65	76	114	52	52	359	26	31	27	25	109	468	
Deficiência Múltipla	9	29	36	68	34	52	219	24	30	32	24	110	329	
AH/Superdotação	10	1	8	24	33	40	106	16	45	46	63	170	276	
TOTAL		327	491	1.224	785	905	3.732	822	680	637	568	2.707	6.439	

Tabela 3 - Números por Deficiências
Fonte: Secretaria de Estado de Educação GDF

Ao analisar a tabela acima, pode-se perceber que o número de estudantes com cegueira, matriculados em classes comuns, nas escolas públicas do Distrito Federal aumentou significativamente de 2013 para 2014.

A inclusão de estudantes cegos em classes comuns pode trazer enriquecimento para alunos videntes, que dentro de uma gama de vantagens, podem ser citadas: mudanças de pensamentos estereotipados sobre deficiências; melhor conhecimento de outras formas de perceber o mundo; conhecimento, respeito e aceitação do próximo, engrandecendo habilidades de socialização e desenvolvendo atividades que agucem outros sentidos além da visão.

Neste processo inclusivo, o aluno com deficiência visual poderá ter contato com outras pessoas e com a arte por meios táteis e não somente com a forma visual. Reafirmar na escola a certeza das várias possibilidades de aproximação do estudante com a arte é um grande passo para uma mudança de contexto cultural e histórico da sociedade, tendo em vista a convivência entre cegos e videntes.

Por depoimentos, Caiado (2006) registra benefícios da convivência entre os estudantes na escola regular. Edson³⁹ afirma que gostava de estudar em grupo, pois recebia ajuda e, também, podia colaborar com os colegas em disciplinas como português e inglês e fazia amizades (p. 55).

A educação em artes visuais em um contexto de inclusão da pessoa com deficiência traz a possibilidade de tornar “[...] o educando capaz de se expressar e

³⁹ Edson: nascido em 1968 no Paraná. Nasceu cego devido à rubéola que a mãe teve na gravidez. (CAIADO, 2006, p. 55)

se comunicar mediante a linguagem artística, assim como possibilita a aprendizagem do conhecimento em arte, beneficiando a diversidade cultural e a integração com seu contexto sociocultural” (SIMÓ, 2013, p. 195).

Contudo, é necessário também que os alunos videntes percebam que a visão não é a única forma de perceber o mundo e nem sequer a mais correta. Entra em contexto então a importância da arte na inclusão do cego. Simó argumenta que

A arte não exclui, ela é democrática, pois o indivíduo expõe seu modo de ver o mundo, tanto como observador, como criador. A arte estende espaço para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, dos componentes intuitivos, sensoriais, e a percepção espacial, independente de limites físicos ou fisiológicos (SIMÓ, 2013, p. 193)

Após algumas considerações sobre os objetivos do ensino de arte e os índices de pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação, é possível perceber a crescente presença de estudantes com cegueira em escolas comuns, tornando necessária a reflexão sobre como a experiência das aulas de artes visuais podem trazer benefícios para todos os estudantes, independente de suas diversidades, tornando essas aulas de artes um processo criador.

4.2 Experiência em Arte – um processo criador

O filósofo Merleau-Ponty, em seu livro *Fenomenologia da Percepção* faz apontamentos sobre uma hierarquia dos sentidos humanos, enfatizando a visão e o tato. Ele relata que

Do ponto de vista do meu corpo, nunca vejo iguais as seis faces do cubo, mesmo se ele é de vidro, e todavia a palavra « cubo » tem um sentido; o cubo ele mesmo, o cubo na verdade, para além de suas aparências sensíveis, tem suas seis faces iguais. À medida que giro em torno dele, vejo a face frontal, que era um quadrado, deformar-se, depois desaparecer, enquanto outros lados aparecem, e tornam-se cada um, por sua vez, quadrados (Merleau-Ponty, 2006, p. 273-274).

Pensar sobre a ilusão que os olhos criam faz o autor concluir posteriormente que o tato consiste em um sentido mais fiel e verdadeiro ao objeto. Para ele, o ver tem uma relação intrínseca com o tocar, e vemos não somente com os olhos, mas é essencial o toque com todo o corpo, em seus outros sentidos, pois ver é tocar de longe, de forma que a cada instante, as pessoas são tato ou visão.

Hoje se necessita colocar o cego no contexto do vidente assim como o vidente no contexto do cego⁴⁰, pois, como argumenta Bavcar (2001) o mundo não é separado entre pessoas com cegueira e videntes, todos coexistem. A partir do momento em que se compreendem os vários olhares, a segregação social vai perdendo espaço, assim como a comum, mas equivocada hierarquização das inteligências.

Bavcar (2001) fala sobre a incompreensão dos videntes em relação à arte criada por pessoas cegas quando diz: “É difícil para mim fazer contatos com pessoas do cinema porque existem muitos preconceitos, não encontro produtores. Então fiz alguns filmes por minha conta, pois quero fazê-los com minhas palavras, não com as palavras dos outros.” O artista, em outra entrevista dada em Paris em 1997, reafirma essa ideia ao declarar que “os cegos têm direito a sua palavra própria.”

Como é argumentado no Atendimento Educacional Especializado do MEC,

A linguagem, a comunicação e as múltiplas formas de expressão cultural ou artística constituem-se de imagens e apelos visuais cada vez mais complexos e sofisticados. Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números (BRASIL, 2007 p. 13).

Assim, pode-se levar em conta ainda outra questão: como possibilitar o acesso de pessoas com cegueira à aprendizagem voltada para as artes visuais que, em sua maioria, são feitas para serem vistas? Refletindo também o argumento contido no Atendimento Educacional Especializado, desde a infância “a visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente” (BRASIL, 2007, p. 15).

Para estudantes com baixa visão, é possível a condução das aulas com ampliação dos tamanhos das imagens e textos em um projetor ou impressão em folhas grandes, ou apenas ampliando os contrastes. No entanto, para estudantes com cegueira total esse recurso não é útil e nem inclusivo, necessitando-se assim, de formas alternativas como a tátil.

⁴⁰ Atualmente é possível notar a busca pelas ideias defendidas por Vygotsky no século XIX, o qual acredita em uma educação com base na própria história do estudante e em sua relação com os outros (processo sócio histórico). (GRIGGS, 2009)

Almeida, Carijó e Kastrup (2010) argumentam que nos contextos dos museus a ideia da inclusão tem tomado cada vez mais espaço, de forma que surjam posicionamentos diversos quanto à exploração tátil. Oliveira (2007) argumenta que seja louvável que os espaços de museus possam propiciar às pessoas cegas a possibilidade de toque com os dedos nas reproduções, e, quando possível, nas obras originais.

Almeida, Carijó e Kastrup (2010) alegam que se tornou possível a disponibilização de obras de arte ao toque, mas muitas vezes essa disponibilidade é feita com nenhuma ou pouca adequação das peças ao toque de uma pessoa sem visão, acarretando experimentações malsucedidas. Os autores dizem ainda que existe uma desconsideração do funcionamento do sistema tátil, tomada muitas vezes equivocadamente como análogo ao sistema visual. Oliveira (2007) argumenta que o tato é o único sentido que o ser humano possui que supera os outros animais no que se refere à precisão sensorial. No entanto, esta percepção é limitada tendo em vista que o tato exige a proximidade entre o objeto e a pessoa.

Santaella (2005) argumenta que é muito estreito classificar os sentidos em cinco, tendo em vista que o corpo humano possui órgãos sensórios que vão além de cinco. As sensações cinéticas são um exemplo complexo de atividades motoras por meio de mecanismos e receptores especiais de informações chamados proprioceptores. Eles estão distribuídos pelos músculos, tendões, ligamentos e articulações do corpo humano, permitindo que se possa apreciar objetos, mesmo sem vê-los.

O sistema háptico é resultante de um complexo de subsistemas que possuem células mecano-receptivas espalhadas por todo o corpo, tanto externa quanto internamente possibilitando as sensações cinéticas. Assim, ainda de acordo com Santaella (2005) o sistema tátil constitui-se por pressão, calor, frio, dor e cinestesia. O toque háptico se compõe

na junção da pele com o movimento das juntas, o toque dinâmico, envolvendo pele, juntas e músculos, o toque térmico, aliado à vasodilatação ou vasoconstrição e o toque orientado, levando à percepção dos objetos em relação à gravidade. (p. 77-78)

Esta problemática pode conduzir para o pensamento de que é possível e muitas vezes necessária aos educadores em arte a proposição do fazer artístico em sala de aula também ao estudante cego, para que assim haja uma preparação prévia para melhor utilização dos outros sentidos na experimentação artística.

Tendo em vista que inteligências que envolvem as artes não devem ser incentivadas somente naqueles que possuem visão, existem outros fatores importantes dentro de sala de aula comuns em relação às artes: nem todos os conteúdos são possíveis de serem trabalhados da mesma forma com todos os estudantes (cegos e videntes). No entanto, “os alunos cegos podem e devem participar de praticamente todas as atividades com diferentes níveis e modalidades de adaptação que envolvem criatividade, confecção de material e cooperação entre os participantes” (BRASIL, 2007, p. 26).

A educadora em artes Amanda Tojal também argumenta que

“a inclusão pode ser "uma faca de dois gumes", caso ela não atenda a seu objetivo principal, que é o de incluir com responsabilidade, considerando que a pessoa com deficiência necessita de infraestrutura e de profissionais capacitados para atendê-la, como também de ações que contribuam para sua autonomia e dignidade” (TOJAL, 2012).

