



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES – IdA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

ANA PAULA DE SÁ RESENDE

**A PRÁTICA DOCENTE NAS ARTES VISUAIS COM FOCO NA PRESERVAÇÃO
DA AUTONOMIA DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS E COM BAIXA VISÃO**

BRASÍLIA

2021

ANA PAULA DE SÁ RESENDE

**A PRÁTICA DOCENTE NAS ARTES VISUAIS COM FOCO NA PRESERVAÇÃO
DA AUTONOMIA DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS E COM BAIXA VISÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais
apresentado ao Departamento de Artes Visuais do
Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como
requisito parcial para obtenção do grau de licenciado.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana de Castro

BRASÍLIA

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a todos os mestres que conheci ao longo dessa jornada e que me ensinaram que arte é sobre amor, diversidade e inclusão.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, inicialmente, a Universidade de Brasília por me receber e me acolher mais uma vez, com todos os seus servidores, professores, terceirizados, técnicos de laboratório, pesquisadores, alunos, e toda sua infraestrutura. Só tenho a agradecer a todas as pessoas que fazem dela uma das melhores instituições de ensino superior do mundo.

Agradeço também a minha família que sempre me apoiou nessa busca por novos caminhos profissionais, novos conhecimentos e oportunidades. Se tem uma coisa que aprendi sendo filha e neta de professores é dar valor à educação. Sou muito grata a eles por isso e por me ensinarem também sobre a importância de se ter um ensino público de qualidade e que seja acessível a todos em nosso país. Espero que a gente possa diminuir cada vez mais as desigualdades existentes no Brasil para um dia poder oferecer a todos os jovens as mesmas condições e oportunidades de ingressarem em nossas universidades federais e se manterem em seus cursos.

Por fim, agradeço ao Instituto de Artes de Brasília e todos os seus professores, com suas excepcionalidades, qualidades e defeitos. Tive a oportunidade de conhecer mestres incríveis, que me ensinaram muito mais do que os conteúdos mencionados nas ementas e expostos em sala de aula. Ao cursar Artes Visuais tive a oportunidade de entrar em contato com seres humanos tão diversos, com múltiplas trajetórias, que me ensinaram a quebrar tabus, a abraçar diferenças, e que a beleza está presente em todas as coisas.

Aprendi a ver beleza em tudo. Aprendi sobre humanidade. Sem a arte isso não seria possível. Gratidão às artes.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) discute sobre a importância dos processos de ensino-aprendizagem das artes visuais para alunos deficientes visuais e de baixa visão abordando, em específico, de que forma a prática docente pode auxiliar esses alunos a explorarem suas potencialidades e preservarem/desenvolverem a sua autonomia. A revisão de literatura focou-se em três temas centrais: (1) a necessidade da arte, a necessidade que temos de criar e como o fazer artístico é uma característica humana, com base em Fischer (1987); (2) a prática docente com respeito à autonomia dos alunos e à dignidade humana de Freire (1996); e (3) a arte dialogada como prática educativa em artes visuais de forma a unir as visões da arte, do professor e dos alunos em sala de aula, sendo o estudante autor e responsável pelo seu trabalho, conceito proposto por Pereira (2010). A pesquisa desdobrou-se por delineamento qualitativo com o uso do instrumento questionário para o procedimento de entrevista. Um questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms* foi aplicado à distância nos meses de outubro e novembro de 2020 devido à pandemia de COVID-19, voltado para professores de artes visuais que ensinam alunos com deficiência visual e baixa visão nas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Buscou-se com a realização do questionário observar as práticas adotadas por esses docentes em sala de aula e suas visões em comparação a conceitos abordados em publicações acadêmicas já produzidas.

Palavras-chave: Artes Visuais, Práticas Docentes, Deficientes Visuais, Autonomia, Arte Dialogada

ABSTRACT

This Course Conclusion Paper (TCC) discusses the importance of visual arts' teaching-learning processes for visually impaired and low-vision students addressing, in specific, how the teaching practice can help these students explore their potentialities and preserve/develop their autonomy. The literature review focused on three central themes: (1) the need for art, the need we have to create and how artistic making is a human characteristic, based on Fischer (1987); (2) the teaching practice with respect for students' autonomy and human dignity by Freire (1996); and (3) a dialogical art as an educational practice in visual arts in order to unite the visions of art, teacher and students in the classroom, with the student being the author and responsible for his or her work, a concept proposed by Pereira (2010). The research unfolded to a qualitative study with the use of a questionnaire as the instrument for the interview procedure. A questionnaire available in the *Google Forms* platform was applied remotely in October and November of 2020 due to the COVID-19 pandemic, aimed at visual arts teachers who teach students with visual impairment and low vision in the schools of the Secretariat of Education of Distrito Federal (SEEDF), in Brazil. The questionnaire aimed to observe the practices adopted by these teachers in the classroom and their views compared to concepts addressed in academic publications already produced.

Keywords: Visual Arts, Teaching Practices, Visually Impaired, Autonomy, Dialogued Art

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Qual tipo de ensino que a escola oferece?.....	37
Gráfico 2 - Idade e tempo de atuação dos docentes.....	37
Tabela 1 - Motivo pelo qual optou por trabalhar com deficientes visuais.....	38
Tabela 2 - Práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula.....	39
Tabela 3 - Características necessárias para ser professor de artes visuais e trabalhar com deficientes visuais.....	40
Tabela 4 - Conteúdos e técnicas utilizados para o desenvolvimento dos alunos.....	41
Tabela 5 - A exploração dos outros sentidos nos alunos deficientes visuais e de baixa visão.....	41
Tabela 6 - A preservação da autonomia dos alunos deficientes visuais e de baixa visão.....	42
Tabela 7 - A importância do ensino das artes visuais para deficientes visuais e pessoas com baixa visão.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
JUSTIFICATIVA	11
CAPÍTULO 1: A NECESSIDADE DA ARTE E O ATO DE CRIAR	15
Não existe humanidade sem arte e vice-versa.....	15
A arte como forma de compreender a própria humanidade	17
A arte está para todos	18
CAPÍTULO 2: SOBRE EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA.....	21
O Estatuto da Pessoa com Deficiência e o direito à educação	22
Para aprender e ensinar é necessário interagir.....	22
A curiosidade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem	24
A multiplicidade e a autonomia.....	26
CAPÍTULO 3: O PROFESSOR DE DEFICIENTES VISUAIS E A ARTE DIALOGADA	28
Para ensinar é necessário acolher	28
A arte como instrumento de libertação.....	30
O ensino das artes visuais para deficientes visuais e pessoas com baixa visão	31
A arte dialogada como ferramenta de ensino.....	32
CAPÍTULO 4: METODOLOGIA.....	35
Participantes.....	35
Contexto	35
Procedimentos e instrumentos	36
Resultados e Discussão dos resultados.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIA	46

INTRODUÇÃO

A motivação para o desenvolvimento desse Trabalho de Conclusão de Curso originou-se de dois aspectos que envolvem a minha história e os meus familiares. Primeiro, venho de uma família de professores e, segundo, por ser uma família grande, tenho parentes deficientes visuais, surdos e com deficiência intelectual. Orientada por este contexto familiar, a educação sempre foi um tema central na minha criação e questões tais como: a acessibilidade e a inclusão sempre estiveram presentes nas conversas dos meus círculos domésticos.

Minha mãe foi professora universitária durante muitos anos e criou um projeto junto com os seus alunos dos cursos de Enfermagem e Nutrição, que tinha, entre outros objetivos, visitar os alunos do Centro de Ensino Especial 1 na Asa Sul, em Brasília, e realizar o acompanhamento deles. O projeto também visava auxiliar os professores daquele centro na manutenção da saúde e do bem-estar dos estudantes ali atendidos.

Nessa mesma época, comecei a frequentar as matérias da área de Educação previstas na estrutura curricular da Licenciatura em Artes Visuais, foi quando veio à tona o interesse pelo Ensino Especial, possivelmente motivado pelas razões expressadas nas primeiras linhas dessa introdução. Vale ressaltar que, durante todo o meu percurso de licencianda, à exceção da disciplina LIBRAS Básico, não houve nenhuma outra disciplina que abordasse temas relacionados à Educação Especial. Faço esse destaque porque reivindico que o licenciando em artes visuais seja habilitado para atuar nessa área da educação. Por exemplo, no ensino regular, além de professores de artes visuais utilizarem práticas docentes que fomentam o desenvolvimento de técnicas tais como: desenho, pintura, escultura e colagem; eles também fazem o uso de recursos audiovisuais para ministrar suas disciplinas e abordar os conteúdos presentes nos currículos das séries e no projeto pedagógico das escolas. Será que o uso indiscriminado das mesmas práticas pedagógicas é adequado para ensinar artes visuais aos cegos e às pessoas com baixa visão?

Se o contato com as artes visuais é capaz de despertar emoções e o desejo da expressão no indivíduo, do desenvolvimento de uma linguagem tão particular, então como preservar essa autonomia, essa singularidade naqueles que não enxergam? É por isso que chamo atenção para a lacuna na formação em licenciatura que não

dispõe de disciplinas que tornem o egresso apto a dar aulas para os deficientes visuais ou para pessoas com deficiência intelectual. Maior ainda foi meu espanto, ao descobrir que nas escolas voltadas para o Ensino Especial, como o Centro de Ensino Especial 1, no qual minha mãe aplicava seu projeto, havia aula de artes visuais. Quando minha tia, deficiente visual, e o meu tio, deficiente intelectual e visual, falaram que estavam fazendo aulas de artes visuais no Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais, também na Asa Sul, mais uma vez fiquei impressionada por perceber como esse tipo de ensino é tão pouco abordado nos cursos de licenciatura de um modo geral.

Dessas observações, me ocorreram duas perguntas: por que pouco se fala em ensino especial no curso de Licenciatura em Artes Visuais? E, por que ensinar artes visuais para deficientes visuais ou pessoas com baixa visão? Afinal, atentando-me exclusivamente à nomenclatura, verifico que o curso pelo qual eu me licenciei carrega a palavra “visuais”, plural de visual. Podemos supor que, “visual” remete ao que é visível, ao que é visto. Se for assim, qual seria o propósito de ensinar artes visuais, que exige o sentido da visão, que é justamente aquele sentido que falta à pessoa com baixa visão e ao deficiente visual?

Essa é a principal pergunta que norteia esse Trabalho de Conclusão de Curso. Ao buscar metas para respondê-la, a expectativa é a de sinalizar para a importância do fazer artístico¹ para todos os seres humanos indistintamente. Por ser, esse fazer, algo intrínseco a uma forma de expressão fundamental para o desenvolvimento humano, inclusive para aqueles que não enxergam com os olhos, mas com as mãos, com os ouvidos, com o olfato e com o paladar.

