

MAICON ARAUJO MARTINS



**O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA CEGOS:
O caso da menina Alice.**

Especialização em Ensino de Artes Visuais

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG

2013

MAICON ARAUJO MARTINS

**O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA CEGOS:
O caso da menina Alice.**

Especialização em Ensino de Artes Visuais

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.

Orientadora: Profa. Ms. Cláudia Regina dos Anjos.

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG

2013

Martins, Maicon Araujo, 1989-

O Ensino de Artes Visuais para Cegos: o caso da menina Alice:
Especialização em Ensino de Artes Visuais / Maicon Araujo Martins. –
2013.

74 f. il.

Orientadora: Profa. Ms. Cláudia Regina dos Anjos

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. Anjos, Cláudia Regina dos. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

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: o caso da menina Alice*, de autoria de Maicon Araujo Martins, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Ms. Cláudia Regina dos Anjos - Orientadora

Profa. Ms. Verona Campos Segantini

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

Belo Horizonte, 2013

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – CEP 31270-901

À menina Alice,

e a todos aqueles que, sem a faculdade física de ver,
propiciaram-me ampliar a visão do potencial da vida.

AGRADECIMENTO

Que difícil empreitada lembrar-me de todos os que direta ou indiretamente estiveram comigo nessa jornada! Careceria de aprofundada pesquisa, o que implicaria em outro trabalho acadêmico.

Diante desse desafio e com receio de cometer esquecimentos, que espero perdoáveis, pela compreensão da ansiedade do momento, quero externar meus agradecimentos:

A Deus, por segurar minha mão firme no leme;

À família, especialmente ao pai e mãe, por ser e estar em todos os momentos;

Às pessoas com deficiência visual, que em mim inscreveram o tema.

À UFMG, através do Pólo Governador Valadares, por ser a casa do saber;

À querida orientadora, rima diferente para compreensiva;

Aos Docentes e Tutores presenciais e à distância, conhecimentos agregados;

À ilustre banca examinadora, presença de análise valiosa;

Aos teóricos consultados, alimento essencial.

A todos da Escola Estadual João Brasileiro Passos, pelos braços e portas abertas;

Aos amigos, pelos sorrisos e ouvidos disponíveis;

À Arte e à Educação, saberes que transformam...

A todos, professo meu afetuoso muitíssimo obrigado!

*O olho vê,
A lembrança revê,
E a imaginação transvê.*

É preciso transver o mundo!

(BARROS, s/d, p.75).

RESUMO

O ensino de artes visuais para cegos ainda causa estranheza para muitos. Diante disso o presente trabalho busca compreender como se dá o processo de ensino/aprendizagem em artes visuais para cegos. A revisão de literatura abrangeu desde a cegueira, a legislação existente para a educação inclusiva, o processo de formação de conceitos e imagem mental nos cegos, os recursos e processos adotados atualmente pelos estudiosos do ensino de artes visuais para os não videntes. Uma pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual João Brasileiro Passos, na cidade de Frei Inocência-MG, com o intuito de se observar a estrutura disponível para a única aluna cega da cidade e verificar se a escola está preparada para intermediar o desenvolvimento pleno da aluna na disciplina Arte. Constatou-se que a escola possui boa estrutura, mas não completa, faltando materiais indispensáveis ao desenvolvimento acadêmico da aluna cega, como livros didáticos adaptados para o Braille; percebeu-se, também, a falta de capacitação para os professores da rede de ensino regular em receber uma aluna deficiente visual. A aluna cega ainda não presencia a aula de Arte pelo ensino regular, que só deve acontecer no 9º ano do Ensino Fundamental (ela se encontra atualmente no 7º ano). Enquanto isso, o processo de ensino de artes, inclusive as visuais, já foram iniciados mesmo indiretamente. A aquisição de maior quantidade de matérias adaptados e de melhor qualidade ratificará uma boa qualidade geral do processo de ensino-aprendizagem de artes visuais para sua aluna cega.

Palavras-Chave: Ensino de Artes Visuais para cegos; Educação Especial; Sala de Recursos; Didática multissensorial; materiais didáticos adaptados.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura "Barco com Bandeirinhas e Pássaros" de Alfredo Volpi (1955)	22
Figura 2 - Fotografia de Evgen Bavcar. Fonte: Google Imagens.....	23
Figura 3 - Fotografia de Evgen Bavcar. Fonte: Google Imagens.....	23
Figura 4 - O fotógrafo Evgen Bavcar. Fonte: Google Imagens.....	24
Figura 5- Tela de Esref Armagan. Fonte: Google Imagens.....	25
Figura 6 - Tela de Esref Armagan. Fonte: Google Imagens.....	25
Figura 7 - Alice na Sala de Recursos. Fonte: Maicon.....	40
Figura 8 - Sala de Recursos da E. E. João Brasileiro Passos – Fonte: Maicon.	41
Figura 9 - Sorobã, desenhador, reglete e punção, globo terrestre em revelô. Fonte: Maicon.....	42
Figura 10 - Educadora Edna Miranda e a menina Alice. Fonte: Maicon.....	43
Figura 11 - Acervo em Braille da biblioteca da E. E. João Brasileiro Passos. Fonte: Maicon.....	45
Figura 12 - Anita Malfatti, A onda. 1915-17. Fonte: Google Imagens	48
Figura 13 - Reprodução da tela A Onda, por Alice. Fonte: Maicon.....	49
Figura 14 - Alice desenhando uma banana. Fonte: Maicon.	50
Figura 15 - Banana, desenhada pela Alice. Fonte: Maicon.	50
Figura 16 - Maçã, desenhada pela Alice. Fonte: Maicon.....	51
Figura 17 - Flor, desenhada pela Alice. Fonte: Maicon.	60

TABELAS

Quadro 1 – Conceitos subdivididos em função do nível de abstração e da possibilidade de acesso pelo tato e/ou outros sentidos	56
--	----

SIGLAS E ABREVEATURAS

AEE – Sala de Atendimento Educacional Especial

CBC – Conteúdos Básicos Comuns

CRAEDI – Centro de Apoio ao Deficiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBC – Instituto Benjamin Constant.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DEFINIÇÕES TEÓRICAS	16
1.1 A DEFICIÊNCIA VISUAL.....	26
1.2 A CEGUEIRA ATRAVÉS DA HISTÓRIA.....	28
1.3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E SUA OCORRÊNCIA EM CEGOS.....	32
1.4 NOTAS METODOLÓGICAS.....	38
2 A MENINA ALICE.....	40
3 O ENSINO DE ARTES VISUAIS	47
3.1 O CONTATO DA ALICE COM AS ARTES VISUAIS	47
3.2 A MULTISSENSORIALIDADE DO ENSINO DE ARTE PARA CEGOS.	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS.....	66
ANEXO A	70
ANEXO B	71
ANEXO C	74

INTRODUÇÃO

Desde a assinatura da Declaração de Salamanca, na Espanha, em julho de 1994, os debates e estudos sobre a educação inclusiva se intensificaram pelo mundo, inclusive no Brasil, cujo marco foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

O acesso e equivalência do ensino para os deficientes visuais passaram a ser legalmente obrigatório. Mas como essa realidade seria concretizada? Que tipos de recursos, capacitações, estrutura, metodologias deveriam ser desenvolvidas para que os indivíduos cegos pudessem ter garantidos os seus direitos à educação de qualidade?

A mesma pergunta poderia ser feita para o ensino/aprendizagem de Arte, ou se o ensino/aprendizagem de Arte seria uma das possibilidades de garantia de direito à educação com qualidade. Isso por que a Arte contribui para a formação crítica do ser humano, e o desenvolvimento de suas habilidades em fruir, produzir e contextualizar obras de arte e expressões artísticas das mais variadas são importantes para a formação do indivíduo. Diante dessa perspectiva, como se dá o processo de ensino/aprendizagem de Arte para os cegos?

O presente trabalho tem o objetivo de analisar como se dá o processo de ensino/aprendizagem de deficientes visuais em Arte, e as premissas básicas envolvidas nessa realidade, quais sejam: o entendimento da deficiência visual e compreensão do tratamento dispensado aos indivíduos cegos ao longo da história; a legislação que garante o acesso dos cegos à educação do ensino regular e, conseqüentemente, ao processo da formação de conceitos e imagem mental nos indivíduos cegos e os materiais didáticos utilizados para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais.

Primeiramente, foi feita uma pesquisa bibliográfica para melhor entendimento das bases teóricas inerentes ao objeto de pesquisa. Tanto autores e seus trabalhos sobre a cegueira quanto artistas cegos foram pesquisados para melhor

entendimento da vivência e expressão artística nos não videntes.

Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo na Escola Estadual João Brasileiro Passos, na cidade de Frei Inocência-MG, para análise da estrutura material e pedagógica da instituição disponíveis para mediar o processo de ensino/aprendizagem da única aluna deficiente visual da escola, a Alice Lima Cota.

Frequentei e registrei a escola, a Sala de Atendimento Educacional Especial e a biblioteca, utilizando fotos e vídeos; entrevistei, utilizando um aparelho gravador de áudio, a aluna Alice, alguns professores do Ensino Regular, a Diretora e a Supervisora da Escola, bem como com a Educadora da Sala de Recursos.

Diante do exposto, o trabalho ficou estruturado da seguinte forma:

No CAPÍTULO 01, “Definições Teóricas”, está o resultado da revisão bibliográfica. O capítulo aborda a deficiência visual e a cegueira através da história, apresentando os principais marcos que determinaram o tratamento dispensado aos indivíduos cegos, desde a Idade Antiga até os dias atuais. O processo de formação de conceitos e sua ocorrência em cegos, uma vez que a compreensão de como o cego apreende conceitos de elementos visuais é muito importante para o professor de Arte, que mediará o processo de ensino/aprendizagem do aluno cego nas Artes Visuais.

O CAPÍTULO 02, intitulado “A menina Alice”, aborda a pesquisa de campo, realizada na Escola Estadual João Brasileiro Passos, incluindo a observação do atendimento especializado ocorrido na Sala de Recursos.

No CAPÍTULO 03, “O Ensino de Artes Visuais”, foi realizada uma análise crítica da pesquisa de campo à luz das definições teóricas. Neste capítulo retomo os materiais didáticos e as práticas pedagógicas existentes para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais para cegos, porém, agora, confrontando com a realidade encontrada na Escola Estadual João Brasileiro Passos. Quais os pontos positivos e os negativos encontrados na estrutura material e de pessoal disponíveis para a vivência escolar da menina Alice.

Em seguida vêm as Considerações Finais do trabalho com as descrições dos resultados alcançados com o projeto e, após os Anexos com a transcrição das entrevistas realizadas na Escola Estadual João Brasileiro Passos.

1 DEFINIÇÕES TEÓRICAS

*Em terra de cego que tem um olho é rei.
E em terra de olho, quem é cego é o quê?*

A discussão sobre a educação inclusiva é relativamente recente no Brasil. Apenas na década de 1990, a efetivação do movimento de luta dos familiares, educadores, gestores e demais interessados em uma equivalência na qualidade e acesso ao ensino, contribuiu para que a inclusão escolar dos indivíduos com algum tipo de deficiência passasse a ser uma realidade. Antes, os casos isolados de portadores de deficiência no ensino regular eram exceções e, geralmente, eram indivíduos advindos das classes sociais com maior poder aquisitivo.

Nem sempre é possível identificar um indivíduo portador de necessidades educacionais especiais apenas pela sua aparência física, como falta de um membro. Como afirma Junior (2010, p. 4) “Ser deficiente, muitas vezes, é ser aparentemente perfeito física e psiquicamente, embora apresente uma anomalia imperceptível, determinada, na maioria dos casos, por perícia médica”. Os cegos, por exemplo, nem sempre aparentam fisicamente uma deficiência, mas possuem particularidades educacionais que devem ser levadas em consideração.

O aprendizado escolar para o portador de necessidade especial é de suma importância para uma melhor integração social. Não são apenas as barreiras arquitetônicas que dificultam o acesso desses indivíduos. Em muitas instituições, o despreparo dos educadores e uma orientação didático-pedagógica inadequada também retardam esse processo. Todavia, são escassas as pesquisas focadas nesse tema, principalmente as que se direcionam especificamente ao processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais para cegos.

Em julho de 1994, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais se reuniram, em assembleia, em Salamanca, Espanha, para discutir e elaborar os princípios, políticas e práticas em educação especial (UNESCO, 1994). Nessa

resolução, em que são apresentados os *Procedimentos Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências*, considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam à inclusão social, aborda as vertentes cruciais da educação inclusiva, quais sejam: política e organização; fatores relativos à escola; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; perspectivas comunitárias e requerimentos relativos a recursos.

Ainda sobre a Declaração de Salamanca, segundo Thais Pacievitch (s/d, s/p)¹

Pode-se dizer que o conjunto de recomendações e propostas da Declaração de Salamanca, é guiado pelos seguintes princípios:

- ▲ Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- ▲ Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- ▲ A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- ▲ O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

No Brasil, o marco para a implantação de uma legislação específica que reconheça a urgência da educação inclusiva é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; especialmente em seu Capítulo V – Da Educação Especial, cuja visão geral se assemelha à Declaração de Salamanca, no que diz respeito à oferta igualitária de oportunidades na educação. No artigo 59, o Estado garante aos indivíduos portadores de necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
(...)
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
(...)
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
(BRASIL, 1996).

¹ Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/declaracao-de-salamanca/> Acesso em 03 set. 2013.

Porém, a existência de uma legislação específica, sem o zelo pela sua implantação e execução, não garante que os portadores de necessidades especiais recebam efetivamente uma educação de qualidade. Diante disso, faz-se necessário compreender e discutir não apenas a leis existentes para a educação inclusiva, mas, também, discutir quais práticas pedagógicas maximizaria a vivência na educação escolar, especialmente, no ensino/aprendizagem em Artes Visuais dos não videntes.