Um professor de artes com alunos cegos tem necessidade de adequar formas didáticas e métodos a serem trabalhados em sala de aula. Assim como é afirmado no Atendimento Educacional Especializado,

algumas atividades predominantemente visuais devem ser adaptadas com antecedência e outras durante a sua realização por meio de descrição, informação tátil, auditiva, olfativa e qualquer outra referência que favoreçam a configuração do cenário ou do ambiente (BRASIL, 2007, p. 25).

De acordo com Leite e Silva (2008), a adaptação pode ser interpretada como flexibilização, pressupondo alterações ou modificações no processo educacional.

No entanto, para que isso aconteça, tem que se garantir a especialização dos professores para trabalhar com este público, a adequação ao ambiente escolar, entre outras medidas, reinventando assim a escola para a recepção de diversos estudantes. Edson, ao ser entrevistado por Caiado (2006), afirma que de início, “muitas vezes, minha presença na classe causava um impacto no professor, se ele nunca tinha tido um aluno deficiente. Eles ficavam sem saber o que fazer, sem saber que atitude tomar” (p. 58-59).

Marcos⁴¹ também conta que

Muitas vezes, o professor fica preocupado com a cegueira do aluno. O drama do professor está em se preocupar com a cegueira. O

⁴¹ Marcos: nascido em 1948 em Minas Gerais. Nasceu com catarata congênita e cego do olho esquerdo. Sofreu deslocamento da retina no olho direito aos 7 anos, perdendo gradativamente a visão (CAIADO, 2006, p. 69).

professor não sabe o que é ser cego e não adianta querer saber, porque só sabe quem é. O aluno precisa é de que o professor compreenda isso: uma das dificuldades que nós temos é o professor que escreve muito. Há professor que escreve o tempo todo na lousa e não fala nada. [...] Agora, se o professor fala o tempo todo é uma delícia. Porque aí eu estou participando da aula dele. Basta isso, ele não precisa se preocupar comigo, com a minha cegueira. Ele está dando o recado dele e pronto (p. 75).

A partir do relato do Marcos de que o professor não sabe o que é ser uma pessoa cega, pois só o sabe quem é, trás a tona novamente a reflexão sobre diferença e identidade argumentada pelo autor Tomás Tadeu (2015).

Emmanuelle⁴² alega que por tudo o que passou na escola, ela

[...] diria a um professor que terá, pela primeira vez, um aluno cego na classe, que ele não deve passar insegurança para o aluno, porque, muitas vezes, o aluno já está muito inseguro e se o professor demonstrar insegurança, fica muito difícil essa relação. (CAIADO, 2006, p. 68)

Ela acrescenta também que para ela, os professores deveriam aprender braille no magistério e na pedagogia e deveria “[...] ser formado com uma noção mais aberta sobre o aluno cego e o aluno com visão reduzida” (p. 68) para que assim o professor não se assuste com a presença do estudante. Ela conta que

Lembro-me de um professor de física que, quando me viu na classe, falou: “-O que vou fazer com você?”, e eu disse: “-Calma, nós vamos trabalhar juntos...”, eu o acalmei e, aos poucos, ele viu que não era um bicho-de-sete-cabeças. Mas, uma noção básica o professor precisa ter, porque se é um aluno que não tem voz ativa, ele pode desistir (CAIADO, 2006, p. 28).

Eliana⁴³, por sua vez, constata que teve muita ajuda em casa em relação aos conteúdos. Conta que

Em casa tive muita ajuda, muita ajuda mesmo. Por exemplo, “uma reta que no meio tem um zero, do lado direito são os números positivos e do esquerdo os negativos”, esse conteúdo foi meu pai que me explicou e o professor de matemática não soube explicar. É um absurdo! (p. 79).

Miriam⁴⁴ lembra que

⁴² Emmanuelle: nasceu em São Paulo em 1978 e aos seis meses precisou fazer uma cirurgia por causa de tumor maligno nos olhos, chamado de retinoblastoma. O tratamento e a cirurgia a deixaram com cegueira irreversível (CAIADO, 2006).

⁴³ Eliana: nasceu em 1969 em Campinas, São Paulo. Nascida cega devido a uma atrofia no nervo ótico (CAIADO, 2006).

⁴⁴ Miriam: nasceu em Campinas, São Paulo em 1972. Já nasceu com cegueira causada por um glaucoma congênito. (CAIADO, 2006)

[...] muitos professores que me acompanharam de 5ª até a 8ª série foram excelentes comigo. Eles não sabiam como trabalhar comigo, mas não me discriminavam. Eles não tinham informação, não sabiam como me ensinar, faltava um curso para eles saberem como trabalhar com deficiente visual (p. 85).

Fabiana⁴⁵ faz uma série de constatações sobre a relação entre o professor e o estudante cego. Primeiramente ela deixa um recado aos professores do ensino fundamental e médio, pedindo para que eles não pensem que

[...] o deficiente visual já sabe lidar com todas as situações, pois nós não sabemos. O processo de aprendizado deve ser compartilhado entre professor e aluno. Se o professor não sabe lidar com a situação e o aluno também não sabe, os dois juntos devem buscar uma solução. Diria, também, que o professor não trate o deficiente visual com deficiente global. [...] É uma confusão muito comum, e até muito sutil, as pessoas pensarem que temos algum outro tipo de deficiência, mesmo que não pensem de maneira tão explícita. Penso que o professor também é suscetível a essas confusões, dada a cultura que a sociedade impôs, então, esse tipo de confusão pode levá-lo a uma certa insegurança quanto à aprendizagem do deficiente (p. 94).

Ela ainda contribui expondo sobre as consequências da conduta do professor em relação ao estudante com cegueira e na aceitação deste estudante na classe comum pelos outros alunos.

Penso que o professor também é responsável pela integração do deficiente com os outros alunos. Ele pode promover positiva ou negativamente essa integração, conforme sua conduta em classe e a forma de se referir ao aluno deficiente. Pois, se o professor vai deixando claro para a classe que o deficiente não pode fazer uma série de coisas, a classe também pode ir estabelecendo essa conduta de que o deficiente é inferior. Cabe ao professor ir mostrando à classe, principalmente com alunos mais jovens, que o aluno deficiente é capaz de realizar trabalhos na medida das limitações dele, assim como cada aluno realiza seis trabalhos na medida de sua limitação. Eu acho que o professor tem esse papel (p. 94-95).

Em relação aos alunos cegos, em relação às aulas de artes, é preciso que eles adquiram uma nova base de entendimento de linguagem e de compreensão de imagens, o que pode ser possibilitado em escolas especiais ou em educação integral. Os alunos poderão, com o tempo, organizar novos esquemas, que Piaget define como “estruturas de nosso conhecimento sobre pessoas, objetos, eventos e

⁴⁵ Fabiana: nascida em Campinas, São Paulo em 1978. Nasceu prematura e com cegueira irreversível. (CAIADO, 2006)

ações, que nos permitem organizar e interpretar as informações sobre o nosso mundo” (GRIGGS, 2009. p. 245).

Evgen Bavcar (2001), em entrevista ao Jornal da Universidade – UFRGS, também comenta sobre as novas formas de compreensão e reorganização do mundo depois da cegueira, explicando que

É uma nova realidade. Mas se não existe um objeto de base para a construção de outras coisas, não posso construir nada. [...] compreender uma pintura é algo muito complicado se não possui um sistema de construção da totalidade interior. Os mesmos quadros que existem na exterioridade devo transportar para minhas galerias interiores. (BAVCAR, 2001)

Em entrevista dada em 1997, Bavcar faz uma analogia das imagens que tinha antes da cegueira com eventos ocorridos e experiências posteriores:

[...]estas imagens são a matéria-prima, me dando a possibilidade de olhar o mundo inteiro. Eu posso ver, por exemplo, uma pororoca, no Brasil. Eu a olho através de um pequeno rio esloveno, que se chama Socia, muito azul. Eu vejo a pororoca se desenhando na minha cabeça, este fenômeno do mar que envia suas ondas para o interior de um rio, o Amazonas (BAVCAR, 1997).

Na perspectiva das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), a riqueza da arte está na sua capacidade múltipla de se acercar e construir o conhecimento. É necessário dar ao estudante o espaço e o tempo de produzir e aproximá-lo de forma que ele possa apreciar trabalhos de outros e também o próprio. Tendo este ponto de vista, Fusari e Ferraz (2001) argumentam que um curso de artes só pode ser consistente caso incluam o “fazer artístico”, tanto individual quanto em grupo, assim como elaborações sensíveis-cognitivas face às próprias criações quanto as de outros. Sendo assim, “quando alguém se manifesta artisticamente, está se comunicando com o mundo, deixando o seu fazer artístico, sua identidade, suas características” (SIMÓ, 2013, p. 188).

Os alunos chegam à sala com experiências de vida e reflexões que os professores podem levar em consideração de forma positiva, assim como afirma Vigotski (GRIGGS, 2009). Loyola (2010) argumenta que se o professor partir dos conhecimentos prévios do estudante, do que é comum e do que eles apreciam é possível estimular a descoberta, a exploração e a experimentação de outras alternativas em artes visuais. Desta forma, “o ensino de Arte ganha autonomia e atua como possibilidade de alargamento do campo do conhecimento e da qualidade das experiências estéticas e visuais” (LOYOLA, 2010).