¹ O conceito de “fazer artístico” neste trabalho segue o sentido de criação e autoexpressão, proposto por Ana Mae Barbosa. Barbosa, A. M. (1995). **Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular**. *Comunicação & Educação*, (2), 59-64.

JUSTIFICATIVA

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como emenda constitucional e passou a utilizá-la como instrumento norteador para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão social, a acessibilidade, o respeito, a dignidade e o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, a fim de diminuir as desigualdades existentes e promover a equivalência de oportunidades dessas pessoas em relação às sem deficiência em todo o território nacional. O artigo 24 dessa emenda versa sobre a Educação e o dever do Estado de assegurar às pessoas com deficiência um:

(...) sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, p. 48-49)

Ao propor a democratização do acesso das pessoas com deficiência à Educação Básica e a equidade na formação dessas pessoas em relação às pessoas sem deficiência, é impossível não recorrer às informações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca exatamente promover o alinhamento da formação dos currículos e propostas pedagógicas das escolas dos Municípios, Estados e Distrito Federal.

A BNCC foi redigida com o foco no desenvolvimento de dez competências gerais, consideradas aprendizagens essenciais a todos os estudantes do país, e que visam “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 8). Dentre as dez competências gerais, quatro são as que mais me chamam a atenção por abordarem as temáticas fundamentais para a construção do meu trabalho. São elas:

(...)

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais

às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

(...)

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

(...)

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p. 9 – 10)

Se as políticas do Estado brasileiro são voltadas para a inclusão e a democratização do acesso das pessoas com deficiência à Educação Básica em todo o território nacional, então o que se espera dos estudantes é que desenvolvam, no mínimo, as dez competências gerais que servem de alicerce para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de todos os componentes curriculares abordados pelas áreas de conhecimento estabelecidas pela BNCC (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Formação Técnica e Profissional). Dentre esses componentes curriculares, também está o de Arte, que engloba as Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o ensino da Arte contribui:

(...) para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. (...)

A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BNCC, 2018, p. 193)

Os processos de ensino-aprendizagem da Arte permitem que o aluno adquira conhecimento por meio da manifestação de suas emoções, seus pensamentos, sua individualidade, e de sua expressão. Segundo a BNCC (2018), a aprendizagem em Arte ocorre por meio da investigação dos estudantes, o que permite, inclusive, o desenvolvimento de uma “poética pessoal”, ou seja, uma forma de se expressar

autêntica, autônoma. Autonomia esta que passou a ser um dos temas centrais da minha pesquisa por ser uma das competências que se almeja desenvolver nos estudantes brasileiros através do ensino da Arte, no Ensino Fundamental: “8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.” (BNCC, 2018, p. 198)

Então, três ideias nortearam o desenvolvimento desse estudo e foram fundamentais para responder as reflexões levantadas até aqui, assim como responder a pergunta central da minha pesquisa: qual seria o propósito de ensinar artes visuais, que exige o sentido da visão, sendo este, justamente, o sentido que falta à pessoa com baixa visão e ao deficiente visual?

A primeira ideia trata da necessidade da arte. Essa necessidade de criar, a necessidade do fazer artístico, e como esse fazer é uma característica humana. A arte é fundamental para a expressão da potencialidade do indivíduo e para o seu processo de conhecimento e autoconhecimento. Todo ser humano é capaz de apreciar e de se expressar pela arte, inclusive aqueles com deficiência, seja ela intelectual ou física.

Para abordar essas ideias e essas possibilidades, recorri à Fischer (1987) que explica sobre a presença da arte na humanidade desde os primórdios de sua existência e sobre a capacidade dela de fazer com que os seres humanos se compreendam, suportem a realidade e a transformem pelo poder das mãos. A arte não só conecta a humanidade às suas origens e os seres humanos entre si, como também “celebra a imaginação, perspectivas múltiplas, e a importância da interpretação pessoal” (EISNER, 2003).

Considerando que a arte estimula a expressão individual, outra ideia que achei relevante abordar foi a da autonomia. Como preservar a autonomia dos alunos deficientes visuais e com baixa visão em processos de ensino-aprendizagem das artes visuais? Para debater sobre essa questão, recorri a Freire (1996). Segundo esse autor, a prática docente não deve ser apenas de transferência de conhecimento, mas de reconhecimento do outro enquanto indivíduo pensante e que carrega consigo uma bagagem histórico-cultural adquirida para além das quatro paredes da sala de aula. É fundamental, portanto, o respeito à curiosidade do aluno, às suas dúvidas, sua história pessoal, seus sonhos e sua forma de se comunicar com o mundo. Ao respeitar o estudante em sua integridade, o professor o reconhece enquanto sujeito. Para Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade humana não é um favor que devemos realizar uns para com os outros e sim imperativo ético.

Junto à questão da autonomia, e pensando sobre a integridade do estudante deficiente visual, recorri aos pressupostos de Pereira (2010) que sugere práticas educativas em arte visuais, as quais me possibilitaram discutir a terceira ideia norteadora desse TCC, a ideia da arte dialogada. Segundo a autora, a arte dialogada é a produção desenvolvida em sala de aula criada a partir das obras de arte existentes, das visões do professor e dos alunos, e da troca de experiências entre esses sujeitos. O repertório de cada um desses indivíduos é respeitado e influencia na criação artística do aluno. Essa ideia traz não só a importância do papel do professor no ensino das artes visuais, mas também do aluno e do conhecimento que ele já possui. Segundo Pereira (2010), o professor deverá semear sonhos, estimular as vontades dos alunos, fomentando a curiosidade deles e ensinando-os a “bordarem seus próprios mantos” (p. 15). Na minha perspectiva, ensinar artes visuais para os deficientes visuais e para as pessoas com baixa visão é isso.

O trabalho, então, foi dividido em quatro capítulos, dentre os quais, os três primeiros desenvolvem as três ideias centrais por meio de revisão de literatura e de referencial teórico; e, o quarto capítulo aborda a atuação dos professores de artes visuais que ensinam alunos com deficiência visual e baixa visão nas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio dos resultados alcançados pela realização da minha pesquisa, realizada à distância devido à pandemia de COVID-19 por um formulário desenvolvido no *Google Forms*, respondido nos meses de outubro e novembro de 2020.

CAPÍTULO 1: A NECESSIDADE DA ARTE E O ATO DE CRIAR

Ao apresentar os diversos papéis assumidos pela arte na vida do ser humano desde o seu princípio até os dias atuais, busca-se apresentar a relevância das artes visuais para o desenvolvimento do indivíduo tanto em relação a si mesmo quanto em relação à comunidade e o mundo que o cerca. Foi ao perceber sua aptidão para manipular a natureza e modificá-la, que o ser humano deu origem aos instrumentos e com eles, novas formas, signos, símbolos e linguagens. O que Fischer (1987) chama de “pensar com as mãos” deu origem ao trabalho e à magia que conecta o ser humano ao fazer artístico e seu papel como criador.

A arte é humana e acompanha a humanidade desde o seu princípio. Atualmente, está presente nas escolas e o seu ensino favorece diferentes formas de resolver problemas existentes. A arte não possui limites, nem limitações. Todo ser humano é capaz de produzir e apreciar arte. Sendo assim, reivindica-se que, não é porque deficientes visuais não enxergam, que eles não precisam ter contato com as artes visuais.

O objetivo deste capítulo é debater a importância da arte para o desenvolvimento humano, em específico, refletir e discutir sobre a relevância que as artes visuais podem ter no âmbito do ensino para pessoas com deficiência visual e pessoas com baixa visão. Neste sentido, se pretende tratar sobre: a descoberta do ser humano enquanto sujeito que atua sobre a natureza, considerando-se essa atuação como um fator fundamental para sua evolução e para a criação de instrumentos; a relevância da arte para a humanidade enquanto coletividade, ressaltando-se como a arte é capaz de ensinar e conectar o ser humano à natureza e ao todo.

Não existe humanidade sem arte e vice-versa

A arte está presente na vida do ser humano desde os primeiros registros arqueológicos de sua existência, como as pinturas rupestres presentes nas cavernas de Altamira, Trois Frères e Lascaux, que datam desde 9.000 a 20.000 anos atrás. Naquele momento, o ato de aplicar pigmento sobre rochas poderia até não lhe conferir o status de arte que utilizamos nos dias de hoje, mas refletiam a necessidade do ser humano de registrar suas experiências no mundo e os acontecimentos à sua volta. Essa capacidade de criar e registrar o mundo à sua volta, inclusive, é praticamente

um poder mágico exclusivo e intrínseco à humanidade entre todas as espécies terrestres. Quando pensamos no reino animal, por mais que a gente se divirta vendo vídeos na internet de elefantes pintando telas com suas trombas, não há nenhum outro animal, mamífero ou não, além do humano que produza arte de forma consciente.

Para Fischer (1987), a evolução humana ocorreu devido à habilidade do ser humano de não só perceber a si mesmo como sujeito, mas de perceber a natureza como objeto, a partir do momento em que ele descobre que dela ele é capaz de criar instrumentos e modificá-la intencionalmente. O “pensar com as mãos”, segundo Fischer (1987), permitiu que a humanidade transformasse aquilo que a natureza lhe oferecia e criasse ferramentas que atuassem a seu favor, o que deu origem à funcionalidade e ao surgimento do trabalho.

O fazer consciente e o ser consciente se desenvolveram no trabalho, com o trabalho, e só num estágio posterior é que surgiu um propósito claramente reconhecido a dar uma forma específica e um caráter próprio a cada instrumento. Levou tempo para que o homem se pusesse acima da natureza e se defrontasse com ela como um criador (FISCHER, 1987, p. 29).

A sabedoria de agir sobre a Terra e seus elementos, criar objetos, produzir novas formas, atribuir e elaborar signos e símbolos; fez com que o ser humano se desenvolvesse até tornar-se o sujeito ativo que é hoje. A manipulação do meio deu à humanidade o controle sobre a natureza, e o ser humano, como se fosse um mágico, transformava o mundo ao seu redor com sua capacidade criativa. Fischer (1987), inclusive, dá ênfase ao caráter mágico humano, que, segundo o autor, jaz no medo da natureza e na habilidade de controlá-la. Essa “magia encontrada na própria raiz da existência humana” ou “magia original” provoca a noção de fraqueza e o senso de força no ser humano e “é a verdadeira essência de toda arte” (p. 42). O próprio nascimento da ciência, da religião e da arte, segundo Fischer (1987), provém dessa magia.

