

FABIANA SIMÕES TEMPONI MACHADO



**O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA CEGOS:  
MODELAGEM EM CERÂMICA**

GOVERNADOR VALADARES  
2013

FABIANA SIMÕES TEMPONI MACHADO

**O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA CEGOS:  
MODELAGEM EM CERÂMICA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador(a): Verona Campos Segantini

Belo Horizonte  
Escola de Belas Artes da UFMG  
2013

Machado, Fabiana Simões Temponi, 1983 -

O Ensino de Artes Visuais para Cegos: Modelagem em Cerâmica:  
Especialização em Ensino de Artes Visuais / Fabiana Simões Temponi  
Machado. – 2013.

36 f.

Orientadora: Verona Campos Segantini

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes  
da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais,  
como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em  
Ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. I. Segantini, VeronaCampos. II.  
Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.III. A  
Utilização dos Quadrinhos no Ensino de Artes Visuais.

CDD: 707



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Escola de Belas Artes**  
**Programa de Pós-Graduação em Artes**  
**Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais**

Monografia intitulada *O Ensino de Artes Visuais para Cegos: Modelagem em Cerâmica*, de autoria de Fabiana Simões Temponi Machado, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Verona Campos Segantini - Orientadora

---

Cláudia Regina dos Anjos

---

Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha  
Coordenador do CEEAV  
PPGA – EBA –

Belo Horizonte, 2013

À Deus, que me deu a vida  
À minha filha, que me ensinou a viver

*"A arte alcança sempre a finalidade que não tem."*  
Otto Maria Carpeaux

## RESUMO

O objetivo desta dissertação foi investigar possibilidades de aprendizagem da Arte para pessoas com deficiência visual. Foram utilizados como referencial as pesquisas de Edson Luiz Defendi sobre Educação Inclusiva (em parceria com a Fundação Dorina Nowill para Cegos), a fim de utilizá-las para orientar as propostas educativas, no que tange a Educação Especial. Outros autores, como Ana Mae Barbosa e João Francisco Duarte Junior, foram utilizados para explorar novas metodologias de ensino. Através da experiência pessoal da autora como professora de Oficina de Modelagem em Cerâmica, realizada entre os anos de 2009 à 2012, em uma Universidade particular de Governador Valadares, que cedeu o espaço para a realização das aulas, foi possível refletir sobre recursos e estratégias capazes de facilitar a apreensão de técnicas de modelagem em argila, afim de que os alunos pudessem desenvolver peças criativas, úteis e conceituais. As aulas foram realizadas com a supervisão do professor Sebastião Pimenta, ceramista renomado que cedeu o material e, na etapa de aplicação de esmalte e queima das peças, abriu espaço em seu ateliê para realização das tarefas.

## **LISTA DE SIGLAS**

ADEVISA – Associação dos Deficientes Visuais de Governador Valadares

CRAEDI – Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva de Governador Valadares

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Stanley interagindo com outro aluno durante atividade .....	20
Figura 02 – Peças levadas pelo professor Sebastião .....	23
Figura 3 – Sentindo o aroma da argila .....	24
Figura 4 – Professor Sebastião .....	24
Figura 5 – Batendo a massa .....	25
Figura 6 – Interagindo com os bonecos de argila .....	26
Figura 7 – Criando uma história para seus bonecos .....	26
Figura 8 – Técnica do cordel .....	27
Figura 9 – Construção da peça coletiva .....	28
Figura 10 – Itália apresentando uma de suas peças .....	29
Figura 11 – Panorama geral da oficina no realizada no shopping .....	30
Figura 12 – Aluna escrevendo seu nome na placa de cerâmica .....	31
Figura 13 – Carrinho criado por aluno .....	31
Figura 14 – Esmaltação .....	32

## SUMÁRIO

<b>1. Apresentação.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Histórico da Educação Especial no Brasil.....</b>	<b>12</b>
<b>3. A Modelagem em Cerâmica enquanto Vertente das Artes Visuais.....</b>	<b>16</b>
<b>4. O Ensino da Modelagem em Cerâmica para Cegos .....</b>	<b>18</b>
<b>5. As Oficinas .....</b>	<b>22</b>
<b>Considerações finais .....</b>	<b>34</b>
<b>Referências .....</b>	<b>35</b>

## **1. Apresentação**

Esta monografia é o resultado dissertativo de pesquisas, estudos e constatações apreendidas sobre o Ensino de Artes Visuais para alunos com deficiência visual, focado no ensino de técnicas de Modelagem em Cerâmica, desenvolvida no decorrer do Curso de Especialização de Ensino de Artes Visuais, da Universidade Federal de Minas Gerais, no ano de 2013.

Este estudo utilizou um grupo de controle formado por pessoas com cegueira, congênita ou adquirida, inscritas na Associação dos Deficientes Visuais (ADEVISA) e no Centro de Referência e Apoio à Educação Inclusiva (CRAEDI) de Governador Valadares, por estarem situados na cidade de origem deste trabalho. Através da experiência obtida com a aplicação de oficinas para este grupo, esta monografia aborda diretrizes viáveis para o ensino de artes a deficientes visuais, focando na Modelagem em Cerâmica.

O assunto foi escolhido devido à experiência que tenho no Ensino de Informática e de Modelagem em Cerâmica para cegos. O grupo com o qual trabalho sempre demonstrou grande interesse em artes e julguei pertinente aprofundar o tema e transmitir a eles aulas fundamentadas e interessantes, que possam contribuir com o desenvolvimento dos educandos. Pretende-se com este estudo instigar em alunos e educadores senso crítico e despertar o ainda mais o interesse pela arte.

