

TAÍS DE MAGALHÃES SANTIAGO

**UMA OUTRA FORMA DE VER: educação em artes visuais para
deficientes visuais**

Brasília-DF - 2013

Taís de Magalhães Santiago

**UMA OUTRA FORMA DE VER: educação em artes visuais para
deficientes visuais**

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas,
habilitação Licenciatura, do Departamento de Artes
Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.
Orientadora: Maria del Rosario Tatiana Fernández
Méndez

Brasília DF - 2013

“...on ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux”.

Antoine de Saint Exupéry

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	06
1. DEFICIÊNCIA VISUAL	08
2. EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA	09
2.1 Histórico	09
2.2 Concepções Atuais	10
3. ARTE E INCLUSÃO	12
3.1 Experiência em arte – um processo criador	15
4. PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO	17
4.1 Uma Experiência no Centro Especial.....	17
4.2 Metodologia de Pesquisa.....	18
4.3 O Material	20
CONCLUSÃO	22
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	23

LISTA DE IMAGENS

Figura 1	Olho - órgão	8
	Encontrado em: http://www.laboratoriorigor.com.br/anatomia.html	
	Acesso em: 02/09/2012	
Figura 2	Alfabeto Braille	8
	Encontrado em: http://incluirjuruti.blogspot.com.br/2012/11/alfabeto-libras-e-braille.html	
	Acesso em: 02/09/2012	
Figura 4	Instituto Benjamin Constant	10
	Encontrado em: http://www.ibc.gov.br/	
	Acesso em: 07/11/2012	
Figura 5	Símbolo internacional de pessoas com deficiência visual.....	12
	Encontrado em: http://acessibilidadenapratica.blogspot.com.br/2011/05/o-uso-do-simbolo-internacional-de.html	
	Acesso em: 05/09/2012	
Figura 6	Evgen Bavcar	13
	Encontrado em: http://www.ufrgs.br/jornal/setembro2001/entrevista.html	
	Acesso em: 27/01/2013	
Figura 7	Notre Dame - Evgen Bavcar	13
	Encontrado em: tuda-fev10.blogspot.com	
	Acesso em: 27/01/2013	
Figura 8	Evgen Bavcar	13
	Encontrado em: modobulb.wordpress.com	
	Acesso em: 27/01/2013	

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, devido a muitos fatores históricos e culturais, nota-se com frequência certa dificuldade de lidar com diferenças em sala de aula. Dentre essas diferenças podem ser citados os mais diversos exemplos, como diferença física, mental ou gênero; entretanto todas elas dizem respeito ao reconhecimento da singularidade do outro e do seu pertencimento ao espaço.

O caso dos cegos em relação às aulas de artes visuais é um bom exemplo de desafio para arte educadores. O objetivo do Trabalho de Conclusão de Curso é, portanto, argumentar em favor de um ambiente escolar mais acessível a estas pessoas na educação em artes visuais. E assim como uma opção de aproximação da arte com este público é possível propor um material de apoio didático para professores que se vêem em sala de aula tanto com jovens quanto com adultos com cegueira total que perderam a visão e estão em processo de reabilitação. Neste sentido, este recurso docente aborda fundamentos de linguagem visual como primeira etapa da educação em artes utilizando uma abordagem específica para pessoas cegas.

A ideia surgiu da observação da falta de proximidade com a realidade das aulas de artes para pessoas cegas, acoplado com a ausência de recursos didáticos adaptados na área de arte a este público e uma mínima quantidade de publicações acadêmicas. Com base em observação em sala de aula é possível perceber a existência de vários obstáculos para o ensino artístico. Assim, um apoio didático já direcionado a este público pode ajudar o professor a adequar as atividades ao ritmo do aluno, diminuindo algumas das várias dificuldades existentes em sala de aula.