Os pioneiros da arte, de acordo com o autor, foram as pessoas que deram uma nova forma à pedra, que se disfarçaram com peles de animais para caçar, que deram nomes a objetos e que inventaram novas ferramentas. A arte, em seus primórdios, era um instrumento mágico que conferia à humanidade poder sobre o meio, era uma arma que a auxiliava na luta pela sobrevivência. Ela possuía caráter coletivo, pois era assim que a sociedade primitiva se organizava. “Nada era mais terrível do que ser excluído da coletividade e ficar sozinho” (FISCHER, 1987, p. 47),

a arte, em todas as suas formas – a linguagem, a dança, os cantos rítmicos, as cerimônias mágicas – era a atividade social *par excellence*, comum a todos e elevando todos os homens acima da natureza, do mundo animal. A arte nunca perdeu inteiramente esse caráter coletivo, mesmo muito depois da quebra da comunidade primitiva e da sua substituição por uma sociedade dividida em classes.

A arte como forma de compreender a própria humanidade

Mesmo com o progresso da humanidade e a individualização dos seres humanos, a arte nunca deixou de fazer parte da sociedade. Por mais que as pessoas tenham se dividido em classes sociais e tenham adquirido um novo senso de individualidade, segundo Yenawine (2003), não existe nenhum registro na história de algum povo que tentou viver sem arte. A arte é elemento fundamental para a compreensão das diferentes culturas e contém informações cruciais em relação à formação de comunidades e os requisitos necessários para participação de seus indivíduos. De acordo com Yenawine (2003), a arte, no entanto, faz mais do que meramente transmitir informações, pois ela também tem o potencial de provocar estímulos emocionais. Talvez seja devido à essa potencialidade da arte de “*restaurar a unidade humana perdida*” (FISCHER, 1987, p. 52),

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. *A arte, ela própria, é uma realidade social.* A sociedade precisa do artista (...).

Segundo Yenawine (2003), no passado, a arte desempenhava o papel crucial de ensinar às pessoas as compreensões necessárias para que elas fizessem parte de um coletivo. A arte estava presente nos mitos e nos rituais, e com o tempo também passou a ser utilizada pelas religiões. A função da arte, portanto, era de mediar o funcionamento e a compreensão do mundo entre povos. Atualmente, por mais que a sociedade contemporânea viva em um mundo cada vez mais heterogêneo e fragmentado, e por mais que a arte de hoje represente esse mundo, ela não deixa de ser menos importante. De acordo com o autor, seguindo uma visão eurocêntrica, antigamente a arte pode até ter nos ensinado especificidades relacionadas a uma determinada cultura, mas hoje ela nos desafia com um espectro muito maior de ideias. Tanto como dos gabinetes de curiosidades no período do Renascimento que deram

origem ao surgimento de museus quanto atualmente o desenvolvimento das diversas mídias, nosso acesso às produções artísticas é muito maior. Hoje a arte cumpre um papel essencial no estímulo do nosso pensamento crítico, nossa sensibilidade, nossas emoções e intelecto. Ela “alimenta nossos espíritos” (Yenawine, 2003, p. 61).

Não é à toa que se aprende arte na escola. Segundo Eisner (2003), o ensino de artes proporciona lições diferentes das outras disciplinas e a falta da matéria na grade curricular de uma escola, combinado com o excesso de atividades que não estimulam a capacidade criativa do aluno e preterem sua individualidade, podem afetar significativamente o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Ao contrário do ensino de gramática, matemática, física e redação, que ensinam os alunos a seguirem regras, a arte ensina que não existe somente uma resposta, que as soluções para os problemas podem assumir diversas formas. Essa função da arte na sociedade contemporânea serve, inclusive, para a vida, pois “celebra a imaginação, perspectivas múltiplas, e a importância da interpretação pessoal” (Eisner, 2003, p. 66).

É através da transformação da matéria em algo criativo que geramos o que ainda não existe e pensamos, re-pensamos, criamos, re-criamos cultura e cidadania. Vencemos barreiras e “esticamos” nosso próprio horizonte. Ao compartilharmos as diferenças e conviver com os sujeitos considerados diferentes em suas nuances, percebemos o quão produtivo pode ser transpor certas barreiras impostas por nosso cotidiano que por vezes nos coloca a ciência como algo hermético e desinteressante. (ZANATTA; STEFFANI; MIANES e GALON DA SILVA, 2011, p. 7)

A arte está para todos

O ensino das artes na Educação Básica brasileira, do ensino infantil ao médio, é regulamentado pela Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na Base Nacional Curricular Comum (2018), documento normativo que visa atender o Plano Nacional da Educação (PNE) e define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, a Arte não só permite o contato e a identificação de diferenças e semelhanças entre as diversas culturas, como proporciona a “interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BNCC, 2018, p. 193).

A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (...)

A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BNCC, 2018, p. 193)

A arte é, portanto, essencial para a expressão da potencialidade do indivíduo e para o seu processo de conhecimento e autoconhecimento. Todo mundo é capaz de criar e de se expressar de forma artística. Segundo Soldera (2012), não existem limites para a arte e ele menciona que diversos autores destacam sua importância no processo de inclusão de pessoas com deficiência. Um desses autores é Godoy, que diz que a “arte possibilita a transgressão, superação dos limites e das regras” (2000, sem p.). De acordo com esse autor, a arte não possui limites, não conhece diferenças, não discrimina, coloca os indivíduos em pé de igualdade, independente da sua condição física e/ou sensorial. Sendo assim, a pessoa com deficiência pode usar a arte como instrumento para falar de si próprio, de se conhecer e se expressar, reconhecer suas possibilidades e desenvolver suas potencialidades (SOLDERA, 2012). Segundo Pereira e da Costa (2009),

o que mais limita a pessoa com deficiência visual não é a cegueira e a baixa visão, mas a demonstração da sociedade em relação às possibilidades de realização dessa pessoa e o preconceito perpetuado ao longo dos tempos a impede de executar atividades do seu cotidiano pessoal, familiar, escolar, religioso e profissional com independência. (p. 6)

A visão sempre foi um dos sentidos mais explorados pela sociedade, que acaba por priorizar aqueles que enxergam, com a criação de diversas imagens e a nossa dependência por elas, mas isso não significa que uma pessoa com deficiência visual não tenha interesse ou consiga aprender e extrair algo das artes visuais. Até mesmo porque visão não se restringe somente ao óptico e à capacidade dos nossos olhos de enxergarem. É possível ter uma visão de mundo, experienciar o mundo e as artes visuais de outras formas com o nosso corpo. Mesmo que tenhamos a capacidade de ver com nossos olhos, há coisas que não percebemos. Segundo Pearson (2003), a deficiência visual e as artes visuais não são mutuamente excludentes. A autora

comenta que a necessidade de apreciar as artes visuais e se deleitar com desenhos e pinturas, além de criar suas próprias produções, tem se mostrado um desejo cada vez mais crescente entre pessoas com deficiência visual e baixa visão.

O contato com as artes visuais por parte de deficientes visuais, inclusive, pode ser enriquecedor, pois ele se dá de diversas formas. Ainda segundo Pearson (2003), alguns alunos podem querer o contato tátil com arte, enquanto outros podem não demonstrar tanto interesse pela experiência tátil e preferir apreciar a arte pela imaginação visual. A autora diz que o ato de escolher cuidadosamente as palavras para descrever uma produção artística é capaz de estimular resultados impressionantes na memória visual de cegos.

Se pensarmos que responder a um simples estímulo com mínima visão já nos inspira associações impressionantes, que são visuais, memoráveis e realizadoras, então faz sentido que se encoraje pessoas com deficiência visual a fazer arte e entender a sua grandeza (NELSON, 2003). Ao ensinar artes para deficientes visuais e pessoas com baixa visão, essas pessoas são capazes de compreender melhor o mundo que as cerca, as imagens visuais, e entender o sentido do fazer artístico, a importância do ato de criar.

"O professor não pode esquecer de que a relevância da arte para o homem, não reside apenas no aspecto social e cultural, também permeia os aspectos afetivos e emocionais, além dos intelectivos" (PEREIRA & DA COSTA, 2009, p. 10). As linguagens artísticas são importantes para as pessoas com deficiência visual justamente por proporcionarem o aumento de experiências dessas com esse mundo visual em que vivemos. O fazer artístico, assim como estimula o sistema emocional e o cognitivo-motor nas pessoas que enxergam, ele também faz o mesmo com cegos e pessoas de baixa visão.

Não há por que não fomentar nesses alunos o contato com imagens e as artes visuais. Mesmo porque as imagens estão vivas e florescem nos corações e mentes das pessoas que não enxergam (NELSON, 2003). Segundo Nelson (2013), não há uma pessoa que não se empolgue ao engajar-se em atividades visuais e serem recompensados pelo ato de fazer, olhar e apreciar a arte. A arte é capaz de dar sentido à vida e melhorar a qualidade desta. E como diz Nelson, "pessoas que se sentem bem realizam coisas boas" (2003, p. 30).

CAPÍTULO 2: SOBRE EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA

O que faz com que o sujeito se reconheça como ser pensante, que atua sobre o meio, e que por ele é influenciado? A partir dessas interações, o quê é capaz de transformá-lo? Como o conhecimento adquirido por esse indivíduo e por outros é capaz de ser difundido, mesmo com todas as limitações físicas e intelectuais existentes? Como é possível ensinar o outro respeitando sua autonomia e dignidade humana? Este capítulo visa responder essas perguntas, dentre outras, e propor soluções para que se desenvolva cada vez mais uma prática educativa-crítica libertadora do mecanicismo, do que Paulo Freire chama de “bancarismo”, a fim de desenvolver seres humanos cada vez mais íntegros, livres, independentes e respeitosos. Independentemente de cor, credo, se com ou sem deficiência física ou intelectual.

Frente ao exposto, esse capítulo visa abordar a importância da educação para o desenvolvimento do sujeito, sob a perspectiva de que a Educação é direito fundamental, amparado pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto das Pessoas com Deficiência, de que ela contribui para o desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano, de acordo com o psicólogo e estudioso Lev Vygotsky, ocorre a partir de uma perspectiva histórico-cultural, e é capaz de promover a autonomia do indivíduo. Aqui, autonomia do sujeito nos processos de ensino e aprendizagem será entendida segundo as ideias de Freire (1996).

