

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PÓS – GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS
ENSINO E PERCURSOS POÉTICOS



MONOGRAFIA

O OLHAR ALÉM DA VISÃO
Desafios do professor de Arte com alunos Cegos

ADRIANA CASTRO GARCIA

Pelotas, 2012

ADRIANA CASTRO GARCIA

OLHAR ALÉM DA VISÃO
Desafios do Professor de Arte com Alunos Cegos

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Artes Visuais, Linha: Ensino e Percursos Poéticos da Universidade Federal de Pelotas, como requisito da à obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirela Ribeiro Meira

Pelotas, Julho de 2012

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Mirela Ribeiro Meira (FaE/PPGAV/Mestrado, CA/UFPel)
(Orientadora)

Profa. Dra. Márcia Alves da Silva (FaE/UFPel)

Profa. Dra. Maristani PolidoriZamperetti (Centro de Artes/ UFPel)

Resumo

Essa pesquisa monográfica foi motivada a partir do meu Trabalho de Conclusão de Curso, onde o foco centrava-se no ensino de arte para alunos cegos e com visão subnormal. No final daquele estudo foi comprovado principalmente através das falas dos envolvidos que a falta de visão não se tornou um processo impeditivo para eles. Comprovou-se também que a ausência de um sentido pode ser suprido com outros, desde que o mesmo seja estimulado. Neste segundo momento situo este debate nessa mesma linha de pesquisa, porém fazendo uma discussão a partir dos desafios do professor em trabalhar Arte com alunos que não enxergam, analisando e destacando os principais aspectos que intervêm em seu exercício. Saliento também o papel da arte na garantia da diversidade, analisando especialmente a relação do preconceito e discriminação quanto ao desempenho escolar de alunos com essas características problematizando a discriminação que cerca o desempenho escolar desses educandos cegos e se é preciso, de fato enxergar para ter aulas de arte. Ainda destaco a necessidade de rever o preconceito que cerca os cegos no tocante realização de tarefas restritas aos que vêem. A fundamentação teórica neste trabalho se baseia em autores que abordam a importância da Educação Estética e da Educação dos outros sentidos para além da visão: João Francisco Duarte Junior (1981, 1988, 2003), Rubem Alves (2005) e Mirela Meira (2001). Também aqueles trabalham com a educação inclusiva: Susan Stainback, William Stainback (1999) e Roselia Schneider (2009). A elaboração deste texto, metodologicamente é de caráter qualitativo do tipo estudo de caso, e seu desenvolvimento deu-se através de entrevistas semi-estruturadas com dois professores de Arte, ambos com experiência na área da educação especial. Em confronto com o aporte teórico, os dados revelam novamente que a falta da visão não impede o bom desenvolvimento dos alunos cegos em sala de aula. Outra constatação é que o ensino de Arte colabora para o desenvolvimento da imaginação criadora, permitindo com que o educando alcance o ápice do mais do que “ver” através dos outros sentidos, ou seja, faz com que o mesmo conceba situações, fatos, ideias e sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da articulação da linguagem.

Palavras – Chave: Ensino de Arte. Educação Estética. Cegueira. Educação Inclusiva.

Abstract

This research monograph was motivated from my work Completion of course, where the focus was centered on teaching art to students with low vision and blind. At the end of that study was checked mainly through the words of those involved that the lack of vision has not become an impediment to process them. It was shown also that the absence of an effect can be supplied with another, provided that it is stimulated. In this second time I situate this debate in the same line of research, but doing a discussion on the challenges the teacher to work with art students who can not see, analyzing the multiple influences on their practice and highlighting the main aspects involved in its exercise. It's also emphasized the role of art in ensuring diversity, especially in the relationship between prejudice and discrimination in the school performance of students with these characteristics questioning discrimination surrounding the academic performance of students is blind and if necessary, in fact, to have see art classes. Further highlight the need to review the prejudice surrounding the blind regarding performing tasks restricted to what they see. The theoretical foundation of this work is based on authors who address the importance of Aesthetic Education and Education of the other senses beyond vision: John Duarte Francisco Junior (1981, 1988, 2003), Ruben Alves (2005) and Mirela Meira (2001) . Also those working with inclusive education: Susan Stainback, William Stainback (1999) and Roselia Schneider (2009). In this writing, is methodologically qualitative case study type, and its development took place through semi-structured interviews with two teachers of Art, both with experience in special education. In comparison with the theoretical, the data again show that the lack of vision does not prevent the proper development of blind students in the classroom. Another finding is that the teaching of art contributes to the development of creative imagination, allowing the learner to reach the PACE's more than "see" through the other senses, ie, makes the same devise situations, facts, ideas and feelings that are realized as internal images from the articulation of language.

Key - Words: Art Education. Aesthetic Education. Blindness. Inclusive Education.

Lista de Figuras

FIGURA 1: Aluna do EJA (Ensino de jovens e adultos) - aula de Arte - Escola Louis Braille – 30.08.11.....	21
FIGURA 2: Aluna do EJA (Ensino de jovens e adultos) - aula de Arte - Escola Louis Braille – 30.08.11.....	21
FIGURA 3: Fotografia de Evgen Bavcar – 24.07.12.....	33
FIGURA 4: Fotografia de Evgen Bavcar – 24.07.12.....	33
FIGURA 5: Mohamed, personagem do filmes: A Cor do Paraíso 24.07.12.....	36

Sumário

Resumo.....	04
Abstract.....	05
Lista de Figuras.....	06
1.Apresentação e Questões da pesquisa.....	08
2.Olhar, Desolhar, Entre-ver: Educação e Inclusão.....	10
3.Identidades, Processos de Identificação e Normalidade.....	19
4. Arte e processos pedagógicos “não visuais”: algumas reflexões.....	21
5. Arte, Educação Estética, Arte na escola (e fora dela).....	27
6. Educar o olhar para além da visão.....	33
7.Educação do Olhar: Imagens? “-Nunca as vi, mas sei que elas existem.....	36
8. O professor e a Arte na escola: reflexões a partir das entrevistas.....	41
9. O professor e a Arte na escola: reflexões a partir das entrevistas.....	47
10. Referências.....	49

APRESENTAÇÃO E QUESTÕES DE PESQUISA

Porque foi que cegamos
Não sei talvez um dia se chegue a conhecer a razão,
Queres que te diga o que penso, diz,
Penso que cegamos, penso que estamos cegos,
Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem
José Saramago (1995, p. 312).

Esta citação trata de um dos temas desta pesquisa monográfica, que discute os aspectos relacionados ao ato de ver, ato este que não se localiza na visão, mas na imaginação e no desenvolvimento de outros sentidos humanos, e qual o papel da arte neste processo.

O campo da arte se relaciona com nossa humanidade, nasce da necessidade de intervenção simbólica na natureza, de criar cultura em todas as sociedades e para todos os homens que com ela se relacionam de distintas formas. Na educação, trata de desenvolver dimensões sensíveis, éticas, cognitivas, imaginativas e criadoras. Os cegos incluem-se neste processo. Todavia, a educação para os que muitos ainda chamam de *deficiência visual* é um desafio contemporâneo para os educadores basear-se na limitação, e não na *possibilidade*. Isso se revela ainda mais desafiador no ensino das artes, que lida com os parâmetros visuais de forma mais intensa. O que nos leva a crer que os educadores precisariam estar preparados para fomentar essas possibilidades enquanto alternativas pedagógicas que fogem ao “comum”, nem sempre experimentadas em seus cursos de graduação.

Na Educação, de acordo com os PCN (1998, p.47), os objetivos da arte referem-se à criação de um espaço onde os alunos sejam capazes de “expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas”, ou ainda “interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais”,

Refletindo sobre estes objetivos iniciais dos PCN/Arte, surgem perguntas do tipo: como pensar esse universo quando nos referimos às pessoas alcunhadas de

“deficientes” que, aparentemente, se vêem “privadas” das condições de se apropriar visualmente das manifestações em Arte? E nas Artes Visuais, onde o foco é “ver”? Para os cegos e portadores de baixa visão existiriam outras formas de abordar o fenômeno Arte que não a partir da visão? É possível ver sem enxergar? Como lidar com essas questões em sala de aula com alunos cegos, que constituem uma parcela significativa da população¹? Se toda a atividade humana é criadora, inserida numa realidade social e estética, e pode ser trabalhada, como Educação do Sensível e Ensino de Arte, não o deveria ser para todos, inclusive para os cegos?

Estas indagações me acompanhavam desde meu Trabalho de Conclusão de Curso², que, em parte, motivou esta investigação. Lá, o foco centrava-se no ensino de arte para alunos cegos ou com Baixa visão. Na ocasião, o objetivo daquele trabalho, realizado em uma escola para cegos na cidade de Pelotas, RS, discutia o que o tema suscitava em relação ao ensino de arte nesta circunstância, focalizando-se no aluno. Outros aspectos foram pesquisados a partir de um caráter mais amplo, como, por exemplo, a adequação de locais, propostas, conteúdos, recursos, materiais, avaliação e formação docente a estes alunos, além do contato ou não dos alunos com aulas de Arte.

As considerações partiram de observações realizadas em sala de aula e de depoimentos colhidos dos alunos. Metodologicamente, a investigação foi de caráter qualitativo, entrevistando para o trabalho a professora, a coordenação da escola e cinco alunas da instituição, selecionadas por fazerem parte do meio estudado de forma direta.

A Escola de Educação Especial Louis Braille, em Pelotas, RS, ambiente onde foi feita a investigação, é uma sociedade sem fins lucrativos que presta serviço especializado a cegos ou com baixa visão. Educa crianças, jovens e adultos resgatando vínculos com suas famílias, preparando-os para a inclusão social e cidadania, gratuitamente. A turma selecionada foi uma do EJA (Ensino para Jovens e

¹De acordo com o senso do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2000 14% da população brasileira é portadora de alguma deficiência, o que representa cerca de 24,6 milhões de pessoas com alguma incapacidade física ou mental. Dentre elas, 16,6% possuem algum grau de deficiência Visual; destes, 150 mil declararam-se cegos.

²GARCIA, Adriana. (2010). **A Arte além do Olhar: Ensino de Arte para cegos e portadores de Baixa Visão**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais). Centro de Artes. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Orientadora: MEIRA, Mirela Ribeiro. FaE/PPGAV/Mestrado, CA/UFPel.

Adultos), composta por cinco alunas com idades entre 17 e 33 anos.

Os objetivos daquela pesquisa era estabelecer as relações entre o ensino da Arte e a cegueira ou baixa visão na escola para cegos, verificando até que ponto ele contribui para o aprendizado daqueles alunos e também para suas vidas, como campo cultural e estético, detendo-se especificamente na adequação dos métodos e recursos usados em sala de aula às pessoas com esse tipo de singularidade.

Entre as conclusões que o estudo apresentou, foi comprovado, principalmente através das falas das pessoas envolvidas, que a falta de visão não se tornava um processo impeditivo para eles, e que, com a falta da mesma, os sentidos acabavam contribuindo um com o outro de forma compensatória, e, até, se ampliando. Também foi concluído que os trabalhos desenvolvidos e os recursos utilizados em sala de aula pela docente observada em Arte eram adequados ao ensino de seus alunos cegos ou com visão subnormal. As atividades que realizavam eram tanto ao aprendizado quanto para a vida de cada um de seus educandos, ajudando no desenvolvimento cognitivo, criador e afetivo deles. Mereceu destaque, também, o empenho da professora em aprimorar seus conhecimentos, sendo respeitosa com os demais e acreditando ser possível ultrapassar as limitações através de outros caminhos, como por exemplo, o fundamental desenvolvimento de outros sentidos explorados em sala de aula.

Muitas das questões deste trabalho serviram-me de reflexão valiosa, razão pela qual me utilizei do material como ponto de partida e fonte de coleta de novos dados. Todavia, a pesquisa atual se dirige mais especificamente aos desafios que o professor enfrenta com relação à sua prática, desta vez, concedendo-lhe a voz predominante.

Dirijo-me ainda à discussão dos desafios do professor em trabalhar a Arte com alunos cegos, mas agora analisando as múltiplas influências em sua prática pedagógica, destacando os principais aspectos que intervêm em seu exercício, seus desafios, suas possibilidades. Também busco discutir o papel da arte na garantia da diversidade, problematizando a discriminação que cerca o desempenho escolar de educandos cegos e se é preciso, de fato, enxergar para ter aulas de Artes Visuais. Ainda destaco a necessidade de rever o preconceito que cerca os cegos no tocante realização de tarefas restritas aos que vêem.