Possuir novas competências e dominar novas áreas de conhecimento é fundamental para o novo educador para/na educação contemporânea, especialmente da educação inclusiva. Para os que trabalham com alunos cegos, é necessário, além de aprimorar novas maneiras de conduzir a aula em Arte e intermediar o processo ensino/aprendizagem em Artes Visuais, desenvolver toda uma nova maneira de potencializar os processos artísticos e estéticos com o aluno.

Conhecer métodos e criar metodologias é o grande desafio do(a) professor(a) de Arte. Cabe a ele(a) a decisão para cada processo proposto, com direito a desvios e retomadas sempre que preciso. O ensino de arte não é linear. Ao se ensinar a aprender arte é preciso que se assegure continuidade e ruptura, garantindo uma prática artístico/pedagógica consistente, responsável e respeitável. (PIMENTEL, 2009 p. 23).

Pimentel (2009, p. 27) complementa que será “necessário, que o(a) professor(a) tenha conhecimento de vários métodos e saiba criar sua metodologia, de acordo com os objetivos pretendidos em seu ensino”.

Dessa forma, o professor responsável pela disciplina Arte, possui uma responsabilidade diferenciada, pois espera-se, atualmente, que ele tenha conceito de Arte/Educação que incentive e propicie ao sujeito uma oportunidade de executar suas próprias ideias, ser capaz de fazer inter-relações, imaginar novas estruturas de pensamentos e certamente construir conhecimento. (SANTANA, 2009, p. 42).

A responsabilidade do professor de Arte, citada por Santana (2009), é ainda mais diferenciada quando este se vir lecionando para alunos com deficiência. Atreladas às especificidades cognitivas inerentes à disciplina, estão as limitações que o estudante com necessidades especiais encontra no ensino regular. Assim sendo, o êxito no exercício de sua profissão dependerá de o professor estar munido de treinamento,

ferramentas, estrutura e apoio qualificados.

Dentre as formas de necessidades especiais existentes e abrangidas pela legislação supracitada, o presente trabalho focará apenas os deficientes visuais, ou seja, refere-se a um universo que engloba as pessoas com algum tipo de deficiência no sentido da percepção visual. Nesse universo temos os cegos que são portadores de cegueira total, os portadores de visão subnormal e os portadores de baixa visão (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003, p. 9).

Mas, de fato como acontece o processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais para cegos? Essa inquietação surgiu ao perceber quão notável é o sentido da visão no produzir/fruir as artes, uma vez que a minha visão está condicionada, desde os 12 anos de idade, ao uso de óculos de grau, para correção de miopia e astigmatismo. Ter consciência da dependência desse sentido para a fruição e aprendizado em Arte instigou-me conhecer mais como se dá esse processo em cegos.

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010, s/p):

a deficiência visual foi a mais frequente, atingindo 35,8 milhões de pessoas com dificuldade para enxergar (18,8%), mesmo de óculos ou lentes de contato. A deficiência visual severa (pessoas que declararam ter grande dificuldade de enxergar ou que não conseguiam de modo algum) atingia 6,6 milhões de pessoas, sendo que 506,3 mil eram cegos (0,3%).

Já no estado de Minas Gerais, ainda segundo o Censo IBGE (2010), os dados revelam que 2,7 milhões pessoas declararam possuir alguma dificuldade de enxergar, 591,3 mil pessoas declararam possuir grande dificuldade visual e 45 mil declararam não conseguir enxergar de modo algum².

Com a ausência da visão, os indivíduos cegos acabam desenvolvendo e aguçando os outros sentidos, em especial o tato e a audição. Essa sensibilidade mais apurada deverá ser usada como ferramenta no processo de ensino/aprendizagem de Artes

² Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/>> Acesso em 21 out. 2012.

Visuais a que esse indivíduo estiver sujeito, uma vez que órgãos do tato e da audição desempenharão as funções que estariam ligadas à visão.

Essa definição de sensibilidade como conjunto de funções orgânicas que buscam a inteligibilidade, o prazer, a sensualidade é a que responde às condições da pós-modernidade. (...) A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos, e como sentimos. (BARBOSA, 2006, p. 99).

A todos esses indivíduos também são garantidos, por lei, o acesso à educação, inclusive artística, porém as particularidades e limitações de sua deficiência visual fazem com que novas metodologias de ensino sejam adotadas. A criação de ações que já nasçam inclusivas é urgente, sendo que cada vez mais o mundo tem se pautado em experiências visuais.

Nos dias de hoje, a imagem visual tem uma presença cada vez maior na vida das pessoas. Imagens nos são apresentadas e reapresentadas a todo o momento, num misto de criação e recriação. (...) Nesse contexto, é importante a competência de saber ver e analisar a imagem, para que se possa, ao produzir imagens, fazer com que ela tenha significação tanto para o(a) autor(a) quanto para quem vai vê-la. (PIMENTEL, 2012, p. 113-114).

A efervescência das criações/informações visuais existentes atualmente estende-se, também, às artes. O que faz o que cada vez mais, no Brasil e ao redor do mundo, cresçam as iniciativas que visam dar acesso à arte às pessoas com deficiência visual: museus, galerias, oficinas de arte, curadores, artistas, educadores, arquitetos, o poder público e a iniciativa privada sentem urgência de incluir, nos diferentes espaços em que a arte se manifesta, esses sujeitos que, historicamente falando, sempre lhes foi um tanto estranho (SARRAF, 2008).

O desenvolvimento das habilidades artísticas do cego enquanto ser social não se restringe à sala de aula. Para além da confecção de trabalhos artísticos, há o consumo, a fruição e a contextualização da arte. De acordo com Lira & Schlindwein (2008, p. 187) “a criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das praticas sociais”, para isso ela se utiliza dos outros

sentidos.

Mas não se pode confundir o acesso aos espaços, no sentido de adaptações arquitetônicas e visitas guiadas, com o acesso às obras de arte propriamente ditas. Almeida & Carijó (2010, p.88-) citam três maneiras pelas quais o cego poderia ter acesso à arte visual:

a) o acesso pelo tato, em que, nas obras bidimensionais, as linhas visuais se transformariam em linhas táteis; b) o acesso pela textura apresentacional, com a vantagem de não condenar o tato à percepção de pura forma, como faz o alto-relevo, tornando disponível também uma qualidade material – a textura; e c) o acesso às esculturas, que, ao lado do alto-relevo, é a maneira mais comum de buscar viabilizar o acesso dos cegos à obra de arte.

Além dessas três maneiras, existe, ainda, a possibilidade de as obras de arte serem descritas para os cegos – com o processo, por exemplo, de audiodescrição. Em seu *blog* pessoal, o Arte/Educador Thiago Cerejeira (2012, s/p) dá o exemplo da descrição do pintor de uma pintura do artista ítalo-brasileiro Alfredo Volpi, intitulada “Barco com bandeirinhas e pássaros”.

A obra é uma têmpera sobre tela, com 54,2 centímetros de altura por 73 centímetros de largura. É considerada do movimento Modernista, datada do ano de 1.955 e pode ser apreciada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

A obra e a descrição, gravada, disponível aos cegos, estão mostradas a seguir:

“A imagem apresenta um barco, em perspectiva lateral, sobre fundo azulado. O casco do barco, em tom esverdeado, tem formato oval, partido ao meio. O barco está posicionado de forma centralizada na tela, de modo que seu fundo está bem rente à base inferior da moldura, e suas extremidades bem próximas às laterais. De dentro do barco saem dois mastros verticais, que estão localizados, cada um, próximos as extremidades e tem nas suas pontas, uma bandeira, em formato de bandeirinha tipicamente junina, porém maior que o tamanho comumente utilizado, hasteada em posição horizontal. Das extremidades do barco saem, em diagonal e em direção à metade dos mastros, um cordão com várias bandeirinhas coloridas, em

tons de verde e vermelho-alaranjado. Ligando os dois mastros está um cordão horizontal com bandeirinhas, que juntamente com os cordões diagonais, configuram o formato de um trapézio ou tenda. Existem ainda na tela, representações de quatro pássaros de cor escura voando sobre o barco. Próximo ao mastro da esquerda estão posicionados, um ao alto e à esquerda, e outro mais abaixo e à direita. Um dos pássaros está posicionado bem no centro do quadro, em região bem próxima à borda do casco. O quarto pássaro localiza-se um pouco mais acima deste e ao lado do mastro da direita”.



Figura 1 - Pintura "Barco com Bandeirinhas e Pássaros" de Alfredo Volpi (1955)

Em obras de artes audiovisuais, um recente recurso que tem dado certo para garantir o acesso dos cegos às vivências artísticas é a audiodescrição, em que há a narração dos aspectos visuais do filme (luzes, caracterização dos personagens, cenários, etc.) simultaneamente à captação, pelo cego, de toda a paleta sonora original da obra (trilha sonora, diálogos, sons ambientes, etc.). E, segundo David; Hautequestt e Kastrup (2012, p. 136) “uma boa audiodescrição participa do jogo do filme, procurando, sem fazer interpretações, entrar em consonância ou em sintonia afetiva com ele”. E ressaltam a importância de que a audiodescrição não preencha “lacunas” que são deixadas em aberto propositalmente pelo filme, não se pode induzir o entendimento do “espectador” cego através da audiodescrição.

No que compete aos artistas que, mesmo sem o sentido da visão, produzem obras de artes visuais internacionalmente reconhecidas, alguns se destacam. Esse é o caso do fotógrafo esloveno Evgen Bavcar. Não nascido cego, perdeu a visão por volta dos 12 anos em consequência de dois acidentes; no primeiro, um galho de árvore atingiu seu olho esquerdo, já no segundo acidente, um detonador de minas atingiu o olho direito. Segundo afirma em um documentário:

Já era cego quando tirei minhas primeiras fotos, no colégio. Na época, minha irmã tinha comprado uma Zork 6, uma máquina russa... Ela me emprestou a máquina, e tirei algumas fotos de colegas da escola. (...) Fiquei chocado e surpreso. Disse a mim mesmo “não vejo as imagens e, contudo, sou capaz de fazê-las. (JANELA DA ALMA, 2002).



Figura 2 - Fotografia de Evgen Bavcar. Fonte: Google Imagens



Figura 3 - Fotografia de Evgen Bavcar. Fonte: Google Imagens



Figura 4 - O fotógrafo Evgen Bavcar. Fonte: Google Imagens

A cegueira de Evgen Bavcar (NAVES, s/d, s/p) não impossibilita a criação imaginativa e nem sucumbe a foto a uma pura mimesis platônica. A arte é posta como algo que é maior que do “olhar” advindo do sentido da visão, mas como fruto de toda uma vontade, de todo um ato dotado de significação.

Outro exemplo de artista visual internacionalmente conhecido, segundo Quast (2013, p. 114) é o impressionante artista turco Esref Armagan, o qual nasceu sem os olhos e é capaz de extraordinária proeza, pois, tem sido considerado que “ele é capaz de enxergar”, pintar e impressionar a todos que o conhecem e admiram suas obras. Em seus quadros, ele emprega cor, sombra e perspectiva, algo que, normalmente, não se espera acontecer com quem nunca enxergou absolutamente nada, pois, como ele nasceu cego, não guarda nenhuma memória visual.

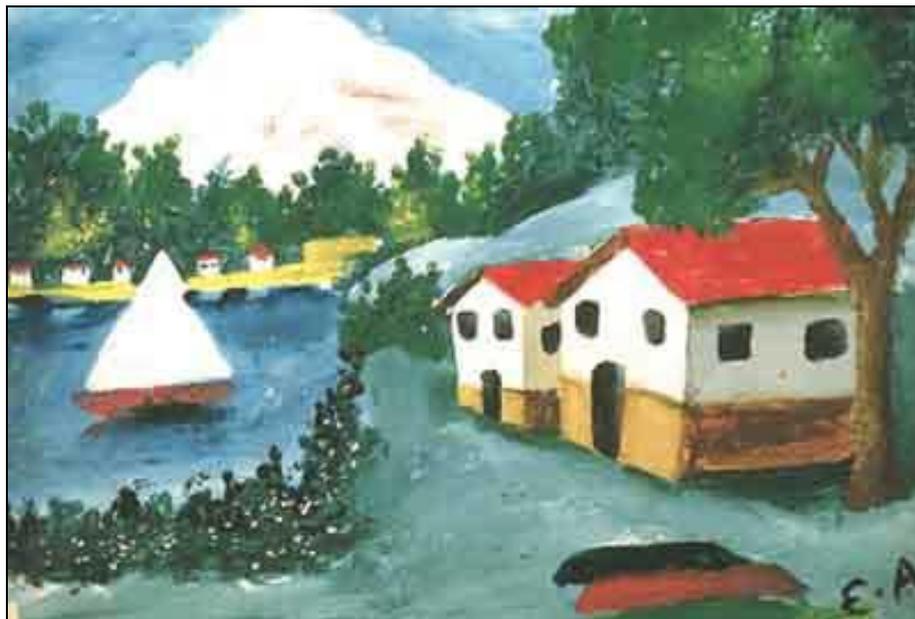


Figura 5- Tela de Esref Armagan. Fonte: Google Imagens

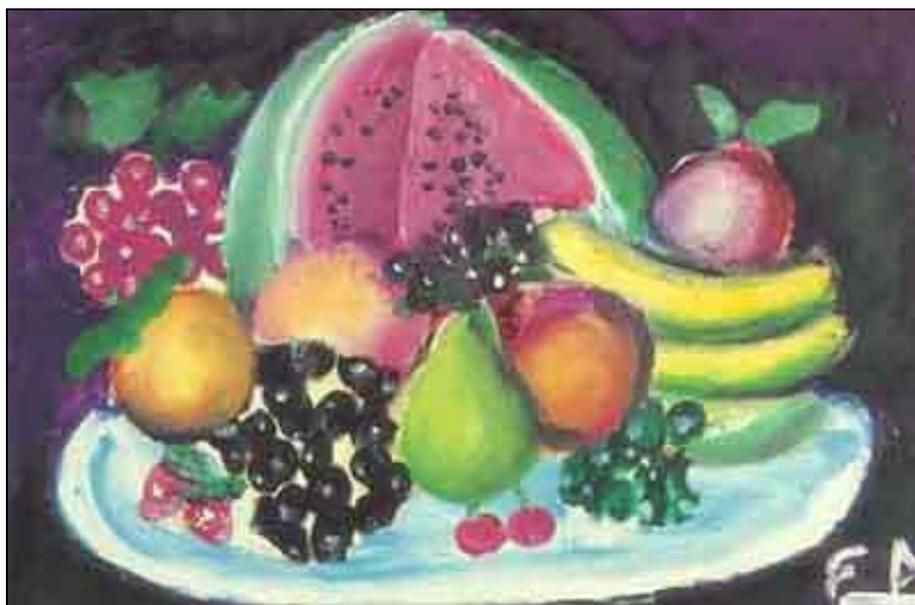


Figura 6 - Tela de Esref Armagan. Fonte: Google Imagens

É possível perceber a presença de cores, relação luz-sombra, perspectiva e até mesmo movimento das obras de Armagan, habilidades que muitos julgavam impossíveis vindo de uma pessoa que nasceu sem os olhos. Em seu processo de criação:

He needs absolute quiet when working. First, using a Braille³ stylus, he etches an outline of his drawing. He needs to feel that he is "inside" his painting [...]. When he is satisfied with his drawing, he starts to apply the oils with his fingers. Because he applies only one color at a time (the colors would smear otherwise), he must wait two or three days for the color to dry before applying the next color. This method of painting is entirely unique to Mr. Armagan. He receives no assistance or training from any individual. He also learned to draw perspective.⁴

A relação com o silêncio e com a quietude é muito importante o momento de criação artística do pintor. Armagem utiliza um “desenhador”, para delinear os contornos do desenho no método Braille para, após esse processo, aplicar as cores utilizando os dedos, uma cor de cada vez e a seguinte somente após a anterior estiver seca, para evitar que elas se misturem. É importante ressaltar, de acordo com a biografia encontrada em seu site pessoal, que o pintor não recebeu nenhum tipo de treinamento para realizar suas pinturas. Todo o seu processo criativo foi autodidata.