Pensar o Ensino de Artes Visuais de uma forma “não visual” foge ao padrão comumente conhecido, entretanto, contemporâneas à realidade, existem as questões de acessibilidade, que impulsionam cada vez mais a inclusão dos cegos em toda e qualquer área. Contudo, ainda há muito que fazer para que as barreiras sejam quebradas.

No decorrer do desenvolvimento deste estudo, foi percebida a falta de referências bibliográficas que discorram sobre a correlação dos cegos e do Ensino de Artes Visuais, sendo assim, para compor a literatura deste trabalho foram utilizados livros, periódicos e artigos sobre Arte, Educação, Deficiências Físicas e Inclusão Social.

## 2. Histórico da Educação Especial no Brasil

Segundo Tureck (2003), no Brasil, o marco inicial da educação de cegos deu-se com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Documentos históricos atestam a situação asilar do instituto, que não possuía programa educacional específico. Seu objetivo era:

O ensino em toda a instituição seria dividido em dois ramos principais: instrução literária e instrução prática e profissional. A instrução literária seria dividida em primária com cinco anos, e secundária com sete. Previam-se para o ensino prático e profissional as seguintes matérias: estudo completo de música vocal e instrumental, inclusive estudo de órgão; afinação de piano, órgão e harmônio; arte tipográfica no sistema de pontos; arte de encadernação; ofícios de torneiro, cigarreiro, charuteiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro etc.; todos os trabalhos de cordoaria; fabrico de escovas de diversas espécies, esteiras, tapetes, cestas etc.; todos os trabalhos de agulha, de contas, tricô e de cestinhas etc., a que atualmente se ensinam às alunas do Imperial Instituto dos Meninos Cegos; quaisquer outros ofícios, artes e indústrias que venham a ser reconhecidos de utilidade para os cegos. (ZENI, 1997, p.76).

Este aparente descaso remete à concepção social, ainda aflorada e vigente, de que o indivíduo cego seria altamente incapaz de desenvolver qualquer atividade tão bem quanto um vidente, conforme afirmação:

Chamava-os de “alunos de curso acabado”. Residentes que davam aulas, copiavam livros, chefiavam bancas de estudo, mourejavam por lá de sol a sol pelo prato e pelo teto. Muito bem aproveitáveis. Não lhes davam oportunidades. Benjamin Constant estabelecera o acesso automático extirpado pelos concursos que o Governo mandava fazer lá, sem nenhuma preocupação com a pedagogia especial dos não-videntes. Dos candidatos, não se exigia o menor trato com os cegos, nem mesmo que soubessem o alfabeto braile (VEIGA, 1946, p. 58).

Apenas em 1970 um cego assumiu a direção do Instituto Benjamin Constant, o professor Renato Monnard da Gama Malcher, que não foi aluno do Instituto, de acordo com Zeni (1997).

A ineficiência do sistema (se é que pode-se dizer) de ensino é confirmada por relatos do Professor José Espíndola Veiga, que foi estudante do Instituto Benjamin Constant, e, posteriormente, docente daquela instituição:

A instrução ali ministrada durante muito tempo era desprovida de sentido utilitário. Só instrução, nada de educação. (...) Os estudos não me atormentavam. Lia mais ou menos e fazia as quatro operações quando entrei no Instituto, de sorte que nada tive que estudar no primeiro ano. Não me quiseram matricular no segundo, porque eu era muito pequeno. (...) No segundo ano, a não ser uns elementos de gramática, nada tive de novo para estudar. (VEIGA, 1982, p.34).

O despreparo dos profissionais que dirigiam a instituição e dos educadores que ali trabalhavam, também foi ressaltada várias vezes pelo Professor José, que experimentou ocasiões em que, a qualificação profissional adequada lhe fez falta:

Por falta de ensino especializado, eu nunca me habituei a usar a faca na mesa em coisa alguma. (...) Foi só muito mais tarde que uma pessoa teve a sábia coragem de advertir-me de que eu fazia um bico feio com os lábios para colher o café da xícara (VEIGA, 1982, p.50 - 51).

Segundo Lemos, apenas em 1950, surgem relatos da inclusão de alunos cegos em escolas comuns. Em 1973 surge o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), junto ao Ministério de Educação (MEC), com a finalidade de promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>1</sup>:

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Apesar de inclusões na constituição e movimentos solidários à causa, Ross (1998) afirmou que ainda seriam necessárias várias outras mudanças:

---

<sup>1</sup> Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

A sociedade já reconhece que algum tipo de educação é necessário a esses sujeitos, mas parece que este direito – o de aprender e se fazer cidadão – lhes está reservado somente em doses homeopáticas. (...) Legitimam a inferioridade e a infantilização, acentuando a falta ou o defeito que passam a representar uma barreira ou um obstáculo intransponível. A deficiência visual, nesse sentido, para citar apenas um exemplo, aparece como um defeito generalizado que impede o indivíduo de desenvolver outras capacidades, como as de gestão, tomada de decisões, produção intelectual, enfim capacidades que distinguem o homem como um ser inteiro, não fragmentado (p. 55 – 56). Com o advento de sistemas políticos democráticos, paira entre nós o postulado da igualdade formal. Contraditoriamente, o sistema político e as leis que o regem não universalizaram esse direito para todos. A igualdade inexistente na prática social em razão de determinantes econômicos e sociais (p. 75).