Alguns problemas de pesquisa serviram de ponto de partida, como, por exemplo, como trabalhar Arte com alunos que não enxergam da mesma maneira

que os demais, ou que possuem outra forma de ver, distinta do olhar *com os olhos*? O que precisamos rever em nossa maneira de ver os cegos? Como descobrir maneiras de trabalhar com arte que dêem conta disto? Sua formação abarca tais saberes? O que o professor pensa da inclusão destes alunos na rede regular? Como pode contribuir com o panorama do ensino da arte para cegos? Que relevância pode ter a arte para estes alunos? É possível a expressão da sensibilidade para além dos olhos?

Para compreender um pouco mais este universo, foram elaboradas questões aos respondentes, versando em torno de suas formações para trabalhar com os cegos, além de suas concepções sobre o que seria uma escola inclusiva, se acha importante e que dificuldades encontra para trabalhar com arte com seus alunos cegos. Ainda foi investigado como os professores de arte resolvem os principais entraves encontrados no dia-dia, e como planejam suas aulas, se levam em consideração as características dos alunos.

Os entrevistados foram perguntados sobre que procedimentos, critérios de avaliação e recursos utilizam, e se a escola os oferece, para as aulas de Arte. Inquiriu-se também até que ponto eles acham que a disciplina de Arte contribui para o desenvolvimento do aluno cego, e se consideram que os objetivos de suas disciplinas são alcançados nas suas aulas de Arte. Além disto, desejei saber se os professores entrevistados acham importante incluir na educação para cegos o ensino da arte.

A investigação aqui empreendida possui caráter qualitativo, pois se desenvolve numa situação natural rica em dados descritivos, obtidos no contato direto com o meio estudado, enfatizando o processo e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. Utiliza-se da metodologia do Estudo de Caso. Justifica-se esta escolha pelo fato do estudo de caso ser um meio de organizar os dados que preserva o que é estudado, atentando para seu caráter de unidade, no caso, o ensino da arte, e seu contexto, a arte na escola pública.

Segundo Yin (2001), este representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Lüdke e André (1986) entendem o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa cujo foco é o estudo de uma situação, simples e específica ou complexa e abstrata, no qual temos interesse e que representa um potencial na

educação. O estudo de caso é em si uma metodologia cuja escolha do objeto de estudo é definida pelo interesse em casos individuais, específicos, bem delimitados, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

A metodologia desenvolveu-se através da técnica de coleta de dados empíricos, obtidos no contato direto com o meio investigado. Os dados foram levantados através de instrumentos como Diário de Campo e entrevistas estruturadas com dois professores de Arte, obtidas por escrito, via e-mail. No decorrer deste trabalho, suas identidades serão mantidas em sigilo, portanto optou-se por identificá-los como sendo “Professor A” e “Professor B”. Os docentes foram escolhidos através de indicação, por se tratar de pessoas com experiências na área do ensino para cegos.

O professor A é formado pela Universidade Federal de Pelotas e possui Licenciatura em Artes Visuais com habilitação em Desenho e Computação Gráfica, e é Pós graduando nesta mesma instituição. Informou que, desde sua formação inicial, realiza vários cursos na área da Educação Especial. Leciona há aproximadamente quatro anos na rede pública regular de ensino de Pelotas, na Escola Municipal Ministro Fernando Osório, sendo dois anos na Escola de Educação Especial Louis Braille. O professor B, também formado pela Universidade Federal de Pelotas, possui a antiga formação em Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas. O mesmo é especialista em Educação por esta mesma instituição e em Arte Terapia pela CENTRARTE/ ISEPE, a primeira com sede em Porto Alegre. Este docente trabalhou durante dez anos com alunos cegos, ocasião em que trabalhava com a disciplina Didática da Arte no Instituto Educacional Assis Brasil, Pelotas, e na Escola de Educação especial Louis Braille, também de Pelotas.

As falas dos dois depoentes poderão ser vistas no corpo deste trabalho, fazendo uma interligação com as questões aqui expostas e também com o referencial teórico que fundamenta essa pesquisa.

Acredito que este tema apresente relevância, porque pode servir como estímulo a outros docentes para que possam reavaliar seus processos em sala de aula, fazendo novas buscas, produzindo novos conhecimentos que valorizem mais a formação continuada em suas práticas pedagógicas. Além disto, é extremamente urgente e necessário formular conhecimentos baseados em temáticas recentes e

emergentes, que possam contribuir com dados atualizados para que na última década o objetivo da educação seja o de incluir alunos cegos no sistema regular de ensino.

Este tema tem sido uma das questões mais discutidas no país, amparada e fomentada pela legislação vigente, que busca alternativas criadoras de implementação. É ainda muito incipiente e escasso o referencial teórico que trata do ensino de Arte para crianças cegas, além de controverso, pois supostamente as Artes “visuais” implicariam em vidência, a partir de “padrões visuais”, representações gráficas codificadas culturalmente.

O ensino da Arte nas escolas brasileiras ainda apresenta um grande descompasso no que diz respeito às questões que envolvem sua produção teórica, principalmente quando se trata de trabalhar a disciplina com alunos que apresentam algum tipo especificidade, seja ela física ou mental.

Isso acontece em parte devido ao despreparo de alguns professores, que não tem condições para manter uma formação que fundamente a educação inclusiva, resultando negativamente na qualidade do seu ensino. Isso se dá devido à falta de políticas públicas de formação para a inclusão, que esta longe de alcançar os níveis de qualidade para a consecução de educação inclusiva, não por falta de condições, mas por falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas Instituições de Formação, em especial as Universidades. (SANTOS, apud BUENO, 2002, p.56).

Isto nos remete à necessidade de uma *pedagogia da inclusão*, tema atual e discutível, cujo principal objetivo seria o de aumentar as possibilidades dos alunos com algum tipo de particularidade, seja ela física ou mental, de estabelecerem vínculos, convivência afetiva, além de se desenvolverem física, cognitiva, ética e esteticamente, e, porque não, artisticamente. Essa pedagogia contribuiria também para a educação de todos, independentemente de habilidades ou dificuldades, fazendo com que se tornem, através da convivência em sociedade, seres mais sensíveis, inclusive, às questões ligadas às discriminações que habitam seus cotidianos.

Esse processo de inclusão contribuiria também para tornar as pessoas mais críticas, que refletissem sobre as formas estereotipadas produzidas socialmente. Ajudaria assim a entender que cada pessoa possui seus processos individuais de

identificação, sendo, portanto, normal e desejável sermos diferentes dos outros, e mesmo assim podermos conviver em harmonia e com respeito mútuo.

A lei que rege a educação brasileira, a 9394/96, por sua vez, é categórica em afirmar que todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos devem estar matriculados na rede regular de ensino, sem exceção. Entre os objetivos que se apresentam, está o de ensinar os conteúdos curriculares de uma forma que permita também aos que têm qualquer tipo de dificuldade ou *deficiência*, aprender. E que para alcançá-lo, é necessário a toda a turma um ambiente que possibilite essa conexão.

Olhar, Des-olhar, Entre-ver: Educação e Inclusão

Os Parâmetros Curriculares Nacionais / Arte, documentos que servem para ajudar a ampliar e aprofundar debates que envolvem escolas, países, governos e a sociedade em geral confirmam que

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender à expectativa de democratização da educação em nosso país e às aspirações de quantos almejam o seu desenvolvimento e progresso (BRASIL, 1997.pg. 15)

Luiz Carlos Menezes³(2008, p.46) afirma que, no corpo docente de uma escola, há diferentes gêneros, preferências, estilos e situação de vida. Mas não é qualquer comportamento que é compatível com a função docente, pois educar exige convívio, respeito à condição dos outros e o reconhecimento de limites. Dado que “a escola não é uma ilha”, entre alunos e professores estão presentes as mesmas relações de uma sociedade que vê a solidariedade como um favor, e a tolerância como covardia. Ressalta que a nós, educadores, usualmente defensivos, “cabe uma posição mais consciente e deliberada contra essa cultura de agressividade”. Só que isto deve começar de dentro, identificando e combatendo “atitudes que comprometem o convívio escolar e envenenam a vida social”. O preconceito não é, via de regra, reconhecido por nós mesmos, e “surge, às vezes, da tola pretensão de valorizar a si mesmo ao depreciar diferentes escolhas religiosas, estéticas,

³O preconceito está em nós. **Revista Nova Escola**, 2008 (Digital).

desportivas ou musicais”.

“Muitas formas de intolerância resultam de visões e superstições nas relações familiares e afetivas e de valores disseminados na sociedade”, assinala o professor.

A arte é uma poderosa via de combate a estes estereótipos nefastos, e poderia, segundo ele, auxiliar no combate às “práticas de segregação por condições de vida, preferências ou deficiências” que podem ser identificadas e debatidas, por exemplo, por meio da dramatização, salientando como os preconceitos são “reforçados por constrangimentos ou revelados pela intolerância, em situações que demandariam compreensão e solidariedade”. Poderíamos assim questionar atitudes de professores que tratam como iguais alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

Esta discussão perpassa a Educação Estética, que para Duarte Junior (1998, p. 59) “é primeiramente adquirir a visão de mundo’ da cultura a que se pertence; educar-se diz respeito ao aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade a qual vivemos”.

Falando em cultura, esta, para Edgar Morin (2001, p.56) é constituída pelo conjunto de saberes, fazeres, regras e normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores e mitos, que se transmite de geração para geração, se produz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.

Fayga Ostrower define cultura como sendo todas aquelas formas “materiais e espirituais” com que os indivíduos de um grupo convivem, “nas quais atuam e se comunicam cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte”. (OSTROWER, 1987, pg.13). Ora, vivemos em um país onde a principal característica é a miscigenação. Então, é muito importante o papel do professor na ajuda da compreensão dos seus alunos, fazendo com que eles entendam que todo o sistema cultural é interligado de padrões de comportamento e que dentro de uma cultura raramente um elemento muda sem mudar outros, ou seja, é importante que o indivíduo aprenda a compreender o outro, respeitando as diferenças comuns de cada um.

Uma das preocupações da Educação Estética que tem repercussões diretas na inclusão seria a de proporcionar o convívio, pois sabendo respeitar e conviver com as diferenças de cada um principalmente dentro da sala de aula, ficará muito mais fácil fazer com que, professores e alunos sintam os efeitos das relações

psicossociais que geram, em cada elemento do grupo, sentimentos diversos, positivos ou negativos, importantes para o crescimento individual do humano. Com o contato direto com as diferenças de cada um, nós professores poderemos ter a oportunidade de construir coletivamente o conhecimento. Assim, os momentos de descoberta se tornarão únicos, contribuindo para que a criança, ou adolescente, se deparem com as mais diferentes percepções e se relacionem com um modo diferente de saber e de ser.

Ao falarmos em diversidade cultural, somos referidos à importância da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais dentro da rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca⁴, um dos principais documentos criados em 1994, durante a Conferência Mundial sobre a Educação Especial, visa a inclusão social. Versa sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências". Este demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Este documento fala de um incremento no envolvimento de governos, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com necessidades especiais, na busca pela melhoria do acesso à educação para aqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas. Seu objetivo foi estabelecer uma política de orientação no que diz respeito aos princípios de uma Educação Inclusiva, no qual estabelecem que a escola que inclui seja aquela que contempla muitas outras necessidades educacionais especiais. Ele ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por qual o motivo for.

O documento é claro ao se referir à necessidade de inclusão não só dos que chamamos de *deficientes*, mas da inclusão também das crianças que têm dificuldades temporárias ou permanentes, as que repetem o ano, as que sofrem exploração sexual, violação física ou emocional. Entre estas também podemos citar aquelas que são obrigadas a trabalhar, moram na rua ou longe da escola, que vivem

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 12.07.2012, 16h.

em extrema condição de pobreza, ou são desnutridas, vítimas de guerras ou conflitos armados, têm altas habilidades, ou seja, aquelas consideradas superdotadas as que não têm acesso ao desenvolvimento de sua sensibilidade, as que não têm acesso a qualquer meio de expressão artística, nem à criação, nem à alegria.

Nós que trabalhamos com Arte devemos pensar nestas exclusões, assim como aquelas nas quais as crianças, por qualquer motivo, estão fora da escola, ou são excluídas por cor, religião, peso, altura, aparência, modo de falar, vestir ou pensar. Precisamos de inclusão para que possamos sentir, sermos livres, termos alegria, para que tenhamos o direito de aprender, de crescer, de sonhar.

Segundo os parâmetros Curriculares nacionais (1997), as chamadas Necessidades Educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos.

Segundo Stainback e Stainback(1999, p. 21), a educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Todavia, Toledo (2009) assinala, em relação à escola, suas dificuldades em acompanhar transformações atuais e concretizar metas, entre elas, a diversidade e a inclusão social - polemizadas, mas não efetivadas. Chavões como “escola para todos” muitas vezes mascaram a realidade, perpetuando desigualdades ao se preocuparem com transmitir conhecimentos prontos e *adaptar* educandos às regras e exigências do mercado de trabalho do que de fato contribuir para seu desenvolvimento humano, de cidadão integral.

