

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES  
VISUAIS**

**GISELA VASCONCELOS CUNHA MELLO**

**A MODERNIDADE DE TARSILAAO ALCANCE DE  
TODOS: PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Rio de Janeiro  
2020



**GISELA VASCONCELOS CUNHA MELLO**

**A MODERNIDADE DE TARSILA AO ALCANCE DE  
TODOS: PROPOSTA DE ENSINO PARA  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Visuais, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação em Artes Visuais.

Orientadora: Professora M.a. Fabiana Alcantara

Rio de Janeiro

2020

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M527 Mello, Gisela Vasconcelos Cunha

A modernidade de Tarsila ao alcance de todos : proposta de ensino para alunos com deficiência visual / Gisela Vasconcelos Cunha Mello. — Rio de Janeiro, 2020.

70 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Artes Visuais – EAD) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientadora: Fabiana Alcantara.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. 2. Projeto de acessibilidade. 3. Educação especial. 4. Amaral, Tarsila do, 1886-1973. I. Alcantara, Fabiana. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

---

Gisela Vasconcelos Cunha Mello

**A MODERNIDADE DE TARSILA AO ALCANCE DE TODOS:  
PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Visuais - EAD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação de Artes Visuais.

Aprovado em: 01/03/2021.

Banca Examinadora:

Me. Fabiana Ferreira de Alcântara  
Colégio Pedro II

Me. Valquíria Cordeiro Fernandes  
Colégio Pedro II

Me. Maria Lia Gautério  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2020

Dedico a minha filha Sofia  
Dandara, a minha mãe Marisa e ao meu pai  
Luiz Eduardo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus

Aos meus pais Marisa e Luiz Eduardo

A minha filha Sofia Dandara

Ao meu amigo e primo Gustavo

A minha orientadora Fabiana

Ao corpo docente do Colégio Pedro II

Ao corpo de funcionários do Colégio Pedro II

Aos colegas do curso Colégio Pedro II

*A cultura não se herda, conquista-se.*

André Malraux

## RESUMO

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha Mello. **A Modernidade de Tarsila ao alcance de todos:** proposta de ensino para alunos com deficiência visual. 2020.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós- Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2020.

O presente trabalho apresenta informações contextuais, conceitos e diretrizes sobre os assuntos: artes visuais, acessibilidade e a construção de material tátil e áudio-descritivo para alunos com deficiência visual. A pesquisa parte da verificação do que diz a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº13.146, de 6 de julho de 2015 e as dimensões da acessibilidade esmiuçadas por Romeu Kazumi Sasaki, que pautam este estudo, assim como a análise das recomendações do Instituto Benjamin Constant, quanto ao emprego dos materiais na confecção do recurso didático. A metodologia utilizada foi a bibliográfica. A escolha desse direcionamento objetiva desenvolver um produto educacional tátil e áudio-descritivo baseado nas obras modernistas “Abaporu” (1928), “A Lua”(1928) e “Urutu” (O ovo) (1928) de Tarsila do Amaral, voltado para alunos com deficiência visual, que poderão servir de referência no produto educacional proposto nesta pesquisa para ser utilizado por outros professores. Estas obras da artista são refeitas utilizando materiais com texturas diferentes, para que seja possível distingui-los, facilitando a sua compreensão do todo apenas pelo tato. Para promover o entendimento global das obras, sugestões de mediação aguçando os sentidos serão indicadas.

**Palavras-chave:** acessibilidade; artes visuais; educação; Tarsila do Amaral.



## ABSTRACT

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha Mello. **Tarsila's Modernity within everyone's reach**:teaching proposal for visually impaired students. 2020.

Conclusion Paper Course (Specialization) - Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Especialização em Artes Visuais, Rio de Janeiro, 2020.

This work presents contextual information, concepts and guidelines on the subjects: visual arts, accessibility and the construction of tactile and audio-descriptive material for students with visual impairments. The research starts from the verification of what the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Statute of Persons with Disabilities) No.13,146, of July 6, 2015 and the dimensions of accessibility detailed by Romeu Kazumi Sasaki, which guide this study, as well as the analysis of the recommendations of the Benjamin Constant Institute, regarding the use of materials in the making of the didactic resource. The methodology used was the bibliographic. The choice of this direction aims to develop a tactile and audio-descriptive educational product based on the modernist works “Abaporu” (1928), “A Lua” (1928) and “Urutu” (O ovo) (1928) by Tarsila do Amaral, aimed at students with visual impairment, which may serve as a reference in the educational product proposed in this research to be used by other teachers. These works of the artist are remade using materials with different textures, so that it is possible to distinguish them, facilitating their understanding of the whole just by touch. In order to promote a global understanding of the works, suggestions for mediation to enhance the senses will be indicated.

**Keywords:** accessibility; visual arts; education; Tarsila do Amaral.

## LISTA DE TABELAS E ILUSTRAÇÕES

Tabela 01 - Deficiência visual – indicadores da cidade de Niterói – divisão por faixa etária	17
Tabela 02 - Deficiência visual por frequência à escola (6 a 14 anos)	17
Figura 01 - Lista de características observáveis nas modalidades de aprendizagem	20
Figura 02 - “Abaporu”, 1928	33
Figura 03 - QR code Descrição “Abaporu”	33
Figura 04 - “Urutu” (O ovo), 1928	34
Figura 05 - QR code Descrição “Urutu”	34
Figura 06 - “A Lua”, 1928	35
Figura 07 - QR code Descrição “A Lua”	35
Figura 08 - Exemplos de Materiais	38
Figura 09 - Menina com venda nos olhos	39
Figura 10 - Ovo	39
Figura 11 - Cobra	39
Figura 12 - QR code Som riacho	40
Figura 13 - Forma lua	40
Figura 14 - Bola	41
Figura 15 - Corte papel	42
Figura 16 - Mão	43
Figura 17 - Recurso didático “Abaporu”	44
Figura 18 - Recurso didático “Urutu”	45
Figura 19 - Recurso didático “A Lua”	46

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Camera de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
EVA	Ethylene Vinyl Acetate (Acetato-vinilo de etileno)
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SciELO	The Scientific Electronic Library Online
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESA	Universidade Estácio de Sá
VAC	Visual, Auditivo e Cinestésico

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2.ARTE NO CAMPO DA DEFICIÊNCIA VISUAL</b> .....	16
2.1.Observações sobre o alunado .....	18
2.2.Competência em Artes Visuais .....	21
<b>3.ACESSIBILIDADE E DIMENSÃO</b> .....	25
3.1.Tarsila do Amaral: fruição para deficientes visuais .....	27
3.2.Quem foi Tarsila do Amaral.....	29
<b>4.PROJETO DIDÁTICO</b> .....	36
<b>5.CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49
<b>ANEXO A – A Modernidade de Tarsila ao alcance de todos</b> .....	53

## 1.INTRODUÇÃO

O tema Inclusão é um assunto bastante em pauta hoje em dia por conta das Leis e Decretos, tais como: Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão; Lei no 12.764, de 28 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; o Decreto no No 5.626, de 22 de novembro de 2005, que regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de Abril de 2002, sobre A Língua Brasileira de Sinais: Libras; dentre outras que felizmente e gradativamente estão sendo colocadas em prática. E eu, nos idos dos anos 1990, na minha primeira formação como arquiteta e urbanista na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), tive contato com a Norma Brasileira Regulamentadora 9050 criada pela ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) em 1985.

Já na minha segunda formação, como Turismóloga pela UNESA (Universidade Estácio de Sá), e ao fazer um trabalho para a graduação, obtive a informação de que pessoas com deficiência poderiam montar um roteiro turístico e viajar sozinhas em certos países europeus e isto me deixou maravilhada. Ainda nesta formação, o conceito apontado por Durand e Kölner (2007) sobre o “[...] turista cultural geral, tem nível educacional mais alto, viaja mais e tem mais propensão a escolher o destino em virtude da importância da atração cultural [...]” traz justamente a questão da educação, que perpassa por toda a construção do indivíduo como um ser social.

Por entender que a inclusão é um aspecto importante na formação de todos os cidadãos e da sociedade, deve ser iniciada no ambiente familiar e perpetuada no espaço escolar. Assim ao deparar com professores que por muitas vezes tem dificuldade de colocar em prática os ensinamentos que adquirem durante o seu curso de formação em Pedagogia ou Licenciaturas, trago o desenvolvimento de um estudo iniciado no curso de Especialização em Acessibilidade Cultural que cursei na UFRJ e concluí no ano de 2019.

Na especialização supracitada, foquei na arte de Hélio Oiticica especificamente nos seus “Parangolés”(1965) desenvolvidos em solo brasileiro e nos preceitos de Rudolf Laban. Assim, desenvolvi uma dinâmica a qual chamei de “Matriz de Experimento corpóreo de entendimento sensorial do mundo”. Utilizei para tal, uma versão dos “Parangolés” de Hélio Oiticica exposta pelo Museu Janete Costa de Arte Popular (Niterói

-RJ) na Exposição “Piauí - Entre Anjos e Palmeiras” feita em 2019. A “Matriz de Experimento corpóreo de entendimento sensorial do mundo” que associa tecidos e movimentos feitos com o corpo, foi pensada inicialmente para ser trabalhada com crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) nos anos iniciais (6 a 14 anos) e para por fim ser propagado um trabalho com todos os alunos de uma turma (MELLO, 2019).