1.1 A DEFICIÊNCIA VISUAL

O termo cegueira, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é atribuído às pessoas sem a habilidade ver, seja porque a pessoa é cega congênita como preconiza Sá e Simão (2010, p. 30 – 1), ou porque perdeu a visão durante a vida.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referem-se à cegueira como sendo a “perda total da capacidade de ver” e que

caracteriza-se por perda da visão, em ambos os olhos, ou com visão de menos de 0,1% no melhor olho após correção, ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho,

³ O Sistema Braille, utilizado universalmente na leitura e na escrita por pessoas cegas, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego, reconhecendo-se o ano de 1825 como o marco dessa importante conquista para a educação e a integração dos deficientes visuais na sociedade. Sua leitura consiste em reconhecer taticamente pontos em relevo. A posição do(s) ponto(s) em cada célula corresponde aos caracteres. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?itemid=99>> Acesso em 18 set. 2013.

⁴ Retirado do site pessoal do artista. Disponível em <<http://www.armagan.com/bio.asp>> Acesso em 18 set. 2013.

mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão que leva o indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação. (BRASIL, 1999. p. 77)

Segundo o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº. 7.853, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, na via legal considera-se “deficiência visual: a acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen⁵), ou ocorrência simultânea de ambas as situações” (BRASIL, Lei nº 7.853, Art. 3º § III).

Para Nunes e Lomônaco (2008, p. 120) a cegueira “é uma deficiência visual caracterizada pela impossibilidade de apreensão de informações do mundo pela visão”.

Segundo Amiralian (1997, p. 51), os cegos “que perdem a visão a partir dos cinco anos são considerados cegos adventícios ou adquiridos. Os casos de cegueira anterior a essa idade são chamados de cegueira congênita”. E complementa justificando que a idade de 5 anos foi delimitada com base em pesquisas que não identificaram memória visual em cegos que perderam a visão antes dessa idade.

A visão é o canal mais importante de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior. Tal como a audição, ela capta registros próximos ou distantes e permite organizar, no nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos (GIL, 2000, p. 7). E Oliveira (1998, p. 7) ressalta as recentes pesquisas “atestam que os olhos são responsáveis por no mínimo 80% das impressões recebidas através da sensibilidade. Habitamos um mundo que se manifesta de forma predominantemente visual”. A inegável quantidade de informação que nos chega através do sentido da visão fez com que toda a nossa cultura sofresse influências

⁵ A forma mais simples de diagnosticar a capacidade da visão é medir a acuidade visual com a Escala de Sinais de Snellen. A escala utiliza símbolos em forma de Letras ou apenas a E, organizados de maneira padronizada, de tamanhos progressivamente menores, chamados optotipos. Em cada linha, na lateral esquerda da tabela, existe um numero decimal, que quantifica quanto à pessoa é capaz de enxergar. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Manual_de_Orientacao_Triagem_de_Acuidad_e_Visual.pdf.

quando sua existência (o ver, enxergar) começou a se confundido com o conhecer.

Nunes e Lomônaco (2010, p. 58) nos mostram que no cotidiano é fácil perceber que utilizamos o verbo ver não só para a ação de olhar algo, mas também no sentido de conhecer. Por exemplo, com muita frequência falamos “Você viu o que aconteceu com fulano?”. Tal uso do verbo “ver” tem mais relação com o conhecimento do fato do que exclusivamente com o ato de ver. E exemplificam que:

muitos outros termos derivados das palavras ver e olhar também são imbuídos de outras significações relacionadas à supremacia da visão, como, por exemplo: visão de mundo, pontos de vista, revisão, mau olhado, amor cego, fé cega, olho gordo, olho comprido, frieza do olhar, estar de olho etc. (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p. 58).

Nesse contexto demasiadamente visual, o cego percebe a realidade que está a sua volta por meio de seu corpo, na sua maneira própria de ter contato com o mundo que o cerca (GIL, 2000, p. 16). Toda a gramática visual acessível aos videntes, citados por Barbosa (1998, p. 18)⁶, engloba elementos tais como: “ponto, linha, espaços positivo e negativo, divisão de áreas, cor, percepção e ilusão, signos e simulação, transformação e projeção nas imagens produzidas pelos artistas e também pelos meios de comunicação e publicidade”, devem ser ensinadas aos cegos direcionando-se o conceito para os seus outros sentidos e à linguagem.

1.2 A CEGUEIRA ATRAVÉS DA HISTÓRIA

Para Lira e Schlindwein (2008, p. 175) por um longo período da história os indivíduos com diferenças visuais, ao lado de outras pessoas consideradas como “deficientes”, viveram um duro processo de desvalorização e de exclusão social. Esta diferença, em especial a cegueira, sempre foi tida como um estigma, uma marca diferencial que pressupunha desgraça, castigo e morte.

⁶ Aqui, Barbosa cita o conteúdo programático desenvolvido por Harry Thubron, Victor Pasmore, Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, desenvolvido, na década de 50, para ensinar arte na Basic Design Movement.

Os indivíduos que nasciam com algum tipo de deficiência, antes do advento da medicina moderna, eram tidos como “castigados” pelas divindades religiosas, uma vez que o conhecimento de genética e explicações científicas para a existência de tais deficiências ainda não era comum nem mesmo aos mais esclarecidos da época. Por esse motivo, os indivíduos portadores de necessidades especiais muitas vezes eram segregados do convívio social, com a crença, em alguns casos, de terem sido amaldiçoados pelos deuses.

Vigotsky (1997), citado por Nunes e Lomônaco (2010, p. 59) define três momentos principais na concepção de cegueira. “O primeiro momento é chamado *período místico* e compreende a Antiguidade, Idade Média e parte da Idade Moderna”. Nesse primeiro momento, para uns, o cego era considerado indefeso, por viver em desgraça, como uma forma de castigo divino – as ideias mitológicas ainda regiam o pensamento da época; e, para outros, o cego era visto como um sujeito mais capaz de se desenvolver espiritualmente, pois, por não possuir a “visão mundana” seu “olhar” era direcionado para o interior.

Nesse primeiro período, havia uma grande separação de pensamentos acerca da cegueira, enquanto que para uns era algo horrendo, sendo a ausência da visão uma espécie de “punição” divina; para outros era uma dádiva, um dom especial. A incapacidade de enxergar as coisas mundanas era visto como uma capacidade de ver além do mundo material, chegando a atribuir, em determinados casos, o poder de clarividência aos indivíduos cegos.

Também, na pesquisa de Caiado (2003, p. 35), a ideia de incapacidade e espiritualidade fica evidente na fala: “Há o professor que acredita que o deficiente visual não aprende porque é um deficiente global e, outros, que acreditam que, porque ele não tem a visão, desenvolveu uma inteligência extraordinária”. Aqui, Caiado utiliza da denominação característica desse primeiro momento para justificar o comportamento de alguns professores em relação às capacidades cognitivas de alunos não videntes.

O segundo momento, denominado *período biológico e ingênuo*, ocorreu durante o Iluminismo (século XVIII). Para Vigotsky (1997, p.101), aqui se configura um novo

posicionamento com relação à cegueira: “no lugar da mística toma lugar a ciência e, no lugar do pré-julgamento, a experiência e o estudo”.

Com o homem afastando-se das questões místicas para centrar em sua condição humana e de protagonista de sua própria história, as explicações da cegueira deveriam assumir um viés mais científico. Passou-se, então, a estudar as possíveis causas da cegueira e a real condição do indivíduo cego em relação às suas capacidades e limitações na vida em sociedade. Como consequência dessa nova compreensão da cegueira, iniciou-se a educação da pessoa cega, incorporando-a a vida social e à cultura.

Os objetos dos estudos desse período buscaram superar a cegueira através de um processo de educação do indivíduo aproximando-o o máximo possível dos videntes. Os esforços tendiam a *superar* a deficiência *desconsiderando-a* como uma condição permanente do indivíduo.

O terceiro momento, chamado de *período científico* ou *sócio-psicológico* é marcado pela percepção do cego como capaz de se reorganizar para compreender a deficiência visual. Aqui o cego deixa de ser visto como um sujeito que precisa ser educado para suprir a ausência da visão, e passa a configurar o ser social cujo desenvolvimento depende de uma adaptação do meio para as suas capacidades latentes, quais sejam, a linguagem, a expressão e os outros sentidos – tato, olfato, audição e paladar. Portanto, as relações sociais estabelecidas com esses indivíduos, desde o ambiente familiar precisaria ser repensado.

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental inata, influi, sobretudo, nas relações com as pessoas. Inclusive na família, à criança diferente é dado um tratamento exclusivo, inabitual, distinto do que se dá aos outros, e isto não ocorre somente nas famílias em que esta criança é uma carga pesada e um castigo, mas também quando é rodeado de um amor duplicado ou uma atenção super-protetora que o separa dos demais. Isto evidencia as confissões reflexivas dos próprios cegos e surdos, como a observação cotidiana, muito simples, da vida das crianças com defeitos e os dados da análise científica e psicológica. (Vigotsky, 1989, p. 53).

O principal avanço do pensamento desse terceiro momento foi reconhecer o cego

como um ser humano em equivalência, no sentido de possuir as mesmas potencialidades, aos demais membros da sociedade. A deficiência não mais é vista como um defeito tampouco como uma subexistência, mas como um imperativo de necessidades especiais que não são, por si, limitadoras do convívio social.

No Brasil, como afirma Bueno (1999) citado por Lira e Schlindwein (2008, p. 175)

o atendimento às pessoas com diferenças visuais iniciou-se com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, em 1854, pelo Imperador D. Pedro II. José Álvares de Azevedo, jovem brasileiro que estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, foi o responsável por trazer ao país a ideia e a iniciativa da primeira criação de uma escola para o atendimento de pessoas cegas.

E complementa que foi apenas “em 1891, com a queda da Monarquia e a proclamação da República, o Imperial Instituto de Meninos Cegos passou a receber a denominação de Instituto Benjamin Constant – IBC” (LIRA e SCHLINDWEIN, 2008, p. 175-176), em homenagem ao republicano Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que dirigiu o educandário de 1869 até 1889.

Ainda hoje o IBC é a principal referência no tocante à deficiência visual no Brasil. Sendo o principal polo de estudos e pesquisas, fornecimento de materiais adaptados, repositório de acervo sobre e para a cegueira, entre outros.

Atualmente, ainda vigora o pensamento difundido no *período científico* ou *sócio-psicológico*, porém, ainda são recentes os estudos e pesquisas que garantam, de fato, a existência de melhores práticas, principalmente no processo de ensino/aprendizagem de cegos.

Para Nunes e Lomônaco (2008, p. 124) um ponto negativo da educação do cego é a possibilidade de o professor, por falta de preparo, “adotar procedimentos educacionais tendo como parâmetro as formas de aprender do vidente. Isso significa recusar a deficiência e percepção das possibilidades e limitações do cego”. Ao agir dessa maneira, o professor volta-se para o segundo momento, denominado período biológico, em que há a característica de dar aos cegos o mesmo tratamento

dispensado aos videntes, desconsiderando suas particularidades e, com isso, privando o acesso ao seu pleno desenvolvimento.

Para a mediação desse processo no âmbito do ensino/aprendizagem em Artes Visuais, é de fundamental importância que o educador compreenda como se dá a formação de conceitos e imagens mentais no indivíduo cego, e aprenda como mediar essa aquisição de conhecimentos que difere da do vidente.

1.3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E SUA OCORRÊNCIA EM CEGOS

“O que é ver? Ver é conhecer? Sentir sensorialmente é conhecer? Uma das respostas correntes na psicologia e no meio educacional relaciona o ato de conhecer à aquisição de conceitos”. (BATISTA, 2005, p. 7).

Lomônaco, Caon, Heuri, Santos e Franco (1996), em uma revisão de literatura, apresentam quatro concepções presentes nas teorias de investigação psicológica sobre *conceitos*:

- Concepção clássica apresentada por Medin e Smith (1984, p. 115) “sustenta que todos os exemplos de um conceito compartilham propriedades comuns, que se constituem em condições necessárias e suficientes para a definição do conceito”.