É parte desta integralidade formar a sensibilidade, ensinar a arte, permitir um desenvolvimento cultural, de contato com o patrimônio estético da humanidade. Mas a escola tem dificuldades em trabalhar valores éticos, estéticos, de afeto e convivência e emancipação. Desconsidera, segundo Toledo (2009), o que os alunos trazem em sua bagagem cultural, como as aprendizagens sensíveis e significativas, o protagonismo, o que permite com eles se enxerguem como seres integrais.

Incluir de verdade, nesta perspectiva, penso que deva envolver uma mobilização anterior, que passe pela legislação, pelas políticas públicas, pelos

gestores dentro da instituição, pelo corpo docente e comunidade, mas, principalmente, pelos ditos *deficientes* envolvidos. Sei, todavia, que diante do histórico escolar, essa é uma questão muito *melindrosa*, por isso é necessário rever o processo político pedagógico, pensar em práticas que atendam a todas as crianças e principalmente na relação do professor com a equipe formada na escola.

Outro fator importante é pensar na relação do aluno com o professor, com a família. Esse é um processo longo, mas que já está mostrando resultados positivos no decorrer o seu processo que vão mostrando as possibilidades de inclusão. Um dos caminhos para o êxito da inclusão educacional seria socializar as experiências que mostram que todas as crianças são capazes de aprender. É importante que o professor não busque só pelo conhecimento, mas também procure concepções que o ajudem a ampliar seus horizontes sobre a normalidade, fazendo com que, na prática e na sala de aula, ofereça um ensino que atenda à diversidade. Muitas vezes a resistência em acolher a criança com alguma limitação está dentro da sala de aula, no receio do corpo docente e no medo efetivamente de lidar com a situação da própria diversidade.

Em determinadas situações, a resistência e a criação de novas alternativas são momentos fundamentais para quebrar paradigmas antigos, pois desculpas para que não haja inclusão não há mais, principalmente agora com o Plano Nacional de Educação, com os recursos do atendimento educacional especializado, realocando o ensino especial como modalidade dentro da escola para apoiar o professor. Sabemos que na prática não é fácil, portanto é necessário que o professor busque apoio, assim como a própria equipe escolar, compartilhe de responsabilidades, busque fazer juntos, troquem experiências, tanto na gestão, quanto na sala de aula, para garantir a dignidade e o direito dessas crianças estarem aprendendo.

Schneider (2009) anota que é de direito ao aluno com necessidades educativas especiais o acesso como um direito constitucional, mas que necessita ainda de garantias, e possui implicações. Dentre elas, a necessidade de um redimensionamento da escola não somente para a aceitação, mas a valorização das diferenças, seja pelo resgate de valores culturais fortalecedores das identidades individuais e coletivas seja pelo respeito ao ato de aprender e construir. Fala de uma escola que deve se preparar para oferecer uma educação de qualidade para *todos* os seus alunos. Considerando que cada aluno possui características, valores e informações que os tornam únicos e especiais, a diversidade de interesses e ritmos

de aprendizagem passa a ser um desafio da escola hoje, de trabalhar com essas diversidades na tentativa de construir um novo conceito do processo ensino aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que seja incluído neste processo todos que dele, por direito, são sujeitos.

Falando em inclusão, antecipamos aqui os depoimentos acerca deste tema retirados das entrevistas dos professores “A” e “B”. O primeiro, ao ser questionado sobre o que seria uma escola inclusiva, diz o seguinte:

Uma escola inclusiva seria uma escola capaz de incluir a todos, considerando as diferenças impostas por uma deficiência, seja ela qual for, abarcando o treinamento e a formação dos profissionais e alunos, sejam suas dificuldades especiais ou não. Tal integração é possível, mas difícil de obter, dada nossa realidade política. O que resulta em uma escola excludente em diversos aspectos.

Todavia, a análise desta afirmação leva-nos a concluir que, infelizmente, a inclusão desses alunos ainda torna-se um fator de discussão controversa no meio escolar. Sentimos até uma certa *repulsa*, constatada por ocasião das observações realizadas para meu TCC, principalmente durante as aulas de arte, em relação aos alunos cegos, onde o professor não sabe lidar com algumas situações que envolvem, por exemplo, o aluno cego, já que o campo a arte esta muito ligada à visualidade.

Na concepção do professor “B”, uma escola *para todos* deverá oferecer um ensino de qualidade aos alunos em sua diversidade, permitindo a sua permanência e suprimindo as necessidades que ele possa apresentar.

Uma escola para todos não significa, todavia, que ela seja inclusiva. Todavia, em tese, percebemos um esforço neste sentido, nas discussões observadas em ambientes escolares, sobre o preconceito para com os alunos com deficiência. Argumentos são levantados para que busquemos o que fazer para possibilitar sua convivência, reconstruindo a possibilidade de que todas essas crianças e jovens aprendam e vivam bem no ambiente escolar. Esse é o principal olhar no que se diz respeito a como essas pessoas podem conviver e estar com outras crianças ditas “normais”.

Identidades, Processos de Identificação e Normalidade

A discussão sobre a normalidade imbrica-se à pergunta pela multiplicidade, diversidade e identidade, afirma Meira (2001) que, nas últimas décadas, trouxe à tona os efeitos da enunciação de uma diferença. Esta foi construída pelas hierarquias de poder através de um discurso que estabelece a superioridade ou universalidade de alguns (no caso, os “normais”) e a “inferioridade ou particularidade de outros” (SCOTT, 1995, p.2 apud MEIRA, 2001, p.103).

Sob esta suposta assimetria, denominam-se uns *deficientes* em relação a outros, utilizando-se como parâmetro de normalidade o branco, letrado e produtivo. Com relação á diferença, afirma Meira (2001) a pretexto de manter a diversidade, podemos cair num discurso de igualdade, acabando com ela, como de maneira oposta, ao defender-se a igualdade, eliminar-se a diversidade, acabando também com a igualdade, diz a autora (idem, ibidem,p.104). O fato é que a diversidade, preservada em circunstâncias individuais, não produz subjetividades, fragmentando o coletivo, aponta Ceccim⁵, é parte de um processo social imposto: ao cego, foi ensinada uma identidade, referendada por um processo de representação: diferente. Quem é diferente de quem? Qual o parâmetro adotado?

Os processos de representação continua a autora, são responsáveis pela imposição e fixação de uma identidade e de uma diferença, as naturaliza, obscurecendo o fato de que, na verdade, tanto uma quanto a outra é socialmente produzida, ligam-se a estruturas discursivas e narrativas e a sistemas de representação em estreita conexão com o poder. Estes sistemas de representação operam por um processo de diferenciação que demarca quem pode e quem não pode pertencer e ainda quem precisa ficar de fora. Desta forma, necessitam ser disputadas e negociadas por grupos sociais em posições distintas e assimétricas em relação ao poder. Tais processos, socialmente impostos, são produtores de uma identidade empobrecedora, pois impõem um rótulo.

O mundo social classifica, hierarquiza, por oposição binária, em um pólo positivo, os normais, os incluídos, e em um pólo negativo, os que devem ficar de fora, os loucos, os maus, os doentes. Isto pode ser entendido como um processo de normalização, onde normalizar significa sutil e arbitrariamente eleger uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades serão

⁵Notas sobre uma Nova Estética da Ética e o Singular Estado de Arte sem Arte. **Revista Ponto & Virgula**, p.35-41.Apud MEIRA, 2001,pp.103-5.

avaliadas ou hierarquizadas. Assim, a identidade “normal” passa ser “a” identidade, a “natural, desejável, única” (SILVA, 2000).

Perguntar pela identidade é questionar quais mecanismos e instituições envolvidos na criação e na fixação de identidades, cujos processos de representação, responsáveis por estes movimentos, não são inocentes, antes constituem um sistema de significação e atribuição de sentidos, arbitrários e ligados às relações de poder, fazendo existir a identidade e a diferença. Quem representa, define e determina a identidade: questionar esta representação é questionar o poder de nomear.

A identidade pessoal sofre determinantes na formação de uma identidade cultural, múltipla, que supõe a noção do outro. A definição de um si-mesmo cultural implica numa distinção de valores, características e modos de vida de outros: ao separar o nós-eles, o critério define-se pelo exagero das diferenças, seja em dimensões temporais (o outro é o passado), por não cumprir algum requisito básico característico (razão/falta de razão, ordem /desordem, etc.), seja pela dimensão espacial, na qual o outro é o que está à margem, de fora, como os cegos. A desordem é encarnada ou pelos selvagens, negros, cegos, cadeirantes etc., ou ainda pelas crianças ou insanos. Importa saber que as identidades não são fixas, estáveis, antes sugerem "uma ética de reconhecimento de si a partir de algo exterior a si" (MAFFESOLI, 1996, p.310).

Michel Maffesoli “(1996, p.104) propõe que utilizemos, em vez de *identidade*, termo *processos de identificação*, pois a identidade é um processo mutante, o eu molda-se a cada um que conhecemos. O *Eu enquanto tal*, afirma, é uma “construção” não tem substância própria, antes se produz pelas experiências num perpétuo jogo de esconde-esconde.

A noção de identidade ligada ao indivíduo ocidental refere-se ao liberalismo econômico, ao êxito individual, identifica-se com a “nação”. O indivíduo, sozinho, deve produzir seus significados, não repartidos, exercer uma “paixão privada”. Este discurso individualista da identidade, nas últimas décadas, deslizou para uma lógica “movediça”, de “estrutura hologramática, flutuante”; oscila entre “pertencimento” (sentido relativo) e “desenraizamento” (podemos ser muitos). O sujeito pós-moderno é composto de uma “coleção de tendências discordantes construídas socialmente”, “de várias identidades, algumas contraditórias ou não-resolvidas, uma celebração móvel”, formada e transformada em relação à interpelação pelos

sistemas que o rodeiam (HALL, 1992 apud MEIRA, 2001).

As sociedades atuais caracterizam-se pela “diferença”, são atravessadas por divisões e antagonismos que produzem uma variedade de “diferentes posições de sujeitos”, isto é, de “identidades fragmentadas”. Tais sociedades não são unificadas e só não se desintegram porque as identidades podem ser articuladas, criando novas identidades e produzindo novos sujeitos, num processo de “pluralização” de identidades, processo este que, se permanecer aberto, é impelido para a alteridade.

Arte e processos pedagógicos “não visuais”: algumas reflexões

O meu olhar é nítido como um girassol.
 Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda,
 E de vez em quando olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem...
 Fernando Pessoa

Segundo Garcia (2010), a Política Nacional de Educação Especial (1994) classifica como alunado da Educação Especial, os portadores de *deficiência* mental, visual, auditiva, física, múltipla e também portadores de condutas típicas, ou seja, problemas de conduta, assim como quem porta altas habilidades, conhecidos como *super dotados*. Na *deficiência Visual*, incluem-se as pessoas cegas ou com visão reduzida. Pedagogicamente, é considerado cego mesmo aquele dotado de visão subnormal quando necessita da instrumentação em Braille.

Barraga (1976, apud GARCIA, 2010) separa a cegueira, onde o indivíduo tem somente a percepção da luz ou não tem nenhuma visão, da visão parcial, onde a pessoa tem limitações da visão a distância, mas é capaz de ver objetos até meio metro de distância e da visão reduzida e o problema pode ser corrigido por cirurgia ou com a utilização de lentes. Biologicamente, a cegueira limita parcialmente o ser humano em algumas capacidades, como receber informações visuais. Assim o ato de se locomover, explorar novos espaços, socialmente falando, necessita que ela se

apropriar do real de outra forma, internalizando significados culturais adaptando-os às suas necessidades. Por exemplo, mesmo sem a percepção visual das cores, a pessoa sem visão aprende os significados sociais atribuídos a elas, ao lembrar que preto é luto, vermelho é cor quente e o branco representa a paz. Para o primeiro caso, o processo de ensino aprendizagem do aluno com esta característica se daria através dos sentidos remanescentes, ou seja, através do tato, olfato, audição e paladar. Nesta classificação, o processo de leitura e escrita é feito através do Sistema Braille. No segundo caso, da Baixa Visão, o processo de aprendizagem se daria por meio de recursos ópticos - lentes, óculos especiais, lupas etc. e não ópticos - impressos ampliados, iluminação adicional, suporte para leitura etc.