A pesquisa será baseada principalmente na abordagem cognitiva, buscando uma formação intelectual que integre a mente, o corpo e o espírito; não excluindo a importância e a correlação com outras abordagens como a expressiva, perceptiva, cultural e interdisciplinar. Compreendendo também a percepção de que os alunos aprendem e veem de maneiras diversas, reconhecendo e relacionando as múltiplas inteligências com o as variadas maneiras de aprendizado escolar.

Para o filósofo Merleau Ponty (2006), 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 sentido, pois ver é tocar de longe, de forma que a cada instante, as pessoas são tato ou visão. Existe então uma ambiguidade da existência corporal em que o corpo quando toca um objeto, este também é tocado.

Essa linha filosófica põe em questão a comum ideia entranhada na sociedade, de separação e hierarquia entre os sentidos do corpo. Cada pessoa vê de uma forma diferente. Culturalmente, não se aceita com facilidade a diferença, a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, é inexistente. É necessário mostrar que existe valor na diferença, e se uma pessoa está aberta a aceitar com respeito o outro, ela poderá aprender com novas experiências. Mas para isso, a sociedade tem que dar condições de equidade e autonomia. Esta pesquisa consiste então em analisar e refletir sobre uma dentre várias possibilidades de valorização das diferenças no aprendizado em artes visuais de pessoas cegas e videntes.

É levada em consideração na pesquisa a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1995), a qual valoriza nos seres humanos tipos diferenciados de inteligências. Gardner argumenta que existem diversas formas de aprender segundo o tipo de inteligência e isso tem consequências sobre as maneiras diferenciadas em que os conhecimentos podem ser construídos em ambiente escolar de forma que os estudantes possam desenvolver as múltiplas capacidades humanas.

A pesquisa é apresentada por capítulos, de forma que o primeiro trate da deficiência visual de modo amplo explicando no que se consiste, nos tipos e no que é ser um deficiente visual. Logo depois é tratado sobre a educação especializada, onde se faz uma descrição sucinta do histórico e das concepções atuais educacionais e legislativas. Deixando esclarecido o público ao qual se define o trabalho e o contexto, o capítulo seguinte 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. O último capítulo é iniciado com uma descrição do contexto com base em observação de aulas de artes no ensino especial, logo após aborda-se sobre a metodologia para uma proposta de apoio didático utilizado por arte educadores; posteriormente, essa proposta é descrita mais detalhadamente.

1. DEFICIÊNCIA VISUAL

Em torno de 80% das informações adquiridas pelos seres humanos são captadas pelo olho, pois “a função do olho é captar a luz do meio ambiente e convertê-la em impulsos nervosos” (ROCHA, 1987. pág 21), de forma que essa luz é entendida pelo cérebro como informação.

Do ponto de vista médico, a deficiência visual, é a redução ou ausência do funcionamento do órgão da visão, o olho (Figura 1); no nervo óptico ou no cérebro, possuindo vários graus de acuidade e visão residual. Os fatores que causam a cegueira podem ser fisiológicos ou neurológicos em decorrência de infecções, doenças, acidentes dentre outros.

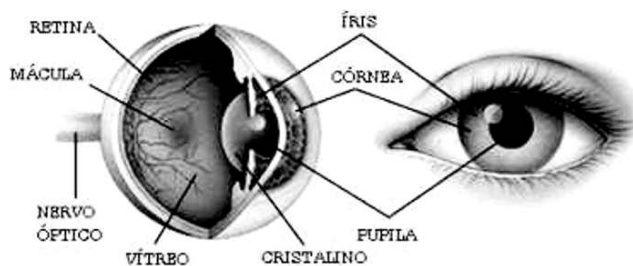


Figura 1 - Olho – órgão

Quando existe uma redução significativa, mas não total da visão, dá-se o nome de visão subnormal, baixa visão ou ambliopia. Existem variados graus dessa perda de função visual, logo, suas necessidades educacionais dependem muito da acuidade visual do aluno em questão.