Ou seja, o conceito aqui é tipo como a categorização de objetos, ou o que quer que seja, que possuam as mesmas características. Como aconteceria com a conceituação do objeto *cadeira*, de diria respeito ao local, de quatro pernas, um assento e um encosto para as costas. Qualquer característica diferente, como uma cadeira de três pernas em vez de quatro, fugiria ao conceito de cadeira, mesmo que também fosse destinado a ação de se assentar.

- Concepção prototípica ou probabilística. Esta se diferencia da anterior, porque aqui as propriedades “constituem um protótipo, de tal maneira que a

aplicabilidade de um conceito a uma entidade depende do grau de similaridade que existe entre a entidade e o protótipo do conceito” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1999, p. 22);

Nessa segunda concepção há uma maior flexibilidade às características, desde que a essência da entidade respeitasse a um mesmo protótipo, ou propósito.

- Concepção dos exemplares, também apresentada por Medin e Smith (1984, p. 118), se opõe à concepção clássica, esta concepção “assume que, pelo menos em parte, um conceito consiste em descrições separadas de alguns de seus exemplares”;

Aqui, um mesmo exemplar pode pertencer a mais de um conceito concomitantemente. Nesse contexto, o cinto pode tanto pertencer ao conceito de peça de vestuário, usado para prender outra peça de roupa ao corpo, ou como um adereço, um acessório, com o propósito único de enfeitar.

- Concepção Teórica. Essa última, para Lomônaco e colegas (1996, p. 53), baseia-se na ideia de que, ao formar novos conceitos, o sujeito traz pressuposições sobre “como as coisas estão dispostas no mundo: como elas são, qual seu funcionamento e como se relacionam entre si”.

Desse modo, o mesmo elemento a ser *conceituado* pode fazer parte de diferentes sistemas *conceituais*, não existindo, portanto, uma definição única e exclusiva para um determinado conceito. Para ilustrar há o exemplo do *cachorro* que

tem uma definição enquanto componente do sistema de classificação dos seres vivos pela Biologia, outra no âmbito da discussão sobre animais de estimação, e outra, ainda, como possível vetor de doença. (BATISTA, 2005, p. 10).

Atualmente se adota a concepção teórica, pelo fato de que os conceitos são o resultado de uma inter-relação de várias informações distintas, e, também, uma combinação de outros conceitos, constituindo domínios de conhecimentos que podem se alterar no decorrer da vida; por exemplo, o conceito de *telefone* que se

tinha há vinte anos e o conceito adotado nos dias de hoje.

Para Nunes e Lomônaco (2008, p. 124) não obstante as definições de conceitos apresentadas por tais teorias (ou visões) existe um aspecto em que todas concordam. “Qual seja, o de considerar o conceito como uma representação mental”. E a visão não é o único sentido envolvido no processo de aquisição e consolidação de conceitos e representações mentais. Muitos dos quais dependem de uma associação entre dois os mais sentidos.

Para tanto, a aquisição de *conceitos* deve ser pensada como um processo contínuo e ininterrupto. Vigotsky (1989, p. 68) aborda a questão da aquisição de *conceitos*, fazendo distinção entre *conceitos* espontâneos e *conceitos* científicos, os primeiros adquiridos na experiência pessoal da criança, e os científicos, em sala de aula.

Para o indivíduo cego, os conceitos espontâneos são aqueles que já fazem parte de sua rotina, mesmo em casa, como os talheres com seus diferentes formatos e usos; o tom de voz usado pelas pessoas para transmitir sentimentos como raiva, alegria, medo, susto, entre outros. Já os conceitos científicos, advindos da sala de aula são aqueles mais complexos, especialmente os conceitos abstratos (impossíveis de ser reconhecidos pelos outros sentidos que não a visão) como o arco-íris, a lua, entre outros. Para se compreender o conceito de lua, será necessário que o educador se utilize de variados conceitos diferentes para que o cego consiga adquirir tal conhecimento.

Para Lewis (1999, p. 70) o processo de formação de conceitos consiste em operação intelectual, “dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo”.

A expressão terá papel fundamental na aquisição de conceitos pelo cego. Uma vez que toque, o cheiro, o sabor, o som isoladamente e sem a descrição verbal do que seja o exemplar não acarretará em conhecimento pelo indivíduo. O conceito surgirá da associação entre sentidos e linguagem (descrição verbal).

No que concerne ao indivíduo cego, a pesquisa de Ormelezzi (2000) constatou que “a formação de imagens e conceitos dos participantes se dava pelas experiências do tipo tátil, auditiva e olfativa, inter-relacionadas com a linguagem das pessoas com que interagem”. E, no caso de conceitos pouco ou nada acessíveis aos sentidos humanos que não a visão, como as cores, verificou que os indivíduos cegos davam significados consistentes, cuja aquisição, nesse caso, foi atribuída exclusivamente à linguagem.

Mas, como se dá essa formação de *imagem mental* no cego?

Damásio (2005, p. 398) utiliza o termo *imagem* para se referir à *imagem mental* e *padrão mental*. Imagem ou padrão mental, para o autor, “é uma estrutura construída a partir de várias modalidades sensoriais como a visual, auditiva, olfativa e gustativa”. Portanto, o conceito de imagem, nesse caso, “não se aplica apenas a imagens visuais, mas a todo o conjunto de percepções sensoriais”. Segundo ele, “as imagens são construídas tanto de fora para dentro do cérebro, quanto de dentro para fora, a partir da memória. Essa produção de imagens nunca para, nem mesmo quando sonhamos”. Quando vemos, ouvimos ou tocamos em alguma coisa, imediatamente é desencadeada uma sucessão de *imagens*; mas é aquilo que sentimos sobre estas imagens que nos traz a sensação de pertencimento e a própria consciência desse sentimento.

Para Cardeal (2009, p. 40), as imagens que vemos em nossas mentes e com as quais processamos os nossos pensamentos não são cópias do objeto, “mas um resultado das interações entre nós e todo um aparato sensorial; são imagens individualizadas, estreitamente relacionadas ao nosso repertório particular”.

A história de vida de cada indivíduo, suas vivências e experiências influenciam muito na fixação dos conceitos que são adquiridos e nas imagens mentais que têm dos exemplares que conhecem, o mesmo ocorre com os cegos. A imagem mental de “lar”, por exemplo, dependerá muito do ambiente familiar a qual o indivíduo (vidente ou não) estiver inserido; sendo, a sua vivência de lar sempre lembrada e determinantes no conceito.

Dessa perspectiva, qualquer símbolo que você possa conceber é uma imagem, e pode haver pouco resíduo mental que não se componha de imagens. Até mesmo os sentimentos que constituem o pano de fundo de cada instante mental são imagens, no sentido exposto acima: imagens sômato-sensoriais, ou seja, que sinalizam principalmente aspectos do estado do corpo. (DAMÁSIO, 2005, p.403).

Duarte (2005), citado por Cardeal (2009), propõe considerar as representações gráficas como o resultado de um conjunto de percepções, podendo-se traçar um paralelo entre a imagem que produzimos graficamente e a imagem mental. “A memória de cenas e objetos, para quem possui o sentido da visão, tende a ser conscientizada como memória visual” (CARDEAL, 2009, p. 41), e complementa afirmando que a impossibilidade de ver um objeto implica na ausência de uma “memória visual totalizadora desse objeto podendo causar um impedimento a sua plena significação”. É Oliver Sacks quem reitera esse pensamento:

a percepção simultânea de objetos não é algo habitual para aqueles acostumados a uma percepção sequencial através do tato. Nós, com a totalidade dos sentidos, vivemos no espaço e no tempo; os cegos vivem num mundo só de tempo. Porque os cegos constroem seus mundos a partir de sequencias de impressões (táteis, auditivas, olfativas) e não sendo capazes, como as pessoas com visão, de uma percepção visual simultânea, de conceber uma cena visual instantânea. Efetivamente, se alguém não consegue mais ver no espaço, a ideia de espaço torna-se incompreensível — mesmo para pessoas muito inteligentes que ficaram cegas relativamente tarde na vida. (SACKS, 1995, p.88).

Uma das dificuldades para os educadores que lidam com cegos é compreender que eles não pensam com imagens visuais e que, portanto, não conseguem memorizar um objeto a partir de uma apresentação mental visual de determinado objeto.

Ainda que o cego consiga identificar e descrever com precisão conceitos diversos, mesmo de fenômenos estritamente visuais, como o arco-íris, para Ghisi:

a impossibilidade de usar a visão como meio de organização e integração das informações sensoriais, conduz a uma formação de conceito de objeto diferente do que ocorre com as crianças que enxergam, e, embora as crianças cegas atribuam a esses objetos as mesmas palavras usadas pelos videntes, essas palavras possuem significados diferentes, peculiares e pessoais a elas. (GHISI, 2006, p. 284).

Tendo em vista que a formação de conceito não é algo que não dependa da visão, mas de estímulos que podem ser alcançados utilizando-se de todos os sentidos, e que a cegueira não impede o desenvolvimento do indivíduo cego, mas que este difere de diversos modos, do apresentado pelos videntes, pode-se pensar como se dá o processo de inclusão do indivíduo cego.

Amiralian (2002, p. 203-205) considera duas concepções de inclusão do deficiente visual: a *primeira proposta* foi influenciada pela prática estadunidense e está mais voltada a “programas de treinamento que visam tornar o deficiente visual mais parecido com o vidente”. Esse processo, chamado normalização, é bastante criticado. Para Nunes e Lomônaco (2010, p. 60) “primeiro, porque não é possível tornar uma pessoa aquilo que ela não é. Além disso, a questão da normalização traz nas entrelinhas a ideia de que ser deficiente é ser inferior e faltante”.

A *segunda proposta* de inclusão é aquela que o aceite sem valorizar demais suas incapacidades, mas buscando respeitar o que ele é, de modo a não querer transformar os cegos em videntes, e nem tampouco impor conceitos, padrões e valores dos que veem. Em vez disso “tenta entender as limitações da ausência de visão e analisa as condições de vida na família, escola e em outros grupos de referência que possam facilitar o desenvolvimento desse indivíduo” (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p. 60).

Em outras palavras, tenta reconhecer o cego como um indivíduo com as mesmas possibilidades cognitivas e sociais que uma pessoa que possua a visão, com particularidade de, por não possuir a visão, o processo com que ele experencia o mundo não se dá do mesmo modo.

A inclusão acontece quando há o efetivo desenvolvimento do indivíduo nas suas particularidades, e não por causa de suas deficiências. Faz parte de a educação inclusiva fazer com que o deficiente, seja visual ou não, se reconheça como um ser humano crítico, dotado de direitos e deveres.

1.4 NOTAS METODOLÓGICAS

O presente trabalho se estruturou em duas etapas, o levantamento bibliográfico, denominado por Michel (2009, p. 40-41,) como um estudo exploratório por meio de Revisão de Literatura. A leitura crítica de autores que abordam as práticas pedagógicas de ensino/aprendizagem de Arte para indivíduos cegos ou com baixa visão, foi fundamental para alicerçar as bases desse trabalho. Destacam-se: Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian, com sua produção científica acerca do sujeito cego e da cegueira enquanto característica limitadora da condição humana; José Alfonso Ballester-Alvarez e sua pesquisa sobre a utilização da multissensorialidade no ensino de desenho a cegos; e Monica Lanner Fossatti e a sua produção sobre a metalexia - comunicação com os cegos; Lomônaco e colegas, Medin e Smith e suas pesquisas sobre a formação de conceitos em cegos; Vigotsky, na pesquisa sobre a cegueira através da história e Nunes e Lomônaco sobre a importância da educação sensorial e da utilização de materiais didáticos adaptados para um melhor e mais qualitativo desenvolvimento do cego.

Em seguida, foi realizado um estudo de caso, com vistas a “proporcionar a ampla descrição de um fenômeno em seu contexto. Procurando responder a problemas do tipo ‘o quê?’ E ‘como?’” (GIL, 2009, P. 50). A pesquisa foi realizada na Escola Estadual João Brasileiro Passos, com a aluna cega Alice Lima Cota, de 13 anos, única deficiente visual da escola.

Como a Alice ainda não teve o contato regular com o ensino/aprendizagem de Arte, foi observado e registrado todo o processo de ensino no atendimento extra turno recebido duas vezes por semana em uma sala adaptada, denominada Sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, ou Sala de Recursos.

A realidade encontrada no processo de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos disponíveis, a estrutura e a capacitação dos profissionais envolvidos nesse desenvolvimento foi comparado às pesquisas encontradas na revisão de bibliografia, a fim de se verificar se, quando chegasse o 9º ano, a escola e a Sala de Recursos teria um aparato disponível suficiente para possibilitar esse ensino em Arte dela.

Inicialmente, a pesquisa de campo seria feita com os indivíduos cegos, cadastrados nos bancos de dados da Coordenadoria de Apoio e Assistência à Pessoa com Deficiência da Prefeitura Municipal de Governador Valadares e do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência. Esses órgãos haviam sido escolhidos devido à sua competência e por deter indicadores e informações atualizadas sobre as pessoas portadoras de deficiência visual. Contudo, devido ao pouco tempo e a dificuldade de acesso aos portadores de deficiência visual, o presente trabalho foi focado apenas na menina Alice, por ser cega congênita e ser a única cega na escola.

Um contato inicial foi feito com os pais da Alice solicitando autorização para a realização pesquisa; com a aprovação em mãos seguiu-se o processo de autorização da Direção da Escola Estadual João Brasileiro Passos para que eu pudesse assistir e registrar o atendimento dispensado à Alice na Sala de Recursos nos dias 26 e 27 de novembro, no turno vespertino.

Para registro foi utilizado: câmeras fotográficas e filmadoras, para aquisição de materiais em foto e vídeo. Entrevistas foram realizadas, e gravadas, com a menina Alice, com a educadora da Sala de Atendimento Educacional Especial, professores do ensino regular, com a Supervisora e com a Diretora da Escola Estadual João Brasileiro Passos. Os documentos (desenhos, autorizações, etc.) foram *scaneados* para compor o presente trabalho.