Ao longo das discussões propostas para esse capítulo, pretendo apresentar que, no Brasil, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas e que o Estado, além da sociedade e da família dessas pessoas, é responsável por assegurar seu acesso à educação, profissionalização, trabalho, entre outros direitos. Junto a isso, tratar, sob a perspectiva dialética de Vygotsky, do desenvolvimento humano para explicar a construção do sujeito, abordando o que é “zona de desenvolvimento potencial” e sua importância no ambiente escolar, para sustentar a ideia da importância da pedagogia da autonomia de Paulo Freire como abordagem a ser adotada por docentes em sala de aula, a fim de preservar a individualidade e integridade do aluno. Por fim, debater sobre as possibilidades dos processos de ensino-aprendizagem das artes visuais para o exercício da autonomia do indivíduo.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência e o direito à educação

Segundo art. 5º, dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal de 1988, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, nome dado à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional nº 13.146, foi instituído em julho de 2015, com a finalidade de garantir que pessoas com deficiência tivessem seus direitos e liberdades fundamentais assegurados, em condições de igualdade com as demais pessoas. O Estatuto da Pessoa com Deficiência visa promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e cidadania de pessoas com deficiência, sem nenhuma espécie de discriminação, e estabelece que cabe ao poder público resguardar a dignidade dessas pessoas ao longo de todas as suas vidas.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e pretende-se com ela o pleno desenvolvimento dos indivíduos, preparando-os para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Este direito também está respaldado pela Lei nº 13.146/15:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Se uma das principais finalidades da educação é o desenvolvimento pleno do sujeito, ou, no caso de pessoas com deficiência, de suas potencialidades possíveis, e tanto a Constituição Federal de 1988 quanto o Estatuto da Pessoa com Deficiência visam preservar a dignidade humana, então, avaliamos que para fundamentar o presente estudo seria relevante optar pela relação entre Vygotsky e sua teoria histórico-cultural e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, para pensar em uma educação que respeite a construção do sujeito, via processos de ensino-aprendizagem em arte visuais, em toda sua integridade.

Para aprender e ensinar é necessário interagir

Segundo Vygotsky, psicólogo e fundador da teoria histórico-cultural, a interação social é fundamental para o desenvolvimento humano (REGO, 1995). De acordo com o pensador, quando refletimos sobre a evolução humana não podemos deixar de

considerar o meio no qual os indivíduos estão inseridos, afinal, tanto as pessoas quanto o ambiente que as circundam exercem influência um sobre o outro. Essa influência entre ser humano e meio, no entanto, não é suficiente para que ocorra o que Vygotsky chama de humanização do sujeito, pois esta só é possível com a presença de outras pessoas. As trocas sociais, o meio social - e não só o físico -, são e foram cruciais para que a humanidade chegasse ao ponto em que estamos hoje. Segundo Vygotsky:

(...) o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de *sócio-interacionista*. (REGO, 1995, p. 93).

Tanto Vygotsky quanto Paulo Freire, defendem que os indivíduos são sujeitos ativos tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto na construção de sua cultura e da sua história. Ninguém se desenvolve como um recipiente vazio que espera ser preenchido com a transmissão do conhecimento por pessoas mais experientes, nem é passivo em relação às forças externas. Ainda segundo Vygotsky (1995), o ser humano interage constantemente e ativamente com o ambiente, seguindo padrões lógicos, transformando e interferindo no meio, tanto nas dimensões interpessoal quanto cultural. A partir dessas interações é que o sujeito adquire as características que o tornam único e o compõe. É dessa relação entre sujeito e mundo, que ao mesmo tempo que forma, liberta, que surge o conceito de perspectiva dialética de Vygotsky.

De acordo com a perspectiva dialética, sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco (um depende do outro) e se constituem pelo processo histórico-social. Podemos entender então que as ideias são decorrência da interação do homem com a natureza e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. O homem faz parte da natureza e a recria em suas ideias, a partir de sua interação com ela.

Sendo assim, o desenvolvimento das funções psíquicas humanas (a produção das ideias, das representações, do pensamento, enfim da consciência) está intimamente relacionada à atividade material e ao intercâmbio entre homens. (REGO, 1995, p. 98)

Essa perspectiva dialética também é defendida por Paulo Freire no âmbito da sala de aula, na relação aluno-professor. Para o autor, docência e discência estão ligadas intrinsecamente, na qual uma não existe sem a outra, e ambas, apesar de cumprirem papéis diferentes, “não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE,

1996, p. 23). No processo de ensino e aprendizagem, o aluno, assim como o professor, é capaz de produzir conhecimento.

Segundo Freire, que assim como Vygotsky segue a filosofia marxista, todos nós somos seres históricos, influenciados pela natureza e que possuem capacidade de agir sobre ela. São a partir dos estímulos externos e da nossa capacidade de absorver conscientemente signos, conceitos, diferentes tipos de conhecimento transmitidos por outras pessoas que compreendemos o mundo ao nosso redor. Esse conhecimento, assim como nós seres humanos, no entanto, tem historicidade. O que aprendemos hoje, pode muito bem ser ultrapassado pelo novo conhecimento produzido amanhã e, de acordo com Freire, é fundamental que estejamos abertos e dispostos a produzir esse novo conhecimento, ainda não existente, pois essa é uma das etapas fundamentais do que ele chama de ciclo gnosiológico. Professor e educando, portanto, são indispensáveis para produção desse novo conhecimento.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A 'dodiscência' – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996 p. 28)

É na atividade prática, nas interações entre as pessoas e a natureza, que segundo Vygotsky, são formadas e desenvolvidas as funções psíquicas do ser humano (REGO, 1995). De acordo com o psicólogo, conforme surgem novas demandas sociais, como a necessidade de criar tecnologias ou novas formas de se pensar, surgem novas estruturas cognitivas. Quando aluno e professor estão inseridos nas condições do que Freire chama de verdadeira aprendizagem, tanto professor quanto aluno podem atuar ativamente na construção e reconstrução do saber ensinado. Para aprender, ou seja, conhecer o que existe, reconhecer aquilo que está defasado, constatar o que precisa ser mudado e propor novas formas de agir e pensar, tudo isso requer coragem e, para isso, conforme Freire (1996), é preciso espírito de aventura e estar aberto a correr riscos.

A curiosidade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem

Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da

colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica. (REGO, 1995, p. 107)

A curiosidade tem essa potência mobilizadora, de nos fazer querer investigar, buscar compreender e se aprofundar em relação a determinado assunto. Segundo Paulo Freire (1996), se não fosse a curiosidade do ser humano, que nos deixa tão inquietos perante o mundo, não haveria a criatividade que nos permite alterá-lo de maneiras tão distintas. Dentro da sala de aula, um dos papéis do professor, como privilegiado no processo de ensino-aprendizagem devido à sua experiência, é fomentar no aluno o que Freire chama de curiosidade epistemológica.

Essa curiosidade epistemológica está diretamente ligada ao que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” (REGO, 1995). Segundo o psicólogo, existem dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. No desenvolvimento infantil, aquilo que a criança dá conta de fazer sozinha, como amarrar seus próprios sapatos, caracteriza o nível de desenvolvimento real, enquanto o nível de desenvolvimento potencial é caracterizado por aquilo que a criança tem capacidade de realizar, mas com a colaboração de outras pessoas e elementos pertencentes ao seu grupo social.

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VYGOTSKY in REGO, p. 126)

O exercício da curiosidade é fundamental na construção do conhecimento e compreensão do objeto de estudo, e essa curiosidade epistemológica, segundo Freire, deve estar presente tanto no docente quanto no discente. Mesmo que o professor ocupe uma posição de privilégio em relação ao aluno quanto à experiência de vida, informações adquiridas, e exerça o papel dentro da sala de aula de tornar acessível aquilo que ele sabe, a relação entre professor e aluno é dialógica. Segundo Paulo Freire (1996), essa “dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto” (p. 86), mas implica em uma abertura na qual professor e aluno podem desenvolver sua capacidade crítica ao questionar, observar, salientar, delimitar e comparar o objeto de estudo.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente do seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do

educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 38)

Segundo Rego (1995), o espaço escolar propicia uma vasta troca de repertórios e de interações riquíssimas tanto entre alunos quanto professores, pois é composto por pessoas com contextos familiares diferentes, com trajetórias de vida distintas, comportamentos, experiências, valores e níveis de conhecimentos diversos. Essa multiplicidade permite não só diferentes pontos de vista em relação ao mundo e objetos de estudos, mas a “consequente ampliação das capacidades individuais” (REGO, 1995, p. 110).

A multiplicidade e a autonomia

Uma das formas de superar o que Freire chama de ensino “bancário” e adotar uma prática educativo-crítica, é proporcionar aos educandos e docentes esse espaço de troca, plural, no qual ambos podem se assumir enquanto sujeitos e se reconhecer enquanto objetos. Sujeitos porque são seres histórico-sociais, que pensam, se comunicam, sonham, possuem capacidade transformadora, e objetos, pois possibilitam aos outros novos tipos de aprendizado por meio dessas interações sociais (FREIRE, 1996).

Perceber-se enquanto ser inacabado, enquanto ser em construção, é o que coloca o ser humano em um movimento de busca constante, que permite que o sujeito continue se desenvolvendo, se aprimorando, que vá além do senso comum. É essa noção de inconclusão, segundo Freire (1996), que permitiu o surgimento da educação e que a tornou um processo permanente. É um dos papéis do educador, segundo o mesmo autor, é respeitar e estimular a capacidade criação do aluno para que o senso comum possa ser superado. “Liberar as potencialidades criadoras do indivíduo é condição fundamental para uma educação verdadeira. O ato de criar pressupõe um ato de autonomia, pois não existe ato de criar sem autonomia” (SILVA ET. AL, 2019, p.123).

Respeitar a curiosidade do aluno, seus questionamentos, sua trajetória de vida, suas preferências culturais, seus anseios, seus sonhos, sua forma de se expressar é respeitá-lo em sua integridade e reconhecê-lo enquanto sujeito. O respeito à

autonomia e à dignidade humana não é um favor que devemos realizar uns para com os outros, segundo Freire (1996) é imperativo ético. O desenvolvimento integral do sujeito não é possível se o docente poda a liberdade criativa do aluno, se ele o ridiculariza, se nega a sanar suas dúvidas e fomentar suas potencialidades.

Ninguém nasce autônomo, sabendo o que fazer e como fazer. A autonomia se adquire ao longo da vida, por meio das interações sociais, das experiências vividas pelo sujeito e de suas tomadas de decisão. Conforme Freire:

a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 107)

Segundo Silva et al. (2019), o ensino das atividades artísticas é uma das formas de desenvolver a autonomia do sujeito, tendo em vista que as artes contribuem para a livre expressão, ao “desencadear (...) um processo de fazer próprio e único” (p.123). Aquele que é autônomo está livre das amarras da dependência, e o ato criativo estimulado pela arte é uma forma de propiciar ao sujeito o sabor da sua libertação do mecanicismo. O ensino das artes não só contribui para a percepção do sujeito enquanto ser histórico-social, mas enquanto sujeito autônomo, protagonista de sua história, com todo seu potencial de transformação.