Um dos últimos trabalhos da especialização em Acessibilidade Cultural foi a pedido da Professora Beth Canejo, que perdeu a visão já adulta, e que fez a seguinte pergunta disparadora para reflexão: “Supondo existir um museu super, mega, hiper acessível, com todos esses recursos, mesmo assim... Pergunto: A Falta da visão compromete a formação de conceitos e a construção do conhecimento?” Achei bastante perturbadora a pergunta, enquanto amante e professora de Artes. Não fiz meu trabalho final baseado neste argumento, mas intenciono responder aqui.

Então o trabalho será desenvolvido para os professores de alunos dos anos iniciais e com especial inclinação para as crianças com deficiência visual (com comprometimento parcial ou total da visão), mas que abrangerá toda a turma, pois é muito importante a sensibilização de todos em prol da inclusão de pessoas com toda a gama de deficiência.

Destacando aqui a máxima: “[...]caberá aos sujeitos[...] apostar na unidade do gênero humano e numa filosofia de mútua reciprocidade e solidariedade. **Para não esquecer que o ‘outro’ sou eu, na dupla hélice do DNA**” (FREIRE, 2010, p. 130) (grifo do autor), para assinalar o estímulo, desde a tenra idade, a toda prática de inclusão na sociedade.

Assim, este estudo será norteado pelas obras de: Yves Chevallard, Viviane Panelli Sarraf, Ana Mae Barbosa, Romeu Kazumi Sasaki, Virgínia Kastrup e Amanda Pinto da Fonseca Tojal, pesquisadas na bases de dados do IBICT, SciELO, PUC- Minas, USP e na Biblioteca Central do Gragoatá - UFF. A intenção é desenvolver um produto educacional que sirva de referência e estímulo a professores para utilizarem ao lidarem com estudantes com deficiência visual baseado no questionamento apontado acima, focando na arte visual e estimulando as visitas aos museus.

A pergunta de partida tem como cerne a questão: É possível um deficiente visual aprender sobre uma pintura? Focalizaremos as obras modernistas “Abaporu” (1928), “ALua”(1928) e “Urutu” (O ovo) (1928) de Tarsila do Amaral. A título de melhor ilustrar

o processo que será desenvolvido mais adiante e por se encaixar no eixo temático “Matrizes Temáticas Européias” do 4º Bimestre do 6º Ano Fundamental do Currículo Mínimo de Arte do Estado do Rio de Janeiro de 2013. O mesmo princípio construtivo poderá ser aplicado a outras obras e trabalhos de artistas variados sem decréscimo sensorial. Deve-se, no entanto, atender as adequações que outros tipos de pintura carregam em si.

A partir da temática apresentada, este projeto tem como objetivo geral a criação de material explicativo para professores desenvolverem recursos didáticos que atendam alunos com e sem deficiência visual. E como objetivos específicos, o desenvolvimento do referencial teórico da pesquisa a partir da diferenciação feita por Howard Gardner, das múltiplas inteligências; a identificação do Método VAC (Visual, Auditivo e Cinestésico); definir, no campo da educação, as dimensões da acessibilidade: Atitudinal, Comunicacional e Metodológica, assinaladas por Romeu Kazumi Sassaki; fazer a audiodescrição, e também vinculá-las a QR codes, das obras modernistas: “Abaporu”, “A Lua” e “Urutu” de Tarsila do Amaral; sintetizar a vida e obra da artista modernista Tarsila do Amaral.

As audiodescrições feitas neste trabalho servem de modelo para que se criem outras audiodescrições de obras diversas de outros artistas.

As dimensões: atitudinal, metodológica e educacional indicadas por (SASSAKI, 2009) alcançadas através da arte no que tange a educação, devem ser trabalhados pelos professores ao executar os recursos didáticos norteados por este trabalho.

Este trabalho justifica-se pela permanente necessidade de proporcionar maior quantidade de instrumentos didáticos ao docente.

## 2. ARTE NO CAMPO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

O eixo dorsal deste trabalho é a temática da necessidade de educação para pessoas com deficiência visual e que está contida na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015):

### CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO

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

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]

IX. - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X.- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

[...]

A escola, determinada por esta lei, tem que tornar-se inclusiva. O conceito de escola inclusiva pressupõe (BRASIL, 2001, p. 40):

[...] uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores - ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (grifo meu)



Somente na cidade de Niterói foram constadas 77.263 pessoas com deficiência visual no levantamento do Censo do IBGE de 2010 (Tabela 1). Deste total, 2.856 com a idade entre 6 a 14 anos, sendo que 2.772 (Tabela 2) frequentam a escola (IBGE, 2010).

**Tabela 01-** Deficiência visual – indicadores da cidade de Niterói – divisão por faixa etária

<b>Divisões Territoriais</b>	<b>2010</b>	<b>0 a 5 anos, 2010</b>	<b>6 a 14 anos, 2010</b>	<b>15 a 59 anos, 2010</b>	<b>60 anos ou mais, 2010</b>
Niterói	77.263	258	2.856	46.274	27.876

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

**Tabela 02 -** Deficiência visual por frequência à escola (6 a 14 anos)

<b>Categorias</b>	<b>Niterói</b>
Frequenta escola, 2010	2.772

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Estes dados, apesar de defasados, carregam em si o questionamento: Os professores que já têm conhecimento sobre inclusão e acessibilidade na sua formação, se sentem realmente aptos a receber alunos com deficiência visual?

A resposta demanda uma pesquisa mais detalhada, mas é um elemento para refletir, reforçado pela informação fornecida por Thalita Gelenske (*apud* QUEIROGA, 2017, [s.p.]): “Dos 2,2 milhões de professores que trabalham com a educação básica no Brasil, apenas 97 mil têm especialização para lidar com alunos com alguma deficiência [...]”

Reily (2010, p. 92) cita M. F. R. Godoy e a sua Tese elaborada em 1998, que demonstrou que muitos professores não são sabedores de fundamentos teóricos que dão suporte ao trabalho com deficientes (no caso dele: os auditivos), acabam trabalhando sem um norte e a cargo dele mesmo. Dezesete anos se passaram até a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que ajudou a mudaresto panorama de escassez de estudos sobre o tema.

Ainda assim, é observado no artigo de Braga e Schumacher (2013, p. 387) que muitos estudantes finalistas de pedagogia, e que em curto espaço de tempo serão professores em exercício, não se vêem como agentes de inclusão. É impreterível que percebam-se como tal, criando ou servindo-se de ideias didáticas e colocando-as em prática para que a inclusão realmente ocorra.

Portanto, este trabalho se encaixa na necessidade de sempre fornecer mais instrumentos didáticos ao professor e se estabelece em cima de teóricos como Romeu Kazumi Sasaki que desdobra as Dimensões da acessibilidade, Howard Gardner com a sua teoria das Múltiplas Inteligências, Viviane Panelli Sarraf e seus estudos de acessibilidade e inclusão, a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, Yves Chevallard e a transposição didática, Amanda Pinto da Fonseca Tojal que sinaliza a importância do conhecimento da cultura em que o indivíduo está inserido, e ainda levando em conta o Método VAC de Fernald, Keller e Orton-Gillingham. Vale destacar, que para ilustrar o raciocínio do desenvolvimento do recurso didático da disciplina de Arte, houve a escolha do eixo temático do 4º Bimestre do 6º Ano Fundamental do Currículo Mínimo de Arte do Estado do Rio de Janeiro de 2013 que trabalha as “Matrizes Temáticas Europeias” e atende aos alunos com a faixa etária entre 6 a 14 anos, inclusive os com deficiência visual. E é em cima deste recorte que esta atividade se desenrola.

Este trabalho tem a função de criar um material de referência, com foco para alunos com deficiência visual, para os professores e que pode ser usado como base de produção a outros estilos e artistas. Desta forma, ao apontar o quantitativo de alunos com deficiência visual da cidade de Niterói para exemplificar em números a grandeza deste contingente, é por ela estar localizada no estado do Rio de Janeiro e ser comprometida com a questão do ensino. Tendo este posicionamento ficado evidenciado no Anuário Multicidades 2020 (NITERÓI, 2020), como a cidade que mais investiu em educação no estado. Mostrando assim, a urgência e necessidade de criação de mais materiais didáticos inclusivos.

## 2.1. Observações sobre o alunado

Antes mesmo de pensar em alunos com deficiência visual, é importante perceber quais os estilos de aprendizagem dos alunos que compõem uma turma, numa visão holística do indivíduo discente. Assim, é possível observar no Método VAC (Visual, Auditivo e Cinestésico) apoiado na observação dos sentidos e sistematizado por Fernald, Keller e Orton- Gillingham, os diferentes estilos a seguir (*apud* SALDANHA; ZAMPRONI; BATISTA, 2016, p. 1):

- a) Estilo Visual: Neste grupo estão os estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos visualmente. A partir da visualização das imagens, é possível estabelecer relações entre ideias e abstrair conceitos.
- b) Estilo Auditivo: Estudantes com estilo auditivo possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pela palavra falada, sons e ruídos, organizando suas ideias, conceitos e abstrações a partir da linguagem falada.
- c) Estilo Cinestésico: Encontramos neste grupo estudantes que possuem habilidades de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos pelo movimento corporal.