2 A MENINA ALICE

*“É apenas com o coração que se pode ver direito; o essencial é invisível aos olhos.”
Antoine de Saint Exupéry (1943).*

A cidade de Frei Inocência-MG, localizada no Leste de Minas, a cerca de 400km da Capital Belo Horizonte possui, em toda a sua população escolar, apenas uma aluna deficiente visual. A menina Alice, de treze anos de idade.

Alice Lima Cota é aluna da Escola Estadual João Brasileiro Passos, localizada à Avenida Prefeito José Pedro da Silva, nº 170, no Centro de Frei Inocência-MG, escola que frequenta desde os anos iniciais da Educação Básica.

Estudou no Centro de Apoio ao Deficiente – CRAEDI, na cidade de Governador Valadares, dos 05 aos 11 anos de idade, onde frequentava duas vezes por semana. Teve que sair porque o horário do atendimento recebido no CRAEDI coincidia com o horário de suas aulas no ensino regular.



Figura 7 - Alice na Sala de Recursos. Fonte: Maicon

O interesse de realizar a pesquisa de campo surgiu ao perceber que a menina Alice é a única aluna cega da escola e do município. Identificar quais recursos materiais e pedagógicos e como acontece o processo de ensino-aprendizagem dela na escola regular foram o foco do trabalho realizado na escola.

Os professores e profissionais da escola foram entrevistados para se analisar e compreender como é o dia-a-dia da Alice no ensino regular, sua interação com os demais alunos, suas dificuldades e potencialidades.

Após autorização dos pais da Alice (anexo A) e da Diretora da Escola Estadual João Brasileiro Passos, a Senhora Erli Schuina Dias, estive presente na escola nos dias 26 e 27 de novembro de 2013, no turno vespertino, para acompanhar as aulas da Alice na sala de Atendimento Educacional Especial – AEE.

Alice está matriculada no 7º ano do Ensino Fundamental e todas as manhãs frequenta a sala de aula regular e, duas vezes por semana, sempre as terças e quartas-feiras tem atendimento extra turno no AEE, com a Educadora Edna Miranda dos Santos.



Figura 8 - Sala de Recursos da E. E. João Brasileiro Passos – Fonte: Maicon.



Figura 9 - Sorobã, desenhador, reglete e punção, globo terrestre em relevo. Fonte: Maicon.

A Sala de Recursos, como é conhecida a o AEE, existe desde que a escola recebeu o *status* de Escola Inclusiva pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sendo referência na inclusão escolar dos indivíduos portadores de necessidades educacionais especiais. É uma sala de aula adaptada para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Contêm materiais didáticos adaptados, máquina de Braille, reglete e punção, sorobã, objetos em relevo, jogos educacionais, alfabetos em Braille e em Língua de Sinais, computadores, entre outros recursos.

Em entrevista, a educadora Edna Miranda (anexo B) revelou que trabalha na educação inclusiva há mais de 08 anos, e atua na sala de Recursos desde agosto de 2012. Revelou, também, que fora a deficiência visual, atende outras 13 crianças/adolescentes com variadas necessidades educacionais especiais, como surdez, dislexia, entre outros transtornos.

Com formação em Normal Superior e especialização em Gestão Educacional. Para atuar na educação inclusiva fez cursos de libras, um curso de inclusão na PUC-MG, participou seminários voltados para a educação inclusiva. Segunda ela, toda esta

formação conquistada por iniciativa própria, sem intervenção da escola ou pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Perguntada sobre o foco do atendimento recebido pela Alice no AEE, Edna respondeu que

muitas vezes as pessoas chamam essa sala de “sala de reforço”, mas não é. Essa sala tem o objetivo de trabalhar com o estímulo, a motivação, a autoestima, o raciocínio, até mesmo como complemento das atividades da sala regular, com a fixação de conteúdos de uma forma bem dinâmica, com jogos, e com materiais concretos e animações.

Por ser a única cega da escola, o atendimento no AEE é um momento exclusivamente dela, as quatro horas semanais na Sala de Recursos são focadas no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da Alice suas habilidades tanto cognitivas quanto motoras. Aperfeiçoando a leitura e escrita em Braille, a execução de tarefas corriqueiras como dar nós em cordas, utilizar o computador entre outras tarefas.



Figura 10 - Educadora Edna Miranda e a menina Alice. Fonte: Maicon.

Veza ou outra alguns alunos são convidados a partilhar desse tempo com Alice para que algumas atividades sejam incentivadas, como leitura compartilhada, jogos recreativos, desenvolvendo ainda mais a interação entre os alunos.

As leituras compartilhadas geralmente são de livros das histórias infantis (de

Monteiro Lobatos, fábulas dos Irmãos Grimm) preferidas da menina Alice. Muitos disponíveis em Braille na própria escola.

A biblioteca da Escola Estadual João Brasileiro Passos possui um grande acervo de livros em Braille e em áudio livros, com obras de autores consagrados tanto nacionais quanto internacionais (Machado de Assis, Monteiro Lobato, Ziraldo, Fernando Sabino, Mário Quintana, Alexandre Dumas, Irmãos Grimm, entre outros).

Porém não existem, na escola, livros didáticos em Braille para a série que a Alice está matriculada. Fato que compromete a qualidade do ensino regular. Por não possuir livros à sua disposição com o conteúdo dado em sala de aula, a aluna fica impossibilitada de continuar os estudos fora dos muros da escola.

Voluntariamente, a educadora Edna Miranda, traduz para o Braille os resumos dos conteúdos dados na sala de aula regular da Alice para que ela não fique muito prejudicada. Mas a qualidade da informação, do conhecimento, não se compara à presente no livro didático.

Questionados sobre a inexistência desses livros didáticos adaptados para o Braille na escola, a Diretora afirmou que a possui apenas os livros para os anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º anos), e que os livros dos anos finais (6º ao 9º anos) nunca chegaram.

Apenas o material didático de Língua Estrangeira Moderna, Inglês, que tem sido utilizado na sala de aula do ensino regular. Não o livro em si, mas o CD que o acompanha. As faixas focadas na pronúncia são muito úteis para o ensino/aprendizagem da menina Alice nessa disciplina. Como os diálogos do CD correspondem aos textos do livro impresso, o conteúdo acaba sendo apreendido através do uso do CD de áudio.



Figura 11 - Acervo em Braille da biblioteca da E. E. João Brasileiro Passos. Fonte: Maicon.

Outro ponto negativo quanto à formação escolar da Alice é a falta de materiais adaptados dentro da sala de aula do ensino regular. Por mais que o AEE seja bem equipado, a inexistência de materiais adaptados na sala de aula regular condiciona a participação da Alice, na grande maioria das vezes apenas a uma ouvinte.

Quando perguntados sobre a participação da aluna cega na sala de ensino regular, alguns os professores (de Língua Portuguesa, História, Geografia e Inglês) afirmaram que é essencialmente auditivo. A aluna apenas ouve as explicações dos conteúdos. Os professores complementaram dizendo que a Alice sempre foi muito participativa, questionadora e sempre tirou suas dúvidas durante das explanações, e que sua grande capacidade mnemônica a ajudavam, além dos resumos em Braille confeccionados pela educadora da Sala de Recursos. Resumos esses, quase sempre repassados à Alice antes mesmo de o conteúdo ser dado em sala de aula, fazendo com que ao ter contato com o conteúdo programático ela já tem um conhecimento superficial (advindo do resumo) da matéria de estudo.

Esses professores não possuem capacitação para lecionar para a Educação Inclusiva e todo o contato com a aluna cega foi se dando “instintivamente”. Alguns

chegaram a recear esse contato com a deficiência; não como rejeição da deficiência em si, mas como uma preocupação sadia de acertar, mesmo sem um preparo adequado.

3 O ENSINO DE ARTES VISUAIS

“Na verdade eu não sei desenhar, eu faço rabiscos”.

(A menina Alice, em entrevista).

3.1 O CONTATO DA ALICE COM AS ARTES VISUAIS

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da *Arte* [grifo do autor], a Educação Física e o Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 114)

O ensino da Arte é obrigatório no ensino fundamental, porém fica a critério da instituição de ensino a maneira e em quais dos anos do Ensino Fundamental ele acontecerá. Na Escola Estadual João Brasileiro Passos, o ensino de Arte acontece apenas no último ano do Ensino Fundamental (9º ano), não sendo fornecido nenhum tipo de contato escolar em Arte – enquanto disciplina curricular – para os alunos. Quando existe, o contato com as expressões artísticas acontece de forma pouco aprofundada e como parte integrante dos trabalhos interdisciplinares de outras disciplinas. Como ilustrações em projetos de Literatura; feira de Ciências; *Music Day* no Ensino de Língua Estrangeira Moderna, entre outros.

Foi nesse contexto que, mesmo ainda não tendo presenciado o processo de ensino/aprendizagem em Arte na educação regular, a Alice já participou de trabalhos artísticos durante sua vivência escolar.

A menina Alice, revelou, em entrevista, que se lembra de um trabalho desenvolvido sobre grandes nomes da pintura brasileira (Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Carybé, Tarsila do Amaral, Cândido Portinari), onde os alunos estudaram as biografias e as obras desses pintores, escolhendo um delas para uma reprodução.

A obra escolhida por Alice foi *A Onda*, de Anita Malfatti:

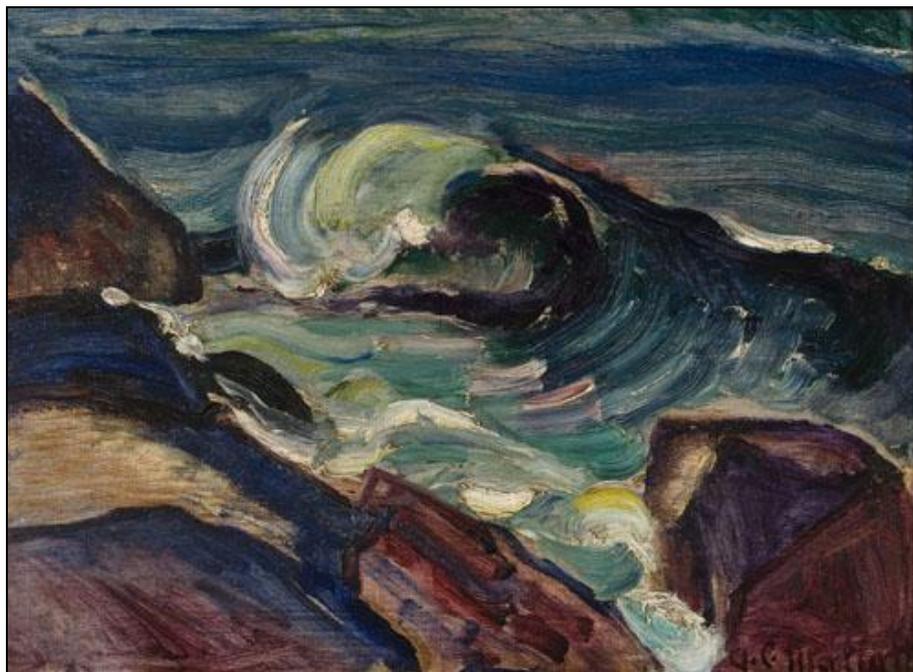


Figura 12 - Anita Malfatti, *A onda*. 1915-17. Fonte: Google Imagens

O trabalho foi feito como atividade interdisciplinar de Literatura. A tela escolhida foi minuciosamente descrita para a aluna cega, todas as características, nuances, descrições mais técnicas sobre a composição da obra. Depois, em uma cartolina foi traçado em relevo as linhas da reprodução da tela. À Alice coube preencher com cores, aplicando as tintas diretamente com as mãos, aumentando a sensibilidade para respeitar os limites dos desenhos. As cores foram escolhidas e aplicadas uma por vez, começando pelo marrom e, após sua secagem, seguiu a aplicação do azul.

Esse processo de pintura é diferente do percebido no processo de criação artística do pintor turco Esref Armagan. Quanto este trabalho com desenhos livres no modelo Braille, a menina Alice utilizou da técnica do relevo para delimitação das áreas do desenho a ser pintado. Usando uma cola especial que endurece deixando relevo onde fora aplicada.



Figura 13 - Reprodução da tela A Onda, por Alice. Fonte: Maicon.

A reprodução da obra de Malfatti fica exposta na Sala de Recursos e é com um largo sorriso que ela responde positivamente se gosta de desenhar. E completa dizendo que: *“Eu gosto, mas ultimamente a única coisa que eu estou desenhando são frutas. (...) Na verdade eu não sei desenhar, eu faço rabiscos”*.

Nesse dia, pedi que ela desenhasse algumas frutas que gostasse, à mão livre. Ela decidiu desenhar uma banana, fruta de que gosta muito e que já “conhecia” (no sentido possuir conceitos claros e uma imagem mental de sua forma e cor). Pediu o lápis amarelo e pôs a desenhar dentro do limitador; uma espécie de moldura que impede que ela ultrapasse as bordas do papel.

Segundo a educadora o processo de ensino-aprendizagem que ela adota para abordar as cores é fazendo sempre associação com coisas e aspectos que a Alice já conheça; e lembrou que esse trabalho de educação com elementos das Artes Visuais foi iniciado pela antiga educadora, Adélia Moreira.

O amarelo usado na banana, por exemplo, para a Alice faz referência ao abacaxi, fruta de que não gosta. E sempre que necessita evocar o conceito de amarelo pensa no abacaxi e daí o conhecimento é expandido: amarelo do sol, da banana, do ouro...



Figura 14 - Alice desenhando uma banana. Fonte: Maicon.



Figura 15 - Banana, desenhada pela Alice. Fonte: Maicon.

É possível perceber, no desenho da banana, que a menina Alice não representa apenas as qualidades perceptíveis pelo tato, como o formato da fruta; ela representa, também, elementos estritamente visuais, como as manchas escuras que se formam na casca do alimento quando este está maduro. Mas manchinhas fazem

parte da imagem mental que a Alice tem da banana graças à descrição que recebeu quando o conceito estava sendo formado em sua mente.