Essas vivências podem ser utilizadas para novas experiências utilizando materiais artísticos em suportes diversos, com explicações plausíveis do professor, e proporcionando uma produção ativa própria que cria uma afeição com associações próprias. Bruner defende a aprendizagem como um processo ativo em que o indivíduo constrói ideias novas a partir de conhecimentos antigos e presentes (LINS, 2003).

Desta forma, o papel do professor em sala é integrar-se e fazer a mediação (scaffolding⁴⁶) da troca de experiências entre os alunos, signos, objetos e símbolos culturais, pois estão todos interligados. Bruner defende que o professor deve influenciar positivamente, desafiar, encorajar e oferecer aos estudantes possibilidades para que descubram princípios por si mesmos (LINS, 2003). O professor é então a pessoa que propõe desafios a serem superados, metas a serem atingidas, apresentando ideias novas sobre as quais deve haver uma reflexão.

Gardner (1995) argumenta que as inteligências podem ser modificadas no curso da vida e também ser utilizadas artisticamente, dependendo somente da tomada de decisão pela pessoa e/ou cultura. Exemplo disso, é o fato de existirem indivíduos que depois de perderem a visão escolheram trabalhar com artes visuais como o fotógrafo e cineasta Evgen Bavcar; e também de artistas que mesmo depois de começarem a ter problemas de visão e a terem cada vez mais degradadas, continuaram com suas profissões de artistas plásticos, como é o caso de Edgar Degas, Claude Monet e Edvard Munch.

Desta forma, o professor está presente para propor experiências e o aluno compreenda por si só, corporificando a própria experiência que vai além da simples informação. O educador em artes visuais estará fazendo da sua aula não um momento informativo, mas sim um espaço de construção de conhecimento junto aos alunos.

No entanto, o professor deve adequar ou traduzir a informação ao nível de desenvolvimento atual do estudante, e, como alega Bruner, é possível o aprendizado de conteúdos em qualquer idade ou particularidade, dependendo apenas de uma forma adequada de ensino. Ele argumenta que o currículo deve se desenvolver como uma espiral. Assim, o estudante pode construir o conhecimento continuamente sobre temas que já viu (LINS, 2003).

⁴⁶ Scaffolding ser definido como uma forma de estender a concepção do indivíduo aprendiz em um ambiente de aprendizado (LINS, 2003).

O professor oferecerá ao estudante possibilidades de reinventar o que aprende em novas experiências, tanto em sala de aula, quanto em espaços além dela, como museus e galerias de arte. Desta forma, ele pode começar a trabalhar o que Gardner chama de “educação centrada no indivíduo”, levando seriamente em consideração a grande variedade de inteligências (GARDNER, 1995, p. 6).

Após esta breve reflexão, compostas por fontes de informações bibliográficas, serão descritas as pesquisas exploratórias já realizadas em sala de aula de três escolas distintas que contribuíram de forma grandiosa para esta pesquisa.

CAPÍTULO 5 | Convivências, Experiências e Aprendizados

5.1 Uma Experiência no Centro de Ensino Especial

Durante o segundo semestre de 2011 e o primeiro de 2012 fiz uma pesquisa exploratória observando duas turmas de deficientes visuais em um Centro de Ensino Especial de Brasília.

As turmas eram compostas por jovens e adultos estudantes em fase de reabilitação. Eram alunos que voltaram para a rede educacional para aprenderem a lidar com a nova realidade não visual. Eram formadas por poucos alunos (turmas compostas por 1 ou 2 alunos), de forma que foi possível a aproximação e observação mais nítida de situações particulares ocorridas em sala. Existia a divisão de turmas para alunos com cegueira total e turmas para estudantes com baixa visão.

Com previsão no Projeto Político Pedagógico da escola, as aulas de artes visuais não são obrigatórias para alunos jovens e adultos em reabilitação. Os alunos recebiam encaminhamento pedagógico para realizarem as aulas no primeiro ano que chegassem ao Centro, e nos anos seguintes, caso fosse cumprida a meta de aumento da sensibilização e percepção tátil, eram questionados se tinham interesse em continuar com as aulas de artes.

As aulas eram ministradas uma vez por semana, no período de 45 minutos, em uma sala exclusiva para aulas de artes visuais. Nela os alunos sentavam conjuntamente em uma grande mesa para que as atividades pudessem ser realizadas. A sala possui também estantes nas paredes para disposição dos trabalhos dos estudantes, forno para o cozimento de argila modelada e uma pia.

Durante os semestres, a professora propôs diversas atividades com base nos objetivos principais de disciplina previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes. Era levada em conta também nos anseios dos alunos, os quais foram perguntados e discutidos em conjunto nas primeiras aulas.

As atividades propostas foram escolhidas e adaptadas pela professora para o público não vidente, de forma que pudesse haver prática artística em sala de aula. Os estudantes faziam trabalhos com massinhas em papel comum A3, em papeis com escrita em *braille*, utilizavam massa de modelar apertando com a ponta dos dedos para que a massinha pudesse fixar no papel sem nenhum tipo de cola. (Figura 68)



Figura 68 - Massinha colorida em papel. Criação de estudante
Fotografia de: Taís Santiago

Faziam modelagem em argila, como mostra a figura 69 e também mosaicos utilizando EVA e azulejos coloridos (Figura 70). Os estudantes com baixa visão também utilizavam pinceis atômicos para fazer desenhos em papel canson tamanho A3 com o intuito de desenvolverem a acuidade visual.



Figura 69 - Modelagem em argila - criação de estudante
Fotografia de: Taís Santiago



Figura 70 - Mosaico - criação de estudante
Fotografia de: Taís Santiago

A professora utilizava também brinquedos pedagógicos de encaixe, alinhavos ou montagens. Alguns desses brinquedos eram produzidos industrialmente e comprados pela escola, como os alinhavos. Outros foram criados pela própria professora, como o brinquedo das tampas⁴⁷.

Nas aulas foi possível perceber algumas particularidades dentre as quais podem ser citadas:

- Quando o aluno já foi vidente, ele tem uma tendência maior a compor utilizando representações figurativas, como paisagens. Existe certo apego à memória visual, às lembranças.
- Os que já nasceram cegos não costumam compreender as formas de redução figurativas (exemplo: uma árvore representada por duas linhas paralelas verticais e uma nuvem na parte superior), contudo entendem e representam as formas geométricas e símbolos, mas não são representações de imagens em três dimensões⁴⁸.

Essas questões eram vistas em sala de aula durante as atividades com uma grande frequência. Cabe então ao professor mediar a aceitação de outras experiências, do novo (mas sem que isso se torne uma obrigação), e dar espaço para a utilização nas atividades do que tem importância para o aluno e do que ele já traz de conhecimento adquirido durante a vida.

Entretanto, como foi percebida nessa experiência, a mediação pode não ser fácil e nem sequer rápida. Isso exige do professor uma gama maior de atividades diferenciadas adequadas durante os anos que se passam.

5.2 Uma Experiência em colégio particular

Enquanto lecionava a disciplina de artes visuais no colégio particular do DF, surgiu a oportunidade de participar de um projeto interno em conjunto com os professores de educação física (Patrick Costa) e teatro (Arthur Matos). Foi voltado para os estudantes videntes do ensino fundamental (2º ao 5º anos).

⁴⁷ O brinquedo das tampas era composto por diversas embalagens vazias de diversos tamanhos com tampas de enroscar, como garrafa pet e de amaciantes de roupas, que eram cortadas perto da tampa. Os estudantes tinham que tampar as embalagens com as devidas tampas.

⁴⁸ A falta de estudos sobre o tema acaba causando equívocos quanto à adequação das “versões táteis”, deixando de lado, por exemplo, propriedades cognitivas e intransponibilidade do visual para o tátil. Acaba-se por pressupor que o deficiente visual domina a transposição de formas em três dimensões para duas dimensões, entretanto essas regras são visuais e não táteis. Assim, uma pessoa que nasceu sem poder enxergar não conhece tais regras. (ALMEIDA, CARIJÓ E KASTRUP, 2010)

O projeto consistiu em trabalhar mais intensamente os sentidos do tato, paladar, audição e olfato, tendo em vista o argumento de Merleau Ponty (2006) de que vemos não somente com os olhos, mas é essencial o toque com todo o corpo, em seus outros sentidos. E, como é argumentado no Atendimento Educacional Especializado (2007), “sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentária” (BRASIL, 2007 pág. 15), de forma que os “sentidos remanescentes funcionam de forma complementar e não isolada.” (BRASIL, 2007 pág. 15)

Foi apresentado um curta metragem chamado *Out of Sight*⁴⁹, criado pela Universidade de Artes de Taiwan e disponível online. O vídeo é uma animação que mostra uma menina cega que fica na rua por um período de cinco minutos sem o seu cão guia. Ao sair procurando o seu cachorro, ela encontra um galho de árvore que se transforma em uma varinha de condão e a ajuda a se localizar melhor na sua busca. São mostradas as reações e atitudes ao presenciar, enquanto caminha, objetos sólidos como postes, cercas, encontro com pessoas perfumadas ou que fumam, e assim utilizar os outros sentidos para que possa caminhar em uma rua movimentada. Um ponto importante a ser salientado no vídeo é o surgimento das coisas e pessoas na medida em que entram em contato com a personagem principal por meio de outros sentidos que não a visão.