O educando cego, mesmo com estas especificidades, têm os mesmos direitos à educação que um aluno considerado “normal”. A garantia de uma educação de qualidade para esses implica, em um redimensionamento da escola que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Para isso, é necessário que as práticas pedagógicas possibilitem às pessoas não-visuais uma aprendizagem significativa que reconheça e valorize seus conhecimentos e saberes, assim como atitudes e habilidades que sejam capazes de produzir sem comparação com outro que não si mesmo. É preciso que o professor possa observar seus ritmos e suas possibilidades. Por este motivo, conhecer o que é a cegueira, a deficiência visual, a visão subnormal, seu conceito, saber o que utilizar durante as aulas, saber o que envolve o aluno na sala de aula – como sente, conhece e convive- são referências.

A apreciação da Arte e os assuntos que a envolvem se inicia nos sentidos, chegando ao ápice na inteligência e na instância intelectual da experiência estética, que dá lugar também ao juízo estético. Outros sentidos compõem essa experiência. A Arte abrange também o pensamento, desperta a criatividade e a imaginação no humano. A experiência estética radica-se no intelecto unido ao sensível, não só à visão, por isso não é a cegueira ou outro impedimento de ordem física que atua como entrave intransponível para que se tenha acesso às coisas da Arte.

Morais (2009, p.33), diz que quando falamos em crianças cegas, e principalmente cegas de nascimento, temos de levar em conta que o conhecimento do mundo se dará pela mediação desse conhecimento. Neste processo de construção, as informações concedidas pelas pessoas que convivem com a criança cega terão um papel importante na *formação de conceitos* sobre os objetos do

mundo-seja através da *permissão* para o toque no objeto, seja através da descrição através da fala.

Um dos perigos deste recurso é a sobreposição do verbal às experiências da criança cega, por isto, é importante que o professor proporcione aos alunos cegos o maior número possível de estímulos. Importa que o professor se utilize de todos os recursos possíveis para, a partir de vivências táteis, sonoras, de movimento, olfativas, gustativas, para que ele as possa transformar em experiências, para formar a sua própria conceituação dos objetos.

Entre os pesquisadores que abordam a arte para cegos, Víctor Lowenfeld (1970), que utilizou desenhos de cegos para analisar o desenvolvimento da criatividade, de conceitos de forma e espaço, e de representações mentais. Afirma que:

A arte desempenha um papel potencialmente vital na educação de crianças. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo onde a criança reúne diversos elementos de sua experiência para formar um novo e significativo todo. No processo de selecionar, interpretar e reformar estes elementos, a criança proporciona mais do que um quadro ou uma escultura; proporciona parte de si própria: como pensa, como sente e como vê. Para ela, a arte é atividade dinâmica e unificadora. (LOWENFEWLD, 1970, p. 13)

Miller (1975, Apud DUARTE, 2004), analisando o desenho da figura humana de crianças cegas, videntes e videntes vendadas, concluiu que, embora a experiência visual seja uma condição facilitadora, não é necessária para a realização de desenhos. Duarte (2004) anota ser possível construir, pelas crianças cegas, uma noção totalizadora dos objetos, utilizando materiais e métodos adequados, permitindo a elas, de modo tátil, compreender as bordas dos objetos e suas “linhas de contorno”, utilizando uma “seqüência-temporal” e não “visual-espacial” como a dos videntes.

MUNSTER e ALMEIDA (Apud ALMEIDA ET alii, 2005) afirmam que as funções visuais abrangem: *acuidade* visual, onde há uma distinção de detalhes através da relação entre o tamanho do objeto e a distância onde está situado; *binocularidade*, onde acontece a fusão da imagem proveniente de ambos os olhos em convergência ideal, que proporciona a noção de profundidade; *campo visual*, quando há a fixação do olhar na determinação da área circundante visível ao mesmo tempo; *visão de cores*, distinção de diferentes tons e nuances das cores; *sensibilidade à luz*, com a adaptação frente aos diferentes níveis de luminosidade do ambiente, e a *sensibilidade ao contraste*, habilidade para discernir pequenas

diferenças na luminosidade de superfícies adjacentes.

Pude comprovar - não sem surpresa- na pesquisa de meu TCC, realizado em uma escola para cegos, que estes, como os videntes, compreendem a noção de linha de contorno, a linha imaginária que a borda dos objetos permite intuir, assim como a superfície do objeto, os limites que separam as coisas, e, inclusive, as cores. Nas observações realizadas para o trabalho, de experiências de Arte com cegos, de imediato, fiquei surpresa com algumas situações presenciadas em sala de aula. Entendi que, na maioria das vezes, os conceitos e idéias referentes aos que não enxergam são construídos pelos pré-conceitos e idéias dos que enxergam. Isto traduz certo desprezo pelos *diferentes*, por suas vozes, pelo que nos dizem, desconsiderando a alteridade. Percebi que, muitas vezes, tendemos a impor aos cegos estruturas do mundo *visível*. Isto acarreta no fato de que, se entendemos a cegueira como uma carência, ela deixa de ser potencia para outras aprendizagens, plenas de possibilidades.

Fui confrontada com o primeiro estereótipo que tive que desconstruir, o de imaginar que um aluno cego não tivesse condições de participar de uma aula com foco na imagem. Constatei que eles são capazes de identificar cores, como um dos participantes que havia colado EVA verde e amarelo em seu trabalho e resolveu que os usaria para dar acabamento ao mesmo. Jamais poderia imaginar que ela seria capaz de identificar os lápis dessas cores em meio a tantos outros sem ao menos pedir ajuda. A professora explicou que isso acontece porque alguns deles têm um filtro de luz nos olhos que facilita a percepção da luz. Ainda assim, o que me surpreendeu é que a aluna é totalmente cega, seus olhos possuem a parte da íris com a superfície branca.



Fig.1 e 2. Aulas de Arte. Escola Luís Braille. 2010. Acervo da autora.

Concluo esta sessão afirmando o que já havia constatado em meu TCC, que nossa civilização aposta em que ver é um ato exclusivo dos olhos. Contrariando tal pensamento, certifiquei-me que eles têm condições de fazer tudo o que um aluno vidente faz em uma aula de arte, guardadas algumas especificidades. Eles pintam, colam, discutem temas referentes às aulas, fazem críticas construtivas e dão suas opiniões. Realizam leitura de imagens e muitas outras coisas. Percebi também a importância da Educação Estética, pois as entrevistas denotaram o quanto o estar-junto é tão importante quanto o conhecimento, e a arte é uma forma de conhecer igualmente importante para que se tenha consciência sobre o que se faz. As aulas de Arte são importantes para aprender, conviver, conversar, ela torna a vida mais fácil, segundo anotações dos participantes da investigação.

Estas constatações levam-nos a reafirmar a importância de se educar os sentidos e não somente a visão, mas *todo* o corpo, conforme indica João-Francisco Duarte Jr. (2000, p.136). Anota ele que nosso corpo e a sensibilidade que ele carrega consiste “na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. “Produzir sentido, interpretar a significância, não é uma atividade puramente cognitiva, ou mesmo intelectual ou cerebral, é o corpo, esse laço de nossas sensibilidades, que significa que interpreta. Segundo Duarte Junior (2004), o conhecimento dos próprios sentimentos, que a Arte possibilita, pode ainda ser ampliado, na medida em que é possível repetir-se a experiência frente a ela.

Criar é importante para todos, não só para os cegos, mas, para estes, adquire um sentido especial. Criar é formar, é relacionar as coisas e, compreendendo os novos relacionamentos, dar-lhes uma forma nova. As formas criadas pelo homem vinculam-se às matérias de cuja transformação se originam, nos tocam em nosso ser mais profundo. Nela reencontramos o sentido da criação. Se *criar* significa poder *transformar* as coisas e dar-lhes forma, estamos diante de um processo básico- o mais antigo desde o nascer da humanidade em que o homem usa suas potencialidades de ser consciente e sensível para transformar o mundo. É um processo onde o homem, ao transformar a natureza, também se transforma, percebe as transformações e se percebe nelas.

Ostrower (1993) alerta existirem aptidões, sensibilidades, potencialidades criativas que exigem sua realização para que a pessoa possa realizar-se, pois criar representa uma necessidade que corresponde à sua necessidade de compreender, e ambas são a própria descoberta da vida na experiência de cada pessoa.

Esses processos criativos ajudam na compreensão da pessoa cega, porque abrangem várias áreas do conhecimento cognitivo.

A Arte na escola desenvolve esta capacidade nos educandos por meio de diferentes linguagens. Além, disso, desenvolve o que Read (1982) chama de um processo de formação de imagens “eidéticas” e “interoceptivas”, provenientes de *sensações internas*. A Arte é uma aliada na construção dessas imagens mentais na linguagem da imaginação. Estas representariam, simbolicamente, nossas emoções, pois tudo que somos, vivenciamos e pensamos nada mais é do que respostas à mente, representações mentais de imagens que expressam estruturas espaciais características da percepção visual (VYGOTSKY, 2001). Tudo inicia com a imagem, as representações expressam informações contínuas ou espaciais, constituindo a imagem visual. Nas artes, aparecem antes, comandando as articulações do pensamento.

A arte atua também na construção de *relações* com conhecimentos anteriores, dirige a atenção e a memória da pessoa cega, orientando-a sobre as suas percepções e facilitando sua aprendizagem, através de mecanismos mediadores internos, onde deixa de operar com signos externos e passa a usar os conceitos, imagens visuais e palavras realizando atividades mais complexas.

A imagem, para o cego, muitas vezes pode não traduzir o que é qualidade visual. Mas as aptidões visuais e estéticas para essas pessoas podem estar, por exemplo, compreendidas na audição, no tato, no paladar, no cheirar ou até mesmo tocar objetos de arte, sentidos cada vez mais importantes para a Arte contemporânea. O visual não exclui a possibilidade de o explorarmos, mas revela outra maneira de ver o mundo não somente através dos olhos.

Arte, Educação Estética, Arte na escola (e fora dela)

Não vemos as coisas como elas são, porém como nós somos
Immanuel Kant

O campo da Arte na Educação, por sua vez, constitui uma das formas deste desenvolvimento, uma vez que é um processo permanente na vida das pessoas. Integra duas vertentes, a do ensino de Arte e a da Educação Estética. Possibilita,

outrossim, através da experiência estética, a qualificação do sensível, a expressão pessoal, a criação coletiva, o desenvolvimento da cognição, a construção de conhecimento, o desenvolvimento da visualidade. Permite ainda explorar os sentidos, como tato, olfato, audição, paladar e a visão, através da pesquisa com materiais diversos, da criação de formas, sons, movimentos; através do estudo da cultura visual/ artística, do patrimônio cultural, da educação ambiental etc. Permite também improvisar, transformar, entrelaçar conhecimentos.

A Arte adentra o terreno criativo da condição humana, onde homem e natureza se interligam num processo de pura troca, diz Ostrower (1977, p. 05), e “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato criar e viver se interligam”. E, no viver, os sentidos têm papel fundamental. Duarte Júnior (2001) já alertara para a necessidade de valorização da sensibilidade e da educação dos sentidos, pois estamos submetidos, segundo ele, a um processo de anestesiamiento sensível. O professor não escapa a esta regra, e muitas vezes acaba desempenhando o papel daquele que perpetua essa anestesia, pois não cultiva em si mesmo os valores sensíveis. Em nossa sociedade, assentada sobre a divisão do trabalho e o tecnicismo, o racional foi supervalorizado em detrimento do sensível, ao primeiro escravizado.

As emoções, os sentimentos e a percepção estética são fonte de consciência de transformação. Para este autor, a experiência estética deveria estar em primeiro plano, e fundamentar qualquer evento posterior. Em sua essência, o estético pode se dar não apenas diante da arte, mas também diante da totalidade do mundo e seus objetos. O trabalho com arte, portanto, segundo Duarte Junior (2003), consistiria em apenas uma das muitas formas de exercer o estético em sua mais ampla significação.

A Arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo como também a desenvolver e acurar nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. Neste sentido, deveria, em sala de aula, possibilitar a construção de sujeitos sensíveis, capazes de adquirir autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar do próprio olhar uma sensibilidade de ser. Isto, todavia, poder ser conseguido não somente através da visão, mas do corpo todo, este “tomado como fundamento último os saberes que nos habilitam a viver construindo sentidos e significados” (DUARTE Jr., 2010, p.19).

Herbert Read (1982, p.27) corrobora estas afirmações, quando entende que a Arte “está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e ação corporal”, sendo ela capaz de “formar, configurar, dar sentido”. Ele pensa a Arte em situações pedagógicas como um fazer que não se confina à realização de objetos ou eventos, nem se fixa numa forma de expressão, mas vai além, transformando o já conhecido sob o impacto das descobertas, suscitando a reinvenção da prática e da criação, por si só já fatores de conhecimento.