Tureck (2003) o ratifica assegurando que, dessa forma, é possível analisar o quanto é grande a distância entre o que é dito, proposto, até definido em políticas públicas de educação, saúde, assistência social – para citar áreas básicas - e na legislação decorrente, mas não é alcançável por aqueles que se encontram à margem do sistema produtivo.

De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, levantamento efetuado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, aproximadamente 24% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência e 45 milhões de pessoas possuem algum tipo de deficiência no Brasil, destes quase 36 milhões são deficientes visuais sendo que, cerca de 20% deste último grupo apresenta comprometimento grave da visão ou cegueira total. São números expressivos, que exigem atenção personalizada e especializada.

E, apesar de o preconceito ainda estar presente na nossa cultura, é preciso buscar o desenvolvimento de métodos que tornem o ensino, não somente das Artes Visuais, mais prazeroso, qualitativo e enriquecedor para o cego.

Nos últimos tempos, como resultado da luta das próprias pessoas com deficiência, vem ganhando espaço na sociedade a proposta de romper com os tradicionais paradigmas segregativos e a adoção de procedimentos que possam contribuir para garantir a essas pessoas as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais. Esse processo ganhou mais força com a Declaração de Salamanca<sup>2</sup>, (...) O combate a essa situação exige

---

<sup>2</sup> A Declaração de Salamanca (Salamanca - 1994) é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Adotada em Assembléia Geral, apresenta

um rompimento com paradigmas excludentes produzidos ao longo da história e que, ainda hoje, têm fundamentado a práxis do homem atual em relação a este segmento social. (CARVALHO et. al, 2006, p. 6 e 7)

Decorrente do que foi exposto e das constantes mudanças no que se refere à educação Especial, este trabalho propõe diretrizes que venham a contribuir com o Ensino de Artes Visuais para Cegos, focando-se na modelagem em cerâmica como vertente artística, aplicada em oficinas experimentais.

Serão destacados pontos que dificultam o ensino de Artes para o grupo sugerido, ferramentas que possam facilitar o processo e os métodos cabíveis. Também serão apresentadas análises de aulas de Artes já ministradas para este grupo, bem como registros bibliográficos, fílmicos e fotográficos das mesmas.

### 3. A Modelagem em Cerâmica enquanto Vertente das Artes Visuais

A cerâmica figura entre as mais antigas formas de arte já conhecidas. É comum encontrar utensílios de cerâmica em escavações arqueológicas, que remontam à Pré-história, inclusive já presente no passado brasileiro, muito antes da colonização portuguesa, conforme afirma Lima, citando Bylaardt:

As primeiras cerâmicas que se tem notícia são da Pré-História: vasos de barro, sem asa, que tinham cor de argila natural ou eram enegrecidas por óxidos de ferro. Nesse estágio de evolução ficou a maioria dos índios brasileiros. A tradição ceramista — ao contrário da renda de bilros e outras práticas artesanais — não chegou com os portugueses ou veio na bagagem cultural dos escravos. Os índios aborígenes já tinham firmado a cultura do trabalho em barro quando Cabral aqui aportou. Por isso, os colonizadores portugueses, instalando as primeiras olarias nada de novo trouxeram; mas estruturaram e concentraram a mão-de-obra. O rudimentar processo aborígene, no entanto, sofreu modificações com as instalações de olarias nos colégios, engenhos e fazendas jesuíticas, onde se produzia além de tijolos e telhas, também louça de barro para consumo diário. A introdução de uso do torno e das rodadeiras parece ser a mais importante dessas influências, que se fixou especialmente na faixa litorânea dos engenhos, nos povoados, nas fazendas, permanecendo nas regiões interioranas as práticas manuais indígenas. Com essa técnica passou a haver maior simetria na forma, acabamento mais perfeito e menor tempo de trabalho. (LIMA, 2011, p. 01)

A maleabilidade da argila e as inúmeras possibilidades de aplicação, trouxeram a cerâmica para as artes, apesar de ser produzida em larga escala por diversos nichos industriais. Enquanto arte, a cerâmica sempre esteve lado a lado com a fabricação em larga escala, entretanto, com o passar do tempo, os estilos se regionalizaram e a preocupação estética se arraigou de acordo com os costumes de cada local, sendo assim, a cerâmica se consolidou como forma de arte, expressiva e pragmática:

Com possível exceção do fabrico de tijolos e telhas, geralmente utilizados na construção desde a antiguidade na Mesopotâmia, desde muito cedo a produção cerâmica deu importância fundamental à estética, já que seu produto, na maioria das vezes, destinava-se ao comércio. Talvez por esta razão a maioria das culturas, desde seus albores, acabou por desenvolver estilos próprios que com o passar do tempo consolidavam tendências e evoluíam no aprimoramento artístico, a ponto de se poder situar o

estado cultural de uma civilização através do estudo dos artefatos cerâmicos que produzia. Afora a cerâmica para a construção, a cerâmica meramente industrial só ocorreu na Antiguidade em grandes centros comerciais, iniciando vigorosa etapa com a Revolução industrial. Com a utilização da porcelana, a cerâmica alcançou níveis elevados de sofisticação. Um exemplo notório da cerâmica artística em Portugal é a barrista Rosa Ramalho, que usou a argila para criar as figuras surrealistas do seu imaginário. (LIMA, 1999, p. 20)