Em seguida a biografia e fotografias do artista Evgen Bavcar foram apresentadas, para que todos os estudantes pudessem refletir sobre a possibilidade da produção artística visual mesmo por pessoas que não tem a visão em pleno funcionamento. Foi proposto então que os estudantes montassem quebra-cabeças de poucas peças com desenhos em relevo, com os olhos vendados.

A apresentação do curta metragem e o estudo sobre o artista foram realizados na sala de artes da escola. O local é amplo contendo quatro mesas compridas comportando em média 12 estudantes em cada uma. As fotografias foram mostradas na televisão da sala de aula e as atividades realizadas no espaço vazio ao lado das mesas.

Posteriormente, foram realizadas atividades nas aulas de educação física com a utilização de outros sentidos. Com todas as turmas foi realizada de forma lúdica a atividade da Caixa Surpresa, na qual os estudantes colocavam a mão

⁴⁹ O vídeo *Out of Sight* pode ser encontrado no sítio: <<https://www.youtube.com/watch?v=4qCbiCx Bd2M>>.

dentro de uma caixa sem ver o que tinha dentro e tentavam adivinhar o objeto. Eles eram induzidos a pensar que havia animais dentro da caixa, de forma que deveriam ter confiança no sentido do tato para negar a afirmação do professor. Os materiais utilizados foram: geleca, uma bola de isopor com palitos sem ponta, bolinha de algodão e massa de modelar.

Em outro momento, o sentido da audição foi trabalhado. Com os segundos e terceiros anos foi feita uma brincadeira de identificação dos sons. Os alunos foram levados ao parquinho da escola, onde há árvores e grama. Lá os estudantes caminharam em silêncio identificando todos os sons que pudessem ser escutados. O objetivo principal era que os estudantes pudessem ouvir não só os sons naturais, mas também o som da própria respiração, pois eles são figuras importantes de todo o meio em que se encontram.

Com os estudantes dos quartos e quintos anos, a atividade relativa ao sentido da audição foi realizada em duplas na quadra do colégio. Em cada dupla tinha um estudante com os olhos vendados e o seu colega era o guia responsável. O aluno guia tinha que conduzir o colega vendado até onde o professor se encontrava, no entanto, tinha que utilizar apenas sons para a condução.

Por fim, um circuito foi criado dentro de uma sala multimídia no qual vários estímulos aos sentidos foram trabalhados. Os estudantes ficaram descalços e tiveram os olhos vendados antes de entrar na sala. Lá experimentaram colocar os pés e mãos em diversos materiais como sementes, gelo e geleca. O olfato foi estimulado, sendo apresentados ingredientes como canela, café e orégano. A audição foi trabalhada por meio das palmas que os professores batiam para que o estudante seguisse, culminando em um desafio no qual o estudante tinha que fazer um gol à curta distância, apenas escutando o barulho que era feito batendo uma chave na trave do gol. O circuito terminou com a apresentação de imagens com ilusões de ótica.

Foi percebido que os estudantes apesar de ficarem ansiosos para participar do circuito sensorial, demonstrarem interesse e curiosidade pelo que estava sendo proposto, apresentaram medo no início do processo, mas foram se sentindo mais à vontade na medida em que foram caminhando.

A ideia do circuito serviu não somente para apresentar um conteúdo de artes nem cumprir uma atividade motora pelos estudantes, mas para fazê-los refletir sobre temas como a inclusão de uma pessoa cega no mundo das artes visuais, perceber

melhor o próprio corpo e os seus sentidos e a autoconfiança. Pudemos perceber que projeto foi aceito de forma positiva por parte dos alunos tendo em vista que puderam sair do ambiente de sala de aula tendo contato com o conteúdo de forma diferente.

5.3 Uma Experiência no Colégio Militar Dom Pedro II

No segundo bimestre do ano de 2015, no Colégio Militar Dom Pedro II, localizado em Brasília, foi realizado um projeto de experimentação e criação de trabalhos sensoriais com estudantes do 8º ano do ensino fundamental. O projeto foi idealizado por mim, professora de artes visuais, e pela professora de filosofia Caroline Kochenborger.

Os estudantes, durante as aulas de filosofia, tiveram o aprendizado das teorias do empirismo a partir das ideias dos filósofos: John Locke, David Hume, Thomas Hobbes e George Berkeley. O empirismo foi a teoria filosófica que defendia que o conhecimento humano vinha da experiência sensorial, a partir do contato com o mundo externo.

Nas aulas de arte, os estudantes aprenderam sobre arte contemporânea, compreendendo a importância da produção de obras participativas. Foram apresentadas obras de artistas como Lygia Clark, Grupo Fluxus, Hélio Oiticica, Ernesto Neto, Janet Cardiff, entre outros.

Assistiram também ao filme: O Milagre de Anne Sullivan. A produção é do ano de 1962 e foi dirigido por Arthur Penn. A história conta o processo de ensino e aprendizagem da professora Anne Sullivan e uma menina cega e surda chamada Hellen Keller. O vídeo, baseado em fatos reais, foi discutido e correlacionado com os temas aprendidos em sala de aula.

Posteriormente, em cada turma, os estudantes foram divididos em cinco grupos. Cada grupo escolheu um sentido e assim puderam fazer uma produção relacionada ao sentido proposto. A prática não tinha restrição de técnicas, podendo ser uma pintura, instalação, escultura, entre outros, assim como não havia definição de materiais a serem utilizados.

Dentre os trabalhos apresentados podemos citar:

- **Audição:** criação participativa em que era permitido tocar e experimentar os sons dos objetos, que incluem uma caixa, um sino de metal e um chocalho de plástico. (Figura 71)



Figura 71 - Sentido Audição
Fotografia de: Taís Santiago

- Olfato: máscaras de ar, inspirados nas máscaras utilizadas na Segunda Guerra Mundial e nas Máscaras Sensoriais da artista Lygia Clark. Cada máscara possui um cheiro diferente inserido no recipiente. (Figura 72)



Figura 72 - Sentido Olfato
Fotografia de: Taís Santiago

- Visão: demonstração de visão distorcida através do papel manteiga. Quiseram também enfatizar o aumento do objeto apresentado pela sombra, proporcionando experiência visual diferenciada. (Figura 73)



Figura 73 - Sentido da visão
Fotografia de: Tais Santiago

- Tato: reconhecimento de faces feitas de argila. Para apresentar as modelagens, foi proposto aos observadores que tateassem os rostos moldados com os olhos vendados. (Figura 74)



Figura 74 - Sentido Tato
Fotografia de: Caroline Kochenborger

CAPÍTULO 6 | PROPOSTA DE OBJETO DE APRENDIZAGEM

6.1 Materiais pedagógicos adequados aos cegos – um breve histórico

Durante a Idade Média começou-se a estudar maneiras de se educar as pessoas cegas. Surgiram então, no século XVI, as primeiras publicações sobre educação para este público. No século XVIII Jacques Bernoville publicou um livro sobre o ensino de matemática para cegos. (ROCHA E RIBEIRO-GOLÇALVES, 1987)

Valentin Haüy publicou em 1786 o intitulado *Éssai sur l'Education des Aveugles*, no qual continham formas de ler com a utilização do tato. Esses meios foram aprendidos por sua própria experiência. (ROCHA, 1983)

O sistema *braille* foi inventado em 1825 e inicialmente empregado no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris. Com a intenção de difundi-lo, foi publicado um livro com esse sistema chamado Método de Palavras, Escritas, Música e Canções por Meio de Sinais, Para Uso dos Cegos e Adaptados para Eles, no ano de 1829, sendo este o primeiro livro impresso em *braille*. Somente em 1847, esse sistema foi utilizado novamente para impressão de livros. (ASSOCIAÇÃO DE CEGOS LOUIS BRAILLE, 2014)

O primeiro texto publicado em língua estrangeira foi em língua portuguesa, financiado por doação pessoal do Imperador do Brasil no ano de 1854, ainda pelo Instituto Real de Jovens Cegos de Paris. Fora da França o primeiro livro impresso em *braille* foi produzido na Suíça. Assim, de forma lenta, o sistema *braille* foi sendo adotado no mundo de forma padronizada, apesar de diferenciações linguísticas. (ASSOCIAÇÃO DE CEGOS LOUIS BRAILLE, 2014)

Segundo Rocha e Ribeiro-Golçalves (1987), em 1946 foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, sendo esta a primeira instituição para a impressão de livros com caracteres em *braille*.