Read não acredita em educação sem exercício de criação. Tem em mente “não a educação artística como tal, que deveria ser denominada de educação visual ou plástica, mas [uma teoria que desenvolva] todos os modos de auto-expressão numa abordagem integral da realidade”. Esta deveria de fato chamar-se de Educação Estética, ou Educação dos Sentidos “em que se baseiam consciência, inteligência e raciocínio humano”. Apenas “se estes se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada” (READ, 1982, p.20).

Para Silveira (1992, pg.92), Arte conota valor, qualidade estética, sem almejar um valor utilitário. Para os cegos, pode configurar-se como a Arte dos sentidos, onde a impossibilidade da visão pode paradoxalmente fazê-los desfrutar de outros prazeres que ela pode proporcionar, seja através do tato, ao tocar em uma obra de Arte; do olfato, ao sentir cheiros que provoquem sensações; da audição, através do som de uma música e também do paladar, ao saborear algo doce que proporcione a sensação de prazer. Os que não enxergam podem explorar, imaginar, e assim, criar. Através da imaginação o homem constrói o seu mundo, sua filosofia, sua ciência, sua arte, sua religião. (DUARTE JUNIOR, 1998, pg.102).

Já Meira (2011, p.101) anota que, apesar de o estético estar na ordem do dia, a educação em geral não se preocupa muito com isto, porque as questões ligadas a ele e à imagem são muito recentes. Para esta autora, para a experiência estética, “nada é tão representativo quanto uma imagem, seja ela algo etéreo, fantástico ou algo materializado numa forma natural ou cultural”. Esta imagem, diga-se, não é somente a visual, mas todas as imagens que formamos em nossos sentidos. Estas dizem mais respeito à Educação Estética.

A Educação Estética adquire um caráter mais geral, e não é privilégio da Arte, e invade todos os campos da vida humana, e deveria estar presente nas diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, uma vez que desperta a atenção,

o interesse, a percepção, a criação. Estimula a imaginação e a criatividade, além de despertar vocações que podem se desenvolver em direção às áreas de criação e expressão. Além disso, envolve gosto e o prazer, predispõe ao aprendizado, amplia nossa mente para o conhecimento e para a vida.

Segundo Meira (2009), Educação Estética é estesia, trabalho com os cinco sentidos e o sexto, a pele, o toque, que responde às inscrições do que acontece ao corpo, os humores, as emoções, as cicatrizes. É também uma experimentação que ensaia o que fazer em situações relacionais, mesmo sem a visão. Os materiais da Arte, por exemplo, são ainda mais nesse caso desconhecidos, revelam-se por faces, máscaras, suscitam imaginário simbólico potente para lidar com forças em conflito, contradições e complexidades. Assim, o que não se vê, se imagina, sobre ele se constrói uma história, assim como observamos nesta fala de uma das entrevistadas: “a gente não vê, mais a gente ouve, a gente observa, e muitas vezes a gente imagina as coisas que acontecem”.

As Artes ajudam a enfrentar os desafios históricos, geográficos culturais. Estimulam a imaginação, a capacidade de lidar com o novo, inventam funções novas para o velho, compõem um saber que transcende meras informações ou registros de dados visuais, sonoros, etc. Dirigem-se a saberes do corpo, requerem aprendizagens de sentido que permitem alargar poderes existenciais no mundo.

Para Ernst Fischer (2002), a arte expressa valores e inquietações de seu tempo, atuando na construção da integralidade do sujeito histórico, promove o desenvolvimento da auto estima, das faculdades mentais, da capacidade ética e da aquisição de uma postura crítica frente à realidade.

A antiga lei 5692/71, de diretrizes e bases da educação nacional, visava uma melhoria no ensino da arte na educação escolar. Neste período,

Ao incorporar atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo dos alunos com essas características, passou a compor um círculo que propunha a valorização da técnica e da profissionalização em detrimento da cultura humanística e científica predominante nos anos anteriores. Paradoxalmente a educação artística representava na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista. (FERRAZ e FUSARI, 1992, p. 15).

Hoje a luta pela melhoria do ensino de arte continua parte da maioria dos arte educadores, que pensam a arte como uma disciplina a ser vista como campo de saber e conhecimento.

Abordando a trajetória deste ensino, destacamos que primeiramente a Arte esteve caracterizada pela pedagogia tradicional, onde a escola tinha como objetivo o preparo intelectual do aluno. Caracterizava-se também pela cópia e a geometrização. Este período foi marcado pela formação artística, formação para o trabalho, desenvolvimento de aspectos técnicos, cognitivos, éticos e cívicos.

Na pedagogia tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais com análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais idéias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculado dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor, que “passa” para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas. [...] Nas aulas de Arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava a teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natura” e com apresentação de modelos para os alunos imitarem. (FERRAZ e FUSARI 1993, p.23).

Posteriormente, ao contrario da pedagogia citada acima, a Escola Nova, pensava nos interesses, nas iniciativas e as necessidades individuais do educando, ou seja, era uma tendência teórico-metodológica. Os educadores que adotavam este método acreditavam em uma sociedade mais justa e igualitária, onde o papel da educação era adaptar os estudantes ao seu meio social.

Este foi um movimento de renovação que objetivava a criatividade e a livre expressão, rompendo com os modelos de cópias. Em artes visuais a preocupação passa a ser com o *desenho livre*, um processo mental, passível de investigação e interpretação.

A ideia da livre expressão, originada no expressionismo levou a ideia de que a Arte na educação tem finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas sim expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na educação (BARBOSA, 1975, p. 45).

Citamos também o ensino comprometido pela tendência tecnicista, que determinava com que os alunos pensassem de acordo com o sistema de produção capitalista. Neste âmbito a teoria e a prática não se interligavam, somente era valorizada a técnica. O tecnicismo era muito criticado por valorizar o formalismo dos conteúdos e por dar destaque aos recursos tecnológicos sem os mesmos estar de acordo com o que era proposto, ou seja, os mesmos não tinham nada a ver com a

realidade do professor e do aluno.

Durante esse período, o ensino também foi marcado pela polivalência, implementado também pela Lei n. 5.692/71, na qual permitia com que um mesmo profissional pudesse ensinar várias disciplinas. Em destaque neste caso r Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Os PCNS rezam que:

Nas escolas, a arte passou a ser entendida como mera proposição de atividades artísticas, muitas vezes desconectadas de um projeto coletivo de educação escolar, e os professores deveriam atender a todas as linguagens artísticas (mesmo aquelas para as quais não se formaram) com um sentido de prática polivalente, descuidando-se de sua capacitação e aprimoramento profissional. Esse quadro estende-se pelas décadas de 80 e 90 do século XX, de tal forma que muitas das escolas brasileiras de ensino médio apresentam práticas reduzidas e quase ausentes de um ensino e aprendizagem em música, artes visuais/plásticas, dança teatro; enfim, de conhecimento da arte propriamente dita (PCNEN, 2002, p. 91-92).

Analisando este processo histórico decorrente das práticas pedagógicas em Arte, tudo nos leva a acreditar que independente do processo que o professor utiliza em sala de aula, o importante é que o mesmo busque sempre aperfeiçoar seu saber, antes de transmiti-lo a seus alunos.

É necessário para isso utilizar-se do ato criador em qualquer forma de conhecimento, pois é apenas este ato que pode favorecer a aprendizagem racional e estética dos alunos, contribuindo para um exercício conjunto.

Sobre os processos de Criação, Fayga Ostrower relata o seguinte:

Toda a criação é intuitiva, mesmo a mais racional, ela é intuitiva. São possibilidades, hipóteses que o ser humano levanta intuitivamente, espontaneamente. Na Arte essa significação se dá através da obra, na ciência se dá através de hipóteses que poderão ser feitas ou reanalisadas por outro cientista para confirmar se são válidas ou não. Quanto mais você tem experiência do fazer, melhor você pode intuir. Você esta intuindo porque na verdade você esta imaginando certas coisas tem que poder imaginar para depois saber intuir se aquilo que você imaginou está certo ou errado. Eu acho que a gente não olha só com os olhos, a gente olha com o ser todo. Você não ouve frequências, você ouve sons, você não vê conceito de ondas curtas, você vê cores. A beleza e a visão são coisas onde o ser responde com todo o seu ser intelectual, mas também sensível e sensual (OSTROWER, 1987, p.123).

Ana Mae Barbosa (1975) aborda a necessidade do professor de Arte ter sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, no sentido de que este docente tenha condições de desenvolver ideias a partir das prioridades relacionadas aos seus objetivos e métodos. Para ela, a Arte tem um grande

significado nas vidas das pessoas, principalmente para o desenvolvimento da inteligência da criança e não só da capacidade criadora, da inventividade e da capacidade de articular idéias.

O desenvolvimento de uma prática bem ostentada e que possibilite a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do educador e também do educando, pode atuar como alavanca da transformação social, pois a Arte possibilita a ambos, que os mesmo dêem forma aos seus sentimentos, pensamentos e emoções.

Segundo Costa (2004, apud TOLEDO, 2010), o mundo das imagens, dos sons, do movimento e das cores impera em nossa sociedade. E este o mundo da Arte, que trabalha não só com os sentidos, mas com educação das emoções e do sentimento. Os transforma em conhecimento, através da consciência, sendo o fazer artístico, as poéticas da arte, que extrapolam o campo da escola, veículos de sua consecução.

O universo na Arte na escola se dirige à descoberta de si, do outro, à convivência. Mas também se desloca aos universos culturais e formais próximos e remotos, seja no bairro, na cidade, na escola, no estado, país e, mais longinquamente, se dirige à história da humanidade no tempo e no espaço, à compreensão humana e de seu simbolismo, à herança cultural dos povos.

É desejável que as aulas de arte sejam capazes de formar a sensibilidade, proporcionar a expressão, estimular os sentidos, incentivar a curiosidade, a descoberta, a problematização da realidade em níveis distintos. Também deve procurar desenvolver a visualidade, que, longe de se dirigir ao olhar puramente, trata da construção social do olhar, ou seja, ensina modos através dos quais devemos nos relacionar com as imagens.

Um dos complicadores da arte na escola para os cegos são as concepções que o professor de arte herda em suas formações. Dois autores, abaixo mencionados, são exemplo da pregnância do ensino de arte calcado no ato de ver.

Hernández (2007, p.29) anota que vivemos num mundo “em que tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídas”. Neste mundo, diz, “o que vemos tem muita influencia em nossa capacidade de opinião”, e, além disto, “é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos” (idem, ibidem). Por isto, é importante construir, fruir, contemplar e analisar as narrativas

imagéticas que atravessam nossos cotidianos.

Susana Vieira da Cunha (2007, p.115) afirma que referências visuais díspares fazem parte de nossos cotidianos, e formam nossos repertórios visuais estéticos, nossas “concepções sobre acontecimentos histórico-semos modos de vida”, e estes “ensinam a ver sob determinados regimes escópicos”. Os *regimes escópicos* são aquelas “maneiras de ver produzidas pelas interações com os diferentes materiais visuais”. Já a visualidade é formada pelos “diferentes regimes escópicos [que] distinguem a visão”, sendo uma construção cultural do olhar. A relevância de estudar estes elementos advém do fato de que artefatos visuais são produzidos pela mídia, arte ou arquitetura, e estes invadem nossas vidas, sem pedir licença, diz a autora (idem, p.118). Falam sobre algumas coisas, mas silenciam sobre outras, produzem significados, discursos que acabam por parecerem verdadeiros, se não houver uma reflexão crítica sobre eles.

Educar o olhar para além da visão

Nenhuns olhos têm fundo
A vida, também não.

Guimarães Rosa

Na época Moderna, o homem criou dicotomias brutais, não só entre olho e espírito, mas entre mente e corpo, natureza e sociedade etc. Assim, o “olho do espírito” e a percepção sensorial são dissociados, não podendo ser pensados juntos, assinala Coelho (2006, p.15). Nem um nem outro poderiam nos dar certezas e, portanto, conduzir ao entendimento da realidade, devendo ser negados enquanto experimentação do mundo. Para Descartes, os sentidos causavam enganos, tornavam as ideias confusas, razão pela qual só o intelecto é quem deveria legislar.

O ato de ver é um desafio complexo a todos nós, porque como vivemos rodeados por imagens que instiga a nossa percepção, saber observá-las e interpretá-las é quase que um desafio. Para um bom entendimento das questões que envolvem a educação do olhar, é necessário aliar a sensibilidade à criação, fazendo com essas duas vertentes consista num processo que possibilite as conexões afetivas relativizadas ao meio social.