CAPÍTULO 3: O PROFESSOR DE DEFICIENTES VISUAIS E A ARTE DIALOGADA

Quais as características necessárias ao professor de artes visuais que quer trabalhar com alunos com deficiência visual? Por que ensinar artes visuais para alunos com cegueira? As atividades realizadas em escolas de ensino regular, em sala de aula são predominantemente visuais e voltadas para pessoas que possuem visão normal. Será que essas mesmas atividades podem ser adotadas em escolas que visam ensinar deficientes visuais e pessoas com baixa visão? Como as atividades e práticas artísticas podem ser adaptadas para esses estudantes?

Este capítulo visa abordar as características necessárias para ser professor de artes visuais e trabalhar com deficientes visuais, de forma a respeitar a individualidade dos alunos, a autonomia destes e a sua capacidade de criação artística. Neste sentido, vamos apresentar os conhecimentos necessários para ser professor de deficientes visuais, demonstrar a importância de não considerarmos a deficiência visual, e nenhuma outra, como uma limitação ou algo negativo na vida desses indivíduos. Junto a isso, pretendemos discutir sobre a relevância dos processos de ensino-aprendizagem das práticas artísticas para deficientes visuais e propor a adoção, em sala de aula, para as práticas docentes em artes visuais, o que Pereira (2010) denomina de arte dialogada.

Para ensinar é necessário acolher

A arte pode ser um meio de libertação, de superação das próprias limitações por meio da expressão e do desenvolvimento das plenas potencialidades. Dentro da sala de aula, o professor de artes visuais tem a oportunidade de auxiliar, guiar seus alunos para que eles consigam se aventurar nessa busca por uma forma autêntica de expressão. É preciso, no entanto, atenção e sensibilidade por parte do professor, pois cada aluno carrega uma bagagem cultural e histórica diferente, e com o aluno deficiente visual não é diferente.

Existem, no entanto, algumas competências necessárias ao docente responsável por educar cegos ou pessoas com baixa visão que complementam às da docência regular. Segundo Mackie (1955), além de se preparar para a prática docente comum, o professor de alunos deficientes visuais precisa possuir conhecimentos, habilidades e compreensões que vão variar de acordo com o cargo que ocupa, a faixa

etária de seus alunos, o tipo de escola em que trabalha, a estrutura administrativa e os recursos comunitários disponíveis. No Brasil, existem aprendizagens específicas que foram desenvolvidas para o ensino de pessoas com deficiência visual, como:

(...) o sistema Braille, técnicas de orientação e mobilidade (orienta o indivíduo a se locomover com independência em ambientes internos como residência, escola, bancos, dentre outros e externo - na rua), atividade da vida diária (orienta o aluno a utilizar corretamente noções de higiene, de alimentação e vestuário, dentre outras) e aprendizagem de técnicas de Sorobã (aparelho adaptado para a realização de cálculos matemáticos). (PEREIRA E COSTA, 2009, p. 6)

O professor de deficientes visuais tem a oportunidade única de ajudar e inserir pessoas com baixa ou nenhuma visão em uma sociedade predominantemente visual, e enriquecer suas vidas por meio de diferentes experiências de aprendizagem. Conforme diz Mackie (1955), muito do aprendizado das crianças com visão na escola ocorre por meio de experiências visuais, que não estão disponíveis para alunos cegos ou com baixa visão. Cabe aos professores de deficientes visuais proporcionar práticas diferentes, que estimulam outros sentidos, para promover o desenvolvimento cognitivo-motor desses alunos, inclusive, o desenvolvimento afetivo. "É o professor alerta que auxilia a trazer o foco da criança cega para o ambiente imediato e que oferece oportunidades de aprendizagem que são reais para a criança cega." (MACKIE, 1955, p. 1).

Para ser professor de deficientes visuais é preciso transpor as barreiras que existem em nossa sociedade quanto ao desenvolvimento e autonomia de pessoas cegas e com baixa visão, que tem a ver com a limitação citada por Pereira e Costa (2009). A sociedade costuma ver a cegueira e a baixa visão como uma limitação, algo prejudicial ao indivíduo, a deficiência como algo negativo. As autoras falam que a verdadeira limitação, no entanto, ocorre justamente na forma de pensar e tratar a deficiência visual e as possibilidades de realização desses indivíduos. O preconceito com pessoas cegas e de baixa visão percorre gerações, o que dificulta e impede que esses indivíduos exerçam "atividades do seu cotidiano pessoal, familiar, escolar, religioso e profissional com independência" (PEREIRA E COSTA, 2009). Quando Mackie (1955) diz que é preciso ter saúde física e mental da mais alta qualidade para ser professor de pessoas cegas, acredito que tenha sido a forma de tratar na época a necessidade de superar essa limitação que existe em uma sociedade predominantemente visual de enxergar aquele que não tem olhos para ver. O que nos remete também sobre a importância do acolhimento, e aquilo que o psicólogo Carl

Rogers chamou de Consideração Positiva Incondicional, que acontece quando nos distanciamos de nós mesmos e nos concentramos no outro (ALMEIDA, 2009). Segundo essa teoria de Rogers, o professor que é capaz de se distanciar suficientemente de si mesmo, é capaz de ter cuidado com o outro, acolher o outro, ou seja, acolher seu aluno e aceitá-lo como é.

A arte como instrumento de libertação

Uma das formas de ultrapassar esses limites e trazer esse sentido de capacidade para pessoas cegas e com baixa visão, além de promover o desenvolvimento intelectual, cognitivo-motor e afetivo, é por meio da promoção de atividades artísticas. Segundo Soldera (2012), a arte possibilita a aproximação das pessoas com o mundo ao seu redor, ela humaniza, pois, ao realizar e se desfrutar da arte as pessoas não só adquirem o sentido de valorização delas enquanto indivíduos, mas também do valor do outro.

Neste sentido, de compreender o mundo em que se vive, o espaço que se ocupa e o espaço do outro, o reconhecimento da existência do outro, a experiência artística pode ser enriquecedora tanto para pessoas com visão quanto para pessoas com deficiência visual.

A experiência com a arte, por não impor limites e não encapsular potências criadoras, contribui para que as pessoas cegas possam expressar sua maneira peculiar de ver o mundo, de se relacionar com coisas que para alguns de nós é intraduzível e de produzir outros sentidos com os diferentes elementos que dispõem. (OLIVEIRA, CARDONETTI & GARLET, 2016).

A sala de aula é um ambiente de vivências riquíssimas que permite esse contato das pessoas com deficiência visual com as artes. Segundo Zanatta, Steffani, Mianes e Silva (2012), quando reunimos pontos de vista tão distintos, como dentro de uma sala de aula, criamos a oportunidade de melhorar a convivência com o outro e de aprendermos conceitos por meio de diferentes formas de relacionar arte e ciência. A sala de aula é um ambiente favorável à aprendizagem dos diferentes modos de ser, estar, sentir e perceber o mundo, de compreender e respeitar a multiplicidade existente na nossa sociedade. As trocas entre professor-aluno e aluno-aluno favorecem não só o entendimento de diferentes conceitos, assim como a criatividade como ferramenta para reformulá-los.

Para que essas trocas sejam proveitosas e para que, de fato, contribuam para o desenvolvimento dos alunos, é preciso que haja clareza na comunicação daquilo que vai ser ensinado e o papel de cada indivíduo. Segundo Pereira:

a sala de aula pode ser um poderoso espaço de criação. Partindo de propostas pedagógicas bem estruturadas, os alunos se capacitam a criar soluções para problemas diversos, formular novas hipóteses, reinterpretar velhas proposições. Para isso, é indispensável que as relações entre os sujeitos na sala de aula e os conteúdos sejam estabelecidas como maneira de aprofundar o conhecimento sobre os objetos. (PEREIRA, 2010, p. 11)

O papel do professor de arte não deve se limitar apenas a transmitir aquilo que sabe, mas compreender as dificuldades e necessidades de seus alunos a fim de auxiliá-los em seu desenvolvimento. Quais suas experiências com a arte? Do que aquele aluno gosta? Quais suas noções artísticas e estéticas? De acordo com Ferraz e Fusari *apud* Silva, Teixeira & Justi (2019), saber as respostas para essas perguntas e “proporcionar aos educandos experiências que contribuam para sua diversificação cognitiva (dinâmica mental)” são fundamentais para o seu processo de aprendizagem e percepção multidimensional.

O ensino das artes visuais para deficientes visuais e pessoas com baixa visão

Para ensinar e realizar práticas artísticas com discentes que são deficientes visuais ou de baixa visão existem diversas formas além daquelas que os alunos do ensino regular estão acostumados a ver. Dependendo da infraestrutura da escola e dos recursos presentes em sala de aula, há uma variedade de possibilidades que permitem tanto o fazer e a acepção da arte por parte do estudante. Segundo Moraes (2009), a vivência direta ou a troca com outras pessoas permitem que alunos cegos tenham experiências muito mais engrandecedoras para conceituar objetos, do que a utilização de recurso verbal, a descrição falada.

Isso não quer dizer que o recurso verbal seja dispensável, mas fazer que um deficiente visual compreenda, por exemplo, o que é tinta, pincel e tela será uma experiência muito mais proveitosa e enriquecedora se ele puder tocar esses objetos com as próprias mãos, construindo assim uma imagem mental deles, conforme mencionam Silva, Teixeira e Justi (2019):

De acordo com Tomaz e Fratari (2006), uma das formas de facilitar o ensino de artes para o deficiente visual é fazer com que o educador construa a imagem mental de objetos com seus alunos, a partir da sua memória tátil,

fazendo o reconhecimento do lugar onde se pode sentar, apresentando suas características, funções, textura, material, juntamente com a imagem visual construída por meio da expressão artística. (SILVA, TEIXEIRA & JUSTI, 2019)

Para os autores, é papel da escola realizar transformações que ofereçam os meios necessários para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. Kátia Helena Pereira comenta ainda sobre a importância do espaço da sala de aula, de como os alunos que ali estão presentes podem vir de diferentes culturas, e que como este é um ambiente favorável à criação, à produção, contribui, inclusive, para a construção da identidade desses alunos por meio de diversos entrelaçamentos. Dentro da sala de aula, o aluno não deixa sua visão de mundo do lado de fora para ouvir o que o professor e seus colegas têm a dizer. Ele constrói ativamente o seu conhecimento com a bagagem cultural adquirida até aquele momento.