Atualmente, existem bibliotecas e editoras que trabalham com livros escritos com esse sistema no Brasil. A Biblioteca Braille Dorina Nowill, por exemplo, foi criada no ano de 1995 com o objetivo de atender aos estudantes cegos do Distrito Federal. Funcionou na Escola Classe 06 de Taguatinga até o ano de 2006. Atualmente é uma biblioteca pública que está localizada no Centro Cultural Teatro da Praça em Taguatinga-DF. Nela há tanto livros em *braille*, quanto obras gravadas em fitas e CDs e seu acervo chega a 3.000 publicações. A biblioteca ainda promove

cursos de alfabetização *Braille*, oficinas educacionais/culturais e jornadas literárias. (CORREIO BRASILIENSE, 2011)

A Biblioteca *Louis Braille*⁵⁰ é planejada para atender leitores cegos. Ela possui 6159 títulos considerando os livros em *braille* e audiolivros, tendo também computadores com programas específicos para este público. Para que o empréstimo seja feito é necessária a inscrição na biblioteca (que pode ser feita por telefone ou carta) sendo possível o envio pelo correio. A biblioteca também funciona como editora, produzindo audiolivros e livros em *braille*. (BIBLIOTECA LOUIS BRAILLE, 2014)

Caiado (2006) mostra em entrevistas que conseguir recursos didáticos especializados para pessoas com cegueira não é fácil. Edson alega que

Na escola, o difícil era ter material para estudar. [...] Isso também facilita a integração, porque a partir do momento em que você tem um material didático semelhante ao dos seus colegas de classe, fica muito fácil o entendimento. Na maior parte das vezes, os livros que eu usava na escola em sempre eram os mesmos que o professor utilizava, isso quando eu utilizava algum. (p. 58)

Emmanuelle também conta que eram os próprios pais que preparavam o material.

A cartilha era *Caminho Suave*, renovada e ampliada. [...] Na lição do bebê, minha mãe pegou uma bonequinha e colocou na cartilha. A estagiária, que ficava comigo na classe, na hora da atividade, descolava a bonequinha da cartilha e me dava na mão. Na lição do ninho de passarinho, a minha mãe me deu um ninho inteiro de passarinho na mão para eu sentir a textura do ninho, “a casinha de João-de-Barro”, depois reproduziu o ninho na cartilha, bem pequeno. Na lição da árvore, eu vi a árvore. Ela cortou casca do tronco e colou um pedaço na cartilha. Foi todo um trabalho. A cartilha era visão e mente e ela fez tato e mente e tato em três dimensões. (p. 63)

Ela também alega que “sempre faltou material, mas tive professores ótimos, que desenhavam a parábola na minha mão. A professora de química orgânica montava modelos de átomos com isopor.” (p.67) Conta também que passou todo o material do colégio para que outro colega com cegueira não fosse impedido de estudar. Diz que estudava em casa até quatro horas por dia sem ter material e “isso

⁵⁰ Horário de funcionamento: de terça a sexta, das 10h às 19h; sábados, das 10h às 18h. (A entrada é permitida até 30 minutos antes do fechamento)
 Telefone: 3397-4088 E-mail: bibliotecabraille@prefeitura.sp.gov.br (BIBLIOTECA LOUIS BRAILLE, 2014)

dá um desespero enorme. Muitas pessoas desistem e eu não lhes tiro a razão, porque é muito difícil” (CAIADO, 2006, p.69)

Marcos também fala sobre a falta de material didático para estudar, alegando que era muito “difícil estudar, porque não havia material nenhum” (CAIADO, 2006, p. 73). Eliana conta que seu pai era quem criava os materiais didáticos para que ela compreendesse os conteúdos. Disse que

Meu pai sempre fez para mim as figuras geométricas, mandou cortar na madeira. Desde criança ele sempre me mostrou como era o desenho, colocou com palito, fez com barbante, mandou cortar na madeira todas as figuras geométricas, sempre me explicou (CAIADO, 2006).

Miriam, por sua vez, conta que “brigava muito por causa dos livros. Não havia os livros batidos ou gravados e eu tinha que prestar atenção só nas aulas. Você já pensou ir da 5ª até a 8ª série sem livros, só prestando atenção na aula? Você fica na corda bamba, eu conseguia acompanhar, mas com muita dificuldade.” (CAIADO, 2006, pp.85-86)

É possível notar que houveram alguns materiais didáticos criados para a utilização de pessoas cegas. No entanto, a partir de depoimentos dados em entrevistas e descritos por Caiado (2006) percebe-se que estes materiais nem sempre são de fácil acesso a todos que precisam. É preciso pensar, então, em outros tipos de suporte para serem utilizados em sala de aula: os objetos de aprendizagem.

6.2 Objetos de Aprendizagem

Os materiais didáticos são essenciais para o ensino e aprendizagem das artes visuais, segundo Loyola (2010). No entanto, ele argumenta que “os recursos didáticos para o ensino de Arte nem sempre funcionam como uma receita passo a passo e nem sempre o livro impresso é o material mais indicado para que determinadas atividades sejam desenvolvidas”.

Trojan e Rodrigues (2008) também argumentam que os “materiais didáticos, ainda que possam assumir diferentes concepções, devem ser entendidos como meios e instrumentos que, por si só, não garantem a realização de uma proposta, mas que, de todo modo, sua inexistência inviabiliza”. Desta forma, alguns educadores, como Friedrich Fröbel, Édouard Séguin e Maria Montessori, tiveram

ideias de criar materiais pedagógicos para apoio didático que vão além dos livros impressos.

*Friedrich Wilhelm August Fröbel*⁵¹ foi um educador que desenvolveu “brinquedos didáticos” baseando-se na ideia de que o ser humano é produtivo e dinâmico e não um ser que apenas recebe as informações repetindo e copiando. Criou então os *gifts* (Figura 76) para serem trabalhados diversos temas na educação escolar. Os *Fröbel Gifts* são totalizados em 10 e cada um tem um objetivo. São utilizados e vendidos até hoje. (FROEBEL, 2014)



Figura 75 - Gift 1 de Fröbel

Disponível em: http://www.froebelgifts.com/images/froebel_gift_1.jpg

Posteriormente o Educador Francês *Édouard Séguin* criou um objeto educacional para contagem chamado *Séguin's Ten Board* (Figura 77).



Figura 76 - Séguin's Ten Board

Disponível em:

<http://www.jnanamudramontessorimaterials.com/sites/default/files/jmm309.jpg>

O método de ensino de Maria Montessori também utilizava objetos pedagógicos para o ensino aprendizagem em sala de aula. Ela desenvolveu cinco grupos de materiais de apoio didático, sendo eles: Exercícios Para a Vida Cotidiana, Material Sensorial, Material de Linguagem, Material de Matemática e Material de

⁵¹ *Friedrich Wilhelm August Fröbel* (1782- 1952) foi um educador alemão, fundador do jardim de infância. (FRÖEBEL, 2014)

Ciências. O Material Sensorial (Figura 78) era composto por objetos e propostas de atividades e era dividido em (MONTESSORI, 2014):

- Educação barométrica ou de pesos;
- Visual (observação de distâncias, cores e formas)
- Tátil (desenvolvimento da habilidade e agilidade do tato)
- Estereognóstica (reconhecimento de formas por meio do tato e dos músculos, feito, às vezes, com os olhos fechados);
- Térmica (sensibilidade dos sentidos térmicos)
- Auditiva (atenção e reconhecimento de sons)
- Educação do olfato (feito, às vezes, com os olhos fechados)
- Educação do paladar (feito, às vezes, com os olhos fechados)



Figura 77 - *Touch Tablets* - Material Sensorial de Maria Montessori
Disponível em: http://www.infomontessori.com/Pictures/touch_tablets.jpg

A UNICEF, em 1994, criou o kit Escola-em-uma-caixa. A iniciativa surgiu para suprimento educacional de primeira medida em casos de eventual emergência. Atualmente o kit se encontra na segunda versão, tendo materiais destinados a um professor e outros destinados a até 40 alunos, podendo ser utilizado em qualquer arte do mundo. Todo o material é colocado dentro de uma caixa de metal, cuja parte de dentro é um quadro negro. (Figura 78) Dentre os artigos englobados no kit podem ser citados: lápis, borrachas, tesouras, régua, cadernos, globo inflável e artigos para geometria. (UNICEF, 2013) (Figura 79)



Figura 78 - Escola-em-uma-caixa utilizada na Libéria

Disponível em:

http://www.unicef.org/supply/index_40377.html



Figura 79 - Escola em uma Caixa

Disponível em:

<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/centuryofthechild/#/timeline/designing-better-worlds/school-in-a-box>

Atualmente, o Governo Brasileiro possui um programa de avaliação e distribuição de material didático no país. Chama-se Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No entanto, este programa não inclui materiais para ensino de artes visuais. “Também não oferece alternativas ou orientações para os professores de Arte e não tem uma política que viabilize a produção dos recursos didáticos.” (LOYOLA, 2010)

Trojan e Rodriguez (2008) também argumentam sobre a falta de inclusão de materiais para o ensino de artes pelo PNLD e sobre a não possibilidade de seleção de outros materiais por parte das escolas, como livros de apoio para professores, periódicos e revistas. Argumenta também que o programa não garante financiamento para a elaboração de materiais. Sendo assim, caso um professor queira trabalhar as obras da artista Lygia Clark, por exemplo, que propõe experiências sensoriais, ele terá que ir além de impressões em papel para que os estudantes tenham “o desejo de “mergulho” nas proposições estéticas do artista”. (LOYOLA, 2010)

Assim, tendo como escopo melhorar o estudo da arte no contexto da educação inclusiva, “os objetos pedagógicos inclusivos são criados e utilizados por arte-educadores a fim de criar recursos que favoreçam situações de aprendizagem em escolas regulares que tenham a presença de alunos com necessidades educacionais especiais”. (SIMÓ, 2013, p.196)

Desta forma, será exigido do professor de artes o fazer artístico criativo. O professor não será só o educador que faz mediação nas aulas, mas sim um artista

cujas obras serão parte de suas aulas. Estes são então chamados: Objetos de Aprendizagem Poéticos⁵².