O nosso olhar para o mundo é influenciado, pelas experiências que temos no nosso cotidiano, que são afetadas pelas sensações que os nossos sentidos captam diariamente. Essas sensações são de fundamental importância para o nosso desenvolvimento sensorial, que está ligado aos nossos sentidos e interpretações das ações que acontecem quando eles são devidamente estimulados.

Para Marli Meira (2007, pg.134), pensar visualmente é articular imagem em níveis de abstração, que ultrapassam a imaginação, como as que causam impacto ao nível do sublime. Pensar neste sentido significa instigar nosso olhar e a nossa percepção e também a nossa imaginação. Segundo ela, a visibilidade não se desenvolve apenas com a experiência do visível, mas com a relação do olhar com elementos que lhe faltam para se tornar uma experiência cognoscitiva.

Esse processo de conhecimento cognoscitivo acontece por meio dos processos de aprendizagem e da aquisição do conhecimento que tem como objetivo a informação do meio em que vive determinada pessoa, e o que está registrado na sua memória. Pode-se dizer também que este é um sistema de captação dos sentidos, onde logo em seguida ocorrerá percepção.

Os acontecimentos visuais exigem a compreensão complexa da vidência, a possibilidade de ultrapassar o reconhecimento do aparente e ir ao fundo das situações que o fazem ser como é. Temos uma empatia que penetra aquilo que vemos, mesmo quando não nos agradamos com o que vemos. (MEIRA, Marli, 2007, pg.117)

Para João Francisco (1988), pela imaginação, o homem ordena o mundo numa estrutura significativa, já que a linguagem e a imaginação se desenvolvem juntamente. Ele diz que o ato criativo se dá muito mais ao nível do “sentir” do que “simbolizar”. Para ele, ao se criar, ocorre uma movimentação dos nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam a razão, ao pensamento. Tão importante quanto a visão é a imaginação, e arrisco a dizer que até mais importante, pois esta pode manifestar-se através dos outros sentidos.

João Francisco Duarte-Jr (2000 p.136) afirma uma educação que trabalhe esses sentidos e a sensibilidade de várias formas, não somente através da visão, porque todo “o humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido — ao mundo — depende,

sobretudo, de se estar atento ao sentido — àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal”. O sentimento manifesta-se “como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação”.

Nossos sentidos são todos eles “órgãos de fazer amor com o mundo”, diz Rubem Alves (2005, pg.44), e continua: “os sentidos! Que prazeres extraordinários eles nos dão!” Todavia, nossos sentidos só nos proporcionam prazer quando educados, e esta educação começa quando nos tornamos capazes de nos transformar em seres sensíveis aos prazeres que até então nos eram considerados *inúteis*. Para educá-los, precisamos de uma educação estética, ou dos sentidos, que pode acontecer em qualquer situação a partir de algo que nos cause alguma emoção. É o processo de sensibilização dos nossos sentidos, e é de responsabilidade da sensibilidade.

Segundo Ostrower (1987), A sensibilidade do indivíduo é aculturada e por sua vez orienta o fazer imaginar individual. Culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida.

De acordo com Reis (2001), a educação dos sentidos deve ser apreendida como educação estética, ou seja, deve ser vista como uma forma de realização da essência humana que trabalhar não somente com os cinco sentidos físicos (ver, ouvir, sentir, cheirar e degustar), mas, também, os sentidos espirituais, como pensar, intuir, perceber, querer, desejar e amar.

Comprovamos isso na fala do professor “A”, ao explicar o objetivo que busca com seus alunos. Ele menciona que:

Para um aluno completamente cego não creio que possamos chamar de Artes Visuais. O objetivo que busco é o estímulo estético não visual, mas plástico e formal que se utiliza do mesmo arcabouço de códigos inerentes às Artes Visuais. Neste caso seriam Artes Sinestésico-visuais ou outra definição pouco explorada. O importante é que o aluno se use de outros sentidos para compreender a Arte entendida como Visual. Além disso, se nos referirmos ao que é descrito como disciplina de artes e seus objetivos, ficaríamos restritos a artes visuais orientadas aqueles que possuem obviamente a visão.

João Francisco Duarte Junior (2003) a define como um precioso instrumento para a Educação do Sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então

inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. Sublinha ele que ela simboliza sentimentos, o fazendo de maneira diversa da simbolização linguística: “simboliza apenas e tão-somente os sentimentos que existem nela própria. Ela não nos remete a significados conceituais, mas a sentidos do mundo dos sentimentos” (DUARTE JR. 1988, pg. 46).

A sensibilidade e o entendimento almejado através da educação estética podem servir como principais fontes de conhecimento no sujeito. A primeira se daria por meio da qual os objetos são dados na intuição. E o segundo por meio do qual os objetos são pensados nos conceitos.

Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento, nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios; intuições sem conceito são cegas. Pelo que é tão necessário tornar sensíveis os conceitos (...) como tornar compreensíveis as intuições (...) O entendimento nada pode intuir e os sentidos nada podem pensar. Só pela sua reunião se obtém conhecimento. (KANT, 1989, p. 89)

Educação do Olhar: Imagens? “-Nunca as vi, mas sei que elas existem”⁶

De tarde fui olhar a Cordilheira dos Andes que
se perdia nos longes da Bolívia
E veio uma iluminura em mim.
Foi a primeira iluminura.
Daí botei meu primeiro verso:
Aquele morro bem que entorta a bunda da paisagem
(...) Eu assumi: entrei no mundo das imagens

Manoel de Barros, 2000

As imagens Eidéticas e Interoceptivas, citadas anteriormente que são aquelas provenientes das sensações internas. Elas são processadas no consciente e subconsciente das pessoas desprovidas da visão. Podemos dizer que a arte opera no sentido de consciência nesse processo, ou seja, ela ajuda o indivíduo a perceber aquilo que se passa dentro do ser humano e no seu exterior. Esse sistema também pode ser chamado de *imagens mentais*, definidas por Calvino (2001, pg.99), como sendo dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. Podemos dizer que uma descrição remete a um processo de construção dessas

⁶Fala de Bavcar. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/jornal/setembro2001/entrevista.html>. Acessado em 30 de maio de 2012 às 20:30 h.

imagens.

Para uma melhor compreensão, tomamos como exemplo o fotógrafo cego Evgen Bavcar. Nascido em uma pequena cidade da Eslovênia, perto de Veneza em 1946, sofreu dois acidentes consecutivos que lhe roubaram a visão completamente antes mesmo de atingir a idade de doze anos. Cerca de quatro anos após o incidente, ele teve acesso a uma câmera pela primeira vez e o seu primeiro clic foi de uma garota pela qual era apaixonado. Foi então que percebeu que - "Secretamente, descobri que poderia possuir algo que não podia ver..."⁷



Fig. 04. Fotografias de Bavcar. Fonte: http://obviousmag.org/archives/2007/06/as_trevas_luz.

Sobre suas fotografias, comenta⁸:

Eu fotografo o que imagino. Os originais dentro da minha cabeça. É uma questão de criar uma imagem mental, registro físico que melhor representa o trabalho do que se imagina. Minhas imagens são frágeis, eu nunca as vi, mas sei que elas existem, e algumas delas me tocam profundamente só de ouvi-las falar.

Durante entrevista realizada no Brasil para jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bavcar relatou que o fato de ter ficado cego dos dois olhos o ajudou a descobrir a realidade do "terceiro olho". Esse Terceiro olho ao qual o artista se refere permite que a pessoa tenha uma visão que pode ir em direção ao invisível. É uma nova qualidade de visão humana. "Este olhar vai mais longe do que a visão daqueles que enxergam". (BAVCAR, 2001, p.17).

Ainda durante a conversa, o artista acrescenta que

Minhas fotografias só existem para mim enquanto existem para os outros. A palavra de outros olhos me conta a realidade física de minhas fotografias. Conheço somente suas realidades conceitual e espiritual, reveladas por

⁷"Evgen Bavcar, o fotógrafo cego". Disponível em <http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=22729>

⁸ Idem, ibidem.

meu terceiro olho, com o qual eu fotografo (BAVCAR, 2001, p.17).

O fato de não enxergar não se tornou um processo impeditivo na vida deste fotógrafo, mas sim, mais do que apenas uma limitação, se constituiu em outra possibilidade de ver e fazer ver de forma diferente do convencional. Através do seu trabalho, ele comprova que o mundo não é separado entre os *cegos* e *não cegos*, e que o processo de fotografar não é exclusividade daqueles que podem ver.

O discurso de Bavar é construído também como uma crítica a esta cisão que perdura ainda nos dias de hoje. Ele se coloca contra esse olhar mecanicista onde ora se sobrepõem as operações do intelecto, ora o empirismo e afirma que talvez este seja um dos grandes problemas do pensamento moderno. Segundo o fotógrafo, é comum a este pensamento a separação entre sujeito e objeto, corpo e alma, interior e exterior, o que dificulta a relação entre o sujeito que olha e o objeto que é olhado.

Outro exemplo que podemos apontar como sendo uma amostra de superação da cegueira se dá no filme iraniano “A cor do Paraíso⁹”, que conta a comovente história de um menino cego, que mora numa escola para deficientes. Com a chegada das férias, ele espera passar algum tempo com as irmãs, a avó e o pai no vilarejo onde mora a família. Viúvo, o pai encontra-se com dois problemas em relação ao filho: não tem mais condições de mantê-lo na escola especial, e pretende se casar novamente e o menino deficiente é como um obstáculo para isso. Por isso, não quer que ele passe as férias em casa, mas junto a um marceneiro cego que pode tomar o menino como aprendiz. O filme gira em torno desta delicada relação entre pai e filho, dos laços de família e da sensibilidade do menino cego. Mohammad é um garoto muito vivo que tem uma enorme sensibilidade. Seu jeito simples de "ver o mundo" é uma lição de vida.

⁹ “Ang-E Khoda”. Em Português, A Cor do Paraíso. Irã, 1999, Cor, 90 min. Gênero: Drama. Idioma Original: Persa. Direção e Roteiro de Majid Majidi. Elenco original: Hossein Mahjoub, Mohsen Ramezani e Salime Feizi. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cor_do_Para%C3%ADso Acesso em 12.08.2011. 18 h.



Fig.03:Muhammad, A Cor do paraíso, 1999. Fonte¹⁰:

Das cenas, chama a atenção os belos trabalhos em madeira que o carpinteiro o ensina a fazer, e durante o processo, o carpinteiro descreve minuciosamente, para Mohamed, como manusear é criar artesanalmente com a madeira. O garoto mostra muita facilidade e muita sensibilidade no seu aprendizado durante o manuseio daquela função, demonstrando que a cegueira é o que menos importa. Estes aportes nos apontam a importância da Educação dos outros sentidos.

Outra cena que merece destaque foi quando o garoto, não querendo ficar em casa sem a companhia de suas irmãs que ainda não estavam de férias, pediu à avó para deixá-lo ir à escola com as meninas, só que ele não entendia que na escola das irmãs não tinha um professor para pessoas cegas. A avó, receosa de enviá-lo e temendo que ele não fosse bem aceito por causa da cegueira, dirige-se à escola e pede ao professor para deixá-lo assistir a aula apenas por uma tarde. O professor, com toda a sua generosidade, aceita e o recebe muito bem, assim como os outros alunos. Em um dado momento, Mohamed começa a ler em voz alta, com o seu livro para cegos, um trecho de um texto que seu professor da escola especial havia passado a eles. Tanto o professor da pequena cidade quanto as crianças ficaram surpresos com o ocorrido, pois não esperavam aquela atitude de uma criança que não enxergava, mas que lia aquele texto com tanta facilidade.

Destaco neste momento a importância do sistema Braille para as crianças cegas, que estudam na rede regular e especial de ensino, pois assim como na modalidade visual, os olhos de um normovisual tem uma grande importância na fragmentação de textos, ajudando a constituir uma importante unidade de percepção, a leitura tátil tem o mesmo objetivo. Ela é fragmentada, analítica e seqüencial, implicando na necessidade de uma deslocação contínua sobre a fonte

¹⁰Disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?hl=pt-BR&sa=X&biw=1280&bih=670&tbm=isch&prmd=mvns&tbnid=lvT9klL18FbQM:&imgre>. Acesso idem n.8.

de estimulação, condição sem a qual não se verifica um efetivo reconhecimento.

Este método de escrita é muito significativo, porque permite uma maior integração dos deficientes visuais na sociedade.

Durante esta longa metragem, fica nítida a ideia da busca do sentido nas pequenas coisas da vida. O garoto cego busca isso principalmente nos sons da natureza e na sua sensibilidade. Nota-se que as pessoas cegas, desde que estimuladas precocemente, podem ter a mesma facilidade em aprender dada tarefa, que um indivíduo de visão normal. Basta que sejam compartilhadas coisas corriqueiras que fazemos no dia-dia, não os deixando fora dos seus afazeres cotidianos. É importante mostrar e ensiná-la partir das coisas diversas e também daquelas que lhes parece enfadonhas, pois as crianças cegas não precisam ser preservadas mais do que aquelas que enxergam, porque essa tem as mesmas condições de compreender as coisas que uma vidente.