Seguindo esta lógica, segundo a autora, as práticas didáticas que favorecem a criação artística permitem aos indivíduos produzirem conhecimento sobre o objeto:

Ao criar, o sujeito põe em evidência a estrutura de valores e significados subjacentes aos processos desenrolados na sala de aula. Quando inventa uma determinada forma, está estabelecendo um diálogo, pois utiliza uma linguagem da arte para dar forma a uma ideia que foi deflagrada pela proposta do professor. A produção é, ao mesmo tempo, resposta, solução e transformação. Há, na criação artística do aluno, uma tentativa de corresponder ao que foi pedido, mas também de revelar a si mesmo. Na criação há uma marca pessoal. (PEREIRA, 2010, p. 12)

De acordo com Zanatta, Steffani, Miranes e Silva (2011), o processo de transformar a matéria em algo criativo, inclusive, é uma forma de superar obstáculos e ampliar nossa visão de mundo, pois possibilita o surgimento daquilo que ainda não existe e assim pensarmos, repensarmos e refletirmos sobre a nossa cultura e cidadania. Os procedimentos didáticos para ensinar artes, no entanto, podem limitar o papel criativo do aluno dependendo da situação.

A arte dialogada como ferramenta de ensino

Pereira (2010) propõe que se trabalhe em sala de aula o que ela chama *arte dialogada*, que é:

(...) uma negociação de sentidos (aquilo que na sala de aula é aceito pelo grupo), gostos, usos e costumes transformados em obra pelo aluno que se torna produtor, valendo-se de elementos do processo de ensino-aprendizagem. Arte dialogada, nesse contexto, é a produção artística desenvolvida em sala de aula, estabelecida na confluência entre o

conhecimento sobre as obras de arte, as interferências do professor e dos alunos entre si, em relação à cultura vivida na escola. São postulações estabelecidas entre sujeitos que têm uma história particular trazida para a sala de aula como repertório e postas em diálogo com outros repertórios. (PEREIRA, 2010, p. 12 e 13)

O papel do professor nesse processo é fundamental, pois a depender de sua conduta em sala de aula, ele poderá minar ou incentivar a evolução do aluno, gerando o que Pereira chama de “tensão entre saberes”. Mais do que ser o porta-voz do conhecimento, segundo a autora, o professor deve servir como aquele que deverá semear sonhos, estimular as vontades dos alunos, fomentando a curiosidade deles e ensinando-os a “bordarem seus próprios mantos”. A arte dialogada, então, surge como uma solução para essa possível tensão entre professor e aluno, no qual o aluno produz por meio de suas experiências e da troca constante com o professor e suas referências.

Durante a criação, submete seu projeto à apreciação do professor. Pede orientações, discute, dialoga. Esse momento é crucial, pois é nessa interação que o aluno checa dúvidas e forma certezas. A interferência do professor é fundamental para auxiliar as reflexões do aluno e instigá-lo a realizar o projeto. (PEREIRA, 2010, p. 15)

Segundo Oliveira, Cardonetti e Garlet (2016), as trocas possíveis entre a arte e a deficiência visual no espaço da sala de aula possibilitam um ambiente de aprendizagem inventivo, ainda mais quando há o intuito de provocar reflexões e estimular desdobramentos diversos, que não se assemelham àquilo que já existe. O maior desafio é renunciar àquilo que já é conhecido, e isso é possível com a experiência da arte dialogada por Kátia Helena Pereira. Segundo a autora, a matéria encontra sentido nas relações sociais, o artista é aquele capaz de transformá-la e dar um novo sentido a ela ao provocar reflexões.

Esse sujeito que cria percorre um caminho outro: o do sensível. Estabelece diálogos com o grupo, o tempo e o espaço. A criação artística acontece no percurso. A obra é resultado das construções simbólicas deflagradas no processo. Mas é no caminho que acontece a produção de conhecimento. Muitos artistas criam registros do seu percurso criativo, o que permite observar o processo. Os procedimentos metodológicos podem revelar a maneira de pensar as formas e as ideias geradoras dos processos de criação. (PEREIRA, 2010, p. 23)

Sendo assim, a autora comenta que a criação artística dentro da sala de aula ocorre a partir das propostas do professor e visa gerar uma conexão entre três discursos: o da arte, o da escola e o do grupo ao qual o aluno faz parte. Ao criar, o aluno produz o que a autora chama de percurso poético, deixando “rastros de

pertencimento no espaço da sala de aula”, tornando-se parte de um grupo. A prática artística, portanto, permite que o aluno com deficiência visual ou baixa visão adquira a sensação de pertencimento e autonomia ao se reconhecer enquanto sujeito que cria e atua ativamente para o seu desenvolvimento.

A arte dialogada, inclusive, impede o que Oliveira, Cardonetti e Garlet (2016) chamam de práticas artísticas em que a dualidade esteja presente. Segundo as autoras, existem duas formas de ver o mundo, através do “e” ou do “ou”, no qual o “e” acrescenta, enquanto o “ou” divide. Dessa forma, uma arte dialogada com alunos deficientes visuais, além de promover a perspectiva “e” que agrega, que soma, que é plural, impossibilita uma prática artística voltada para a perspectiva do “ou”, que divide o mundo “em vetores de opostos: ou vidente ou cego, ou eficiente ou deficiente, ou capaz ou incapaz; passando a comparar, categorizar, segregar e excluir.” (OLIVEIRA, CARDONETTI & GARLET, 2016, p. 55)

Os benefícios de se trabalhar com arte e alunos com cegueira são incontáveis. Segundo Axel e Levent (2003), por meio do Braille, alunos podem ler livros sobre arte e história da arte. Por meio das técnicas de orientação e mobilidade, alunos podem estudar diagramas táteis de arte e plantas arquitetônicas. Com o tato e o desenvolvimento da sensibilidade à textura, alunos podem tocar diferentes, explorar materiais diversos e assim realizar produções artísticas. Além disso, a arte possibilita que esses alunos desenvolvam suas habilidades sociais e sua autoestima, aprendendo sobre diferentes culturas, diferentes povos e comunidades, inclusive a sua, o que permite a integração deles com esta e com as atividades artísticas desenvolvidas por ela. O professor tendo consciência do seu papel em sala de aula e das infinitas possibilidades que a arte proporciona aos alunos com deficiência visual, conseguirá abrir portas e realizar sonhos que até então eram inalcançáveis para eles.

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA

A pesquisa realizada para alcançar os resultados aqui apresentados, é de base qualitativa. Apesar de conter dados quantitativos nas primeiras duas perguntas, ao questionar o tempo de atuação e formação dos docentes, e ao separá-los entre Ensino Especial e Ensino Médio, a pesquisa baseou-se principalmente na abordagem qualitativa ao permitir que os docentes expressassem com suas próprias palavras as respostas às perguntas solicitadas, segundo Zanella (2011), “a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa trabalha com dados qualitativos, com informações expressas nas palavras orais e escritas, em pinturas, em objetos, fotografias, desenhos, filmes, etc. A coleta e a análise não são expressas em números” (p. 63).

Participantes

Docentes que atuam no ensino das artes visuais para alunos deficientes visuais e de baixa visão no Distrito Federal. Participaram do questionário sete professores entre 27 e 57 anos, com 4 a 30 anos de atuação na área de ensino em Artes Visuais, de escolas de Ensino Especial e Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Contexto

Segundo dados do portal da SEEDF, em 2019 existiam 686 unidades de ensino, 460.475 estudantes, e dentre esses 15.540 estudantes com algum tipo de deficiência. Apesar de priorizar uma educação inclusiva, ainda existem no Distrito Federal alguns Centros de Ensino Especial e uma dessas escolas possui seu projeto político-pedagógico voltado exclusivamente para alunos com deficiência visual, o Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV). Criado em 1985 e estabelecido em 1991 como uma unidade específica para deficientes visuais, como previsto em lei, pelo Parecer nº 303/84:

O CEEDV é a única instituição educacional do Distrito Federal e Entorno especializada no atendimento ao estudante cego, surdocego e com baixa visão. É norteado pelo mesmo currículo do ensino regular, com as devidas adaptações e procedimentos metodológicos específicos, bem como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses estudantes, como previsto pela Constituição Federal, pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e das Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação

do Distrito Federal 2009/2013, dentre outras normatizações legais. (PPP CEEDV, 2018, p. 15)

Além de atendimentos específicos que auxiliam os alunos com deficiência visual e surdocegos a complementar seu currículo, a escola ainda disponibiliza os seguintes programas educacionais: Educação Precoce, Programa de Atendimento Pedagógico Específico e Habilitação Braille. Dentre esses programas existem diversas “áreas complementares específicas”, que seriam as disciplinas ofertadas pelo CEEDV, e entre elas está o ensino das Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. No segundo semestre de 2019, pude ver de perto como funcionam as práticas de ensino em Artes Visuais no CEEDV, pois para cumprir o horário em sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado 2 em Artes Plásticas do meu curso de Licenciatura, acompanhei e auxiliei uma professora do CEEDV no atendimento aos seus alunos.

Foi a partir dessa experiência que me interessei por essa temática e pelo papel do professor de artes visuais como facilitador do aluno com deficiência visual ao aprendizado da prática artística e da importância do ensino das artes visuais para o desenvolvimento da autonomia e expressão desses alunos.

Inicialmente, a minha intenção era entrevistar apenas docentes do CEEDV, mas resolvi expandir a aplicação do questionário de pesquisa para outros professores da SEEDF, pois como a educação brasileira é voltada para a inclusão, com certeza havia outros professores de artes visuais que atendiam estudantes com deficiência visual.

Procedimentos e instrumentos

Para a recolha das informações, optou-se pelo uso do instrumento questionário aplicado em um procedimento de entrevista estruturada. O questionário de pesquisa foi elaborado com o auxílio da ferramenta digital *Google Forms* e enviado às coordenações das escolas de Ensino Especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e em um grupo de professores de artes da rede de ensino público do DF, solicitando a participação apenas daqueles que ensinavam cegos e pessoas com baixa visão. Busquei com este questionário dar voz à opinião desses profissionais que atuam diretamente com deficientes visuais e observar semelhanças entre a prática e a teoria abordada nos três primeiros capítulos deste estudo.

O questionário foi aplicado durante os meses de outubro e novembro de 2020 e contou com a participação de sete professores da rede de ensino público do Distrito Federal, tanto do Ensino Médio quanto do Ensino Especial. Nele foram desenvolvidas perguntas a respeito do tempo de atuação desses profissionais como educadores na área de artes visuais, da formação deles, do trabalho desenvolvido com os alunos deficientes visuais, do porquê acreditarem ser importante ensinar artes visuais para os estudantes cegos e de baixa visão, entre outras questões.

Resultados e Discussão dos resultados

Para representar os resultados das primeiras perguntas respondidas no formulário, foram gerados dois gráficos que demonstram o tipo de ensino que a escola desses professores oferece e a idade e tempo de atuação desses profissionais na área da educação em artes visuais. Dentre os entrevistados, apenas um docente faz parte do ensino regular, representado pelo Ensino Médio (Gráfico 1), enquanto os outros seis fazem parte do Ensino Especial. A maior parte dos entrevistados tem idade acima de 40 anos e mais de 10 anos de atuação no ensino das artes visuais (Gráfico 2).