Ao analisar estes estilos esquadrinhados na Figura 01, é possível observar as várias formas de aprendizagem de cada um deles. Sendo possível auferir que mesmo um aluno que não apresente deficiência visual, pode vir a apresentar o estilo auditivo. Por isso é tão importante ter em mente esta multiplicidade de formas de aprendizagem e lembrar que elas se inter cruzam e não obrigatoriamente a pessoa vai responder aos estímulos tal e qual achamos ser o mais evidente.

Ao focar na Figura 01, na coluna que está escrito “Auditivo” e cruzar com a linha que está escrito “Imaginação”, é possível ler: “[...] Não presta atenção nos detalhes”, este dado é significativo. Já que ao desenvolver um desenho para que seja fruído por uma pessoa com deficiência visual é importante que para ela também não seja cheia de detalhes, pois ocasionará a dificuldade na captação do todo. Assim se deve observar quais as linhas que deverão ser transpostas como mais significativas para a compreensão total da obra estudada. Também é possível verificar na Figura 01, na coluna grafada “Cinestésico” e entrecortada pela linha “respostas a períodos de inatividade” a informação: “Experimenta fazer as coisas: troca (sic!), manipula, sente”, um aspecto que estimula a prática em sala de aula de construir a sua própria tradução do entendimento

dos aspectos apreciados na obra original.

**Figura 01-** Lista de características observáveis nas modalidades de aprendizagem

ÁREA OBSERVADA	VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO
<b>ESTILO DE APRENDIZAGEM</b>	Aprende através da observação	Aprende através de instruções verbais	Aprende fazendo as coisas. Envolve-se diretamente
<b>LEITURA</b>	Gosta das descrições, desfruta imaginando cenas. Boa capacidade de concentração.	Desfruta do diálogo. Evita descrições longas. Não se fixa nas instruções.	Prefere as histórias nas quais há ação. Movimenta-se enquanto lê. Não é um grande leitor.
<b>ORTOGRAFIA</b>	Tem boa ortografia porque visualiza a palavra.	Não costuma ter boa ortografia porque escreve a palavra como ouve.	Com frequência tem má ortografia. Escreve palavras como sente.
<b>MEMÓRIA</b>	Gosta de tomar notas, escreve as coisas para recordar. Lembra-se de rostos, mas não de nomes.	Lembra de nomes mas esquece de rostos. Retém por repetição.	Recorda mais o que fez e não o que viu ou falou.
<b>IMAGINAÇÃO</b>	Pensa em imagens, visualiza detalhes. Muito imaginativo.	Pensa em sons. Não presta atenção aos detalhes.	As imagens não são tão importantes.
<b>NÍVEL DE CONCENTRAÇÃO</b>	Não toma conhecimento dos sons. Distrai-se quando há desordem visual ou movimento.	Distrai-se muito facilmente com os sons.	Não presta atenção às apresentações visuais e auditivas.
<b>RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b>	Planeja antecipadamente, organiza seus pensamentos escrevendo-os.	Fala dos seus problemas, coloca possíveis soluções oralmente.	Impulsivo. Com frequência escolhe a solução que envolve maior atividade física.
<b>RESPOSTAS A PERÍODOS DE INATIVIDADE</b>	Olha ao redor, examina a situação.	Fala consigo mesmo ou com outros.	Experimenta fazer as coisas: troca, manipula, sente.
<b>RESPOSTAS A NOVAS SITUAÇÕES</b>	Olha ao redor, examina a situação.	Fala sobre a nova situação, sobre o que deve fazer.	Experimenta fazer as coisas: toca, manipula, sente.
<b>ASPECTO EMOCIONAL</b>	Chora com facilidade. Sua expressão facial indica claramente suas emoções.	Explode verbalmente quando sente alegria ou raiva, porém se acalma em seguida. Expressa suas emoções verbalmente e através de mudanças no tom e volume da voz.	Pula quando está contente, abraça, empurra e puxa para demonstrar sua alegria.
<b>COMUNICAÇÃO</b>	Bastante calado. Descreve na forma concreta. Pode ficar impaciente se tem que escutar por um longo período.	Gosta de ouvir os outros, porém não reprime a vontade de falar. Suas descrições são longas e um tanto repetitivas.	Faz gestos ao falar. Não presta atenção. Perde rapidamente o interesse nos discursos verbais longos.

Fonte: Borges (2016). Em <https://giareta.blogspot.com/2016/06/aluno-visual-auditivo-e-sinestesico.html>. Disponível em 24 de Out. de 2019.

Descrição: A imagem acima apresenta um quadro dividido em quatro colunas na vertical e onze na horizontal. Na vertical aparece a informação no espaço dividido da esquerda para direita: área observada, visual, auditivo e cinestésico. E na horizontal do lado esquerdo e de cima pra baixo na coluna referente a área observada, estão nestes espaços divididos, as informações referentes a: estilo de aprendizagem, leitura, memória, imaginação, nível de concentração, resolução de problemas, respostas de períodos de inatividade, respostas às novas situações, aspecto emocional, comunicação. E ao lado de cada uma destas e seguindo cada linha vertical, suas definições. Fim da descrição.

Assim, é perfeitamente plausível que uma aula construída com recurso didático que vise alunos com deficiência visual, agregue todos os demais alunos da classe. E desta

feita, além de ocorrer a aprendizagem da disciplina, também trabalhar a interação, a inclusão e a empatia. As Múltiplas Inteligências de Howard Gardner corroboram com as diferentes maneiras de adquirir uma habilidade/conhecimento.

Gardner relaciona as inteligências da seguinte forma (SMITH, 2008, [s.p.]): inteligência linguística ou verbal abrange a capacidade de aprender línguas e usá-las com efeito; inteligência lógico-matemática manifesta-se em saber analisar problemas logicamente, capacidade de detectar padrões, raciocínio de forma de aptidão dedutiva; inteligência musical traduz-se na habilidade de reconhecimento, entendimento e composição de sons musicais paralelamente a inteligência linguística; inteligência cinestésica corporal, é a aptidão de usar todo o corpo ou partes dele de forma hábil, decifrando problemas (a consonância de habilidades mentais e movimentos corporais); inteligência espacial engloba o potencial para reconhecer e usar os padrões de espaço amplo e áreas mais confinadas; inteligência intrapessoal, é a aptidão de compreender a si mesmo e inteligência interpessoal, é a capacidade de compreender as outras pessoas; inteligência naturalista que permite aos seres humanos reconhecer, categorizar e recorrer a determinadas características do meio ambiente. Cada ser humano tem uma mistura única de inteligências, e que deve-se tentar sempre aproveitá-las da melhor maneira possível (tradução nossa).

Deste modo, torna-se importante oferecer aos discentes, as mais diferentes formas de aprender um mesmo assunto, adquirindo a competência sobre este.

## 2.2.Competências em Artes Visuais

Observando a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), por competência entende-se como a associação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em prol de solucionar demandas da vida cotidiana, do trabalho e o exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p. 8), o que é extremamente importante para qualquer pessoa que esteja inserida numa sociedade. Não obstante, por este trabalho tratar da disciplina de Artes Visuais, é interessante considerar o que o Currículo Mínimo de Arte do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 4) contempla sobre ela:

A facilidade de acesso e disponibilidade de recursos que encontramos hoje em relação à produção e criação de imagens nos leva a uma espécie de superabundância visual – realidade com a qual nem sempre estamos preparados para lidar. Nesse panorama, as Artes Visuais podem contribuir para instrumentalizar o aluno a perceber de modo mais consciente com esse mundo paradoxal de imagens que tanto podem maravilhar e informar quanto iludir. (grifo meu)

As Artes Visuais ajudam, através de análises e reflexões, aos alunos a compreender o mundo imagético ao seu redor. A perceber a sua própria existência e sua vinculação naquele contexto cultural da sociedade em que ele coexiste.

Assim como toda linguagem é “[...] uma forma de comunicação e de interação com o outro” e que “Todos os sistemas simbólicos (entre os quais as várias linguagens artísticas) [...] são socialmente constituídos e apropriados em processos interativos nas práticas sociais” (SCHROEDER, 2012, p. 79) permitindo que de alguma forma se possa compreender uma cultura. Os vestígios deixados pela arte desde os tempos da pré-história nos ajudam a entender as sociedades que existiram e as que existem. As trocas sociais ficam de alguma forma impressas na expressão da arte dos povos/sociedades. Sendo estas, algumas das razões, para que a disciplina de Artes Visuais integre o currículo escolar em vigor.

Observando que Schroeder (2012, p. 82) também revela:

Sendo a arte uma linguagem que tem no caráter dialógico um de seus principais fundamentos, considero que o fornecimento de um quadro de referências em arte é uma das maneiras mais ricas de alimentar a imaginação infantil e de abrir possibilidades individuais de criação.

Fornecer aos alunos uma diversidade de elementos artísticos de diferentes culturas e épocas, amplia consideravelmente a percepção da extensão que o mundo tem. Todas estas expressões artísticas são igualmente importantes para o entendimento das sociedades e seus costumes. E segundo Edgard Morin (2011, p. 49) constata: “As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura e que retroage sobre os indivíduos pela cultura”, essas trocas estão marcadas na arte gerada pela sociedade, fruto da sua cultura.