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. “O estudante cego necessita, para o seu desenvolvimento educacional, de atendimentos específicos, tais como: domínio do Braille¹ (Figura 2), sorobã, orientação e mobilidade, dentre

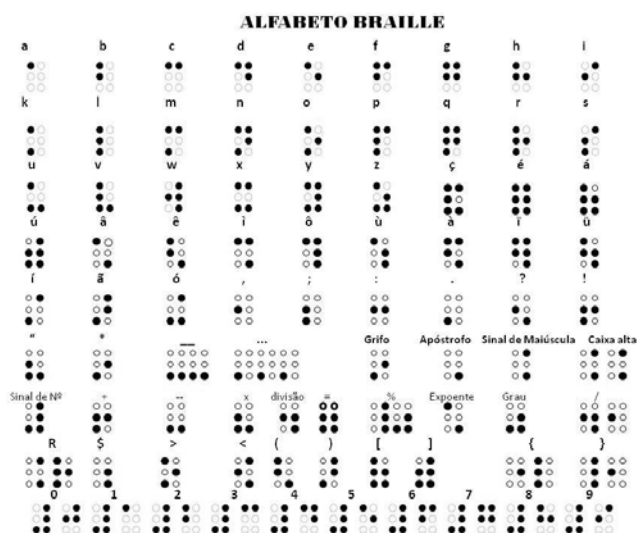


Figura 2 - Alfabeto Braille

¹ O Sistema Braille criado por Louis Braille é um método de 6 (seis) pontos, uma adaptação ao antigo sistema de Charles Barbier que continha 12 pontos. O braille contém no total 63 (sessenta e três) símbolos compreendendo letras, números matemáticos e notas musicais. (ROCHA, 1987)

outros.” (BRASIL, 2010)

É necessário entender que para quem é cego, a informação vem pelos outros sentidos, principalmente pelo tato. A forma de leitura é feita pelas mãos, logo, a percepção tátil é primordial para a obtenção do maior número de informações e para a aprendizagem. Mas apesar da utilização dos outros sentidos, esta pessoa se encontra muitas vezes em uma realidade de exclusão social devido a inúmeros fatores como falta de acessibilidade a lugares públicos, os altos custos de adequação de equipamentos para a vida cotidiana, falta de oportunidade no mercado de trabalho, entre outros.

Existem, porém, muitos movimentos político-sociais, pesquisadores, cidadãos que se esforçam para diminuir essas barreiras adaptando escolas (públicas e particulares), museus, bibliotecas, locais de trabalho, para que o cego deixe de ter essa marca histórica de ser um inválido. Vêm sendo criadas tecnologias cada vez mais avançadas que englobam este público, entre eles programas de computador funcionando por meio de interatividade sonora e celulares adaptados.

Muitos são os meios criados para a inclusão do cego na sociedade, mas para que isso aconteça efetivamente é necessário ainda mais investimento e apoio da sociedade, que esta deixe de estar cega em relação ao deficiente, acarretando em uma mudança cultural significativa e positiva.

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 dos tempos. Na Idade Antiga, por exemplo, a deficiência era sinônimo de morte e abandono, mais tarde a Inquisição matou muitas pessoas por este motivo. Mas com o tempo essa realidade foi se modificando, até mesmo no Brasil.

Em 15 de outubro de 1824 surge a primeira lei geral sobre educação no Brasil, mas o atendimento às pessoas cegas na educação especial teve início em 1854 com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC (Figura 3). No entanto era um lugar exclusivo para a elite social e de isolamento das pessoas cegas. Elas não tinham preparação de trabalho e nem para o convívio em sociedade. A segunda escola



Figura 3 - Instituto Benjamin Constant

brasileira para cegos surgiu somente em 1926, em Belo Horizonte, chamada de Instituto São Rafael. A especialização profissional para este grupo iniciou-se com o Instituto Profissional de Cegos, o “Padre Chico” em 1927.