Depois foi solicitado que desenhasse uma maçã, fruto de que não estava muito segura de como era. Sendo preciso que a educadora evocasse as associações de que a Alice já estava acostumada a fazer.

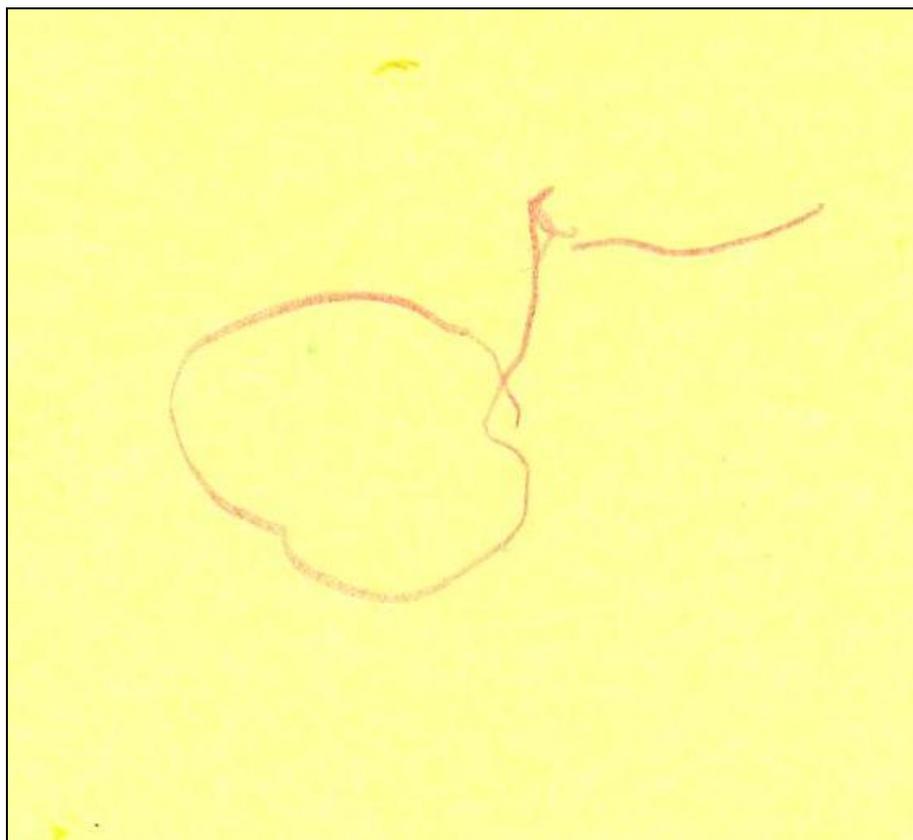


Figura 16 - Maçã, desenhada pela Alice. Fonte: Maicon.

Para desenhar a maçã, o objeto referenciado foi o “coração”, com a diferença de que em vez de pontudo, a parte de baixo seria arredondada. A cor da maçã também foi comparada à cor do coração.

Pode-se perceber que o conceito de *maçã* foi claramente evocado na mente da Alice através do conceito de *coração*, e que a imagem mental da fruta se assemelha à imagem do coração (não a imagem fiel do órgão do corpo humano, mas o conceito simbólico do coração largamente utilizado para denotar sentimentos ligados ao amor). Pelo desenho da maçã é possível perceber que a Alice reconhece forma e

cor de objetos concretos do cotidiano (pontudo, arredondado, vermelho).

Enquanto não chegar ao 9º ano do Ensino Fundamental, o processo de ensino-aprendizagem da Alice em Artes Visuais se dera dessa forma, como “uma série de experimentações” como afirma a educadora da Sala de Recursos.

Perguntei sobre os materiais didáticos existentes para um possível ensino/aprendizagem de Arte, a resposta que obtive é de que o AEE dispõe de tintas, desenhador, papéis, objetos em relevo; o ensino poderá ser enriquecido com a aquisição de alguns materiais:

- Uma mesa própria para trabalhos artísticos;
- Livros em Braille sobre artistas, sobre as artes, obras, etc;
- Aquarelas;
- Avental;
- Maquetes e miniaturas;
- Protótipos de animais, frutos, objetos para manuseio;
- *Softwares* mais sofisticados para o computador da sala de recursos, que permitisse o uso de programas de criação e edição de imagens, entre outros.

A falta de museus, cinema, teatro e galerias de arte na cidade de Frei Inocêncio-MG dificulta o acesso dos alunos a esse conhecimento e experiência expandida nas Artes Visuais. No entanto, a Alice fazia aula de flauta quando estudava no CRAEDI e afirma já ter se apresentado, recitando poesia e executando a coreografia de uma música como se fosse uma bailarina.

Espera-se que até o ano de 2015, previsto para que Alice comece a frequentar as aulas de Arte no ensino regular, tanto a Sala de Recursos esteja mais bem equipada quanto mais profissionais estejam capacitados para agregar valores ao processo de ensino-aprendizagem a que ela está/estará envolvida.

Os Conteúdos Básicos Comuns – CBC tem o objetivo de traçar os conteúdos a serem ensinados aos estudantes do estado de Minas Gerais, tendo por referência o PCN. Na disciplina Arte, para os anos finais (6º ao 9º anos), ciclo escolar que a

menina Alice se encontra, o CBC lista, no Eixo Temático I, sobre as Artes Visuais, os seguintes conteúdos obrigatórios:

- 1 Análise e crítica de obras de Artes Visuais;
- 2 Introdução à teoria da forma;
- 3 Introdução à composição;
- 4 Introdução às artes audiovisuais; e
- 5 Elaboração de obras bidimensionais e tridimensionais. (MINAS GERAIS, 2006, P. 23-24)

A Abordagem Triangular, sistematizada por de Ana Mae Barbosa, pode ser identificada nesses conteúdos, por meio de mediação e desenvolvimento de processos artísticos como fruir, produzir e contextualizar a arte pelo aluno. É direito de todos a construção desse conhecimento, portanto nenhum desses conteúdos deve ser negado ao deficiente visual, e todo ele deverá ser pensado para o momento da intermediação do processo de ensino/aprendizagem na sala de aula de ensino regular; com alunos videntes e não videntes convivendo juntos. Ensinar de forma especializada não é segregar.

A educação do deficiente visual é marcada pela relação intrínseca com o atendimento especializado, capaz de suprir as necessidades especiais advindas da falta de visão e assegurar o ensino formal deste aluno. Esse atendimento especializado deve ser garantido pela chamada educação especial. (NUNES e LOMÔNACO, 2010, p. 60).

Não se pode confundir o ensino extraturno oferecido à menina Alice na Sala de Atendimento Educacional Especializado, com a educação especial como um todo. No ensino formal, a educação inclusiva deve acontecer, principalmente, dentro da sala de aula regular. Deve ser garantido ao cego o mesmo acesso à informação que é oferecido aos demais alunos. Com material didático adaptado, quaisquer que sejam as necessidades e equipamentos de escrita – reglete e punção ou mesmo a máquina de Braille. No caso da menina Alice, como revelaram os professores, em entrevista: *“por falta de materiais adaptados a Alice participa das aulas apenas como ouvinte, e tirando suas dúvidas, sem usar outro tipo de material”*. Nessa realidade, não se percebe um esforço para a inclusão, de fato, da aluna cega à aula regular. Uma vez que a aula é planejada para os videntes, e a aluna deficiente visual participa apenas como *ouvinte*, sem a mesma possibilidade de aprofundamento nos

conteúdos, ofertados aos demais alunos.

Embora a atual política educacional esteja preocupada com a inclusão de crianças portadoras de deficiência no sistema comum de ensino em classes regulares, temos comprovado a falta de alternativas pedagógicas que facilitem essa integração. No caso específico de portadores de cegueira, uma das maiores limitações é a precariedade de suporte pedagógico quanto ao acesso a informações escritas, textos literários, livros de literatura infantil, revistas e outros. A falta de materiais impressos é um dificultador da integração da criança no ensino regular e, até mesmo, de uma aprendizagem bem-sucedida e, principalmente, prazerosa. Temos observado que essas crianças ficam restritas a materiais didáticos com pouco ou nenhum espaço para a imaginação, a criação e o aspecto lúdico da leitura. (GARCIA, 1998, p. 31-32).

Uma vez dotado dos recursos necessários para uma educação, de fato, inclusiva, o cego passa a desenvolver sua cognição que, assim como os videntes, está intrinsecamente ligada às questões sociais, pessoais e familiares a que está envolvido. O aprender deve ser gostoso para a criança e as trocas sociais, nesse ponto é um grande aliado. Em entrevista, a menina Alice revelou: *“gosto muito de desenhar com a minha prima. Quando ela vai me visitar sempre desenhamos flores, como lá em casa não tem papel chamex, desenhamos nos cadernos velhos mesmo, a gente se diverte”*.

A aprendizagem significativa e conceitual passa pelas vivências corporais no espaço e no tempo; daí a importância de brincadeiras e jogos que estimulem a imaginação, de atividades lúdicas e recreativas. A criança gosta de ouvir histórias e de ter amiguinhos, por isso as atividades em grupo são muito mais enriquecedoras. (GIL, 2000, p. 33).

Como já é proposta concreta e ativa da Sala de Recursos, é necessário que tais práticas acertadas sejam mantidas e, na medida do possível, melhoradas; com atividades em grupo pensadas para o desenvolvimento não apenas do cego, mas também dos amigos videntes. A interação agrega valor no tornar-se parte de um grupo social, o que dá confiança e autoestima ao deficiente visual. O sentimento de pertencimento é fundamental na educação inclusiva. Assim como a independência. Nas artes visuais, esta independência corresponde à auto-suficiência do cego em conseguir expressar exatamente o que sente em forma de produção artística (seja em desenho, pintura, escultura, áudio-visual, xilogravura etc), bem como poder

analisar criticamente obras de arte e efetuar sua contextualização de forma crítica e pessoal, sem a necessidade de “traduções” dos videntes.

Conseguir locomover-se livremente pela escola, ir beber água ou mesmo ir ao banheiro, com ajuda de uma bengala ou demarcações no piso, são essenciais para a consolidação da auto confiança do cego.

En todo momento la profesora resalta la importancia de que los alumnos tengan acceso a los materiales de forma autónoma, todas las cajas y espacios de los alumnos son marcados para que adquieran autonomía al hacer y en la circulación en el aula a fin de conquistar su independencia en el contexto de las relaciones sociales. (SILVA; AZEVEDO; ROCHA, 2011, p. 10).

O sentimento de independência pelo cego deve ser cultivado desde cedo nas rotinas escolares, na sala de aula do ensino regular e, no caso da Alice, também no atendimento extraturno na Sala de Recursos. Explorar a escola, permitir-se errar o caminho, mas descobrir o espaço é essencial para que, na sociedade, ele seja ativo e protagonista em sua vida. Em entrevista, os professores do ensino regular ressaltaram a “personalidade forte” da Alice, no sentido de recusar ajuda quando imaginar conseguir fazer algo sozinha. Na escola, os profissionais e demais alunos não a super protegem, em partes, por que a própria Alice não se permite ser super protegida.

3.2 A MULTISSENSORIALIDADE DO ENSINO DE ARTE PARA CEGOS.

Os melhores recursos serão subutilizados se não forem explorados por profissionais capacitados. A capacitação do docente para a educação inclusiva tem de ser sistematizada e profunda. Conhecer os aspectos da deficiência e a reordenação dos sentidos do cego na aquisição de conhecimento tipicamente visuais é tão importante quanto apenas dominar (no sentido de saber como funciona) o manuseio de instrumentos adaptados para a falta de visão. Especialmente para o ensino/aprendizagem de artes visuais, é importante que o professor tenha em mãos protótipos e diversos materiais em relevo e texturas diversas, pois o aprendizado do

aluno cego está intimamente ligado aos demais sentidos que não a visão, especialmente o tato.

Compreender a multissensorialidade é reconhecer que se devem pensar novas possibilidades de exploração dos outros sentidos para que a falta de visão não seja um limitador. Especificamente na formação de conceitos e imagens mentais pelos cegos congênitos, o tato e a linguagem podem ser considerados os sentidos com maior potencialidade de obter êxito no processo de ensino-aprendizagem de Artes Visuais.

Identificar os recursos de que a criança cega se utiliza para formar seus conceitos; avaliar a diferença entre a formação de conceitos passíveis de serem apreendidos pelo tato (tateáveis) daqueles que não podem ser apreendidos por esse sentido (não-tateáveis); avaliar a diferença entre a formação de conceitos “concretos” (cognoscíveis pelos sentidos) dos conceitos “abstratos” (não cognoscíveis diretamente pelos sentidos). (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 125).

Uma vez que o professor consegue trabalhar com os diferentes recursos que o cego se utiliza para a aquisição de conceitos novos, o direcionamento de suas aulas poderá ser mais próximo do ideal. A tabela abaixo mostra a separação dos tipos de conceitos que podem ser apreendidos, e exemplifica cada um deles.

Quadro 1 – Conceitos subdivididos em função do nível de abstração e da possibilidade de acesso pelo tato e/ou outros sentidos.

CONCRETOS				ABSTRATOS
Tateáveis		Não Tateáveis		
Amplamente manuseáveis	Possibilidade de manuseio restrita	Cognoscíveis por outros sentidos	Não cognoscíveis pelos sentidos do cego	
Bola	Casa	Música	Lua	Mentira
Sapato	Montanha	Vento	Nuvem	Liberdade
Telefone	Trem	Trovão	Arco-íris	Justiça

Fonte: NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 126.

O processo de criação de conceitos e imagens mentais são involuntários à vontade humana, sendo imprescindível apenas que se tenha acesso às informações. Porém, quando se tenta externar esse conceito, seja oralmente ou mesmo através de uma

representação artística (por um desenho, pintura, escultura, entre outros) pode ser uma tarefa das mais complexas.