Ampliar o leque de referências do aluno é importante para que ele entenda que existe uma imensa variedade cultural para se admirar e inclusive possibilita a leitura a

partir do seu próprio ponto de vista, para a criação/interpretação do universo que o rodeia.

A dialogicidade que advém deste estudo, está baseada na Proposta Triangular ou Abordagem Triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa. Esta abordagem se “[...] desenvolve sempre em torno dos três eixos: História, Apreciação e Trabalho de Atelier” (BARBOSA, 1989, p. 131) e está referenciada no Currículo Mínimo de Arte do Estado do Rio de Janeiro (2013).

Destarte, conforme o que ambiciona-se atingir com este trabalho e buscando-se seguir a proposta do Currículo Mínimo de Arte do Estado do Rio de Janeiro de 2013; que delibera para o 4º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental do eixo temático “Matrizes Temáticas Europeias”, entre as habilidades e competências (p. 08) :

Contextualizar

- Reconhecer a influência da cultura europeia nas artes visuais, na música e na dança brasileira.
- Apresentar conceitos de volume, profundidade e perspectiva.

Apreciar

- Contextualizar a produção artística europeia no processo de construção da identidade cultural brasileira.
- Analisar obras de arte e identificar os conceitos de plano e luz/sombra.

Experimentar/Fazer

- Utilizar recursos tecnológicos como Internet, vídeo e fotografia como meios de pesquisa e registro de manifestações culturais brasileiras.
- Exercitar os conteúdos abordados através de criações artísticas em desenho, pintura e escultura.

Portanto, o produto educacional pretendido se justifica por buscar a inserção de estudantes com deficiência visual de forma significativa na disciplina de Artes Visuais. No entanto, busca-se distanciar na proposta de atividades, do “viés terapêutico” que por muitas vezes a arte está ligada (REILY, 2010, p. 90).

Na intenção de que surjam sempre novas formas de ensino das Artes Visuais como forma de possibilitar uma melhor aprendizagem. Ademais, como Richard Sennett no seu livro “Construir e Habitar: ética para uma cidade aberta” (2018, p. 217) ao ressaltar o termo Dialógica, cunhado por Mikhail Bakhtin em 1930:

[...] designar o fato de a linguagem ser cheia de “contradições socioideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioculturais do presente, entre tendências, escolas, círculos...”; cada voz é enquadrada por outras vozes e tem consciência delas. É uma situação a que Bakhtin deu o nome de “heteroglossia”. Como as pessoas não são cópias fiéis umas das outras, a fala é cheia de mal-entendidos, ambiguidades, insinuações involuntárias e desejos não manifestos; nas palavras de Kant, a linguagem é torta, especialmente entre estranhos que não compartilham as mesmas referências locais, o mesmo conhecimento local.

O autor pondera como é difícil a comunicação entre os homens. Assim é perfeitamente condizente que cada aluno tenha a possibilidade de fazer a sua própria fruição e leitura de mundo através das artes, e não ficar a mercê da descrição de uma obra fruída por outra pessoa.

Por exclusão social entende-se ser “[...] pessoa ou grupo que esteja em situação desfavorável [...] aos demais [...] da sociedade” (SIGNIFICADOS, 2017), é outro ponto relevante que encontra eco nas palavras de Peixoto e Schlichta (2013, p. 25949): “[...] o domínio dos códigos não acessíveis a todos, a apreciação das obras de arte permanece um privilégio de poucos, configurando-se como mais um meio de exclusão da grande maioria da população [...]” e que este trabalho procura dirimir oportunizando novas formas de fruição, ampliando os parâmetros de entendimento das sociedades já mencionado anteriormente, para um conjunto de alunos onde estão contidos os com deficiência e os que não tem deficiência.

A disciplina de artes visuais deve ser vista como uma disciplina de “alfabetização estética”, que no seu entendimento estabelece a leitura de mundo necessária para que as pessoas/alunos possam entender e viver bem, inseridas na sociedade. A inclusão da pessoa/aluno com deficiência move-se também neste sentido, por isto a grande importância dela mesma poder fazer esta leitura.

É indispensável pontuar o quanto as pessoas videntes acabam se utilizando primordialmente de um só sentido (visão), enquanto existem mais quatro (audição, olfato, tato e paladar) para serem utilizadas favorecendo a ampliação dos aspectos captadores de conhecimento e conseqüentemente, a criatividade e o desenvolvimento sensorial. Esta proposta permite que os alunos (videntes e não videntes) expandam e desenvolvam suas potencialidades, de igual forma, enquanto vivenciam o exercício da diversidade sendo respeitada.



### 3. ACESSIBILIDADE E DIMENSÃO

Existe no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência No 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), como já foi mencionado neste trabalho anteriormente. Persiste, em decorrência desta lei, uma ação crescente, em prol das pessoas com deficiência, de acessibilizar produções e espaços culturais (SARRAF, 2018, p. 26).

A concepção sobre acessibilidade é vasta. Segundo Sarraf, no início (por volta dos anos 1980) existia uma especial atenção aos bloqueios arquitetônicos, tais como: degraus, abertura de portas, etc.; e com o passar do tempo é ampliada para o alcance, percepção e entendimento de produtos e serviços gerais. Portanto a visão acerca da acessibilidade deve ser ampliada para além das pessoas com deficiência(s) e devem abranger não só a parte arquitetônica, mas também a comunicacional, informacional, atitudinal e possibilitar “[...] a fruição para garantir experiências inclusivas e que corroborem com a diversidade cultural e humana” (SARRAF, 2018, p. 26-27).

Neste trabalho, os professores ao desenvolver e colocar em prática o recurso didático na disciplina educacional de Artes Visuais, têm a perspectiva de atingir as dimensões: comunicacional, que se configura em recurso tátil; a metodologia marcada pela Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner; e a atitudinal que se traduz na sensibilização e conscientização (SASSAKI, 2009) dos alunos.

No ato de preparar uma aula, o professor deve depreender que todas as pessoas são diferentes entre si, tendo elas deficiência ou não. Por isso, é mandatório que o foco sejam as pessoas e não a deficiência. Com este pensamento, o professor ao estruturar a sua aula, deve levar em consideração as escolhas do material que serão manuseados pelos alunos, se o material didático está adaptado (ex.: braille), adequação do tempo de aula, etc. E que todos estes elementos interligados tragam, a todos os alunos, um melhor entendimento da disciplina. A aula não deve ser adaptada, mas ser feita de forma inclusiva desde o momento da criação.

Para tal fim, é mandatório o entendimento de algumas das dimensões da acessibilidade que este trabalho engloba, definidas por Romeu Kazumi Sassaki (2009, p. 10 -16):

[...]

#### DIMENSÃO COMUNICACIONAL

[...] Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc [...]

#### DIMENSÃO METODOLÓGICA

[...] Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc. Todos os integrantes da comunidade escolar devem ser informados e capacitados a respeito da Teoria das Inteligências Múltiplas a fim de que a sua aplicação se torne uma prática comum em toda a escola. Professores e alunos têm, no uso das inteligências múltiplas, o fator sine qua non do sucesso do ensino e da aprendizagem. Em todas as aulas e nas atividades extraclasse, os alunos estarão valendo-se da combinação única de suas oito inteligências para aprender, realizar trabalhos, interagir socialmente etc. Os técnicos, em especial os psicólogos, devem também trabalhar com as inteligências múltiplas para si mesmos e para os alunos e familiares [...]

#### DIMENSÃO ATITUDINAL

[...] Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios [...]

Portanto, quando se oferece, aos alunos com deficiência visual, objetos sonoros, com aroma e materiais manuseáveis com formas e texturas que os ajudem a construir imagens mentais e assim viabilizar a compreensão da disciplina, a dimensão comunicacional será atingida. A dimensão metodológica é alcançada quando toda a aula é desenvolvida/pensada, desde o início, visando atender a diversidade de tipos de aprendizagem (Método VAC). E por fim, conquista-se êxito na dimensão atitudinal, quando todos passam a respeitar uns aos outros, suprimindo os preconceitos e estimulando a empatia.

Desta forma a comunicação entre professores e os alunos (todos!) deve ser inclusiva e acessível, atingindo as dimensões supracitadas e permitindo o entendimento do conteúdo da disciplina entregue em aula. A diversificação no ensino deve ser o mote

do professor em busca da inclusão dos alunos, observando que este ato valoriza as diferenças e avança na educação e respeito ao outro.

### 3.1. Tarsila do Amaral: fruição para deficientes visuais

Primeiramente se faz necessário compreender que pessoas com deficiência visual apresentam a ausência da capacidade sensorial ocular acarretando a cegueira ou a baixa visão. Na página do Instituto Benjamin Constant no Ministério da Educação, consta que existe a cegueira parcial, os vários graus de visão residual, somente a percepção luminosa, etc. A pessoa cega é definida como aquela que necessita fazer a leitura em braille e “[...] como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos” (BRASIL, 2020).

Estas informações são importantes para entender que dentro de uma mesma sala de aula é possível ocorrer mais de um tipo de deficiência visual, acarretando numa ampliação das possibilidades de recursos a serem oferecidos.