No Brasil, a arte cerâmica indígena se classifica como utilitária pois, geralmente, os artefatos não eram fabricados com finalidade estritamente ornamentais e/ou artísticos. A produção nativo-brasileira era voltada para o funcional:

A Primeira questão que se coloca em relação à arte indígena é defini-la ou caracterizá-la entre as muitas atividades realizadas pelos índios. Quando dizemos que um objeto indígena tem qualidades artísticas, podemos estar lidando com conceitos que são próprios da nossa civilização, mas estranhos ao índio. Para ele, o objeto precisa ser mais perfeito na sua execução do que sua utilidade exigiria. Nessa perfeição para além da finalidade é que se encontra a noção indígena de beleza. Desse modo, um arco cerimonial emplumado, dos Bororo, ou um escudo cerimonial, dos Desana podem ser considerados criações artísticas porque são objetos cuja beleza resulta de sua perfeita realização. Outro aspecto importante a ressaltar: a arte indígena é mais representativa das tradições da comunidade em que está inserida do que da personalidade do indivíduo que a faz. É por isso que os estilos da pintura corporal, do trançado e da cerâmica variam significativamente de uma tribo para outra. (PROENÇA, 2011, p. 195)

Palaia (2009), baseando-se em Almeida, afirma que a cerâmica é a mais antiga das expressões plásticas e dela derivaram-se todas as demais formas de expressão denominadas artísticas. Assim sendo, pode-se considerar o aprendizado da modelagem como uma viagem ao nascimento da arte, pois, segundo Palaia (2009), foi através da prática manual da cerâmica que a consciência humana adquiriu suficiente desenvolvimento estético para fabricar objetos utilitários com um ponto de vista que visaria à elaboração e busca consciente da forma estética.

#### **4. O Ensino da Modelagem em Cerâmica para Cegos**

Segundo Defendi (2008), através da visão captamos 85% das informações que recebemos no cotidiano e, caso ocorra perda parcial ou total, uma nova organização sensorial irá se desenvolver, na qual, os demais sentidos irão tornar-se referência preponderante na percepção. Em indivíduos cegos, é comum que o tato se desenvolva mais que os outros sentidos, nesta nova organização sensorial. Deste modo, as aulas de modelagem foram fundamentais para analisar o comportamento dos alunos diante de sensações táteis, com atividades que instigaram o senso de coletividade e de percepção espacial nos participantes.

O Ensino de Arte não deve ser suprimido ao aluno por sua condição física, é preciso estender os conceitos artísticos a todo e qualquer educando, pois contribui para o desenvolvimento pessoal do indivíduo:

Acredito que a Arte não só possui um elevado valor educacional, mas transcende este âmbito, ao permitir que o indivíduo possa atingir modos de expressão universais da alma humana, bens acessíveis a qualquer um de nós. Refiro-me em especial à relação que podemos fazer entre Arte e seu fazer com a idéia de Felicidade, para os gregos antigos, um bem que se constitui enquanto finalidade suprema da existência. (PALAIA, 2009, p. 17)

Um bom exemplo dessa versatilidade que a arte permite são as aulas de Artes Plásticas, ministradas pelo professor Álvaro Picanço, citado em Massini (1994, p. 74), da Universidade de São Paulo - USP. Suas aulas não se restringem ao trabalho com modelagem e argila, o professor introduz os alunos em um contexto maior, ensinando-os a tocar o próprio corpo, o do outro e os objetos; visitar museus e ambientes culturais; explorar tipos de argilas para diferentes formas de modelagem e executar as etapas necessárias à modelagem (devem conhecer a embalagem e dimensão da argila, cortar a argila para trabalhar, amassar e tirar as bolhas de ar, modelar com molde e livremente). O professor José Alípio, docente do CRAEDI, leciona Braille e Mobilidade, afirma que seus alunos realmente desenvolveram outros sentidos de maneira mais aguçada, principalmente o tato e a audição.

Na ocasião das oficinas, José Alípio nos falou sobre as dificuldades da educação especial, sobretudo sobre o descaso do Governo para com as Instituições de ensino. As famílias de baixa renda encontram dificuldades em levar os filhos até o CRAEDI, primeiro pelos horários – as maiorias dos pais trabalham em período integral e não conseguem conciliar sua agenda com as das instituições de apoio. Outro fator que dificulta bastante é o acesso: não há disponibilidade de transporte gratuito para o acompanhante do cego.

Além disso, o material é enviado pelo Governo Federal ao Centro de Apoio é bem limitado. No CRAEDI há apenas um computador para todos os alunos, o Ministério da Educação - MEC envia livros didáticos para alfabetização convencional e especial, o mesmo enviado para as escolas públicas, entretanto, não há material específico para o Ensino de Arte.

No CRAEDI há uma impressora em Braille, um computador com programa DOSVOX, mapas em relevo, e vários materiais feitos com sucata e objetos reciclados. Há mais de dois anos há uma solicitação junto ao MEC para uma bola de futebol com guizo, que facilite a brincadeira entre os alunos, mas ela nunca veio. Segundo José Alípio, o aparato para escrita Braille é caro, e a instituição não recebe o suficiente para atender a demanda.

Segundo ele, outro grande problema se inicia com o próprio deficiente, pois muitos criam barreiras para aceitar as limitações que ele tem. Quando o aluno nasce cego é mais fácil, toda sua educação é voltada para o Braille e a família costuma dar o suporte necessário. Quando a deficiência é adquirida ao logo da vida se torna mais complicado. As pessoas que perde a visão com o tempo têm problemas em aceitar.