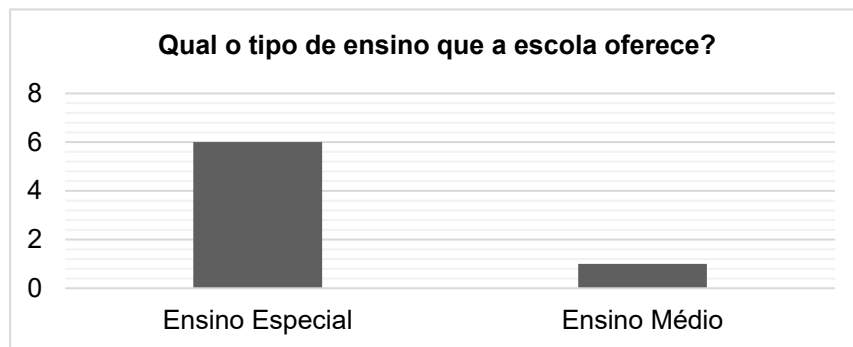


Gráfico 1. Qual tipo de ensino que a escola oferece?

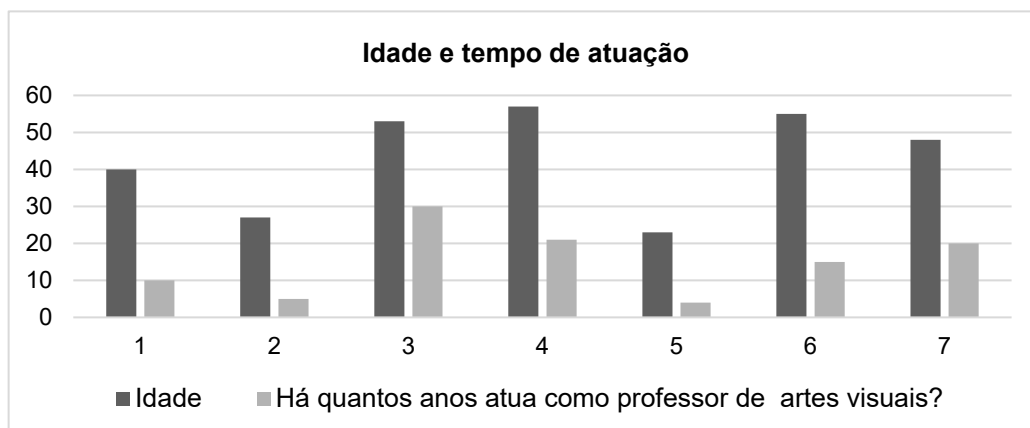


Gráfico 2. Idade e tempo de atuação dos docentes.

Além dos gráficos, foram geradas tabelas desde os resultados alcançados. Na Tabela 1, observa-se os resultados das informações que buscaram conhecer porque os educadores escolheram trabalhar com alunos deficientes visuais e de baixa visão, tendo em vista que essa é uma área pouco abordada nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais do Distrito Federal.

Professor	Por que escolheu atuar com estudantes deficientes visuais e de baixa visão?
P1	“Sou professora de artes cênicas de classe regular e atendo alguns alunos que são DV.”
P2	“Não escolhi, aconteceu! Professores de Artes no EE trabalham com todo tipo de deficiência.”
P3	“Por desafio, queria desenvolver metodologia apropriada para o seguimento.”
P4	“Amor.”
P5	“Não creio que foi uma escolha, mas mais uma identificação com a área de ensino especial.”
P6	“Na verdade, é um dos perfis que atendemos, desta forma todos são sempre bem-vindos.”
P7	“Realização pessoal.”

Tabela 1. Motivo pelo qual optou por trabalhar com deficientes visuais.

Pelas respostas apresentadas no questionário foi possível dividir esses docentes em dois grupos: aqueles que fizeram essa escolha de forma consciente, por questão de “realização pessoal”, “identificação” com a área e “amor” aos alunos, e houve aqueles que se interessaram pelo Ensino Especial justamente por se depararem com alunos da área em sua trajetória profissional. É interessante observar a resposta do P3, que sentiu a necessidade de desenvolver uma metodologia pedagógica específica para atender seus alunos, e que demonstra a relevância do e a importância de pensarmos nas especificidades do Ensino Especial.

Os resultados na Tabela 2 apresentam as práticas docentes utilizadas em sala de aula, os materiais e as técnicas aplicadas com os alunos deficientes visuais e de baixa visão, a fim de observar se as atividades realizadas nesses ambientes realmente se aproximam àquelas abordadas na parte teórica desse estudo.

Professor	Quais práticas pedagógicas costuma utilizar em sala de aula com os seus alunos?
P1	“Geralmente passo adaptações dos conteúdos e trabalho com desenhos dentro das possibilidades deles.”
P2	“Antes de falar sobre isso, seria necessário saber o que o estudante precisa aprender. Se você tem um estudante apenas deficiente visual, teríamos que trabalhar com texturas, relevos, Braille etc. oferecer o que é ‘visto’ a ele. Se esse aluno tem outras deficiências e limitações, como não ser oralizado, não adianta colocar o Braille se você precisa tornar a fala algo atrativo e essencial para ele. No EE isso é relativo.”
P3	“Práticas voltadas para desenvolvimento psicossocial, coordenação motora e tátil.”
P4	“Colagem, argila, papietagem.”
P5	“Tinta, materiais sensitivos, temperaturas diferentes, cheiro e gosto.”
P6	“Estar comprometido com o princípio da materialidade da forma como meio de transmitir um conhecimento, todavia não se limitando a este.”
P7	“Pintura, desenhos figurativos, abstratos, geométricos, colagem, produção de mosaicos, escultura em argila, produção de vídeos, fotografia, etc.”

Tabela 2. Práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Pelas respostas dos docentes, foi possível perceber que muitos implementam as práticas mencionadas neste trabalho, no capítulo anterior, no dia a dia de aula nas escolas em que atuam. Práticas estas que envolvem, além do sentido tátil, o estímulo de outros sentidos por meio de vários materiais, como tinta, argila, câmeras fotográficas etc. e técnicas diferentes como colagem, pintura, desenho, produção de mosaicos, esculturas, vídeos etc. Essa exploração de diversas dinâmicas não só estimula a produção artística por parte dos alunos, como auxilia também no desenvolvimento psicossocial e cognitivo-motor.

Na Tabela 3, há uma comparação/relação sobre as qualidades que os entrevistados consideram necessárias para ser professor de alunos deficientes visuais e àquelas abordadas por Mackie (1955) e as autoras Pereira e Costa (2009).

Professor	Quais as características você acredita que são necessárias para ser professor de artes visuais e trabalhar com alunos com deficiência visual?
P1	“Sensibilidade, paciência e empatia!”
P2	“Deveria haver uma preparação na formação dos professores, independente se irão trabalhar com EE ou não. Além de aprimorar os cursos complementares para conhecermos mais sobre a deficiência do estudante, meios de acessibilidade, adaptação do currículo, ferramentas, terapia ocupacional e saúde.”
P3	“Capacitação, habilitação e disposição para experimentar, pesquisar e aplicar conteúdos adequados e adaptados para à realidade individual dos estudantes. Amor, paciência e respeito pelo deficiente visual. Acreditar na capacidade criativa dos estudantes.”
P4	“Comprometimento.”
P5	“Ter sensibilidade e entender a sensorialidade como papel fundamental nesse processo.”
P6	“Para artes visuais principalmente ter percepção tátil, compreensão de como fazer uso do tridimensional, da espacialidade, da comunicação oral descritiva e interesse em sempre estar aprendendo também.”
P7	“Afinidade e olhar sensível à causa.”

Tabela 3. Características necessárias para ser professor de artes visuais e trabalhar com deficientes visuais.

Segundo Mackie (1955) e os entrevistados, realmente é necessário que o profissional interessado em ser professor de deficientes visuais possua conhecimentos e habilidades específicas voltados à área do Ensino Especial e à deficiência visual. Os entrevistados P2 e P3 comentam em suas respostas sobre a importância da capacitação, pois todo o conhecimento adquirido pelo professor será aplicado de acordo com a faixa etária de seus alunos, a escola em que atua, sua estrutura e recursos disponíveis.

Também em conformidade com as autoras Pereira e Costa (2009), e a Consideração Positiva Incondicional de Rogers (2009), os educadores mencionam em suas respostas sobre a sensibilidade necessária para atuar com alunos deficientes visuais e a necessidade da paciência, do acolhimento, pois a nossa sociedade costuma enxergar a cegueira e a baixa visão como limitações, como algo prejudicial e negativo na vida das pessoas. Tanto pelas respostas dos professores, quanto pelos textos de Pereira e Costa (2009), percebe-se que a verdadeira limitação reside no preconceito da sociedade para com pessoas com deficiência visual ou baixa visão, pois é possível estimular o desenvolvimento da criatividade desses alunos.

Para fazer uma comparação à proposta do desenvolvimento de uma *arte dialogada* dentro da sala de aula, ideia desenvolvida pela doutora e arte-educadora Kátia Helena Pereira e apresentada no capítulo 3 deste trabalho, e a realidade dos professores entrevistados, fizemos as perguntas presentes nas Tabelas 4 e 5.

Professor	Quais são os conteúdos e as técnicas em artes visuais abordadas em suas aulas? O que busca desenvolver em seus alunos?
P1	“Sempre trabalho mais a linguagem de artes cênicas por ser minha área de formação, mas na parte de visuais gosto de trabalhar com desenho livre.”
P2	“É trabalhado mais técnicas artísticas (pintura, escultura, desenho), artesanato, teatro, dança, música. A gente busca dar AUTONOMIA para o estudante. É utilizado da pintura, por exemplo, para exercitar a coordenação motora, a criatividade, fortalecer as articulações etc. Não é somente uma técnica artística, mas trazer uma experiência artística e utilizar como meio terapêutico e de saúde.”
P3	“Artes visuais segue conteúdo curricular do ensino especial adaptado para estudantes DV. Conforme encaminhamento da equipe de diagnóstico, as técnicas artísticas são desenvolvidas individualmente atendendo às necessidades especificadas no diagnóstico e observadas durante os atendimentos.”
P4	“Trabalhar o tato.”
P5	“Trabalho em oficinas sensoriais onde o tato é muito explorado e o processo é base pra além do resultado final.”
P6	“Trabalho com material de descarte como meio de expressão do pensamento do estudante.”
P7	“Noções de espaço, volume espaço bi e tridimensional, noções de perspectiva e proporção, obras distintas em períodos distintos, suporte de tamanhos, formas e texturas variadas para elaboração de trabalhos artísticos, cores, cores primárias e secundárias, quentes, frias e neutras, elementos básicos da linguagem visual, desenho de observação, esculturas temáticas, manifestações culturais e artísticas da cultura brasileira, etc.”