Deve-se sempre verificar todas as particularidades dos alunos da classe mas ao mesmo tempo não se limitar a elas. A busca é pela diversidade de elementos para serem disponibilizados para mediar o conhecimento.

Assim, o produto educacional desenvolvido é uma proposta educacional de aprendizagem em Artes Visuais, para estudantes com deficiência visual do 6º ano do ensino Fundamental, centrada nas pinturas “Abaporu”, “A Lua” e “Urutu” da artista modernista Tarsila do Amaral.

A escolha da artista se desdobra em dois fatores significativos: a importância da artista, reconhecida mundialmente e é de grande relevância para as Artes no Brasil; e a facilidade de entendimento das formas a serem transpostas para o recurso didático. Encaixa-se ainda no eixo temático “Matrizes Temáticas Europeias” do 4º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 08), pois Tarsila do Amaral teve influência da cultura europeia somada a cultura brasileira impactando sua arte.

Esta proposta se pauta na Abordagem Triangular da Ana Mae Barbosa que visa construir conhecimentos em arte através da contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística ou seja saber ler uma obra de arte. Tojal (2013, p. 27-28) propõe

formas diferenciadas de se fazer uma leitura de um objeto cultural que permite ao leitor/ aluno fruir de uma forma nunca antes explorada, desconstruída e utilizando-se de aspectos multisensoriais. Frisa-se, que todos os alunos da classe devem participar deste processo, que além de ensinar sobre arte também vai sensibilizar sobre o aspecto da deficiência. Considerar, sempre, que pessoas com deficiência visual são capazes de ser os agentes no decurso da sua própria inclusão. As trocas potencializam-se quando desenvolvidas em grupo, desta forma devem ser bem direcionadas.

Dito isto, desenvolver um desenho representativo com texturas colabora na aprendizagem através do tato. As texturas devem ser obtidas com múltiplos materiais, tais como: lã, isopor, cola, papéis variados, etc., resultando em objetos sensoriais, bidimensionais ou até mesmo tridimensionais. O importante é que cada criança durante o processo de aquisição do conhecimento, fabrique a sua própria representação da pintura, e “[...] fundamentar-se na compreensão dos significados dos objetos artísticos” (PEIXOTO; SCHLICHTA, 2013, p. 25953).

Como um breve adendo, encontra-se no site do Instituto Benjamin Constant – Ministério da Educação (BRASIL, 2016) a seguinte informação a respeito da importância do material didático para deficientes visuais:

- [...]
2. a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a um mero verbalismo, desvinculado da realidade;
  3. a formação de conceitos depende do íntimo contato da criança com as coisas do mundo;
  4. tal como a criança de visão normal, a deficiente visual necessita de motivação para a aprendizagem;
  5. alguns recursos podem suprir lacunas na aquisição de informações pela criança deficiente visual;
  6. o manuseio de diferentes materiais possibilita o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes e suscitando a realização de movimentos delicados com os dedos.

Mas ao se produzir uma “réplica” do objeto de arte estudado, esta seria esta uma nova obra? Um pastiche de novas configurações? No texto de Alves e Nascimento (2018) eles pontuam sobre audiodescrição e sobre como a mediação no teatro pode criar uma nova configuração de peça dentro da imaginação de uma pessoa com deficiência visual.

[...]A tradução deve lembrar o original. Mas a semelhança não cria obstáculos para a capacidade de intervenções, criatividade e autonomia em relação ao texto original; pelo contrário, é a própria condição para tal (PETRILLI, 2014, p. 300-301 *apud* ALVES; NASCIMENTO, 2018, p. 215)

É importante saber desta informação e fazer um paralelo com Artes Visuais, mas não se ater a esta premissa, já que até para as pessoas videntes, cada obra vai chamar a atenção para um determinado ponto, o que ocasionará um significado diferenciado para cada pessoa que fruir uma obra.

O que é imperativo nesta proposta educacional é conseguir que cada estudante alcance exatamente as mudanças comportamentais e sociais captadas pelo artista; que foram traduzidas por este na obra que produziu, e que naquele momento está sendo estudada em sala de aula.

Assim, no desenvolvimento do trabalho em aula, é possível fazê-lo de forma sensorial: pelo tato e audição. Colocar os alunos que não apresentam deficiência no lugar dos alunos com deficiência visual (ex.: colocar venda nos olhos), oportunizando empatia.

Antes de trabalhar as obras, é imprescindível conhecer a trajetória da artista.

### 3.2. Quem foi Tarsila do Amaral

Um breve histórico será feito a partir de informações coletadas em Pontual (1969, p. 511-513). Aqui é apresentado um recorte temporal de quando Tarsila do Amaral inicia na pintura e termina quando começa uma nova fase artística caracterizada pelos temas sociais em 1933.

Tarsila do Amaral nasceu em 1890 na cidade de Capivari em São Paulo, Brasil. Estudou em Barcelona, na Espanha, e em 1917 residindo em São Paulo teve aulas de desenho e pintura com Pedro Alexandrino e escultura com Zadig e Mantovani. Mas o academismo a entediou e ela então se aproximou do alemão Georg Fischer Elpons, que vivia em São Paulo. Em Paris no ano de 1920, ela estudou na Academia Julian com Émile Rénard e no ano de 1923 com André Lhote e Albert Gleizes, e tem sua tendência cubista aprofundada no contato com Fernand Léger. No período entre julho e dezembro de

1922 esteve em São Paulo e formou o “Clube dos Cinco” com Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti del Picchia e Anita Malfatti.

Em 1924 faz uma viagem pelas cidades históricas de Minas Gerais acompanhada por Oswald de Andrade, Mário de Andrade e do poeta francês Blaise Cendrars. Este contato com o barroco brasileiro e as cores locais marcam profundamente sua obra .

O quadro “Abaporu” é pintado no Brasil, após um tempo viajando pelo Oriente Médio e Paris. Foi fonte inspiradora do Movimento Antropofágico lançado por Oswald de Andrade e Raul Bopp; e segundo as palavras de Mário da Silva Brito: “retorno (sic!) ao primitivo [...] em estado de pureza [...] sem compromissos com a ordem social estabelecida: religião, política e economia”. Para concluir a importância da obra de Tarsila do Amaral, segue-se um trecho do texto que Sérgio Milliet fez para uma publicação ilustrada do Museu de Arte Moderna de São Paulo em 1953 (*apud* PONTUAL, 1969, p. 513):

Somente no **Douanier** Rousseau encontraríamos alguém da mesma família pictórica, alguém com penetração igualmente aguda, com semelhante capacidade de síntese quanto ao conjunto e de análise em relação às partes. No entanto, Rousseau fez (sic!) escola e Tarsila não teve discípulos [...] Ora, a arte de Tarsila é uma arte de requinte, embora à primeira vista se possa imaginar que suas soluções resultem de uma faculdade de percepção primária [...] Sua obra, por isso, não é apenas valiosa como realização artística, das mais originais que se verificaram no Brasil, mas também como realização poética e como documentação, por paradoxal que a afirmação pareça, da adolescência de nosso país. (grifo do autor)

Com esta apresentação do panorama em traços gerais da vida e obra de Tarsila do Amaral, percebe-se a sua leitura do academicismo europeu transportado para a cultura brasileira com o intuito de repensar a dependência cultural brasileira, acentuado pelo Manifesto antropófago que segundo Rennó (2017, p. 42) foi:

[...] o amadurecimento das ideias modernistas e se tornou a fonte teórica principal do movimento. Ao mesmo tempo que aceitava as transformações do mundo e sua assimilação pelo Brasil, impunha uma identidade tupiniquim no cenário artístico mundial, modificando nossas características artísticas e culturais

Tarsila do Amaral, como artista modernista que foi, mostrava aversão a modelos preestabelecidos e acenava na direção de uma obra autoral utilizando-se das suas

referências culturais e poéticas pessoais, atingindo uma “[...] síntese bem-sucedida modernismo e donacionalismo”. Ao se associar com os principais expoentes da Semana de Arte Moderna de 1922, assegurou uma “[...] posição singular dentro do movimento” (RENNÓ, 2017, p. 48-49). Sua obra é composta de elementos visuais com figuras representativas de pessoas e natureza: “[...] estruturadas, retilíneas [...]”, “[...] geométricas, pesadas e compactas [...]”, também tangencia o pontilhismo e flerta com o cubismo (HOFMANN, 2010, p. 23-45), e traz as cores vistas em Minas Gerais: “Azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo-vivo, verde-cantante, tudo em gradações mais ou menos fortes” (BRANDINII, 2008 *apud* HOFMANN, 2010, p. 31) denotando toda a informação cultural por ela absorvida.

Assim, ao conectar a obra modernista de Tarsila do Amaral (PONTUAL, 1969; RENNO, 2017; AMARAL, 2020) com o Currículo Mínimo de Arte (RIO DE JANEIRO, 2013) e as dimensões da acessibilidade (SASSAKI, 2009), chega-se ao vértice da escolha das obras: “Abaporu” (Figura 02), “Urutu” (Figura 04) e “A Lua” (Figura 06), por tratarem-se de obras sem excessos de detalhes, o que facilita a transposição para uma obra tátil e por serem obras extremamente representativas da arte e da cultura brasileira proporcionando sintonia com os alunos. Ajusta-se em reconhecer a influência da cultura européia na cultura brasileira e no seu processo de construção, e a experimentação em fazer uma pintura em planos.