Como é o caso do Senhor João Paulo, de 52 anos, que foi eletricitista da Prefeitura de Governador Valadares por muitos anos. Ele sabe tudo sobre as instalações elétricas da prefeitura e de outros órgãos públicos da cidade e foi, aos poucos, perdendo a visão. Hoje ele é completamente cego e tem muita dificuldade em aceitar esta nova condição. João Paulo desenvolveu uma maneira de fabricar

bengalas de baixo custo, que ele mesmo vende na região, mas não aceita dar entrevistas, ser filmado ou fotografado, porque não gosta que outras pessoas o vejam como cego.

Stanley, outro aluno do CRAEDI, é um adolescente de quatorze anos, e tem perdido a visão, com tendência de perda total. Ele tem tido bastante resistência a sua nova condição e não quer aceitar a possibilidade iminente da cegueira. Tendo sido alfabetizado com a escrita convencional, e agregando sua resistência em aceitar a deficiência, o ensino do Braille para ele tem sido quase impossível. Ele não se esforça para aprender e acredita que irá recuperar a visão rapidamente, hipótese já descartada pelos médicos que o examinaram.



Figura 01 – Stanley (Com óculos escuros) interagindo com outro aluno durante atividade

Entretanto, esses dois alunos desenvolveram excelentes trabalhos durante as oficinas de Modelagem. Da mesma forma que, para o aprendizado do Braille é preciso refinar o tato, nas aulas de Cerâmica trabalhamos a sensibilidade, a coordenação motora fina, tocar, trabalhar com várias espessuras, com lixa para o acabamento, material liso, material mais grosso e áspero e vários materiais, para que pudesse ajudar a desenvolver a sensibilidade ao toque. De acordo com Alípio, este é um dos motivos que torna mais fácil trabalhar com o deficiente congênito: eles costumam desenvolver essa sensibilidade ao longo da vida.

Conforme afirma Massini (1994), o conhecimento é construído a partir da interação do homem com o ambiente físico e social no decorrer de sua vida. Palaia reforça esta afirmação ao dizer que este conhecimento se aplica, também, ao Ensino de Artes:

Através da Arte, o indivíduo pode, de uma forma inédita, utilizar-se dos signos pertencentes ao universo cultural em que está circunscrito ou, ainda, dos signos oportunizados pelo ambiente educacional a que pertence para dar forma à instâncias de seu íntimo tais como afetos, desejos, imagens que permanecem sem meios para serem comunicados. É através dos códigos culturais que pertencem a um determinado grupo social, que podemos constituir nossa subjetividade e singularidade, devolvendo a este mesmo grupo, por meio do trabalho de criação, nossa própria imagem, única e autêntica, derivada, no entanto, de um substrato comum. Por sentir-se integrado, pertencente ao amplo oceano do qual todos nós fazemos parte, o indivíduo pode, por esta mesma razão, tornar-se hábil em trilhar outros modos de ser e estar na realidade, mais consciente de suas possibilidades de existência, de maneira a configurar-se sua autêntica experiência no mundo. (PALAIA, 2009, p. 21)

Durante as oficinas de modelagem em argila foi possível passar pelo processo de preparo da argila, criação, autoconhecimento e do ambiente ao seu redor, e ainda partilhando sua experiência com os outros, a pessoa com deficiência visual aprende a conviver, se relacionar, ter disciplina e acreditar que é capaz de fazer.

Essa interação acontece através dos sentidos, e todos eles trabalhando juntos indicam as possibilidades e limites de um determinado objeto, a partir do momento em que se utilizam os sentidos: olhar, escutar, cheirar, experimentar e/ou tocar.

Mais que apenas ensinar a modelar a argila e transformá-la em uma peça de decoração ou funcional, as oficinas para cegos revelaram a capacidade de aprendizagem dos indivíduos participantes, sem comprometimento do resultado final.

## 5. As Oficinas

O conteúdo das oficinas foi dividido conforme tabela abaixo:

<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Tipo</b>	<b>Resumo</b>	<b>Quantidade de Aulas</b>
A Cerâmica e sua História	Teórica	Breve Explanação sobre a história da cerâmica	01
Conhecendo a Cerâmica	Prática	Reconhecimento de peças através do tato, olfato, paladar e audição	02
Estudo de Peças	Teórica	Apresentação de peças do ceramista Sebastião Pimenta	01
Método de livre	Prática	Construção de bonecos	02
Método de cordel	Prática	Construção de objetos tridimensionais	04
Método de bola	Prática	Construções coletivas	04
Método de placas	Prática	Desenvolvimento da coordenação motora	02
Esmaltação	Prática	Técnicas de esmaltação	04
Processo de queima	Teórica	Teoria Processo de queima para cerâmica	01
Queima em forno a Gás	Prática Assistida	Princípios da queima em forno a Gás, prática assistida	04

A primeira aula da oficina foi sobre a história da Cerâmica, os processos industriais e artísticos, principais artistas estrangeiros e brasileiros, apresentação de algumas obras. O assunto foi bem resumido e o espaço foi aberto para que os alunos falassem sobre as expectativas e seu nível de intimidade com a arte. A maioria afirmou nunca ter tido contato algum com as Artes Visuais, principalmente

os cegos de nascença. Alguns relataram serem dispensados das aulas de Artes enquanto estavam na escola.