Tabela 4. Conteúdos e técnicas utilizados para o desenvolvimento dos alunos.

Professor	Como você trabalha os outros sentidos dos alunos com deficiência visual no ensino de artes visuais?
P1	“Passo áudios, músicas.”
P2	“É visto com muito cuidado. Não basta utilizar um som, por exemplo, deve haver um sentido. Um propósito para isso. É utilizado a textura para a identificação de objetos (por exemplo), o som para o desenvolvimento da fala e exercício a audição, experiências sensoriais para o exercício do tato, tem a utilização de libras para os não oralizados (que pode vir como uma alternativa de linguagem), luzes para os que tem baixa visão conseguir identificar formas etc.”

P3	“Pesquisa somatossensorial envolvendo associações de diferentes estímulos (sinestesia).”
P4	“Sensibilidade dos dedos.”
P5	“Nessas oficinas, tentamos explorar ao máximo os outros sentidos, principalmente aqueles onde obtenho maior resposta por parte do aluno.”
P6	“A audição não pode ser esquecida como um potencial a ser estimulado. Mas em visuais e sem recursos específicos e com responsabilidade no atendimento de diversas deficiências, não tenho tido tempo para elaborar.”
P7	“Aplicando exercícios que estimulem esses sentidos, principalmente músicas e texturas diferentes.”

Tabela 5. A exploração dos outros sentidos nos alunos deficientes visuais e de baixa visão.

Por essas tabelas, é possível compreender como acontecem as trocas realizadas entre docente e discente dentro do ambiente escolar. Os resultados demonstram que os entrevistados utilizam diferentes linguagens artísticas com os estudantes, como ocorre a estimulação dos sentidos nesses alunos, além dos materiais adotados para a realização dos exercícios propostos. Não foi possível perceber, no entanto, se essas atividades são baseadas e se as produções artísticas dos alunos são resultado de um diálogo entre aluno e professor, no qual ambos são ouvidos e levados em consideração. Ou seja, as respostas dos entrevistados não permitiram concluir se as atividades desenvolvidas por eles em sala de aula se aproximam à arte dialogada de Pereira (2010).

Em relação à preservação da autonomia dos alunos, preocupação presente no capítulo 2 deste estudo, e na realização de um ensino baseado na Pedagogia da Autonomia de Freire (1996), os resultados alcançados pela Tabela 6 demonstram a forma como a atuação em sala de aula e os exercícios propostos pelos professores para os alunos podem não só promover o desenvolvimento desses quanto à aprendizagem das artes visuais, mas também a relação dos alunos com sua própria autonomia por meio da expressão artística.

Professor	Como você acredita ser possível estimular e preservar a autonomia dos alunos deficientes visuais e de baixa visão por meio do ensino das artes visuais?
P1	“Incluindo sempre eles nas atividades, mesmo que adaptadas, mas jamais deixá-los de fora!”
P2	-

P3	“Trabalhando com orientação espacial, reconhecimento dos objetos, estimulando o tato para leitura Braille, reforçando o aspecto psicossocial quanto à independência, confiança, aceitação da condição da deficiência, ratificando que é possível viver com qualidade através do autoconhecimento e respeito aos seus limites.”
P4	“Persistência, controle, dedicação.”
P5	“Dando pra ele o suporte, mas deixando a experimentação livre.”
P6	“Primeiramente favorecendo a arte como um meio de comunicação do que o estudante pensa que almeja. Lançando mão de metodologias já existentes e estudando a realidade vigente para se criar novas.”
P7	“Estimulando e assegurando a acessibilidade do estudante.”

Tabela 6. A preservação da autonomia dos alunos deficientes visuais e de baixa visão.

Pelos resultados alcançados, foi possível perceber que a autonomia dos alunos também é uma preocupação constante, que faz parte do dia a dia da vida desses docentes. Para os entrevistados, há diversas formas de estimular a autonomia nos alunos, que visam promover não só a independência e acessibilidade deles no mundo, mas também o reconhecimento deles enquanto seres humanos, pessoas com plenas capacidades de realizar aquilo que quiserem.

Por fim, na Tabela 7, estão os resultados que remetem à pergunta principal e tema central do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Professor	Por que você acredita que é importante ensinar artes visuais para alunos deficientes visuais e de baixa visão?
P1	“Porque o fato de ter uma deficiência não deve ser impedimento para ter acesso a nenhum tipo de arte!”
P2	“O ensino da arte é além de conteúdo. Ele vem como uma experiência e, conseqüentemente, aprendizado e desenvolvimento. Ele é uma enorme ferramenta de exercícios para criatividade, raciocínio lógico, terapêutico e de saúde física. É através dela que podemos criar mundos e encontrar sentido em gestos simples da vida. É perceber que o simples "sentir" já traz uma gama de possibilidades em um universo particular que é o da deficiência.”
P3	“As artes visuais têm um potencial transformador na vida do deficiente visual, capacitam-no para o que antes era inimaginável, o ver com as mãos, o sentir com às mãos. Viver com independência, se apropriar do belo, se inserir e reinserir na sociedade como cidadão pleno.”
P4	“Trabalho que eleva a autoestima, arteterapia.”
P5	“É uma outra forma de enxergar o mundo e de se entender nele.”

P6	“Porque é um meio de estímulo para fortalecer a personalidade do indivíduo, favorecendo sua autoestima. Contudo toda arte precisa ser trabalhada de forma contextualizada!”
P7	“Porque desperta, de forma sensível e afetuosa, a necessidade de integração e socialização.”

Tabela 7. A importância do ensino das artes visuais para deficientes visuais e pessoas com baixa visão.

Além da pergunta presente na Tabela 7 ter sido respondida ao longo de todo o trabalho, busquei incluí-la no questionário para também saber e apresentar a opinião dos próprios docentes quanto à importância do trabalho realizado por eles, da disciplina que eles ministram, a forma que eles atuam nos espaços de ensino-aprendizagem e na vida desses alunos. Pelas respostas dos professores é possível perceber a importância das artes visuais e do desenvolvimento da criatividade na vida dos alunos deficientes visuais. A arte não só favorece a autoestima do deficiente visual, desenvolve sua coordenação motora, o insere em um mundo predominantemente visual, como tem o potencial de transformar a sua realidade e a sua relação com os objetos e as pessoas à sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou trazer a importância do ensino das artes visuais para deficientes visuais e pessoas com baixa visão e da prática docente voltada para o desenvolvimento desses alunos com respeito à sua autonomia. Além da revisão bibliográfica apresentada nos três primeiros capítulos do estudo, a pesquisa realizada com docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) foi fundamental para a observação de como são aplicados os conceitos abordados no dia a dia desses professores. A partir das respostas dos educadores foi possível perceber: (a) a forma que esses profissionais atuam em sala de aula, as técnicas e materiais utilizados por eles para trabalhar com deficientes visuais e pessoas com baixa visão; (b) os conhecimentos e recursos necessários para exercer a profissão com foco na Educação Especial; e (c) a importância do respeito à autonomia no desenvolvimento desses alunos e na produção artística deles.

O que se deseja com este estudo é trazer a importância da inclusão de disciplinas sobre Educação Especial nos cursos de Licenciatura do país e contribuir para a produção acadêmico-científica voltada para essa área, principalmente dentro das Artes Visuais. Este TCC possibilitou apontar os inúmeros benefícios de se trabalhar as artes visuais com alunos deficientes visuais e de baixa visão. Conforme mencionado anteriormente, o docente que tem consciência da importância do seu trabalho e do poder transformador das artes nos alunos com deficiência visual, consegue fazer que esses estudantes transponham barreiras inimagináveis não só para eles, mas a para a sociedade que os enxerga de forma limitada.

Por isso, a proposta da aplicação da *arte dialogada* Pereira (2010) se faz necessária. A produção de uma arte dialogada proporciona a união das três visões: a da arte, a do professor e a dos alunos, sendo o aluno o autor principal de seu trabalho, mas de um trabalho desenvolvido pelo compartilhamento de diferentes pontos de vista, de experiências, e gera no estudante a noção de responsabilidade e autonomia proporcionados pela execução em si, além da sensação de pertencimento ao grupo. A adoção desta prática docente e artística em sala de aula não só beneficiaria professores e estudantes do ensino regular, mas seria ideal para deficientes visuais e pessoas com baixa visão justamente por inseri-los e fazê-los se sentirem pertencentes a um grupo e para o desenvolvimento da sua autonomia, pois por mais que o docente os auxilie, a criação está nas mãos dos alunos.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, L. R. **Consideração Positiva Incondicional no sistema teórico de Carl Rogers**. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751433015.pdf>. Acesso em: 31 de outubro de 2021.

AXEL, E. S; LEVENT, N. S (ed.). **Art Beyond Sight: A Resource Guide to Art, Creativity and Visual Impairment**. Nova Iorque (EUA): Art Education for the Blind, Inc. (AEB) e AFB Press, 2003

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186/2008, Decreto nº 6.949/2009. 4ª Edição Revista e Atualizada. Brasília, 2012

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1987.

MACKIE, R. P.; DUNN, L. M. (org.). **Teachers of Children who are Blind**. Washington, D.C. (EUA): United States Government Printing Office Washington, 1955

MORAIS, D. F. P. **Artes visuais para deficientes visuais: o papel do professor no ensino de desenho para cegos**. 2009. Disponível em: <https://audiodescriptionworldwide.com/associados-da-inclusao/rbtv/artes-visuais-para-deficientes-visuais-o-papel-professor-no-ensino-de-desenho-para-cegos/>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

OLIVEIRA, M. O.; CARDONETTI, V. K. e GARLET, F. R. (2016), **Cegueira, Educação e Artes Visuais: que Produções de Sentidos são Possíveis neste Tensionamento?** Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 11, n. 29, p.51-50 set./dez. 2016. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/. Acesso: 18 de agosto de 2020.

PEREIRA, K. H. **Como usar artes visuais na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995.

SILVA ET. AL, E. **Educação e Inclusão**. São Paulo: SL Editora, 2019.

SOLDERA, D.; MARTINS, A. F. (2012), **Possibilidades de pesquisas em artes visuais com deficientes visuais**. MONTEIRO, R. H. e ROCHA, C. (Orgs.). Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual Goiânia-GO: UFG, FAV, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/2012-106_Possibilidades_de_pesquisas.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2020.

ZANATTA, C. V.; STEFFANI, M. H.; MIANES, F. L. e GALON DA SILVA, C. E. (2011), **Esticando horizontes: astronomia e artes no ensino de deficientes visuais**. Revista da Extensão UFRGS, 3, 30-35. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206984/000865610.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. rev. atual. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.