Então, ao verificar as obras escolhidas (Figura 02, 04, 06) é fácil identificar os elementos que as compõem. Na obra “Abaporu” (Figura 02) um círculo amarelo representa o sol; a figura de um ser humano é simples de visualizar apesar da desproporção com que ele é representado; e a imagem do cactus é nítida e não deixa espaço para outras interpretações. Na obra “Urutu” (Figura 04), é acessível a compreensão da representação do ovo e da cobra, assim como o céu pintado da cor azul e da grama/chão pintada na cor verde. Na análise da pintura “A Lua” (Figura 06) também é tangível perceber uma lua crescente pintada em amarelo, dois arcos paralelos pintados de azul no meio fazem o rio, o chão é pintado de verde e o céu é escuro mostrando uma noite perto do amanhecer. Nessas obras não há existência de formas/desenhos diminutos.

Tarsila utiliza muitas formas geométricas nas suas obras, e as cores escolhidas representam a cor real do objeto. Tudo isso junto faz que os objetos representados por ela

sejam facilmente reconhecidos.

Formas definidas, cores chapadas (cor uniforme), a não presença de sombra ou perspectiva facilitam a apreensão da imagem por pessoas com baixa visão. Quanto mais as formas se apresentarem limpas, melhor a assimilação. Sempre os traços mais significativos de uma obra são o que devem ser evidenciados.

Para ajudar na compreensão das obras “Abaporu” (Figura 02), “Urutu” (Figura 04) e “A Lua” (Figura 06) de Tarsila do Amaral, para pessoas com deficiência visual, foram criados QR codes com áudio descrição. Figuras 03, 05, 07 respectivamente. O professor antes de colocar o QR code para a turma ouvir, deve informar o título da obra, o material usado, dimensões, o tipo de suporte, e se está na horizontal ou na vertical.



**Figura 02-** “Abaporu”, 1928



Fonte: TARSILA. Site oficial (2020).

Descrição: A imagem acima é uma pintura de uma figura humana com a cabeça pequena e cabelos curtos e escuros. Está sentada no chão com a cabeça apoiada na mão e tem o cotovelo também apoiado na perna que está dobrada em um ângulo de 90°. O pé é enorme em relação ao corpo e não é possível ver a outra perna. Sua outra mão que é bem grande em relação ao seu corpo toca o chão. A direita da figura humana existe um cacto maior que ela, e o sol encontra-se entre os dois. Fim da descrição.

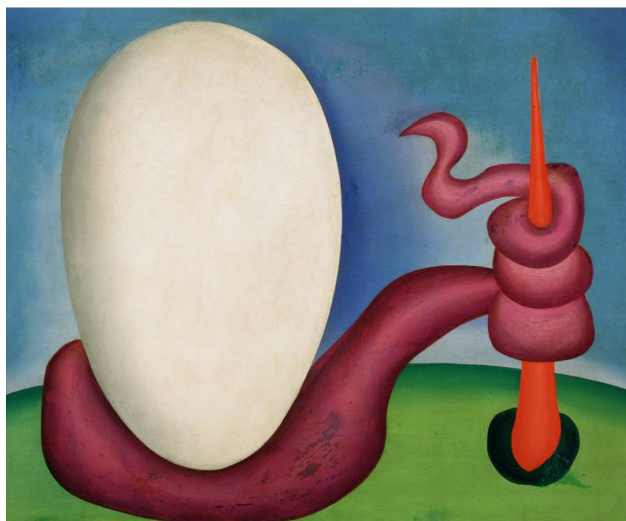
**Figura 03** – QR code Descrição “Abaporu”



Fonte: Gisela V. C. Mello (2020)

Descrição: Imagem de QR code. Fim da descrição.

**Figura 04-** “Urutu (O ovo)”, 1928



Fonte: TARSILA. Site oficial(2020).

Descrição: A imagem acima é um quadro com a representação de uma cobra enroscada num espinho do lado direito e apoiando um grande ovo do lado esquerdo. Fim da descrição.

**Figura 05 –** QR code Descrição “Urutu”



Fonte: Gisela V. C. Mello (2020)

Descrição: Imagem de QR code. Fim da descrição.

**Figura 06-** “ALua”, 1928



Fonte: TARSILA. Site oficial(2020).

Descrição: A imagem acima é um quadro de uma planície com um cacto do lado direito que é circundado por um rio. Acima destes, existem nuvens e uma lua crescente ao lado esquerdo. Fim da descrição.

**Figura 07** – QRcode Audiodescrição “ALua”



Fonte: Gisela V. C. Mello (2020)

Descrição: Imagem de QR code. Fim da descrição.

## 4. PROJETO DIDÁTICO

O que é um recurso didático? Segundo a definição que consta no site do Instituto Benjamin Constant (IBC) do Ministério da Educação (BRASIL, 2016):

são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem

Isto posto, para dar início a confecção do recurso didático proposto neste trabalho é necessário a correta escolha dos materiais que serão utilizados, pois esta proposta tem a primazia de atingir aos alunos com deficiência visual e são indispensáveis certos cuidados. É possível observar, no site do IBC (BRASIL, 2016), a relação de critérios pertinentes a esta questão:

1. tamanho: os materiais devem ser confeccionados ou selecionados em tamanho adequado às condições dos alunos. Materiais excessivamente pequenos não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou perdem-se com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apreensão da totalidade (visão global);
2. significação Tátil: o material precisa possuir um relevo perceptível e, tanto quanto possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes. Contrastes do tipo: liso/áspero, fino/espesso, permitem distinções adequadas;
3. aceitação – o material não deve provocar rejeição ao manuseio, fato que ocorre com os que ferem ou irritam a pele, provocando reações de desagrado;
4. estimulação visual – o material deve ter cores fortes e contrastantes para melhor estimular a visão funcional do aluno deficiente visual;
5. fidelidade – o material deve ter sua representação tão exata quanto possível do modelo original;
6. facilidade de manuseio – os materiais devem ser simples e de manuseio fácil, proporcionando ao aluno uma prática utilização;
7. resistência – os recursos didáticos devem ser confeccionados com materiais que não se estraguem com facilidade, considerando o frequente manuseio pelos alunos;
8. segurança – os materiais não devem oferecer perigo para os educandos;
9. recursos didáticos específicos

A criação de um recurso didático a partir das obras de Tarsila do Amaral: “Abaporu” (Figura 02), “Urutu” (Figura 04) e “A Lua” (Figura 06). A razão da escolha por estas obras já foi esmiuçada no decorrer do trabalho, mas é possível apontar que está sustentada pelos pilares: importância da artista, importância das obras, se insere no contexto da proposta educativa e apresenta uma linguagem pictórica com poucos detalhes facilitando assim sua transposição para o recurso didático ajudando na compreensão da obra.

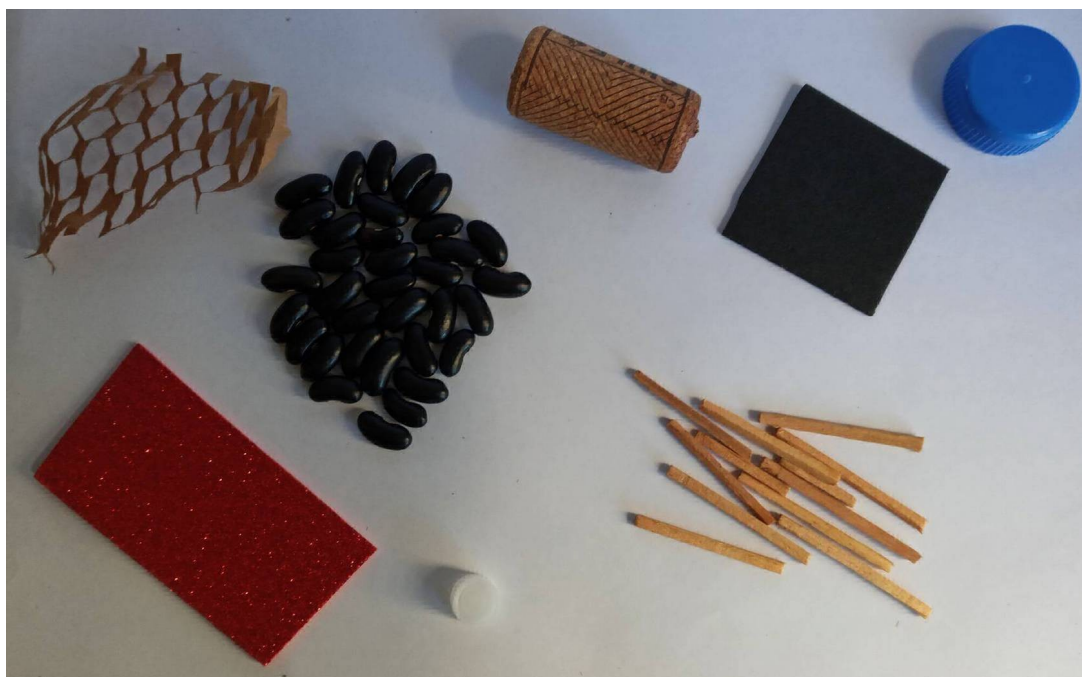
Basicamente a aula focará em cada uma das obras separadamente. E deverá ser criado um clima de imersão na pintura, bastando para isto a utilização de elementos que constem do desenho pictórico e despertem outros sentidos que não sejam os visuais.