Para exemplificar, há a relação da menina Alice com o aprendizado da cor amarela. Segundo a educadora da Sala de Recursos, Edna Miranda, houve um episódio interessante com a educadora antiga, a Adélia Moreira. Ao apresentar a cor amarela para a menina Alice, a educadora levou um abacaxi, fruta que, ao ser manuseada pela Alice causou desconfortos táteis, por causa da casca rugosa e da coroa da fruta. Como resultado disso, sempre que a cor amarela é evocada a Alice se lembra do abacaxi e de como não gosta dele, associando sempre a cor a algum desconfortável. E não consegue reproduzir graficamente o abacaxi, dizendo sempre não gostar. A escolha do objeto e da associação mais adequadas a se fazer ao trabalhar com conceitos é muito importante, pois pode afetar no entendimento do indivíduo por um longo período.

Em relação aos conceitos concretos táteis e manipuláveis:

a *função* [grifo do autor] foi amplamente citada: com frequência os participantes relacionavam esse tipo de conceito com suas possíveis funções, como o *jogar* [grifo do autor] para a bola e o *calçar* [grifo do autor] para o sapato. As descrições físicas também foram frequentes. Assim sendo, verificou-se que, além das descrições possibilitadas pelo tato, também, a função dos objetos é de grande importância na formação do conceito pelos participantes. (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 128).

Diante do exposto, é interessante entender a maneira como a linguagem oral influencia no aprendizado do indivíduo cego. Os objetos táteis e manuseáveis são os mais comuns de serem encontrados e compreendidos. Por serem concretos, possuem características físicas claras e bem determinadas. As formas geométricas mais complexas, como hexágono, paralelepípedo, trapézio podem causar estranheza no indivíduo não vidente, mesmo estando disponíveis ao toque. Mas o ensino/aprendizagem de elementos visuais para crianças cegas, como está sendo para a Alice, segundo sua educadora da Sala de Recursos, está pautada na experimentação.

As formas geométricas mais complexas ainda não foram oferecidas à menina Alice,

contudo, as formas mais básicas já foram experimentadas pela aluna, através do manuseio tanto da forma geométrica pura quanto de objetos do cotidiano em que estas formas podem ser percebidas: a borda de um copo, um relógio, um botão, um prato, para a forma circular; um dado, o assento da cadeira, o caderno, para formas quadradas ou retangulares; assim por diante.

Nenhuma prática educacional está pronta e é perfeita. Conhecer seu aluno, limitações e motivações, entender as particularidades mesmo de suas necessidades educacionais especiais – uma vez que nem os cegos possuem necessariamente as mesmas dificuldades educacionais simplesmente por que têm em comum o fato de não enxergar – requer trato e capacitação. Não se pode dominar algo que se desconhece.

Partindo para o campo dos conceitos não tateáveis, como os sentimentos – inveja, raiva, surpresa, ansiedade etc. –; exemplares da natureza como estrelas, lua, arco-íris, estrela cadente, entre outros; monumentos grandiosos naturais ou construídos pelo homem (estátua do Cristo Redentor, o *Grand Canyon*, o mar, montanhas etc.) são conceitos dos mais difíceis de serem ensinados mesmo para quem enxerga.

Nunes & Lomônaco (2008, p. 130) afirmam que “a definição de conceitos abstratos não é uma tarefa fácil, independentemente da presença ou não da visão. Esse tipo de definição envolve elementos menos tangíveis e mais linguísticos”. Ao mencionar os aspectos linguísticos volta-se a atenção, literalmente, para o falar, a linguagem verbal empregada com o cego. Os conceitos abstratos são tão essenciais para as artes visuais como para qualquer outra área, uma vez que – sendo a Arte uma expressão humana – está impregnada de sentimentos, expressões, simbologias, e nuances diferentes.

O aspecto linguístico, aqui, assume um caráter mais funcional da própria linguagem. Quais seriam as palavras que melhor seriam empregadas para se repassar conceitos abstratos. Quanto menos semântica for a palavra, melhor para um entendimento claro de conceitos complicados como os não manuseáveis.

Ainda sobre a linguagem verbal:

a palavra põe/expõe em perspectivas o mundo. Desse modo, com descrições pormenorizadas, focadas no provocar dos sentidos, deseja-se ofertar legibilidade e tradutibilidade de imagens e cores ao Deficiente Visual. (QUAST, 2013, p. 133).

“O cego substitui o que ele não vê por meio da linguagem”. (AMIRALIAN, 1997, p. 59). É muito importante escolher as palavras certas, e, até mesmo, a impositação vocal mais adequada para se transmitir novos conceitos a alunos cegos. Sem a visão, o cego, muitas das vezes, fica condicionado à não contestação, uma vez que o “não ver” lhe dificulta a capacidade de “conferir” qualidades visuais, como cores, por exemplo.

No campo das artes visuais, a livre associação deve ser empregada juntamente com a linguagem verbal; introduzir novos conceitos sempre interligados por conceitos já absorvidos pelo cego, possibilitando que essa “rede” de conceitos possa ser fortalecida e expressa de forma artística seja na produção, fruição ou contextualização das artes visuais pelo aluno deficiente visual. Sem esquecer de lançar mão, sempre que possível dos demais sentidos usados pelo cego.

Em relação ao tato, temos que ele

constitui um sistema sensorial que tem determinadas características e que permite captar diferentes propriedades dos objetos, tais como temperatura, textura, forma e relações espaciais. [...] O tato constitui-se em recurso valioso no ensino de alunos cegos. Entretanto, não pode ser visto como substituto da visão, nem pensado de forma independente dos processos cognitivos envolvidos na apropriação de conhecimentos. (BATISTA, 2005, p. 13).

A supremacia do tato e da linguagem verbal na aquisição de conhecimentos pelos cegos não desconsidera os demais sentidos. Paladar e olfato também devem ser explorados, uma vez que os deficientes visuais costumam possuí-los mais apurados. Utilizar sabores para ilustrar as frutas e alimentos, em vez de apenas o tato.

O cheiro de flores, temperatura, texturas, tudo isso deve ser usado pelo docente, sempre se atentando para o meio social do aluno cego. A menina Alice diz que gosta

de desenhar flores por dois motivos: a maciez das pétalas e o cheiro bom que exalam. Quando foi solicitado de desenhasse uma flor ela preferiu desenhar a que possuía o cheiro mais agradável. Não soube precisar o nome da planta, mas afirmou que era da cor rosa.



Figura 17 - Flor, desenhada pela Alice. Fonte: Maicon.

No caso da menina Alice que gosta de frutas, de flores, de música, vai à igreja, possui certa independência de conseguir se locomover, e se relaciona muito bem com todos os alunos e funcionários, tudo isso oferece uma gama enorme de possibilidades de referência associação de conceitos diferentes. Como disseram os próprios professores: “A Alice tem uma memória excelente”, essa capacidade pode e deve ser usada como estratégia no processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais.

Mas o sucesso desse processo depende de uma maior capacitação dos professores do ensino regular em ministrar aulas em que a Alice deixe de ser apenas uma ouvinte e passe a exercer o papel de aluna dotada dos mesmos direitos à educação que seus colegas videntes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira com que a cegueira foi tratada ao longo do tempo mudou muito. Desde o período místico até o científico, a deficiência visual conquistou lugares muito importantes na sociedade moderna, dentre eles o direito à educação inclusiva no ensino regular.

Marco na legislação brasileira, a LDB nº 9.394/96 garante o acesso dos deficientes visuais nas escolas de ensino regular, e garante-lhes, também, que essa inclusão seja de forma completa e qualitativa, com profissionais qualificados e materiais adequados para o ensino/aprendizagem. Inclusive em Artes Visuais.

O ensino de Artes Visuais para cegos se estabelece com a união de processos, pessoas capacitadas, materiais adaptados e respeito à particularidade da condição humana.

A Escola Estadual João Brasileiro Passos dispõe de uma boa estrutura material, na Sala de Atendimento Educacional Especial, para receber e atender às necessidades educacionais especiais da menina Alice, mas não oferece capacitação adequada aos professores que lecionam as disciplinas obrigatórias do Ensino Fundamental regular. Alguns dos quais revelaram terem se sentido meio apreensivos nos primeiros dias de aula com a aluna cega na sala.

O trabalho também concorre para que sejam revistas algumas posturas de docentes que, diante de educandos com deficiências visuais, despertem para a consciência de que precisam substituir a piedade, pelo respeito ao outro enquanto ser humano capaz, dotado de habilidades particulares; substituir a acomodação diante das dificuldades do aluno, atribuindo à deficiência uma desculpa em caso de insucesso, pelo comprometimento no processo ensino/aprendizagem, planejando adequadamente atividades e estabelecendo requisitos avaliativos justos, dentro das possibilidades pessoais exequíveis de progresso; substituir o assistencialismo emocional de sorrir afavelmente e concordar indiscriminadamente, pelo trabalho dentro da realidade individual, exigindo comportamento adequado, deferência e avanço; suprir discussões e atitudes inclusivas isoladas, por ações efetivas que concorram para a convivência salutar com a diversidade. (CARDEAL, 2009, p. 123).

A menina Alice é percebida, na Escola Estadual João Brasileiro Passos, como um sujeito capaz de desenvolver habilidades na produção, fruição e contextualização de obras de Artes Visuais, porém a falta de materiais didáticos (livros do 06º ao 09º anos) adaptados para o Braille, ausência de aparelho de escrita em Braille na sala de aula do ensino regular, e de capacitação adequada para os professores impede o desenvolvimento pleno da aluna.

O aluno deficiente visual estar dentro da sala de aula regular não significa necessariamente que ele esteja recebendo educação, que seja o mais próximo possível, que o restante da sala. O aluno deve ter acesso ao máximo de recursos possíveis adaptados para sua deficiência para que seu aprendizado seja o mais equivalente possível à que os videntes têm acesso. Permitir que o aluno participe apenas como ouvinte, por mais que sua memória seja reconhecidamente bem desenvolvida, não é “incluir-lo”, em vez disso, corre-se o risco de segregá-lo – mesmo que inconscientemente. Todo o planejamento da aula deve ser pensado para integrar o aluno cego às atividades, e não contar apenas com o suporte da Sala de Recursos, cujo atendimento acontece apenas duas vezes por semana, com duas horas cada atendimento.

Batista (2005, p. 12) cita a pesquisa de Laplane e Batista (2003)⁷, com 25 professores do ensino regular que tinham alunos com deficiência visual, sobre o planejamento de ensino para esses alunos, foi constatada uma sistematização em quatro categorias:

1. A discriminação tátil constitui-se em habilidade básica, que deve ser bem treinada em crianças cegas;
2. O que não é apreendido pelos olhos, deve ser ensinado por meio de modelos táteis;
3. Deve-se oferecer à criança cega uma grande quantidade de objetos, que a ajudarão a construir conceitos (neste tópico os autores chamam a atenção para os objetos que são perigosos

⁷ LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G.. *Um estudo das concepções de professores de ensino fundamental e médio sobre a aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual* [Resumo]. In: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (Org.), Anais do I Congresso Brasileiro de Educação Especial, IX Ciclo de Estudos sobre Deficiência Mental, 2003, pp. 14-15, São Carlos: UFSCar.

- ao toque: animais agressivos e peçonhentos, objetos quentes, perfuro cortantes, etc);
4. Representações visuais devem se converter em representações táteis, para ensejar a formação de conceitos.

A pesquisa demonstrou que a aquisição de conceitos e imagem mental não depende da visão propriamente dita, e sim de uma interação entre os sentidos e a cognição do indivíduo, assim sendo, não há razão para se privar o cego da produção, fruição e contextualização das Artes Visuais e esse processo deve acompanhar sua vivência escolar.

O aluno cego artisticamente estimulado se torna um ser humano crítico e mais integrado com a sociedade enquanto produtora de culturas e expressões artísticas.

A menina Alice ainda não frequenta o ensino regular da disciplina Arte porque a oferta da mesma acontecerá quando a aluna estiver no 09º ano; ela está no 07º ano. Porém, a escola possui, além de uma boa estrutura de sala e materiais adaptados para a Alice, um grande acervo de livros de literatura em Braille e tempo para se preparar: adquirindo materiais específicos para as aulas de Arte; capacitando seus professores e profissionais; promovendo o acesso dos alunos a museus, galerias de arte, exposições, teatros, entre outros

A Escola Estadual João Brasileiro Passos ainda tem pontos a melhores, porém caminha para alcançar a excelência na qualidade do ensino oferecido a todos os seus alunos, videntes ou não. Porém, no caso da menina Alice, alguns dos empecilhos podem ser prontamente suavizados, como por exemplo, os aparelhos de escrita em Braille para a sala de aula do ensino regular. Por ser a única aluna cega da escola, os aparelhos servem, atualmente, unicamente a seu propósito. Tais aparelhos, seja a máquina de Braille, seja a reglete e punção, são leves e fáceis de ser transportados, podendo ser utilizados tanto na sala de aula do AEE, quanto na de ensino regular.

Dessa forma, é possível perceber que o Ensino de Artes Visuais para cegos acontece quando há uma integração entre pessoas e materiais preparados para trabalhar com as particularidades do indivíduo cego. Que prática e procedimentos

específicos devem ser adotados pelos professores para maximizar o processo de ensino/aprendizagem do aluno cego e que o resultado de todo esse processo é a garantia de que a educação inclusiva é, de fato, não apenas um direito, mas uma realidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Clara; CARIJO, Filipe Herkenhoff. Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. **Fractal: Revista de Psicologia**, vol. 22, n. 1. pp. 85-100. Jan./Abr. 2010.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego**: Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. O psicólogo e as pessoas com deficiência visual. In.: MASINI, E. A. F. S. (Org.). **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**: sentidos das pessoas com deficiência sensorial. Niterói: Intertexto. 2002. pp. 201-208.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. São Paulo. 2003. 121f. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/Educação como medição cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 98-112.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, 198p.