O professor tem como um de seus objetivos, apresentar e discutir conteúdos artísticos em sala de aula, auxiliando no acesso aos temas artísticos, às obras e aos artistas. Em 1914, artista Marcel Duchamp, criou os primeiros múltiplos de arte⁵³, chamados de Caixas Marcel Duchamp. Foram produzidas entre três e cinco caixas, que consistiam em reproduções fotográficas de suas obras e miniaturas de suas próprias obras. As caixas eram então reproduções de obras já produzidas anteriormente, no entanto, eram também obras de arte. Ele criou então a série *Boîte en Valise* (Figura 80), no qual a ideia principal era fazer coleções particulares que cabiam em uma mala. (MÚLTIPLOS DE ARTE, 2014)



Figura 80 - *Boîte en Valise* de Marcel Duchamp

Disponível em: http://multiplosdearte.files.wordpress.com/2011/03/dduchamp-02_big.jpg?w=252&h=300

O Grupo *Fluxus*, por sua vez, tinha como uma das premissas a difusão das ideias do grupo para que todas as pessoas interessadas pudessem ter acesso de forma facilitada. Dentre os modos que os artistas criaram para permitir esse acesso, tanto às ideias, quanto às obras produzidas pelos integrantes, foi com a produção de múltiplos de arte. Para o grupo, os múltiplos consistiam em objetos encontrados em

⁵² O conceito de Objetos de Aprendizagem Poéticos foi apresentado a mim pela professora Tatiana Fernández (UnB) em curso de extensão universitária intitulados: Objetos de aprendizagem poéticos, realizado no ano de 2014. Agradeço imensamente à professora pelos conhecimentos enriquecedores desenvolvidos.

⁵³ Múltiplos de arte são obras produzidas em poucos exemplares, que podiam ser comercializadas, doadas, mexidas e levadas para casa.

lojas comuns, como de presentes e de ferragens, cujos objetos tivessem uma utilização determinada. Sendo assim, os objetos eram escolhidos pelos artistas e organizados dentro de caixas e nomeados, tornando-se assim, obras múltiplas⁵⁴ chamadas também de *Fluxkit's* (Figura 82). (MÚLTIPLOS DE ARTE, 2014)



Figura 81 – *Fluxkit*

Disponível em: http://www.moma.org/explore/inside_out/inside_out/wp-content/uploads/2011/10/fluxkit.sm_.jpg

6.3 Caminhos metodológicos de pesquisa

Inicialmente, é preciso deixar claro que para esta pesquisa não foi escolhida e nem utilizada apenas uma metodologia específica. A princípio, eu estava, por acaso interessada em adquirir conhecimentos para desenvolvimento pessoal, buscando novos desafios e novas vivências.

É possível organizar a pesquisa em quatro etapas ou fases de processo. A primeira fase refere-se à relação entre ensino pesquisa e extensão vivenciada na experiência da disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Artes Visuais: Estágio Supervisionado I e II durante a graduação. Nestas disciplinas pude discutir e perceber as minhas limitações sobre o ensino e aprendizagem e pensar em possibilidades de engrandecimento.

A segunda fase constituiu na observação da disciplina de artes visuais como componente curricular específico em um centro de ensino especial. Ainda durante o período de Estágio Supervisionado I, optei por uma nova experiência em sala, para

⁵⁴ Múltiplos do *Grupo Fluxus* podem ser conferidos e comprados pelo sítio <<http://fluxmuseum.org/>>, criado pela artista *Cecil Touchon*.

observar aulas para um público diferenciado, com o qual, naquele momento, eu não saberia o modo apropriado de lidar e trabalhar como professora. Sendo assim, realizei inicialmente, uma pesquisa exploratória com base em dois semestres de observação pública, não-participante, sistêmica em situações naturais em escola especial e sem a utilização de roteiros. Desta forma, por meio de vivência e análises do processo, foi possível a mim agregar experiências vistas em sala de aula com alunos adultos em fase de reabilitação⁵⁵. (Ver capítulo 5.1)

Decidi continuar a experiência significativa da disciplina, estendendo para a disciplina posterior: Estágio Supervisionado II. O desafio continuou, com novos estudantes e novas vivências. Durante os dois semestres, eu escrevi diários de bordo e como o intuito não era fazer uma pesquisa acadêmica, fiz apenas entrevistas não formais com professoras de artes do centro especial, por meio de roteiros semi-estruturados com base em dúvidas e curiosidades.

A terceira fase consistiu-se com a implementação de atividades pedagógicas que envolveram distintas sensações. Realizei, em conjunto com outros professores, dois projetos sensoriais com alunos videntes desenvolvido em escolas particulares. No primeiro projeto (ver capítulo 5.2), para estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental buscamos disponibilizar um circuito sensorial, no qual os estudantes tinham experiência com os cinco sentidos. O segundo projeto (ver capítulo 5.3) foi realizado com estudantes do 8º ano, no qual eles criavam trabalhos que necessitavam dos sentidos para participar.

A quarta fase foi o processo de criação e elaboração de um programa de ensino e aprendizagem. Realizei, então, uma pesquisa cartográfica, em que foram mapeados artistas com deficiência visual e espaços de museus e galerias que possuem projetos e recepções adequadas para este público, assim como exposições e obras que são inclusivas por si mesmas, sem a necessidade de adaptações. Desta forma, foi possível comparar as experiências e a pesquisa cartográfica com outras teorias e estudos bibliográficos, como Tomás Tadeu, Teoria das Inteligências Múltiplas, entrevistas de artistas como o Evgen Bavcar e Lisa Fittipaldi e obras dos artistas Lygia Clark, Hélio Oiticica, Ernesto Neto e do Grupo Fluxus.

⁵⁵ Reabilitação era como a escola denominava os estudantes que retornavam a escola para adequarem os conhecimentos após se tornarem pessoas com cegueira ou com baixa visão. Este processo é denominado formação específica com base no currículo complementar.

Toda esta pesquisa pôde resultar na criação de um objeto de aprendizagem, dedicado aos professores que tem, em sala de aula, estudantes com deficiência visual. Chama-se: O (Vi)ver Arte.

6.4 O (Vi)ver Arte

Pelo que pude perceber em minhas experiências e estágios, quando uma pessoa perde a visão em sua adolescência ou na fase adulta, geralmente não possui uma sensibilidade tátil aguçada, pois, com a função visual funcionando regularmente, muitas vezes, as pessoas em seu dia a dia não necessitam tanto do tato quanto na ausência da visão. Conseqüentemente, desde o aprendizado de como realizar atividades cotidianas, a alfabetização em *braille* e a apreciação de relevos e texturas para leitura de uma obra de arte, por exemplo, exigem tempo de adaptação, treinamento, aperfeiçoamento da sensibilização tátil e o desenvolvimento maior da coordenação motora fina.

Tendo em vista todo esse processo inicial para aumento das habilidades táteis, proponho o objeto de aprendizagem de elementos básicos da comunicação visual, o Vi(ver) Arte. O material não foi validado durante este período de pesquisa. Para a composição do material, além da pesquisa realizada, as ilustrações e diagramações foram feitas por mim.

Normalmente quando se fala de adaptação de materiais artístico-visuais para pessoas cegas, os autores Almeida, Carijó e Kastrup (2010) alegam que investigando iniciativas inclusivas em diversos ambientes, como museus e escolas, é possível identificar três estratégias usadas: o alto relevo, as texturas e a produção de esculturas ou modelagens. Com esses três métodos é possível criar um material acessível ao público alvo. Apesar de as aulas que tratam de artes visuais enfatizarem a produção de cerâmica, esta área possui um campo vasto de conhecimento e produção artística, utilizando, além da cerâmica, os outros métodos descritos, pois, como é afirmado no Atendimento Educacional Especializado, “com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico”. (BRASIL, 2007 p. 26)

Partindo do pressuposto que não se deve exigir que o aluno chegue à sala de aula com grandes noções de artes visuais, o objeto de aprendizagem proposto neste trabalho irá conter temas de fundamentos da linguagem visual como ponto, linha, forma, simetria e relevo, com os objetivos de conhecer esses elementos básicos e

compreendê-los, de forma que com essa base inicial o aluno terá noções de composição e de técnicas artísticas. São compreendidos, também, temas de arte contemporânea e apresentações de obras e artistas, possibilitando reflexões sobre arte, história e cultura, levando em conta problemas e debates sociais que a arte pode trazer. Os temas e conteúdos propostos contêm explicações breves e diretas para a compreensão clara e também para que o foco da aula seja a experiência e percepção do estudante por meio da produção própria e da apresentação de obras, eliminando-se as aulas inteiramente expositivas. O Vi(ver) Arte também ensina aos professores como produzir adaptações de obras para serem trabalhadas em sala (Figura 82)



Figura 82 – Adaptações
Fotografia de: Taís Santiago

O objeto de aprendizagem proposto é direcionado para professores atuantes em aulas de artes visuais que tenham alunos que, independente do motivo, perderam a visão. Essas pessoas têm, assim, a possibilidade adquirir conhecimentos por meio de contatos com as artes visuais nessas novas condições de cegueira. Desta forma, o material foi criado para ser preferencialmente trabalhado com estudantes cegos e videntes do ensino fundamental em classes comuns inclusivas. A ideia consiste, então, na utilização de um objeto pedagógico para ampliar as aprendizagens de artes visuais, buscando novos modos de ensinar e aprender.