Ao verificar os exemplos de materiais expostos abaixo (Figura 08) percebe-se a preocupação para que não haja farpas e aspereza em demasia. Em suma, que não ofereçam riscos ao aluno não vidente. Sobre papéis, é possível notar que ele deve ter uma textura perceptível ao tato e com gramaturas diferenciadas.

Atenção também deve ser dada ao suporte do recurso didático. Como serão usados materiais com densidades e tamanhos variados, uma simples folha de papel A4 não é recomendável. A opção mais acertada recai na escolha do papelão, que é mais duro e robusto. Este pode ser comprado em lojas, mas é facilmente encontrado em caixas de brinquedos, utensílios domésticos ou equipamentos. Esta reutilização do material deve ser feita sempre na parte lisa e sem desenhos, para não confundir o olhar das pessoas videntes ou com baixavisão.

Portanto, o recurso didático desta proposta é a confecção de imagens tridimensionais em cima de pranchas com medidas aproximadas de uma folha A4 (297 x 210mm).

**Figura 08-** Exemplos de Materiais



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal(2020).

Descrição: A imagem acima apresenta da direita para esquerda em cima: tampa de refrigerante, um recorte de folha lisa de EVA, uma rolha de garrafa, grãos de feijão, um pedaço de papel com textura vazada. Na parte de baixo, da direita para esquerda: palitos de fósforos com a ponta cortada, tampinha de amostra de perfume, recorte de papel com textura de EVA. Fim da descrição.

Antes da elaboração do recurso didático, é interessante que os alunos com deficiência visual e os alunos videntes sejam postos num patamar igualitário para que juntos possam descobrir a obra da Tarsila do Amaral de forma sensorial. Desta forma, a sugestão fica em vendar os olhos dos alunos (Figura 09), como indicada na imagem abaixo e apresentarem elementos contidos nas pinturas para serem reconhecidas/lidas com os sentidos: olfato, paladar, audição e tato. É interessante, para esta prática, que até mesmo os alunos com visão residual coloquem as vendas.

O professor ao propor isto para a turma, trará os alunos sem deficiência para o patamar dos alunos com deficiência visual, onde todos terão a oportunidade de vivenciar uma experiência estética e de fruição pensada de igual maneira para todos. Mas, mais importante que isto, é a conscientização de que todo o percurso investigativo abrirá novas possibilidades para a criatividade e aprendizado.

**Figura 09** - Menina com venda nos olhos



Fonte: StockSnap.io (2021).

Descrição: Imagem de menina com um tecido amarrado em cima dos olhos, impedindo que visualize os materiais que ela vai tocar com as mãos. Fim da descrição.

Segue-se como exemplo de representação figuras que compõem o quadro “Urutu” (O ovo) (Figura 04) com o propósito de estimular o sentido do tato. Os alunos previamente vendados, irão manipular os materiais que representam os elementos que figuram na obra e assim sentir suas proporções. A escolha recaiu sobre o ovo (Figura 10) e a cobra (Figura 11) que estão representados no quadro da Tarsila e nos materiais abaixo:

**Figura 10-** Ovo



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).  
 Descrição: Imagem de um ovo de plástico. Fim dada descrição.

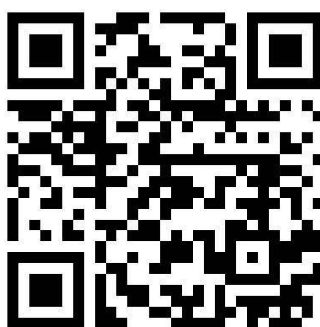
**Figura 11-** Cobra



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).  
 Descrição: Imagem de uma cobra de descrição.

Para capturar o sentido auditivo a sugestão para o quadro “A Lua” (Figura 06) é que apresente o som do rio, que aparece na pintura, para os alunos. A título de sugestão, é possível usar o QR code com o som de um riacho. Aqui apresentado pelo QRcode abaixo (Figura 12). Sobre esta pintura, também é possível mostrar aos alunos uma reprodução de um cacto em material plástico para que possam manusear sem se machucar com os espinhos característicos desta planta. E ainda revelar a forma de uma lua crescente com algum material que lembre seu contorno (Figura 13).

**Figura 12** – QR code Som riacho



Fonte: Gisela V. C. Mello (2021)

Descrição: Imagem de QR code. Fim da descrição.

**Figura 13** – Forma lua



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).

Descrição: Imagem de uma peça de plástico em forma de lua crescente. Fim da descrição.



Para o quadro Abaporu (Figura 02) é interessante usar a forma redonda, como no exemplo da bola abaixo (Figura 14), para dar a dimensão sensorial tátil do contorno do sol captado pela artista.

**Figura 14 – Bola**



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).

Descrição: Imagem de uma bola de plástico. Fim da descrição.

Estas sugestões, perfiladas acima, são para que os alunos percebam as obras em questão, de forma tridimensional. O aluno ao sair do bidimensional, chapado da pintura, para a compreensão do sentimento da artista, é capaz de realizar sua própria fruição. Este entendimento do sentimento será um facilitador para o momento que o aluno produzir o seu próprio objeto didático.

Por “compreensão do sentimento da artista” se entende como as percepções tridimensionais da realidade que ela via.

Deve-se lançar mão de todos os instrumentos viáveis e seguros, acionando todos os sentidos para que o aluno com deficiência visual consiga construir seu conceito sobre a obra.

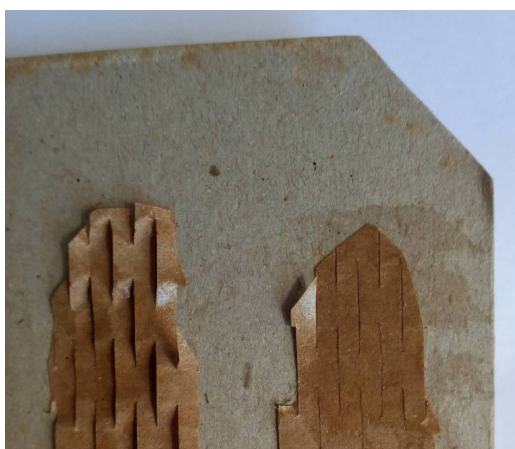
Um ponto relevante é o de não haver explicações precisas, para os alunos, de como devem fazer a transposição que é fruto do conjunto de estímulos recebidos através do olfato, paladar, audição e tato, para a prancha/recurso didático. A transposição é um produto do entendimento dos alunos sobre a obra da Tarsila do Amaral. Este

posicionamento de não ensinar exatamente como proceder, propicia o crescimento e a aprendizagem, pensamento este que se ancora em Luckesi (2011). A busca por elementos representativos e manuseáveis que constam na composição do objeto artístico, atrai a atenção e facilita a mediação.

Lembrando que é basilar prestar atenção no suporte para o trabalho, como já foi dito anteriormente. A utilização de diversos materiais (Figura 08) que possuem peso e densidades diferentes mais a cola, sobrecarregará um papel A4 de gramatura 75 que comumente é usado para atividades assim. Ele poderá rasgar e não cumprir a sua finalidade. Por isso é recomendável utilizar papéis mais rígidos como o papelão.

No papelão utilizado como base para o trabalho, um corte no canto direito superior (Figura 15) deverá ser feito. Este é um sinal utilizado pelos deficientes visuais para saber onde começar a leitura da página/folha/desenho.

**Figura 15** – Corte papel



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).

Descrição: Imagem do detalhe do corte do papel, no canto superior direito. Fim da descrição.

Com propósito de ajudar na percepção das pinturas de Tarsila do Amaral transpostas para o recurso didático, é possível recomendar a não fixação total dos elementos observado na imagem abaixo (Figura 16):

**Figura 16 – Mão**



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).

Descrição: Imagem do detalhe da mão que não está colada totalmente em cima do papel. Fim da descrição.

Considerando o conteúdo examinado acima, foi criado um exemplo de recurso didático para cada obra escolhida da Tarsila do Amaral citadas neste trabalho: “Abaporu” (Figuras 02 e 17), “Urutu” (Figuras 04 e 18) e “A Lua” (Figuras 06 e 19), para o desenvolvimento do trabalho e apresentados a seguir:

**Figura 17** – Recurso didático “Abaporu”



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).

Descrição: A imagem acima é um quadro de uma figura humana com a cabeça pequena de cabelos escuros e curtos (textura feita em EVA liso). Está sentada no chão (textura feita com arroz) com a cabeça apoiada na mão e o cotovelo também apoiado na perna que está dobrada em um ângulo de 90°. O pé é enorme em relação ao corpo e não é possível ver a outra perna. Sua outra mão que é bem grande em relação ao seu corpo toca o chão.

A direita da figura humana existe um cactus (feito com papel de textura vazada) maior que ela, e o sol (textura feita com barbante) encontra-se entre os dois. Fim da descrição.

**Figura 18** – Recurso didático “Urutu”



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).