No ano de 1931 foi criada a primeira Santa Casa de Misericórdia, que iniciou as chamadas classes especiais, em que a educação era combinada com o aspecto hospitalar. Em 1954 é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE no Rio de Janeiro. Contudo é possível notar a separação constante em institutos separados para pessoas com algum tipo de necessidade educacional específicas.

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. Surgiu em 1958 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficitários da Visão com o objetivo de 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.” (Decreto nº 44236/58)

Surge em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, primeiro órgão governamental para a definição de metas educacionais para escolas e instituições de ensino especializadas e preparação para o trabalho.

2.2 Concepções Atuais

Historicamente a educação existiu como privilégio de poucos, de uma elite com respaldo das políticas e legislações vigentes. A democratização, os direitos humanos e a visão da sociedade foram aos poucos mudando essa realidade. Entretanto, a preocupação com a inclusão da educação de pessoas com habilidades diferenciadas na sociedade é consideravelmente recente.

Contudo foram iniciadas políticas e reuniões mundiais que debatem sobre a inclusão e participação ativa desses grupos em um ambiente escolar comum com adequações de ensino para cada particularidade. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida na Tailândia, em 1990, foi um marco para o estabelecimento os primeiros passos da política de educação inclusiva.

A concepção de educação inclusiva só se deu com a criação da Declaração de Salamanca em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da UNESCO na Espanha. Assim, a implementação da educação inclusiva ocorreu em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 em seu Capítulo V onde trata exclusivamente da educação especial. Depois disso, várias leis complementares vêm sendo criadas e ajustadas com base em avaliações e supervisões do ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais.

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 tem 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.



Figura 4 - Símbolo internacional de pessoas com deficiência visual.
Fonte: ABNT NBR 9050, segunda edição 31/05/2004.

Entram em cena então as escolas especiais, que são um modelo regular de ensino, as quais são divididas de acordo com a necessidade educacional especial de cada tipo de deficiência e é exclusiva a estes alunos em especial. Paralelo a elas existe a educação inclusiva, que ao contrário da escola especial, tem o objetivo de não separar nenhum aluno independente de haver ou não deficiência. Ela parte do princípio de que todos os alunos aprendem de forma diferente e possui modalidades de ensino que são as salas de recursos multifuncionais e o ensino itinerante.

Salas de recursos multifuncionais são salas equipadas com materiais necessários para alunos com habilidades diferenciadas, como por exemplo, leitores de livros, livros didáticos em braille. É situada dentro da escola comum para alunos matriculados regularmente e possuem um professor especializado fixo da escola que trabalha em acompanhamento com os professores regentes e assim podem tirar dúvidas e complementar o aprendizado do aluno em contraturno, sem precisar tirá-lo da escola comum.

O 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 plenos nas duas modalidades englobam a alfabetização em braille, treinamento sensorial e perceptivo, orientação e mobilidade, atividades da vida diária. Mas o professor não para por aí, 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.

É necessário, estando dentro ou fora da escola, um ambiente para uma adaptação e aprendizagens iniciais do contexto sem a visão como os citados acima, para que possam atuar em sociedade com uma forma mínima de equidade e participar de escolas comuns. E em muitas dessas capacitações a arte está direta ou indiretamente ligada.

3. ARTE E INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL

O ensino de Artes no Brasil somente foi oficializado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que tornou as Artes disciplina obrigatória do currículo escolar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Educação Profissional, no 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 ser somente atividades, e passando a ter um conteúdo próprio ligado à cultura artística. Hoje 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)

Essas experiências das pessoas acontecem de forma individual e isso deve ser levado em conta em sala de aula. A heterogeneidade dos alunos em uma mesma turma é diariamente percebida em todas as disciplinas no ambiente escolar. Entretanto, numa sociedade onde nota-se a primazia de conteúdos de matemática e português, não há muito espaço direcionado para artes, por exemplo, que acabam por ficar no segundo plano, tendo em vista que, como argumenta Gardner, a sociedade coloca as inteligências² linguística e lógico-matemáticas “em um pedestal”.³ (GARDNER, 1995).