No material, são propostas substituições de materiais convencionais, cujos resultados se apresentam em duas dimensões⁵⁶, pelo uso de materiais que resultam em texturas e alto relevo. Propõem-se, assim, experimentações de técnicas artísticas e de materiais diversificados como massas de modelar, papel machê, papéis com texturas diversas, materiais naturais ou alternativos, entre outros, possibilitando assim a ressignificação de materiais cotidianos. Será considerada aqui a ideia proposta pela artista Lygia Clark, com a série “Objetos Sensoriais” (1966 – 1968), que utilizou objetos do cotidiano, como água, sementes e conchas, (Figura 83) “com a intenção de desvincular o lugar do espectador dentro da instituição de Arte, e aproximá-lo de um estado, onde o mundo se molda, passa a ser constante transformação.” (LYGIA CLARK, 2014)



Figura 83 - Água e Conchas da série Objetos Sensoriais de Lygia Clark
Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/biografiaPT.asp>

A utilização de materiais cotidianos e a ressignificação de objetos também podem ser vistas em obras dos artistas contemporâneos brasileiros Ernesto Neto e Vik Muniz (Figura 84), assim como dos artistas estrangeiros: Jason Mecier, Sakaya Ganz, Tim Nodle e Sue Webster.

⁵⁶ Exemplos de materiais que tem resultados em duas dimensões: grafite, lápis de cor, caneta hidrocor e tinta guache.



Figura 84 – *The Sugar Children* de Vik Muniz

Disponível em:

<https://www.moma.org/interactives/exhibitions/1997/newphoto13/images/muniz.jpg>

A diversificação de materiais tem a importância de disponibilizar a todos os estudantes algumas sensações táteis de textura e temperatura, de forma que as

retas, as curvas, o volume, a rugosidade, a textura, a densidade, as oscilações térmicas e dolorosas, entre outras, são propriedades que geram sensações táteis e imagens mentais importantes para a comunicação, a estética, a formação de conceitos e de representações mentais. (BRASIL, 2007, p. 16)

Serão trabalhados, além do tato, os outros sentidos, potencializando-os, a partir de propostas plurisensoriais com música, sons e materiais com diversos aromas e texturas. Proporciona-se assim, uma nova forma de vi(ver) a arte a partir de experiências e processos de apreciação artística e estética em sala de aula.

O objeto é composto por atividades propostas a serem realizadas pelos alunos, em que cada tema terá uma contextualização a ser discutida. As atividades serão propostas em sala de acordo com o tema apresentado. Contém, também, dicas para o professor de como proceder, assim como opções de materiais⁵⁷ diversificados para uso. Ao final, estão disponíveis algumas sugestões para melhor desenvolvimento e acompanhamento da atividade.

A presente proposta consiste em um passo inicial para o desenvolvimento de uma nova sensibilização à possibilidade de apreciação estética, dando uma

⁵⁷ Relato de estágio: ações manuais como rasgar, partir, enrolar são muito importantes para desenvolvimento do tato, assim é necessário que o professor só disponibilize e o próprio aluno arrume o material, fazendo, por exemplo, bolinhas de papel crepom e tirando pedaços de massinha de modelar.

introdução ao estudo das artes por meio de elementos visuais, contendo também alguns temas de história da arte e apresentação de obras de artistas variados, assim como técnicas artísticas para trabalhos a serem produzidos pelos estudantes.

O processo de aprendizagem da leitura de imagem pode proceder, como explica Bueno (2008), por um caminho comum ao ensino de um idioma, que começa por letras até chegar à sintaxe. Para as artes, é possível iniciar o aprendizado sintético, das partes para o todo, com elementos básicos fundamentais, como ponto, linha e superfície. Esses elementos separadamente podem significar pouco, ou às vezes nada. Entretanto, em obras de arte, esses conhecimentos são importantes na configuração formal das imagens. Sendo este o motivo inicial da escolha da produção de material voltado fundamentalmente para o trabalho com elementos de linguagem visual. Desta forma, posteriormente poderá ser complementada com outros estudos artísticos que compõem o conhecimento visual.

Esses fundamentos de linguagem visual introduzem métodos de composição e interpretação imagética por modos táteis, assim como a criação artística, de forma que posteriormente esse livro possa ter um desdobramento com outros volumes subsequentes para uma coleção de arte para cegos e videntes. Outros livros posteriores poderiam compreender: temas de história da arte para alunos com cegueira total; livros individuais de técnicas artísticas (escultura, gravura, entre outros) e educação visual para pessoas com baixa visão, contendo atividades de contraste, cores e imagens em duas dimensões.

Com uma nova experiência em arte iniciada em sala de aula por alunos cegos e videntes, é possível perceber vários tipos de olhares, várias formas de ver em todos os participantes, sendo que essas formas são particulares, pois incluem não só os cinco sentidos básicos, mas também gosto, memória, intuição, entre outros exemplos pessoais. Desta forma, não há uma única forma certa de visão, mas sim variadas interpretações, que surgem do contato, informações, conceitos, teorias e ideias que são abstraídas.

CONCLUSÃO

A aproximação com a realidade de pessoas com cegueira faz com que percebamos a vida de uma forma diferente. Conhecer no que se consiste a deficiência visual e as formas que o ser humano descobriu para facilitar a vida diária faz com que as pessoas aprendam formas diversificadas de viver.

Compreender melhor o processo de inclusão em sociedade nos faz pensar na inclusão na educação e também nas aulas de artes visuais. Perceber que a presença de estudantes com cegueira em sala de aula tendo convivência escolar com videntes pode beneficiar no processo de ensino e aprendizagem de todos, se for bem trabalhado com experiências participativas que buscam a troca de experiências. Desta forma foi possível criar o Vi(ver) Arte.

O objeto de aprendizagem contribui para que o professor não somente trabalhe com o conteúdo de artes visuais em sala de aula, mas que desenvolva inter-relações e aprendizagens significativas acerca de percepções de realidades na diversidade da sala de aula.

Tendo em vista a ausência de um programa sistemático inclusivo de ensino de artes visuais e materiais acessíveis, o material tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento do conteúdo de forma inclusiva, assim como possibilitar a utilização por todos.

REFERÊNCIAS

ABRIL COLEÇÕES. **Degas**. Tradução de José Ruy Gandra. São Paulo: Abril, 2011.

ALMEIDA, Maria Clara de; CARIJÓ, Filipe Herkenhoff; KASTRUP, Virgínia. **Por uma estética tátil**: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. Fractal: Revista de Psicologia. Rio de Janeiro - RJ v.22 n.1p.85 a 100 Jan. / Abr. 2010.

APAE. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/>> Acesso em: 27 mar. de 2014 às 20h.

ASSOCIAÇÃO DE CEGOS LOUIS BRAILLE. Disponível em: <<http://www.deficientesvisuais.org.br/index.php>> Acesso em: 22 de abr. de 2014.

BARRASI, Sebastiano. **The sculptor is a blind man**: Constantin Brancusi's Sculpture for the Blind. In: Sculpture and Touch – Subject/Object: New Studies of Sculpture. Peter Dent Org. England: Ashgate Publishing Limited, 2014.

BAVCAR, Evgen_ entrevistado por Clóvis Ott e Juarez Fonseca - UFRGS. Entrevista: Evgen Bavcar, 2001. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/jornal/setembro2001/entrevista.html> > Acesso em: 27 jan. de 2013 às 13h.

BAVCAR, Evgen_ entrevistado por Elida Tessler e Muriel Caron - Paris. Entrevista: Evgen Bavcar, 1997. Disponível em: <http://www.elidatessler.com/textos_pdf/textos_artista_1/Entrevista%20Evgen%20Bavcar.pdf> Acesso em: 20 mar. de 2014 às 20h

BIBLIOTECA LOUIS BRAILLE. Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/Biblioteca_Louis_Braille.html> Acesso em: 03 de abr. de 2014

BRAILLE VIRTUAL. Disponível em: <<http://www.braillevirtual.fe.usp.br/>> Acesso em: 05 de abr. de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares** / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações sobre arte**. Respondendo com Arte às Necessidades Especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual** /elaboração: Sá, Elizabet Dias de... [et al.]. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2007. 1ª edição

BRASIL. Ministério da Educação. **Soroban**: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual /elaboração: Mota, Maria Gloria Batista da... [et al.]. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2009. 1ª edição

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CAIADO, K. R. M. **O aluno deficiente visual na escola**: O aluno deficiente visual na escola lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CALLE, Sophie. **Les Aveugles**. Catálogo. Disponível em: <<http://www.actes-sud.fr/catalogue/arts/aveugles-vf>> Acesso em: 25 de abr. de 2014

CÂMARA LEGISLATIVA. **Projeto Brasília Tátil**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/CAMARA-HOJE/445199-PROJETO-BRASILIA-TATIL-CONVIDA-A-DESCOBERTA-DE-MONUMENTOS-E-ESCULTURAS-DA-CAMARA-DE-UMA-MANEIRA-DIFERENTE.html>> Acesso em: 04 de Nov. de 2014

CARDIFF, Janet. **The Forty Part Motet**. Disponível em: <<http://www.cardiffmiller.com/artworks/inst/motet.html#>> Acesso em: 05 de Set. de 2015.