BATISTA, Cecília Guarnieri. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 21, n. 1, Jan./Abr. 2005. pp. 7-15.

BRASIL, **Lei nº 7.853**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 24 out. 1989. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em 18 set. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 03 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 542p.

CAIADO, K. R. M.. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos.

Campinas: Autores Associados-PUC. 2003.

CARDEAL, Márcia. **Ver com as mãos:** a ilustração tátil em livros para crianças cegas. Dissertação de Mestrado. [140f.] Universidade do Estado de Santa Catarina. 2009.

CEREJEIRA, T. L. T. **Áudio-descrição da Pintura "Barco com Bandeirinhas e Pássaros" de Alfredo Volpi.** 2012. Disponível em: <http://artedescrita.blogspot.com.br/2012/07/audio-descricao-da-pintura-barco-com.html>> Acesso em 20 set. 2013.

DAMASIO, António. **O Mistério da Consciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAVID, Jéssica; HAUTEQUESTT, Felipe; KASTRUP, Virgínia. Audiodescrição de filmes: experiência, objetividade e acessibilidade cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, vol. 24, n. 1. pp. 125-142. Jan./Abr. 2012.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat; VALENTE, Dannyelle. **Os Objetos e o Desenho Tátil.** Texto apresentado no Relatório de Pesquisa, Florianópolis: CEART/UDESC, 2005. 18p. divulgado no site <http://www.batezat-blind.pro.br>.

EXUPERY, A. S. **O Pequeno Príncipe.** 1943. Disponível em <http://antoine-de-saintexupery.blogspot.com.br/> Acesso em 19 out. 2013.

GARCIA, Nely. **As implicações do sistema Braille na vida escolar da criança portadora de cegueira**, in Con-tato: conversas sobre deficiência visual. São Paulo, Laramara, n. 4, junho de 1998.

GHSI, Ledijane Cristina Sachet. Imagens mentais nos sonhos: estudo de caso com dois portadores de deficiência visual, na cidade de Criciúma/SC. **Revista de Iniciação Científica/Universidade do Extremo Sul Catarinense.** Criciúma: UNESC, 2006, Vol. 1, No. 1, p. 283-293.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009. 148p.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência Visual.** Brasília: MEC. Secretaria de educação a distância, 2000. 80p. il.

JANELA DA ALMA. Direção de João Jardim e Walter Carvalho. Produção de Flávio R. Tambellini. Rio de Janeiro: Copacabana Filmes, 2002. 1 DVD (73 min.), son., color.

JUNIOR, Roberto Bolonhini. **Portadores de necessidades especiais:** as principais prerrogativas dos portadores de necessidades especiais e a legislação brasileira. 2.ed. São Paulo : Atlas, 2010. 335p.

LEWIS, M. **Alterando o destino:** por que o passado não prediz o futuro. Campinas: EdUnicamp & Moderna. 1999.

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 75, pp. 171-190, maio/ago. 2008.

LOMÔNACO, J. F. B.; CAON, C. M.; HEURI, A. L. P. V.; SANTOS, D. M. M. S.; FRANCO, G. T. Do característico ao definidor: um estudo exploratório sobre o desenvolvimento de conceitos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, vol. 12, n.1, 1996. pp. 51-60.

MEDIN, D. L.; SMITH, E. E.. Concepts and concept formation. **Annual Review of Psychology**, vol. 35. 1996. pp. 113-138.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009. 204p.

MINAS GERAIS, **CBC: Arte, ensinos fundamental e médio**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999%7D_livro%20de%20artes.pdf Acesso em 30 nov. 2013.

NAVES, Maira Allucham S. G. **A produção de sentidos na arte fotográfica de Evgen Bavcar**. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/laboratorios/lapa/versaoportugues/2c40a.pdf> Acesso 14 set. 2013.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 12, n. 1, Jan./Jun. 2008. pp. 119-138.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, vol. 14, n. 1, Jan./Jun. 2010. pp. 55-64.

OLIVEIRA, J. V. G. Arte e visualidade: a questão da cegueira. **Revista Benjamim Constant**. Vol. 4, n. 10, pp. 7-10. 1998.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

ORMELEZZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo ao corpo do universo simbólico**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Metodologias do ensino de artes visuais**. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. p. 21-35.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Tecnologias Contemporâneas e o ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 113-121.

QUAST, Audrey Ramos. **Expressões do silêncio**: a alma nos sentidos. Manifestações artísticas e cromáticas para educação de pessoas com deficiência visual. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília. 2013, 176f.; il.

SÁ, E.; SIMÃO, V. **Os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira**. In: DOMINGUES, Celma dos Anjos (Org.). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar / vol. 3*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACKS, Oliver. **Um Antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Tradução: Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTANA, Sâmara. **Fundamentos de ensino de artes visuais**. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. p. 36-45.

SARRAF, V. **Reabilitação do Museu**: políticas de inclusão cultural por meio da acessibilidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; AZEVEDO, Isadora Gonçalves; ROCHA, Stéfanie da Cunha. **El profesor de arte para niños ciegos**: prácticas pedagógicas en dos realidades. Florianópolis: Editora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. 2011, pp. 01-16.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras completas, tomo V, 2ª reimp.. Cuba: Editorial Pueblo y Educación. 1997.

ANEXO A

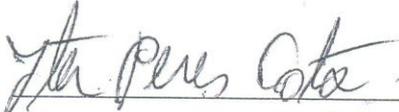
Autorização dos pais da Alice Lima Cota a participar do presente trabalho.

DECLARAÇÃO

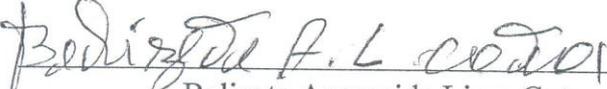
JTER PERES COTA, brasileiro, casado, comerciante, portador do CPF: 459.132.776-00 e RG: M-2.655.148 SSP/MG e BELIZETE APARECIDA LIMA COTA, brasileira, casada, do Lar, portadora do CPF: 798.404.506-20 e RG: M-4.966.359 SSP/MG, ambos residentes e domiciliados na Rua Lourival Lourenço Ferreira, 270, Centro, Frei Inocência – MG, pais de ALICE LIMA COTA, DECLARAM que autorizam MAICON ARAUJO MARTINS, brasileiro, solteiro, portador do CPF: 086.989.286-09 e RG: MG-14.314.606, a assistir uma aula para desenvolvimento e conclusão de seu trabalho monográfico, como exigência para obtenção do título de especialista em Artes Visuais no Curso de Especialização em Artes Visuais na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, com direito a foto e entrevista.

Não tendo mais nada a declarar, firmo o presente.

Frei Inocência, 26 de novembro de 2013.



Jter Peres Cota



Belizete Aparecida Lima Cota

ANEXO B

Transcrição da entrevista com a Educadora da Sala de Atendimento Educacional Especial, Edna Miranda dos Santos, gravada no dia 26 de novembro de 2013.

Qual seu nome?

- Edna Miranda dos Santos

Qual a sua formação?

- Eu tenho Normal Superior, com Pós-Graduação em Gestão Educacional. E já fiz cursos de libras, curso da PUC-MG de inclusão, seminários.

Há quanto tempo você trabalha na Educação Inclusiva?

- Na Educação Inclusiva eu trabalho há mais de oito anos, porque eu tinha um aluno surdo. Eu comecei por aí, fiz Libras para começar a atendê-lo. E trabalhando diretamente aqui no Atendimento Educacional Especializado – AEE, ou Sala de Recursos, estou há um ano e meio.

A Alice é a única aluna deficiente visual da Escola?

- Sim, a Alice é a única cega e não tem casos de baixa visão.

Você atende outros alunos com necessidades educacionais especiais nessa sala?

- Eu atendo quatorze alunos no total. Eu atendo dislexia, surdez, e transtornos diversos.

Esse atendimento no AEE acontece quantas vezes por semana, e com qual carga horária por aula?

- São dois dias por semana, às terças e quartas-feiras, com duas horas cada aula.

Qual é o foco desse atendimento fora da classe regular?

- Muitas vezes as pessoas chamam essa sala de “sala de reforço”, mas não é. Essa sala tem o objetivo de trabalhar com o estímulo, a motivação, a autoestima, o raciocínio, até mesmo como complemento das atividades da sala regular, com a fixação de conteúdos de uma forma bem dinâmica, com jogos, e com materiais concretos e animações.

Qual a relação desse atendimento à aluna cega com o ensino regular?

- É justamente o aprimoramento. Ela está aqui para aprimorar conhecimentos, para estimular seus impulsos, e também para descontrair, de certa forma, o trabalho realizado no ensino regular. Por exemplo, uma atividade da disciplina matemática, muitas vezes, na sala de aula ela não vai ter esse espaço e essa oportunidade de trabalhar com jogos, interagir. Isso ajuda muito na aceitação escolar por parte da

Alice. Aqui eu trabalho a acessibilidade voltada para o desenvolvimento psíquico, motor, intelectual dos alunos, não apenas dela.

No período que ela está aqui no AEE, ela divide o horário com mais alunos ou é sempre a única aluna presente?

- Dividir com outros, não. Esse momento é dela. Só que, tem dias em que há a proposta da interação. Com os jogos, por exemplo, ficaria até eu disputando contra ela, nesses casos eu convido outras crianças, da sala dela ou não, para virem, jogar com ela. Há, também, momentos de leitura compartilhada. Essa interação também tem o intuito de aproximar os alunos com e sem necessidades especiais.

A criança recebe aqui um atendimento extra turno, se ele estuda no matutino o atendimento é dado no vespertino, e vice versa.

Mas na hora do estudo é somente ela. Para que não haja prejuízo na qualidade do atendimento, que não seria completo se juntássemos alunos com necessidades especiais distintas no mesmo horário.

Só tem você de profissional na Escola para esse atendimento aos alunos com necessidades especiais?

- Por enquanto sim. Tem outros professores que já realizaram cursos voltados para a inclusão, mas atuando direta e especificamente com as necessidades especiais sou apenas eu.

A Escola oportuniza algum tipo de formação voltado para a Educação Inclusiva?

- Neste um ano e meio que estou não tive nenhuma formação intermediado pela Escola, ou pelo Estado de Minas Gerais. Tudo o que fiz foi por iniciativa própria. Por exemplo, o Braille eu tive que “rebolar” para aprender.

O acervo da biblioteca é bem abastecido com livros em Braille, em sua maioria de livros literários. Existe algum livro voltado para as Artes, artistas, movimentos artísticos, ou afins?

- Na Escola não. Não tem nenhum. Tanto que o trabalho de literatura desenvolvido com a Alice que culminou na confecção de uma tela foi buscado na internet. E ela gosta muito de manusear tintas, fazer pinturas. E para o ano que vem [2014] eu pretendo fazer um projeto de Artes aqui no AEE.

Você já chegou a trabalhar com ela algum conceito de cores, formas geométricas e outros elementos visuais?

- As cores foram trabalhadas com ela pela Adélia, a educadora do AEE antes de mim, que esteve presente e foi responsável por grande parte da alfabetização da Alice. Mas o trabalho foi voltado para a experimentação, para o “despertar” da sensibilidade. Narrando, explicando conceitos e sempre interligando uma coisa com outra.

Você poderia discriminar os recursos, materiais, pedagógicos, de procedimentos que poderiam enriquecer o atendimento dispensado à Alice aqui no AEE, e seu processo de ensino/aprendizagem?

- Até para trabalhar com artes, já foi confeccionada uma lista de pedidos: Nós precisamos de uma mesa própria, aquarelas, avental, maquetes, miniaturas de animais, por exemplo, protótipos para o manuseio. Com relação a material didático aqui tem bastante coisa, poderia melhorar a aquisição de mais brinquedos adaptados, jogos educativos, por exemplo, brinquedos e aparelhos de áudio. Aqui tem apenas um computador com o DOSVOX.

Qual sua maior dificuldade hoje em atender a Alice?

- A minha maior dificuldade hoje é ensinar a escrita cursiva para a Alice. Tem uma determinação que exige o ensino, pelo menos da assinatura cursiva dela, e tenho muita dificuldade de ensinar isso a ela.

Você sabe me informar qual é essa determinação?

- Não sei. Quem pode te informar sobre isso é a Supervisora.

ANEXO C

Transcrição da entrevista com a aluna cega Alice Lima Cota, gravada no dia 26 de novembro de 2013.

Qual seu nome completo?

- Alice Lima Cota.

Qual sua idade?

- Tenho 13 anos.

Você é cega desde quando?

- Desde que eu nasci.

Como você é na escola?

- Eu estou no 7º ano, e gosto muito de vir para cá. Para aprender muitas coisas.

Você já estudou em outros locais?

- Estudei no Centro de Apoio ao Deficiente – CRAEDI, na cidade de Governador Valadares, dos 05 aos 11 anos de idade, onde frequentava duas vezes por semana. Tive que sair porque o horário do atendimento recebido no CRAEDI coincidia com o horário de minhas aulas no ensino regular.

Você gosta de desenhar?

- Eu gosto, mas ultimamente a única coisa que eu estou desenhando são frutas.

Na sua casa você desenha também?

- Gosto muito de desenhar com a minha prima. Quando ela vai me visitar sempre desenhamos flores, como lá em casa não tem papel *chamex*, desenhamos nos cadernos velhos mesmo, a gente se diverte.

Quais frutas você gosta de desenhar?

- Cacho de amoras, banana, maçã. Na verdade eu não sei desenhar, eu faço rabiscos.

[A Alice começou a desenhar, pedindo as cores que usaria, ora o verde, ora o rosa, o vermelho. Ela sabia exatamente quais cores usaria em cada etapa do desenho].

Você gosta de ler?

- Mais ou menos, por que minhas mãos ficam cansadas.

Que tipos de livros que você gosta de ler?

- Eu gosto de ler livros infantis. Como o da Rapunzel.

Você estuda, na sua casa, os resumos que a Edna faz da matéria?

- Eu estudo, mas tem vez que o caderno fica muito pesado aí eu não fico mexendo muito com ele não.