Geralmente não há grande incentivo e espaço valorizado para trocas de experiências e saberes da arte na escola. Cabe então ao arte educador encarar essa questão, essas dificuldades e opiniões desfavorecedoras em relação às artes (plásticas, música e teatro) entranhadas na sociedade.

² 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)

³ 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.

Entretanto ainda existe outra questão: como possibilitar o acesso dos deficientes visuais à aprendizagem das artes visuais que, em sua maioria, são feitas para serem vistas. Esta problemática é de difícil solução, mas ainda assim é possível que os arte educadores proponham a esse indivíduo o fazer artístico em sala de aula, tendo em vista que inteligências que envolvem as artes não devem ser incentivadas somente àqueles que possuem visão. 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.

Paralelo a isto existem outros fatores importantes dentro de sala de aula comuns em relação às artes: nem todos os conteúdos são possíveis de ser trabalhados da mesma forma com todos os educandos. Um professor de artes com alunos cegos tem necessidade de adequar formas didáticas e métodos a serem trabalhados em sala de aula. Mas para que isso aconteça, tem que se garantir a especialização dos professores para trabalhar com este público, a adequação ao ambiente escolar, entre outras.

Em relação aos alunos, é preciso que adquiram uma nova base de entendimento de linguagem de compreensão de imagens sendo dadas 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 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



Figura 5 - Evgen Bavcar

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 possuo um sistema de construção da totalidade interior. Os mesmos quadros

que existem na exterioridade devo transportar para minhas galerias interiores. (BAVCAR, 2001)

As aulas de artes para cegos em fase de reabilitação são previstas em Projeto Político Pedagógico de alguns centros especiais⁴, nos quais as aulas podem ajudar na compreensão dessa nova realidade que o artista cita. Entretanto este contexto pode ser transportado a escolas comuns e sendo complementado e enriquecido em aulas com alunos videntes. Desta forma o aluno cego pode compreender outra forma de ver a arte além da forma somente visual, por meios táteis. Reafirmar na escola, cada dia mais, esta certeza das várias possibilidades de visão da arte é um grande passo para mais uma mudança do contexto cultural e histórico da sociedade.

Contudo, é necessário também que os alunos videntes percebam que a visão não é a única forma de ver e nem sequer a mais correta. Entra em contexto então a importância da arte na inclusão do cego, pois hoje se necessita colocar o cego no contexto do vidente assim como o vidente no contexto do cego⁵, pois 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 dos 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.”

⁴ Neste caso os alunos quando jovens ou adultos perdem a visão, eles voltam para a escola e tem aulas de mobilidade e orientação para que saibam andar utilizando a bengala, aprendem a usar o sorobã, são alfabetizados em braile, tem aulas de artes entre outros.

⁵ 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). Assim o papel do professor em sala é integrar-se e fazer a mediação (*scaffolding*) da troca de experiências entre os alunos, signos, objetos e símbolos culturais, pois estão todos interligados.

3.1 Experiência em Arte – um processo criador

Definir a abrangência e o valor da arte é uma tarefa difícil que sempre se torna de certa forma incompleta, mas segundo Barrett é composta por uma mescla de três elementos essenciais que se inter-relacionam e se modificam mutuamente. Eles são: o elemento conceptual (ideias, impulsos e sentimentos – trata a realidade pessoal); o operacional (meios, materiais e técnicas) e o elemento síntese (dinâmica das formas visuais, realizar a ideia através dos materiais). (BARETT, 1982)

A arte como conhecimento- descobrindo, experimentando, criando conhecimento, desenvolvendo atividades manuais e mentais, inter-relacionando a esses três elementos, os aspectos culturais e outros fatores influentes, pode também ser uma forma de complementar o aprendizado de outros saberes, criando outras reflexões. Assim, também como maneira de expressão dos próprios sentimentos, emoções e pensamentos, o autoconhecimento, a autoaceitação, a mensuração dos limites sensoriais, pois “a criação artística guarda estreita relação com os processos de percepção e expressão.” (MARIN, 1976).