CORREIO BRASILIENSE. **Biblioteca Braille Dorina Nowill**. Disponível em: <http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2011/01/10/interna_cidades_df,231610/biblioteca-braille-dorina-nowill-desevolve-trabalho-alem-do-tradicional.shtml> Acesso em : 20 de mar. de 2014 às 20h.

DOSVOX. **Sistema DOSVOX** Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>> Acesso em: 23 de mar. de 2014, às 20h.

EDUCAÇÃO MG. **Instituto São Rafael**. Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/transparencia/story/5557-predio-do-instituto-sao-rafael-e-tombado-pelo-patrimonio-municipal-de-belo-horizonte>> Acesso em: 27 de MAR. de 2014, às 21h.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. 1ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000, v.1.

FIGUEIRA, Emilio. **A presença da pessoa com deficiência visual nas Arte I**. São Paulo: Editora USP-SP, 2003. Disponível em: <<http://www.asdef.com.br/innova/assets/artigos/cultura002.pdf>> Acesso em: 25 de mar. de 2014, às 8h.

FITTIPALDI. **Lisa Fittipaldi**. Disponível em: <<http://www.lisafittipaldi.com>> Acesso em: 04 de Nov. de 2014

FRÖEBEL. Disponível em: <<http://www.froebelgifts.com/>> Acesso em: 13 de abr. de 2014, às 8h.

FUSARI, Maria F. de R. e; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Arte na Educação Escolar** – Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação Geral. São Paulo: Cortês, 2001.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRIGGS, Richard A. **Psicologia**: uma abordagem concisa. Tradução: Mara Adriana Veríssimo Veronese – 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRUPO ARTES TÁTEIS. **Projeto Artes Táteis**. Disponível em: <http://projetoartestateis.blogspot.com.br/> Acesso em: 04 de Nov. de 2014.

HOPWOOD-JACKSON. **Terry Hopwood-Jackson**. Disponível em: <http://myweb.tiscali.co.uk/theartsight/index.html> Acesso em: 04 de Nov. de 2014.

INJA. **Institut National de Jeunes Aveugles**. Disponível em: <http://www.inja.fr/> Acesso em: 05 dez. de 2013, às 10h.

IBC. **Instituto Benjamin Constant**. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br> Acesso em: 10 dez. de 2012, às 19h.

LANTHONY, Philippe. **Art and Ophthalmology** - The Impact of Eye Disease on Painters. Canadá: FRCS (C), 2009.

LARAMARA. Disponível em: <http://laramara.org.br/> Acesso em: 30 de mar. de 2014, às 21h.

LARATEC. Disponível em: <http://laratec.org.br/> Acesso em: 30 de mar. de 2014, às 21h.

LEITE, Lúcia Pereira; SILVA, Aline Maira da. **Práticas Educativas**: adaptações curriculares. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LINS, Sérgio. **Transferindo Conhecimento Tácito** – Uma Abordagem Construtivista. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais, 2003.

LOYOLA, Geraldo. **Abordagens Sobre o Material Didático no Ensino das Artes**. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B7F6FCD05-5ACA-45DF-96F3E1AEDFD5E93D%7D_Abordagens%20sobre%20o%20material%20did%C3%A1tico%20no%20ensino%20de%20Arte.pdf Acesso em: 28 de mar. de 2014, às 21h.

LYGIA CLARK. Disponível em: < <http://www.lygiac Clark.org.br/defaultpt.asp>> Acesso em: 10 de abr. de 2014

MARIN, Alda Junqueira. **Educação, Arte, Criatividade**: Estudo da Criatividade não Verbal. São Paulo: Pioneira, 1976.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes. 2006. 5ª Ed.

MUSEU DO FUTEBOL. Disponível em: <<http://www.museudofutebol.org.br>> Acesso em: 14 jan. de 2013 às 20h.

MUSEU PARA TODOS. Disponível em: <<http://www.museuparatodos.com.br/>> Acesso em: 30 de mar. de 2014, às 22h.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. **Por que não eles?** Arte entre os Deficientes. São Paulo: Cidade Nova, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Editora Campus. 1983

PIERRE, Arnaud. **Jesús Rafael Soto**. Disponível em: <http://www.jr-soto.com/fset_sonoeuvre_uk.html> Acesso em: 16 de setembro de 2015.

PINACOTECA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.pinacoteca.org.br>> Acesso em: 14 jan. de 2013 às 21h.

PADRE CHICO. **Instituto Padre Chico**. Disponível em: <<http://www.padrechico.org.br/>> Acesso em: 05 dez. de 2013.

PORTINARI. **Santa Luzia e São Pedro**. Disponível em: <<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2757/detalhes>> Acesso em: 04 de Abr. de 2015

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva**: Linguagem e mediação. Série Educação Especial. Campinas, SP: Editora Papirus, 2004

ROCHA, Hilton. **Páginas Esparsas (III)**: De Cegueira e Cegos Ilustres. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1983.

ROCHA, Hilton e RIBEIRO-GONÇALVEZ, E. (Org). **Ensaio sobre a Problemática da Cegueira: Prevenção – Recuperação - Reabilitação**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

SALMON. **Keith Salmon**. Disponível em: <<http://www.keithsalmon.org>> Acesso em: 04 de Nov. de 2014.

SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora verbal visual: aplicação na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005, 3. ed.

SCHWARTZ, Gary S. **Around the Eye in 365 Days**. United Stats of America: Slack Incorporated, 2009.

SIMÓ, Cristiane Higuera. **A arte-educação no âmbito da educação inclusiva: uma análise das teses de doutorado**. In: Conversas de Grupo de Pesquisa: enlaces entre educação e arte. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2013.

SPN CULTURA. **O Tratado dos Olhos de Pedro Hípano**. Disponível em: <http://www.snpcultura.org/id_o_tratado_dos_olhos_de_pedro_hispano.html> Acesso em: 21 de abr. de 2014.

TADEU, Tomaz. **A produção Social da Identidade e da Diferença**. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>> Acesso em: 09 de ago. de 2015.

TAGLIAFERRI. **Felipe Tagliaferri**. Disponível em: <http://www.museoomero.it/main?p=artisti_biografia_felice_tagliaferri&idLang=3> Acesso em: 04 de Nov. de 2014.

TIMM, VERNER. **The Art Graphic of Edvard Munch**. Greenwich, Conn., New York Graphic Society, 1969

TOJAL, Amanda. **Entrevista 2012**. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2012_Entrevista.doc> Disponível em: 02 de Nov. de 2014.

TROJAN, Rose Meri, RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. Os **PCN's e os Materiais Didáticos para o Ensino da Arte: o que propõem?** Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1397>> Acesso em: 20 de abr. de 2014

UFSC. **Arte sem Barreiras em exposição.** Disponível em: <<http://noticias.ufsc.br/2004/08/arte-sem-barreiras-em-exposicao/>> Acesso em: 04 de Nov. de 2014.

VEZZOSI, Alessandro. **Leonardo da Vinci: Arte e Ciência do Universo.** Tradução de Mônica Braga – Rio de Janeiro: Ed Objetiva 2006.

VIRTUAL VISION. Disponível em: < <http://www.virtualvision.com.br/index.html>> Acesso em: 30 de mar. de 2014, às 22h.

ZOOLOGICO DE BRASÍLIA. **Projeto Zoo Especial.** Disponível em: < <http://www.zoo.df.gov.br/index.php/zoo-especial>> Acesso em: 30 de mar. de 2014, às 22h.

ANEXO 1**Universidade de Brasília****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE FOTOGRAFIA E VÍDEO**

Nome: _____

RG: _____

e-mail: _____

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo a Taís Santiago, estudante do programa de pós-graduação da Universidade de Brasília, matrícula 14/0076383, a utilizar com os devidos créditos e em caráter gratuito, as fotografias exclusivamente decorrentes da participação no Projeto Sensorial realizado no Colégio Dom Pedro II no ano de 2015. Serão utilizadas para fins acadêmicos e que se insiram dentro da pesquisa do programa de pós graduação na área de Educação em Artes Visuais.

Estas fotografias poderão ser exibidas nas exposições finais do referido curso e em exposições externas sobre Educação em Artes Visuais, na apresentação visual do mesmo em âmbito acadêmico, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

A mestranda fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e imagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias sem constar nomes de estudantes nem as imagens de suas fisionomias.

Serão utilizadas as seguintes informações: nome da escola, ano de realização do projeto, disciplinas envolvidas, conteúdos abordados, número de turmas envolvidas no projeto.

Fica autorizada também a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Brasília; _____ de ____ de 2016.

Assinatura

ANEXO 1



Universidade de Brasília

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE FOTOGRAFIA E VÍDEO

Nome do autor: _____

RG: _____

e-mail: _____

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo a Taís Santiago, estudante do programa de pós graduação da Universidade de Brasília, matrícula 140076383, a utilização com os devidos créditos das fotografias

da minha autoria de outros autores em que eu apareço

em caráter gratuito, exclusivamente de fotos decorrentes da participação no Projeto Sensorial realizado no Colégio Dom Pedro II no ano de 2015, para fins acadêmicos e que se inserem dentro da pesquisa do programa de pós graduação na área de Educação em Artes Visuais.

Estas fotografias poderão ser exibidas nas exposições finais do referido curso e em exposições externas sobre Educação em Artes Visuais, na apresentação audiovisual do mesmo em âmbito acadêmico, em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

A mestrandia fica autorizada a executar a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Brasília; _____ de _____ de 2016.

Assinatura