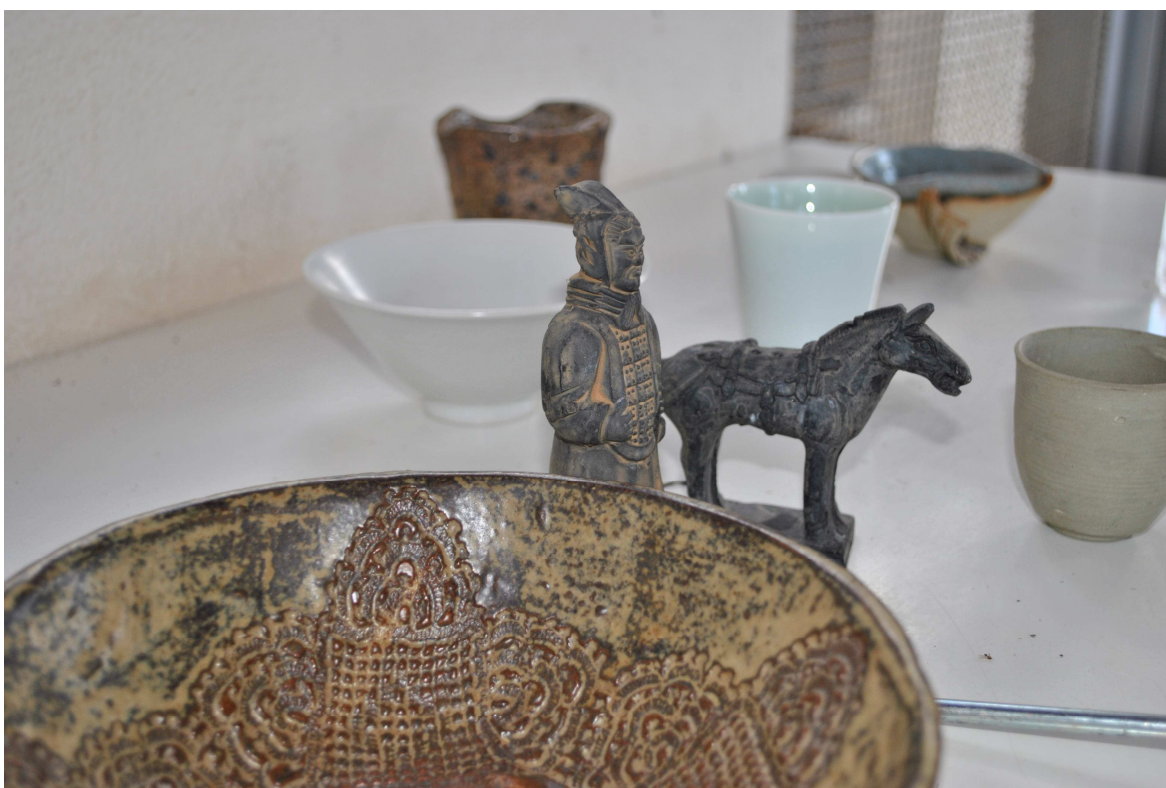


Figura 02 – Peças levadas pelo professor Sebastião Pimenta para conhecimento dos alunos

A segunda atividade buscou explorar os sentidos: cada aluno recebeu três peças diferentes para analisar e foram incitados a relatar sobre sua experiência sensorial – qual seria a cor daquela peça, o que seu cheiro trazia à lembrança, que gosto tinha. O mais interessante nesta atividade foi que, uma das alunas – Margareth Menezes – que perdeu a visão em um acidente de carro a cerca de trinta anos, conseguiu identificar as cores de todas as peças que lhe foram oferecidas. Margareth era professora quando ficou cega, e estudava casos sobre Inclusão e Educação Especial. Ao longo do tempo, ela desenvolveu seus sentidos de forma tão refinada, que é capaz de descobrir a cor de um objeto por sua temperatura. Ela explicou, na época, que sempre questionava sobre a cor do que estava em suas mãos e, no decorrer do tempo, isso foi ficando natural e automático.



Figura 3 – Margareth Menezes sentindo o aroma da argila, antes da modelagem

O ceramista Sebastião Pimenta ofereceu grande ajuda para que as oficinas pudessem se realizar. Além de ceder seu Ateliê para a queima das peças, se dispôs a estar presente nas aulas, contribuindo com conhecimento e experiência no assunto, ele doou todo material necessário para a modelagem. Na terceira atividade, Pimenta apresentou aos educandos várias de suas peças, explicando a história de cada uma e as técnicas utilizadas na sua concepção, disponibilizando aos presentes desde a argila, até as peças finalizadas. Os alunos puderam tirar dúvidas e compreender melhor como se dá o processo de criação por completo.



Figura 4 – Professor Sebastião Pimenta explicando sobre as técnicas de modelagem

A primeira atividade prática foi a “Construção de Bonecos”. Consistiu primeiramente em “bater a massa” para retirar todo o ar presente na mistura. Deste modo, a argila se torna mais maleável, menos quebradiça e permite um acabamento melhor para as peças. O ato de sovar a massa também ajudou a descontrair alguns alunos, que estavam receosos quanto às dificuldades que encontrariam.



Figura 5 – Alunos “batendo” a massa para iniciar a modelagem

Com a base preparada, o exercício propôs a construção de bonecos simples, que retratassem o corpo do educando. Esse momento foi importante para a conceituação de espaço, proporção e auto identificação. Os alunos mais novos, que até então haviam interagido pouco com os outros participantes, se soltarão e ficaram satisfeitos em se retratar através da argila. Eles se empenharam em fazer o máximo de detalhes, como dedos e orelhas. Um deles fez um óculos para que o boneco se assemelhasse ainda mais a ele. Após os bonecos prontos, houve um momento de discussão, para que cada um pudesse expor como foi a experiência.