No caso das escolas especializadas em alunos cegos, ainda há o viés clínico como preocupação principal por partes dos educadores. A arte é trabalhada somente com o sentido terapêutico, como instrumento de diagnóstico e desenvolvimento da capacidade motora do aluno deixando-se muitas vezes de lado o conhecimento da teoria e prática artística. Existem diversos fatores que fazem os professores reduzirem a educação à transmissão de conteúdos e priorizarem a teoria sobre a prática. 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, mas também o próprio.

Os alunos, principalmente os adultos, chegam à sala com experiências de vida que os professores não precisam ensinar. Assim, essas vivências podem ser utilizadas para novas experiências utilizando materiais artísticos em suportes diversos, de modo que não sejam necessárias muitas explicações abstratas e excessos de definições, e sim uma produção ativa própria que cria uma afeição com associações próprias, incentivando inclusive a autonomia.

Desta forma o professor está presente para mediar, pontuar, e o aluno compreende por si, formando e corporificando o próprio conhecimento que vai além

da informação. O arte educador estará fazendo da aula não uma transmissão de informações, e sim, construindo conhecimento junto com os alunos.

A ideia “então é criar no outro a disposição de que o outro recorra a visões e imagens de organização dessa informação.” (DUARTE, 2010) O professor dará 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. Podendo assim 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)

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. Um exemplo que pode ser destacado dessa inclusão é o realizado na Pinacoteca de São Paulo, na qual são encontradas obras de arte que podem ser vistas de modo tátil por pessoas com cegueira. (PINACOTECA, 2013) Assim como acontece no Museu do Futebol, que contem imagens e relevo e catálogo em braille. (MUSEU, 2013)

Com a valorização das inteligências e essa mudança na acessibilidade de lugares com contexto artístico como os citados acima, uma das questões que entram em cena é a aceitação cultural de profissões ligadas às artes visuais realizadas por cegos. Artistas como Evgen Bavcar defendem que não há motivos para



Figura 6 - Notre Dame - Evgen Bavcar

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

4. PROPOSTAS DE MATERIAL DIDÁTICO

4.1 Uma Experiência no Centro Especial

Durante o segundo semestre de 2011 e o primeiro de 2012 observei duas turmas de deficientes visuais no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais de Brasília (CEEDV), situado na quadra 612 da Asa Sul, Plano Piloto - DF, ao lado do Centro Especial nº 02.

As turmas eram compostas por jovens e adultos, com estudantes em fase de reabilitação, alunos que voltaram para a rede educacional para aprenderem a lidar com a nova realidade não visual. Eram formadas por poucos 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.

Durante os semestres, a professora propôs diversas atividades com base nos objetivos principais de disciplina e também nos anseios dos alunos, os quais foram perguntados e discutidos em conjunto nas primeiras aulas.

Essas atividades propostas foram escolhidas e adaptadas pela professora para o público não vidente, de forma que pudesse haver prática artística em sala de aula. A professora muitas vezes utilizava também brinquedos pedagógicos. Nas aulas foi possível perceber algumas particularidades dentre as quais podem ser citadas:

- Quem já foi vidente o aluno 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 compreendem as formas figurativas, contudo entendem e representam as formas geométricas e símbolos, mas não representações de imagens em três dimensões.⁶

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 dando espaço para a utilização nas atividades do que tem importância para o aluno e o que ele já traz de conhecimento adquirido durante a vida.

Entretanto essa mediação pode não ser fácil e nem sequer rápida. Isso exige do professor uma gama maior de atividades diferenciadas adaptadas durante os anos que se passam.