Realizando uma analogia dos sentidos com o ato de ver e com a sensibilidade, remeto a Susan Sontag (1987, pg. 67-69) quando fala sobre a sensibilidade, dizendo que:

Muitas coisas neste mundo não têm nome; e muitas coisas, mesmo que tenham nome, nunca foram definidas. Uma delas é a sensibilidade. Pois ninguém que compartilhe sinceramente de uma determinada sensibilidade pode analisá-la. Para designar uma sensibilidade, traçar seus contornos e contar sua história, exige-se uma profunda afinidade modificada pela repulsa. (...) Existe gosto nas pessoas, gosto visual, gosto na emoção-e há gosto nos atos, gosto na oralidade. (...) qualquer sensibilidade que possa se enquadrar no molde de um sistema, ou ser manuseada com os toscos instrumentos da prova, não é mais uma sensibilidade. Ela se modificou numa ideia.

O professor e a Arte na escola: reflexões a partir das entrevistas

De dentro de meu centro
este poema me olha

Leminski

Em arte, a prática alimenta a teoria e a teoria alimenta a prática, razão pela qual é desaconselhável deixar o aluno produzir arte sem orientação, objetivos e

fundamentação teórica. E isto passa por nossa formação docente, por nossas experiências de educadores, pelos caminhos que trilhamos os livros que lemos as experiências estéticas que temos.

Para ajudar os alunos na aquisição e facilitação deste processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor esteja atento também, além da prática que utilizará, às suas crenças, ideias, seus processos pedagógicos. Esses envolvem, quando vai para a escola, além das etapas de ensino e aprendizagem na educação, a administração de recursos e materiais dentro da instituição. Eles devem ser desenvolvidos com o objetivo de facilitar o acesso ao conhecimento e à cultura produzidos pela sociedade em seu processo de desenvolvimento ao longo da história.

O ato de construir-se e ser construído pelos outros é a própria educação, entendida de forma ampla, em situações que ocorrem dentro e fora da escola. É por meio de nossas experiências que tomamos contato com as várias maneiras de aprender.

A educação é, por certo, uma atividade profundamente estética e criadora em si própria. Ela tem o sentido do jogo, do brincar, em que nos envolvemos prazerosamente em busca de uma harmonia. Na educação joga-se com a construção do sentido-do sentido que deve fundamentar nossa compreensão do mundo e da vida que nele vivemos. No espaço educacional comprometemo-nos com a nossa “visão de mundo”, com nossa palavra. Estamos ali em pessoa-uma pessoa que tem seus pontos de vistas, suas opiniões, desejos e paixões. Não somos apenas veículos para a transmissão de ideias de terceiros: repetidores de opiniões alheias, neutros e objetivos. A relação educacional é, sobretudo uma relação de pessoa para pessoa, humana envolvente. (DUARTE JR, 1995, p.74)

A condição de professor dentro desses processos envolve responsabilidades múltiplas com conhecimentos e procedimentos especiais, éticos e estéticos. O professor necessita saber conviver, ser flexível, curioso, atento, criativo. Que possa buscar sua educação estética como (trans) formação, educação esta que desenvolva “um olhar poético sobre o mundo, olhar que possa descortinar a poesia como um horizonte que se procura alcançar em construções artísticas como o poema, a canção, o quadro, a dança etc. (DUARTE Jr., 2010, p.18). E, para isto, não precisamos dos olhos físicos, mas os da sensibilidade.

Neste sentido, uma educação em arte não pode se furtar a ensinar a ver através do desenvolvimento dos sentidos, do corpo e das emoções, não só da visão ou do trabalho com imagens visuais.

Para Rubem Alves (2005), a primeira tarefa da educação é ensinar a ver.

Esse processo deve ser iniciado pela educação das sensibilidades, tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois sem esta educação, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Este autor enfatiza que existem pessoas com olhos perfeitos que não enxergam nada e que é através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Isto é corroborado por Duarte Junior (1981, pg.13), quando afirma que, ao falarmos em educação, está sempre implícita uma determinada teoria do conhecimento, isto é, uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo, que depende de como ele “vê” este mundo, como o percebe a partir de suas experiências.

Estas considerações aparecem de alguma maneira, na fala do professor “A”, ao trazer a importância da Arte na educação para cegos. Relata que

Existe uma série de conhecimentos que são extremamente necessárias ao aluno cego. Tais conhecimentos auxiliam ao cego a orientar não apenas a si mesmo, mas também as formas que o cercam no espaço. Um aluno cego possui todo o aparato organoléptico e memórias formais sucintas decorrentes de uma educação baseada não na forma visual, mas tátil (ENTREVISTA, 2010).

Os aparatos organolépticos citados acima pelo professor referem-se às características de objetos que podem ser percebidos pelos sentidos humanos, como a cor, o brilho, o paladar, o odor e também as texturas.

O professor “B” não diferencia a Arte como algo mais ou menos importante quando se trata de trabalhar com alunos cegos. Ele acredita que todo sujeito social deve ter acesso à diversidade das produções artísticas, podendo vivenciar processos de produção, fruição e reflexão por meio delas, cegos ou “normais”. Anota que “poderá haver alguns momentos em que o professor poderá encontrar alguns entraves dentro da sala de aula com esses educandos”. Mas estes poderão no fim das contas ser “um fator relevante para o amadurecimento deste docente no seu processo de ensino aprendizagem como professor”.

Sobre tais dificuldades encontradas dentro da sala de aula, o professor “A” pronuncia-se afirmando que precisamos ter em conta que os alunos cegos encontram suas maneiras de criar referenciais:

Se partirmos do princípio de que possuímos um repertório visual e este nos auxilia no dia a dia, o que poderíamos dizer de um aluno que muitas vezes não consegue voltar-se em dada direção por não compreender os referenciais. Encontraria grande dificuldade se pensasse a Arte como algo restrito a experiência visual. Os alunos cegos não possuem tal experiência,

mas podem ter uma ideia dela pelo tato e outros sentidos (ENTREVISTA, 2010).

A arte apresenta essa possibilidade de trabalhar e explorar os outros sentidos além da visão, que possibilitam trabalhar aspectos que envolvem a construção do pensamento crítico, colabora com a criatividade e sensibilidade do mesmo. É importante entendermos perante essas possíveis impossibilidades que as capacidades e habilidades não estão limitadas, devemos pensar que a organização perceptiva que é processada de maneira diferente.

Sua importância é ressaltada pelo professor “A”:

[a Arte] é imprescindível, visto que seu repertório visual é nulo quando ele nasce cego, e restrito quando ele se torna cego. Existe também o aluno de baixa visão, cujo repertório pode ser desenvolvido normalmente com o auxílio de lentes reparatórias e materiais ampliados.

O professor “B” complementa esta exposição afirmando que a Arte não é mais ou menos importante por ser trabalhada com cegos, pois acredita que “todo sujeito social deve ter acesso à diversidade das produções artísticas, podendo vivenciar processos de produção, fruição e reflexão por meio delas”.

O importante na educação para cegos, com relação ao ensino da arte seria, segundo ele “tudo que possa auxiliá-los a interagir dignamente com o mundo. Tudo que os aproxime da auto suficiência e os faça sentir capazes de agir, de serem livres e não prisioneiros de suas deficiências”. Ressalta que eles não são diferentes de nós, “os cegos, os surdos, os cadeirantes possuem a mesma dor, a mesma moral, e a mesma capacidade de buscar a felicidade que nós”.

O professor “B” diz que apesar de não estar mais trabalhando com alunos cegos não tem lembrança de ter encontrado alguma dificuldade em sala de aula. “O que havia, era a necessidade de adequar as atividades às possibilidades de percepções que cada aluno apresentava”. Esta assertiva é corroborada pelo professor “A” quando responde que resolveu seus maiores entraves no dia-dia “com muito estudo e dedicação a cada caso. Cada aluno é um universo e cada deficiência tem sua característica”. Nota-se nas suas afirmações o que havíamos pontuado anteriormente, da necessidade de nos despojarmos do preconceito e acolher a diversidade, respeitando os ritmos e singularidades de cada aluno.

A capacidade de lidar com estes desafios em parte provêm de suas capacitações, que permite com que trabalhem com cegos. O professor “A” diz que “existem cursos de capacitação específica e acredito que toda escola deve ter no mínimo um ou dois professores que tenham feito tais cursos”. O professor “B” afirma

ter trabalhado, “entre os anos de 1992 e 1996, na Escola Luís Braille com um grupo de produção em tecelagem, formado por alunos egressos. Este vínculo com a escola, permitiu adquirir vivências e conhecimentos” que auxiliaram em suas práticas pedagógicas.

Na escola que se quer inclusiva, ambos têm em mente que respeitar e valorizar essa questão não quer dizer apenas que o professor deveria estar preparado para lidar com um aluno que não enxerga, mas deveria constantemente atualizar-se, buscando subsídios teóricos, artísticos, estéticos etc. Também sabem que cada situação exige uma especificidade de tratamento, levando em consideração que os métodos a serem utilizados são diferenciados, para trabalhar com alunos especiais ou não, cada situação exige um processo único de criação.

Ao perguntar se ajuda saber do diagnóstico sobre os casos clínicos dos alunos, houve discordância, pois o “A” afirma que “os laudos médicos são imprescindíveis ao se tratar de um aluno com uma dificuldade especial”. Já o docente “B” acredita que esses obstáculos existentes no dia-dia só poderão ser amenizados com flexibilidade, independentemente dos diagnósticos ou rótulos.

A prática dentro da escola é algo contínuo na vida do professor. Por este motivo este deve sim ser flexível, na sua maneira de ensinar. É importante lembrar que dentro da sala de aula o educar é aprender ao mesmo tempo. Deve-se ter a sensibilidade de saber quando algo não está dando certo e tentar resolver essas questões principalmente através do diálogo. Só assim poderá ser adquirido aos alunos um aprendizado satisfatório.

Precisamos de escolas que além de valorizara educação inclusiva desses alunos, ajude no fortalecimento da identidade de cada um deles, assim como da sua comunidade que o cerca. Não é uma tarefa fácil, mas, para isto, a instituição deverá considerar que cada uma apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem. Ratificando estas afirmações, o professor “A” realiza, “para cada aluno, um planejamento com base em sua dificuldade. É preciso conhecer bem o aluno para abarcar aquilo que ele precisa”. “B” planeja “pensando no grande grupo”, sendo que o que se altera é “a adequação da atividade para possibilitar a compreensão e a execução pelos alunos cegos”.

Assim a avaliação e os critérios de como avaliar dependem da sensibilidade do professor e de seus objetivos, porque “a avaliação é feita a partir da

evolução do trabalho apresentado pelo aluno, e se conseguiu desenvolver os objetivos propostos, respeitando a individualidade de cada aluno”, diz o professor “B”, sendo complementado:

Os critérios não são numéricos ou extáticos. Cada aluno é capaz de realizar certa tarefa ou não. Existem limitações intransponíveis, existem outras que podem ser aguçadas, melhoradas e exploradas. Isto tudo parte de um relatório individual realizado durante o processo (ENTREVISTA. Professor “A”, 2010).

O desafio da escola, assim como do professor hoje é trabalhar na tentativa de construir um novo conceito no processo de ensino aprendizagem, eliminando definitivamente o seu caráter segregacionista, de modo que sejam incluídos neste processo todos que dele por direito, são sujeitos.

O ensino de Arte vem ganhando cada vez mais seu espaço por se tratar de uma área de conhecimento capaz de possibilitar o desenvolvimento de diversas atividades abrangendo o pensamento e despertando a criatividade e a imaginação do humano. Isto aparece na fala do professor A” quando diz o quanto a Arte é importante. Ao ser indagado se acha importante trabalhar com arte com alunos cegos, respondeu que “Certamente! Existe uma série de conhecimentos que são extremamente necessárias ao aluno cego. Tais conhecimentos auxiliam ao cego a orientar não apenas a si mesmo, mas também o fazer com relação às formas que o cercam no espaço”.

De acordo com Silveira (1992, pg.92) a palavra Arte tem conotação de valor, de qualidade estética, sem almejar um valor utilitário, portanto, ela pode também ser uma boa ferramenta para ser trabalhada com alunos que não enxergam, já que esses têm suas percepções bem afloradas, principalmente através do tato ativo, que é aquele onde a pessoa busca a informação de maneira intencional, quando toca em alguma coisa. Neste caso as mãos, como os olhos, embora de forma mais lenta e sucessiva movem-se de forma intencional para buscar as peculiaridades da forma e poder assim obter uma imagem dela.