Figura 6 – Alunos interagindo com os bonecos de argila

Em seguida, os alunos foram instruídos a utilizar os bonecos criados para se apresentarem ao restante da turma. Todos puderam tocar as peças dos outros e ouvir a voz, entrosando a turma e descontraindo o ambiente. Logo depois, a turma foi dividida em grupos, e criaram histórias para seus bonecos, falando sobre as dificuldades de suas deficiências.



Figura 7 – Alunas criando uma história para seus bonecos

Essa tarefa foi de grande relevância para todo o restante do curso. Os alunos se sentiram capazes de criar e ganharam confiança para continuar com as aulas. Segundo alguns relatos foi proveitoso, não somente para se descontraírem mas,

também, para conhecer melhor os colegas e usar a imaginação para suprir a falta da visão.

A tarefa prática seguinte levou para a turma a técnica do cordel, que consiste em criar cordas de argila, com espessura de aproximadamente dois centímetros, e empilha-lás para criar potes, jarras e outros utensílios. Os alunos sentiram mais dificuldades dessa vez, pois precisaram de maior destreza para enrolar a massa uniformemente e, ainda mais para modelar as tiras de argila. Entretanto, ao final do processo, se sentiram realizados com os resultados obtidos.



Figura 8 – Aluna modelando um pote através da técnica do cordel

A seguir, os alunos fizeram uma peça coletiva, utilizando a técnica de bolas. Pequenas bolas de cerâmica foram feitas por toda turma e colocadas no fundo de um recipiente para criar uma grande tigela. Além da técnica, essa atividade pretendeu despertar o interesse pelo trabalho em grupo e dar noções de ocupação espacial.



Figura 9 – Processo de construção da peça coletiva

Essa atividade foi desenvolvida em um shopping da cidade, como parte de um evento proposto pela Universidade Vale do Rio Doce sobre projetos sociais da região. Os alunos ficaram em uma área de movimento intenso, bastante espaçosa e com acesso aberto ao público. Alguns deles sempre tiveram dificuldades em estar próximos a outras pessoas, por medo e vergonha da deficiência.

Segundo relatos da mãe de Itália, uma adolescente de quatorze anos que, além da cegueira, apresenta déficit mental, pela primeira vez que a garota aceitou estar próximo a pessoas desconhecidas. E mais, Itália desenvolveu peças interessantes, que fez questão de apresentar aos outros alunos e explicou sobre o que se tratava a oficina aos clientes do shopping que se aproximavam.



Figura 10 – Itália apresentando uma de suas peças durante oficina no shopping

Por ter sido realizada em local fora do conforto dos educandos e com interferências externas não controláveis, considero ter atingido o objetivo central das oficinas, que foi o de ensinar arte à pessoas com deficiência visual e, ao mesmo tempo promover a inclusão social destes indivíduos. Mostrando à sociedade que as pessoas cegas podem desenvolver atividades complexas e artísticas, trabalhar em grupo e se destacar em sua individualidade, quebrando preconceitos e reforçando a capacidade de superação.



Figura 11 – Panorama geral da oficina no realizada no shopping

A atividade seguinte foi o trabalho com placas de cerâmicas, que os próprios alunos trabalharam a massa e a abriram, com ajuda de um rolo, formando placas uniformes. Com ajuda de bandejas e pratos, eles criaram suportes decorados. As decorações foram feitas em baixo relevo, utilizando cordões, botões, sementes, rendas e outros materiais de fácil acesso.

De acordo com os próprios alunos, esta atividade foi muito estimulante, pois trabalharam texturas e contraposição de objetos, explorando possibilidades que

eles jamais haviam pensado. Os alunos que já foram videntes aproveitaram a oportunidade para escrever seus nomes, em letra cursiva, com ajuda de palitos e pequenas hastes plásticas.



Figura 12 – Aluna Escrevendo seu nome na placa de cerâmica



Figura 13 – Carrinho criado por aluno com a placa de cerâmica

As aulas seguintes foram ministradas no ateliê do professor Sebastião Pimenta, onde ele fez explicações sobre métodos e possibilidades de queima. Além da teoria, Pimenta utilizou peças suas que, por motivos diversos, apresentaram defeitos durante a queima, para mostrar o que não pode ser feito. Os alunos

esmaltaram todas as peças produzidas durante o curso. A queima foi feita pelo professor Sebastião, nos dias seguintes às aulas.



Figura 14 – Alunas esmaltando as peças e, abaixo, parte das peças já esmaltadas

Depois de finalizadas as aulas, todas as peças foram exposta na universidade que cedeu o espaço para a oficina. Os alunos e seus familiares compareceram, bem como os professores das instituições de apoio da cidade. Os objetos estão em exposição ainda hoje, no Laboratório de Design da Universidade.

## **Considerações Finais**

O principal objetivo deste trabalho foi contribuir para a promoção da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência visual nas artes visuais, através da investigação de possibilidades de aulas de modelagem em cerâmica sob a perspectiva dos ensinamentos adquiridos durante o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais da Universidade Federal de Minas Gerais, e na bibliografia citada.