4.2 Metodologia de pesquisa

Quando uma pessoa perde a visão em sua adolescência ou na fase adulta, geralmente não possui uma sensibilidade tátil desenvolvida, pois com a função visual funcionando bem regularmente, geralmente as pessoas em seu dia a dia não necessitam tanto do tato quanto na ausência da visão. Consequentemente, desde o aprendizado de como realizar atividades cotidianas, a alfabetização em braille até a apreciação de relevos e texturas para leitura de uma obra de arte, por exemplo, exigem tempo de reabilitação, treinamento, um aperfeiçoamento da sensibilização tátil e desenvolvimento maior da coordenação motora fina.

Tendo em vista todo esse processo inicial para aumento das habilidades táteis surge o livro de elementos básicos da comunicação visual. A pesquisa foi feita com base em dois semestres de observação pública, não-participante e sistêmica em situações naturais na escola especial (CEEDV). Assim, por meio de pesquisa do processo, foi possível agregar experiências vistas em sala de aula com alunos adultos em fase de reabilitação. Também baseando em entrevistas não formais com professoras de artes deste mesmo centro especial. Desta forma, é possível comparar com outras teorias, como a Teoria das Inteligências Múltiplas, e entrevistas de artistas como o Evgen Bavcar.

⁶ A falta de estudos sobre o tema acaba causando equívocos quanto a 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 3 dimensões para 2 dimensões, entretanto essas regras são visuais e não táteis. Assim, uma pessoa que nasceu sem poder enxergar não conhece tais regras.

Gardner (1995) argumenta que as inteligências podem ser modificadas no curso da vida e ela podem 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 Claude Monet, Edgar Degas e Francisco de Goya.



Figura 7 - Evgen Bavcar

Normalmente quando se fala de adaptação de materiais artístico-visuais para pessoas cegas, usam-se três estratégias: o alto relevo, texturas e a produção de esculturas ou modelagens. Usando esses três métodos é possível criar um material acessível ao público alvo. No geral, as aulas que tratam de artes plásticas se restringem a produção de cerâmica, o Instituto Benjamin Constant, por exemplo, oferece curso de cerâmica. No entanto, as artes visuais possuem um campo vasto de conhecimento e produção artística utilizando, além da cerâmica, os três métodos descritos.

4.3 O Material

Partindo do pressuposto que não se deve exigir que o aluno chegue à sala de aula com grandes noções de artes visuais, o material proposto neste trabalho irá conter temas de fundamentos da linguagem visual como ponto, linha, forma, simetria, relevo, com os objetivos de conhecer esses elementos básicos e dominá-los, de forma que com essa base inicial o aluno terá noções de composição e de técnicas artísticas. Podendo ser direcionado ao público tanto de jovens quanto de adultos quando perdem totalmente a visão, tendo assim a possibilidade dos primeiros contatos com as artes visuais nessas novas condições de cegueira.

No material, serão propostas substituições de materiais convencionais com resultado em duas dimensões como lápis de cor, canetinha, ao uso de texturas e

alto relevo com experimentação de técnicas artísticas e de materiais diversificados como massas de modelar, papel mâchè, papeis com texturas, entre outros, tendo em vista que se trata de materiais para cegos plenos. A diversificação de materiais tem a importância de disponibilizar ao aluno sensações táteis de textura e temperatura.

O livro é composto por atividades propostas e algumas atividades a serem realizadas pelos alunos. Cada tema terá uma contextualização a ser discutida com os alunos. As atividades serão propostas em sala de acordo com o tema apresentado e contém explicação para o professor de como proceder, assim como opções de materiais⁷ diversificados para uso. Por fim 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 introdução ao estudo das artes por meio de elementos visuais e que posteriormente poderá ser complementada com outros estudos artísticos que compõem o conhecimento visual. O processo de aprendizagem da leitura de imagem pode proceder, como explica Bueno (2008), por um caminho comum ao do alfabetismo de um idioma, que começa por letras até chegar à sintaxe. Para as artes é possível iniciar o aprendizado com elementos básicos fundamentais como ponto, linha, superfície. Esses elementos separadamente significam pouco, ou às vezes nada, entretanto em obras de arte esses conhecimentos são importantes na configuração formal das obras de arte.