Para Read (1982) a arte deve ser pensada como um fazer que não se confine às realizações de objetos e nem se fixa numa forma de expressão, mas vai, além disso. Para ele ela abraça dois princípios fundamentais que são a forma e a criatividade. A primeira é uma função da percepção e a segunda da imaginação. A arte revela-se de suma importância em vários campos que envolvem o seu fazer.

Colabora para o enriquecimento criativo e cognitivo de todas as pessoas, incluindo aqueles que não como privilegio a função visual. Ela pode agir como uma alavanca para várias impossibilidades. Entre estas, o professor “B” ressalta estar

A disponibilidade de recursos que permitam uma melhor compreensão das produções artísticas, seja na sua fruição como na sua produção, mas talvez esses recursos já existam e estejam disponíveis nas escolas especializadas. Nos grandes centros urbanos já encontramos espaços de arte (galerias, museus...) direcionados para o público cego, apresentando ambientes sensoriais para a melhor interação deste público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações tanto dos entrevistados quanto dos autores aqui apresentados e discutidos nos levam a realizar algumas reflexões. A maioria das falas apontou não considerar a falta de visão um processo impeditivo em si. Isso pode ser decorrente de acreditarem que um sentido pode contribuir com outro, ou de que na ausência de um deles, a pessoa pode, ainda assim, desempenhar bem uma dada tarefa. Parecem indicar que isso depende não da ausência de um sentido, mas das condições dadas, ou da tarefa não exigir o uso específico do sentido ausente.

Vê-se que a resolução ou o bom desempenho relaciona-se às condições de que se dispõe enquanto professor, sejam estas éticas, estéticas, artísticas ou teóricas, e não de uma deficiência sensorial que limita o aluno naquele particular. Na ausência da visão, por exemplo, as informações mais completas e confiáveis podem ser obtidas através do desenvolvimento de outros sentidos, de adaptações.

Outra constatação é a da importância da imaginação criadora, ainda pouco trabalhada na educação, que permite ao ser humano, mais do que “ver”, conceber situações, fatos, idéias, sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da articulação da linguagem. Essa capacidade de formar imagens acompanha a evolução da humanidade e o desenvolvimento de cada criança e adolescente. Visualizar situações que não existem abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.

A partir dessas considerações, pode-se dizer que educar pressupõe criação, pelo professor e pelos gestores da escola, de condições viáveis e ao mesmo tempo desafiadoras para cada aluno de forma integral, explorando a aprendizagem nas possibilidades, com ou sem “incapacidade” ou “limitação”, seja ela visual, mental ou

física. Isto é um fator muito importante de se esclarecer, já que vivemos em uma sociedade onde as pessoas só valorizam quem é “normal”, fazendo com que os demais se sintam completamente excluídos.

Percebi nas entrevistas que os professores mostram-se empenhados, ou pelo menos têm consciência de que é preciso aprimorar seus conhecimentos, sendo respeitosos com os alunos, não apostando em suas limitações, mas buscando outros caminhos que contribuem igualmente para uma maior sensibilidade e expressão de sentimentos que a Arte oferece.

É bom lembrarmos que a ausência da visão como limitação não é uma manifestação física, de caráter, ou crença de poder ou não fazer algo, mas é algo a ser *aprendido*, em termos de que adaptações precisarão ser feitas para viver melhor.

Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. Buscar essa profundidade nos leva a propor que dificuldades como a cegueira não são impedimentos de fato, mas desafios que devem ser discutidos também pelos videntes, para que possam colocar-se no lugar do outro, cego ou não.

Precisamos ter em conta, ao ensinar arte, que cegos congênitos não pensam em imagens visuais, portanto não podem recordar um conjunto por meio da representação visual e esquemática do objeto, mas de outras formas. Isso também pode ser aplicado ao educador que trabalha com arte educação, que deve deter seu olhar não somente no produto originado pelo aluno, mas pensar no processo do fazer, pois não só para o cego o processo se torna muito mais valioso do que o resultado em si. Assim a educação de arte é uma tarefa que exige muita dedicação, paciência, criatividade entre outras qualidades que vão sendo adquiridas ao longo do ensino.

Outra ruptura da lógica utilitária e de perfeição a que estamos submetidos Oe anotada por Oliveira (2002), quando nos ajuda a pensar que “o fazer artístico não necessita ser voltado para resultados impecáveis”, quando tratamos desse tipo de aluno. Nas artes visuais, mesmo que o cego não desfrute visualmente da arte, ele pode ter alegria no ato artístico de pintar o quadro, ou tocar em algum realizado por outros artistas.

Pude constatar a importância das aulas de Artes a partir dessa investigação sem grandes pretensões, mas que pode abrir caminhos para que sejam realizadas outras pesquisas nessa área. Esse trabalho pode, de alguma maneira, servir de

reflexão e contentamento às pessoas que dele participaram, ao sentirem-se estimadas, valorizadas, mesmo que resistindo inicialmente.

Por fim, percebemos que a imagem demanda significação, mas não necessariamente comunicação. Não se constrói obrigatoriamente sobre o “ser”, mas a partir das impressões, estímulos diretos e indiretos, percepções. É atualizada na mente do construtor, o que não impede o sujeito de orientar ou seduzir para que ela tenda a ser construída de forma desejada.

A Arte revelou-se de suma importância não só nesse campo de discussão, mas em quaisquer campos onde, entre outras coisas, colabora para um enriquecimento criativo, sensível e cognitivo de todas as pessoas, não só dos cegos, para que sejam capazes dos atos mais perceptivos e sensíveis de encarar as várias cegueiras a que estamos submetidos, principalmente as da anestesia sensível e artística.

Agir contra a limitação passa por encarar a cegueira como uma singularidade que requer tratamentos diferenciados e específicos para desenvolver culturalmente seus alunos como um todo, por meio de conhecimentos potencializadores da percepção, da criação e da sensibilidade extensivas a todos os sentidos, não só aos da visão. Um pouco do que o professor “A” recomenda:

Estudem muito e busquem conhecer seu aluno, melhor que a palma de sua mão. Pessoas são complexas, não será diferente das deficientes. E não crie a síndrome do coitadinho. Seu aluno é uma pessoa que muitas vezes precisa de uma muleta, não de outra pra ele na esfera psicológica!

Referências

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos**. Ed. Verus Ltda. 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo, Ed. Perspectiva. 1978.

BARRAGA, N. *Utilização da Visão Residual por Adultos Portadores de Graves Deficiências Visuais*. **Apostila**. São Paulo: Conselho Mundial para o Bem-Estar do Cego 1985.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

BAVCAR, Egven. *Um Outro Olhar. Entrevista*. Jornal da Universidade. Porto Alegre:

UFRGS, 2001. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/jornal/ setembro2001/ entrevista.html](http://www.ufrgs.br/jornal/setembro2001/entrevista.html). Acesso: 20.11.12,16:00h.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394.20.121996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 28/09/06.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:Arte**. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: EC/SEF.1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/** Secretaria de Educação Especial-Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

CAIADO, Kátia. **Aluno Deficiente Visual na Escola**. 2ed.Campinas:A.Associados, 2003.

CALVINO, Italo. **Visibilidade**.In: Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas; tradução Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras,1990.

CECCIM, Ricardo Burg. “Exclusão e Alteridade: de uma Nota de Imprensa a uma Nota Sobre a Deficiência Mental”. In: SKLIAR, C.(org).**Educação e Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial**. P. Alegre: Mediação, 1997.

COELHO, Ana Carolina Sampaio. **Os paradoxos do olhar** Dissertação. (Mestrado em Teoria da Literatura). Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. ¹ Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/ arquivos/ pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso: 12.07.2012, 16h.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. *O Desenho como Elemento de Cognição e Comunicação: ensinando crianças cegas*. In: PORTO Tânia Maria Esperon, (org.) **Sociedade, democracia e educação: qual universidade?** ANPED, GT 16, Caxambu, pp. 109-127, 2004.

_____. A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. **Ciências & Cognição** (UFRJ), v. 13, p. 14-26, 2008.

DUARTE,Jr. João Francisco. **Porque Arte Educação?**5ª ed. Campinas: Papirus. 1988.

_____.**Fundamentos estéticos da Educação**, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

_____. **O sentido dos Sentidos**. 2 ed. Curitiba: Criar, 2003.

FENSKE, Sheila, CAPOTE, Patrícia, COSTA, Maria da Piedade. **A Relação Arte e Deficiência**. Revista Eletrônica Travessias, ano 1, n. 1, dez. 2005. Disponível

em: <http://www.e-revista.unioeste.br> Acessado em 22 abril de 2010.

FERRAZ, Maria H.; FUSARI, Maria F. de R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA, Adriana C. (2010). **A Arte além do Olhar: Ensino de Arte para cegos e portadores de Baixa Visão**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Artes Visuais). Centro de Artes. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

http://www.lerparaver.com/braille_invencao.html. Acesso: 15.06.12, 21:00 h.

<http://www.rubemalves.com.br>. Acessado em 18.06.12 às 18:00 h.

<http://www.ufrgs.br/jornal/setembro2001/entrevista.html>. Acessado em 30 de maio de 2012 às 20:30 h.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo>. Acessado em 22 de abril. 2010.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

LIMA, F.J. Representação Mental de Estímulos Táteis. Universidade de São Paulo

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LÜDKE M.; ANDRÉ M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU; 1986.

MEIRA, Marly. *Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano*. PILLAR, A. (org). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. 6 ed. rev. P. Alegre: Mediação, 2011.

MEIRA, Marly. **Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano**. 6 ed. In: PILLAR, Analice (org) *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MEIRA, Mirela . **As Possibilidades de uma Instituição Inventada: ordem, Desordem e Criação na Oficina de Criação Coletiva de Bagé** Dissertação (Mestrado em Educação). FAGED/PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre: 2001.

_____. **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em Oficinas de Criação Coletiva**. Tese. (Doutorado em Educação). FAGED / PPGEDU / UFRGS. Porto Alegre: 2007.

MENEZES, Luis Carlos de *O preconceito está em nós*. **Revista Nova Escola**. Ed. 216. OUT/2008. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e->

adolescente /comportamento/preconceito-466789.html. Acessado em 22.10.2011,15: 00h

MORAIS, Diele F. P. *Artes visuais para deficientes visuais: o papel do professor no ensino de desenho para cegos*. In: **V Encontro do Grupo de Pesquisa: Educação,Arte e Inclusão**. Florianópolis/SC - 19 e 20 de Outubro de 2009. Disponível http://sistemas.virtual.udesc.br/cursos/encontro/03_artes_visuais.pdf. Acesso em 10.07.2012, 18:00h.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, J.J. ET alii. *Classificações da Deficiência Visual: compreendendo Conceitos Esportivos, Educacionais, Médicos e Legais*. **EFDEPORTES. Revista Digital**. Buenos Aires. Año 10-N.93- Febrero de 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd93/defic.htm>. Acesso em 22.06.2011, 20h00minh.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. **Doessencial invisível:arte e beleza entre oscegos**. Rio de Janeiro: Revan/FUNARTE, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____ **Por que Criar?** In: Fazendo Artes MEC/SEC/FUNARTE, 1983, n 02, pg.8.

SCHNEIDER, Rosileia. *Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: um desafio para o educador*. Disponível em: **Revista Eletrônica de Ciências Humanas**. URI. Frederico Westfallen. Ano X. 15/2009 ISSN: 1981-9250http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_49.pdf. acesso em 11.07.2012

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Silveira, Nise da. **O Mundo das Imagens**. São Paulo: Ática, 1992.

TOLEDO, Valéria.

Inclusão social e arte na educação não-formal: a experiênciado instituto arte. Em: **ANAIS**. V Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlandia,UFU, 2009. Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC14.pdf>. Acesso:20.07.2011,17h.

READ, Hebert. **A Educação pela Arte**. Ed.70: Lisboa, 1982.

REIS, Ronaldo Rosas. *Trabalho e conhecimento estético*. In: Trabalho, Educação e Saúde. Revista da Escola Politécnica Joaquim Venâncio. Fiocruz. V. 2, n. 2, p. 227 – 250, 2004.

- SILVEIRA, Nise da. **O mundo das Imagens**. São Paulo: Ática, 2006.
- SONTAG, Susan. **A Vontade Radical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SARAMAGO, José. **Ensaio Sobre a Cegueira**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- SILVEIRA, Nise da. **O Mundo das Imagens**. Ed. Ática. SP, 1992.
- VIEIRA DA CUNHA, Susana. Pedagogia de Imagens. In: **Produzindo Pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.
- YIN R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.