Muito mais que alcançar essa meta, foi possível compreender melhor as necessidades de pessoas que possuem restrições visuais. As atividades desenvolvidas e os relatos de experiências de vida, pretendem auxiliar outros educadores a vencer as barreiras físicas e psicológicas, auxiliando seus alunos deficientes visuais a atingir o seu potencial.

Os estudos de campo realizados para a conclusão do trabalho em conjunto com os conhecimentos apreendidos durante o período acadêmico, colaboraram para que o resultado final pudesse ser apresentado de forma clara e objetiva. As pesquisas bibliográficas sobre a arte, ensino e educação especial foram de fundamental importância para a elaboração dos conceitos metodológicos presentes em cada aula.

Sendo assim, pode-se concluir que o trabalho do educador, quando associado à pesquisa bibliográfica e de campo pode gerar resultados que impulsionam a acessibilidade e a inclusão social, reforçando a capacidade de adequação ao público alvo em questão.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Antônio. *Sensor para Cegos*. Disponível em: <http://www.redetec.org.br/inventabrasil/sensbenga.htm> >. Acesso em 22 de setembro de 2013.

ABREU, Elza Maria de Araújo Carvalho et. al. *Braille! O que é isso?*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

AMORIN, Célia Maria Araújo de; ALVES, Maria Glicélia. *A criança cega vai à escola: preparando para alfabetização*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. *Um olhar sobre a diferença*. São Paulo: Editora Papyrus, 2006.

BLANK, H. Robert. *Psychoanalysis and blindness*. *Psychoanalytic Quarterly*, Brunel: International Journal of Psycho-Analysis 1957

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. *Proposta educacional para deficientes visuais. v. 1 e 2*. Brasília, MEC/Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

BYLAARDT, Cid Ottoni. Crítica: a arte de espantar a arte e segurar sua sombra. *Revista FronteiraZ*, São Paulo, n. 7, dezembro de 2011.

CUTSFORTH, T. D. *O cego na escola e na sociedade: um estudo psicológico*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1969.

DEFENDI, Edson Luiz; LIMA, Eliana Cunha; LOBO, Rita Helena Costa. *Perdi a visão... e agora?*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

DEFENDI, Edson Luiz; SANCHEZ, Tatiana Maria; ARALDI, Aline; MARIANI, Eliana. *A inclusão começa em casa: a família e o deficiente visual*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

FRANCHIN, Juliana. *Percepção Sensorial*. Disponível em: < <http://designsensorial.blogspot.com/2008/03/o-primeiro-passo.html>>. Acesso em 24 de agosto de 2013.

FREITAG, Vanessa. *Lembranças de professoras de artes visuais: a experiência estética na infância*. Disponível em: < [http://www.ufsm.br/lav/noticias1\\_arquivos/lembrancas\\_professores.pdf](http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/lembrancas_professores.pdf)>. Acesso em: 22 de setembro de 2013.

LIMA, Cláudia. *Tachos e panelas: historiografia da alimentação brasileira*. Recife: Ed. da autora, 1999. 2ª Ed

LIMA, Eliana Cunha; NASSIF, Maria Christina; CRYUZ, Maria Cristina Godoy Fellipe. *Convivendo com a baixa-visão: da criança à pessoa idosa*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

PALAIÁ, Alessandra Rachel Antonelli; *Oficina De Cerâmica:O Ensino Da Arte Para Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009

LEMOS, E. R. *A educação dos cegos*. In: Contato. São Paulo: Laramara. Ano 4. n 6. p. 7-19. set. 2000.

LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich . *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria P. Villalobos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO, A. C. *Recuperação do cego: psicológica, social e culturalmente*. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE PREVENÇÃO DA CEGUEIRA. Relatório oficial. v. 2. Belo Horizonte/MG, 28 a 30 de julho de 1980. p. 523 – 524.

MASSINI, Elcie F. Salzano. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual*. Ministério da Ação Social. Brasília: CORDE, 1994.

NASSIF, Maria Christina; AMORIN, Célia Maria Araújo de; ALVES, Maria Glicélia. *Escola e deficiência visual: como auxiliar seu filho*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.

PALAIA, Alessandra Rachel Antonelli; *Oficina De Cerâmica: O Ensino Da Arte Para Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo: 2009

RESENDE, Elisabeth Kátia Vianna. *Mídia e Deficiência*. Ministério da Justiça. 3. ed. Brasília: CORDE, 1996.

RICARDO, José; MELO, Flávia. *Deficiência Visual: Técnicas de Orientação e Mobilidade*. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~jrgm/bengala.html>>. Acesso em: 04 de agosto de 2013.

ROCHA, Fundação Hilton. *Ensaio sobre a problemática da cegueira Prevenção-Recuperação-Reabilitação*. Belo Horizonte: Editora Fundação Hilton Rocha, 1987.

ROLNIK, Aline. *A Responsabilidade do Design Social*. Disponível em: <<http://www.designbrasil.org.br/artigo/responsabilidade-do-design-social>>. Acesso em 10 de julho de 2013.

ROZICKI, Cristiane. *Deficiente e a participação nas esferas da vida em sociedade*. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22crozicki.htm>>. Acesso em: 20 de setembro de 2013.

SCHOLL, G. T. *A educação de crianças com distúrbios visuais*. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. *A educação da criança e do jovem excepcional*. v. II. Porto Alegre: Globo, 1975

SILVEIRA BUENO, J. G. *Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

VEIGA, J. E. *A vida de quem não vê*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1946.

ZENI, M. *O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o assistencialismo (segunda metade do século XIX )*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.