Os 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. Outros livros posteriores poderiam compreender: temas de história da arte para indivíduos 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.

⁷ 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.

Com uma nova experiência em arte iniciada em sala de aula por alunos cegos, é possível notar 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, ideias que são abstraídas. Exemplo disso são as visitas à Pinacoteca de São Paulo, na qual além das mediações nas quais às pessoas são apresentadas informações sobre o objeto visto, passam por novas experiências com o que é visto em sala de aula e podem assim criar seus próprios conceitos, ideias e sensibilizações sobre a obra. (PINACOTECA, 2013)

CONCLUSÃO

Discussões sobre a educação inclusiva tem tido cada vez mais espaço na sociedade brasileira atual, mas nem todos estão preparados para esse avanço. Falar sobre a educação em arte neste contexto escolar de educação inclusiva, ainda está em seus passos iniciais. Mas para mudar o histórico de exclusão ao cego é necessário não só o esforço de alguns, não só de arte educadores, tutores ou governantes, e sim da sociedade como um todo. Condições de equidade de viver em sociedade só serão possíveis quando todos perceberem que não existe somente um tipo de inteligência, uma forma de ver, de aprender e de viver.

A arte é uma porta para essa mudança, pois com ela é possível desenvolver várias outras inteligências, tendo em vista a importância de levar a sério todas as inteligências sem priorizar somente algumas. A inclusão em sala de aula deve acontecer não só em aulas de português e matemática, mas em todas as disciplinas, assim as relações de cidadania começam desde o período escolar em todas as ocasiões. Hoje, muitos dos preconceitos acontecem, entre outros motivos, pela falta de informações e pela segregação da convivência. Mas, dessa parte, a escola pode intervir e modificar.

Conviver com pessoas com habilidades específicas proporciona a todos a percepção de que nem sempre prestamos atenção nas pessoas, coisas e momentos de todas as formas que é possível. Ouvindo uma pessoa cega descrever uma escultura é possível aprender que muitas vezes ele enxerga detalhes que muitas vezes não conseguimos ver, pois eles tem uma forma diferenciada de ver o mundo, não inferior, não superior, mas apenas uma outra forma de ver que merece tanto espaço quanto as outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETT, Maurice. **Educação em Arte**: uma estratégia para a estruturação de um curso. Tradução: Isabel Cottinelle Telmo e Irene Belzer Sam Payo. Lisboa: Editorial Presença LDA, 1982.

BAVCAR, Edgen_ entrevistado por Clóvis Ott e Juarez Fonseca - UFRGS.

Entrevista: Edgen Bavcar, 2001. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/jornal/setembro2001/entrevista.html> > Acesso em: 27 jan. de 2013 às 13h.

BUENO, Luciana Esteves Barone. **Linguagem das Artes Visuais**: Metodologia do Ensino de Artes. Curitiba: Ibpx, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. 24. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenações de Publicações, 2006.

BRASIL. **Orientação Pedagógica** – Educação Especial. GDF, Brasília, 2010

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

DUARTE, Eduardo (entrevistado por Anderson Pinheiro). **A corporificação da experiência**: “para que serve isso que você está me dizendo?” 2010. Disponível em: <<http://www.museuparatodos.com.br> > Acesso em: 14 jan. de 2013 às 15h.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa – 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br>> Acesso em: 10 dez. de 2012, às 19h.

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.

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

ROCHA, Hilton. **Ensaio sobre a Problemática da Cegueira**: Prevenção – Recuperação - Reabilitação. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.