Descrição: A imagem acima é um quadro com a representação de uma cobra (textura feita de papelão) enroscada num espinho (textura feita de EVA liso) de do lado direito e apoiando um grande ovo (textura feita com grãos defeijão) do lado esquerdo. Fim da descrição.

**Figura 19** – Recurso didático “A Lua”



Fonte: MELLO. Acervo Pessoal (2020).

Descrição: A imagem acima é um quadro de uma planície (textura feita com arroz) com um cactus (feito com EVA com textura) do lado direito que é circundado por um rio (textura feita com arroz). Acima destes, existem nuvens e uma lua (textura feita com EVA liso) crescente ao lado esquerdo. Fim da descrição.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está pós-graduação Lato Sensu em Artes Visuais do Colégio Pedro II, veio de encontro a uma trajetória que vem sendo percorrida há muitos anos. Como foi mencionado no corpo do trabalho, eu vi a dimensão arquitetônica sendo discutida em meio ao curso de Arquitetura e Urbanismo e depois na faculdade de Turismo. Gradativamente vem se instaurando na minha vida profissional este assunto tão importante.

Anteriormente desenvolvi um recurso didático voltado para crianças com Transtorno do Espectro Autista, depois um projeto de acessibilidade para um patrimônio cultural material e outro para uma biblioteca escolar. Agora retornei com este novo projeto voltado para a educação.

Assim, o elemento chave deste trabalho é ajudar o professor a oferecer ao estudante com deficiência visual a possibilidade de fruir uma obra de arte, sem transposição de sentimentos de outrem. Ele mesmo pode tirar as suas conclusões. Dado importante, pois muitas das coisas que consumimos vem através de meios visuais de sedução. Isto tem prós e contras, mas não deixa de ser um fato preponderante.

A possibilidade de ao fazer este recurso didático, trazer algumas das obras de Tarsila do Amaral para ser escrutinada de maneira delicada e relevante, e simultaneamente auferir a devida importância dela na nossa cultura.

Quando se coloca em prática este ou qualquer outro elemento voltado ao estudante/público com deficiência visual, é imprescindível o cuidado na escolha dos materiais. Estes não podem oferecer nenhum tipo de risco e ao mesmo tempo possibilitar a assimilação através do tato, sendo ainda possível utilizar-se de outros elementos que sensibilizem o olfato, a audição e o paladar.

Ajudar os docentes criando ou melhorando os meios de mediação é um esforço contínuo, pois sempre há novas questões a serem ultrapassadas.

Há também uma perspectiva de interação mais amigável entre as pessoas, quando nos colocamos no lugar do outro, culminando numa sociedade mais aprazível para todos. Ao integrar e oferecer a todos os alunos as mesmas possibilidades, a dimensão atitudinal é inserida paulatinamente neles. Isto é um componente precioso nas interações sociais.

Por fim é muito bom ver que com a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015 o Brasil progrediu muito neste aspecto, com cada vez mais estudos que auxiliam o ofício do professor. Seguimos adiante!



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Jefferson Fernandes; NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. A Audiodescrição e a Mediação Teatral: a palavra e o jogo dialogando com a cena. **Educação e Contemporaneidade** - Revista da FAEEBA, Salvador, v. 27, n. 51, p. 213-231, jan/abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4976>. Acesso em: 01 abril 2019.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Acessibilidade NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação em um museu de arte. **Revista USP**, São Paulo, v. , n. 2, p.125-132, jun. 1989. Trimestral.
- BORGES, Sirlene (comp.). **Aluno Visual, Auditivo e Sinestésico**. 2016. Disponível em: <https://giareta.blogspot.com/2016/06/aluno-visual-auditivo-e-sinestesico.html>. Acesso em: 24out. 2019.
- BRAGA, Mariana Moron Saes; SCHUMACHER, Aluisio Almeida. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 375-392, ago. 2013. Quadrimestral. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922013000200010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200010). Acesso em: 08 ago. 2020.
- BRASIL. Antônio João Menescal Conde. Ministério da Educação. **Definição de cegueira e baixa visão**. Instituto Benjamin Constant. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS\\_ESPECIAIS/CEGUEIRA\\_E\\_BAIXA\\_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Recursos Didáticos na Educação Especial**. Instituto Benjamin Constant. 2016. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/262-recursos-didaticos-na-educacao-especial>. Acesso em: 21 jul.2020.
- BRASIL. **Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 18 maio 2019.
- BRASIL. Decreto no No 5.626, de 22 de novembro de 2005. **Regulamenta A Lei No10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais: Libras**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005. Seção 1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL . Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm).

Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**.

Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/>

BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL . Secretaria de Educação Especial. (org.). **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**: Brasília: Ministério da Educação, 2001. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CHEVALLARD, Yves. **Sobre a Teoria da Transposição Didática**: algumas considerações introdutórias. Revista de Educação, Ciências e Matemática, -, v. 3, n. 2, p.1-14, maio 2013. Anual.

FREIRE, Isa Maria. **Reflexões sobre uma ética da informação na sociedade em rede**. Ponto de Acesso, Salvador, v. 4, n. 3, p.113-133, dez. 2010. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4518/3567>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.

HOFMANN, Maria Helena Cavalcanti. **A Linha que Contorna a Crônica**: a obra de Tarsilado Amaral. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

IBGE. **Censo Demográfico 2000 - 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=330330,33&cat=-1,1,2,-4,9,10,128&ind=4654>. Acesso em: 19 de janeiro de 2020.

KASTRUP, Virgínia. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.38-45, jul. 2010. Semestral.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática** escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 189-200

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **A Inclusão através da Arte**: os preceitos de Rudolf Laban e Hélio Oiticica contribuindo no trabalho do professor. 2019. 67 f. Monografia (Especialização) - Curso da Faculdade de Medicina, Departamento de Terapia Ocupacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 2019.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Bola**. Niterói: Foto, 2020.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Cobra**. Niterói: Foto, 2020.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Corte papel**. Niterói: Foto, 2020.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Exemplos de materiais**. Niterói: Foto, 2020.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Forma lua**. Niterói: Foto, 2020.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Ovo**. Niterói: Foto, 2020.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Mão**. Niterói: Foto, 2020

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Recurso didático “Abaporu”**. Niterói: Foto, 2020.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Recurso didático “A Lua”**. Niterói: Foto, 2020.

MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Recurso didático “Urutu”**. Niterói: Foto, 2020.

NITERÓI. (org.). **Niterói é o município que mais investe em educação no Rio de Janeiro**. 2020. Prefeitura de Niterói. Disponível em: [http://www.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6381:2020-02-05-19-32-14](http://www.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6381:2020-02-05-19-32-14). Acesso em: 20 jul. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2º.ed.rev. São Paulo:Cortez, 2011.

MOTA, Nelcileide Orgina; LEÃO, Aparecida Peghin; ASSIS, Marcelo de; SILVA, Patrícia Oliveira da. A dificuldade de aprendizagem do estudante com deficiência visual. **EFDeportes.com**: Revista Digital, Buenos Aires, n. 189, p. 1-7, fev. 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 14 set. 2020.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann; SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B D. Arte, humanização e o ensino da arte. In: **XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE**. Formação docente sustentabilidade: um olhar transdisciplinar, 2013, Curitiba, PR. Anais do XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE (recurso eletrônico). Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. Dilmeire Sant Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (Orgs). Curitiba: Champagnat.. Curitiba - PR: Editora Universitária Champagnat, 2013. p. 25942-25959.

PONTUAL, Roberto. **Dicionário das Artes Plásticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.a., 1969. 560 p.

QUEIROGA, Louise. Metade das crianças autistas no Rio está fora da escola, diz pesquisa: Colégios precisam se adequar para acolher alunos especiais, dizem especialistas. **O Globo**. Rio de Janeiro, 11 nov. 2017. Sociedade - Educação, Caderno. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/metade-das-criancas-autistas-no-rio-esta-forada-escola-diz-pesquisa-21717045>. Acesso em: 27 abr. 2019.

RENNÓ, Cristina Fonseca Silva. **Arte no Brasil**. São Paulo: UNESA, 2017. 63 p.

REILY, Lucia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan. 2010. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo Mínimo Arte**: Secretaria de Estado de Educação. Rio de Janeiro, RJ, Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/artes.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

SALDANHA, Cláudia Camargo; ZAMPRONI, Eliete C. Berti; BATISTA, Maria de Lourdes Arapongas. Estilos de Aprendizagem (Anexo I). In: SEED/PR, ., 2016, [S.l.]. **Semana Pedagógica**. [S.l.]: Governo do Estado do Parana, 2016. p. 1 – 6.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência**: benefícios para todos. Revista do Centro de Pesquisa e Formação, São Paulo, n. 6, p.23-43, jun. 2018. Semestral. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/files/artigo/d1209a56/acb3/4bc1/92cc/183d6c085449.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **A arte como linguagem**: um olhar sobre as práticas na educação infantil. Leitura: teoria & prática, Campinas, v. 30, n. 58, p.77-85, jun. 2012. Semestral. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9>. Acesso em: 9 abr. 2019.

SENNETT, Richard. **Construir e Habitar**: ética para uma sociedade aberta. Rio de Janeiro: Editora Record, 2018. 377 p.

SIGNIFICADO de Exclusão social. **Significados**, 2017. Disponível em: <https://www.significados.com.br/exclusao-social/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

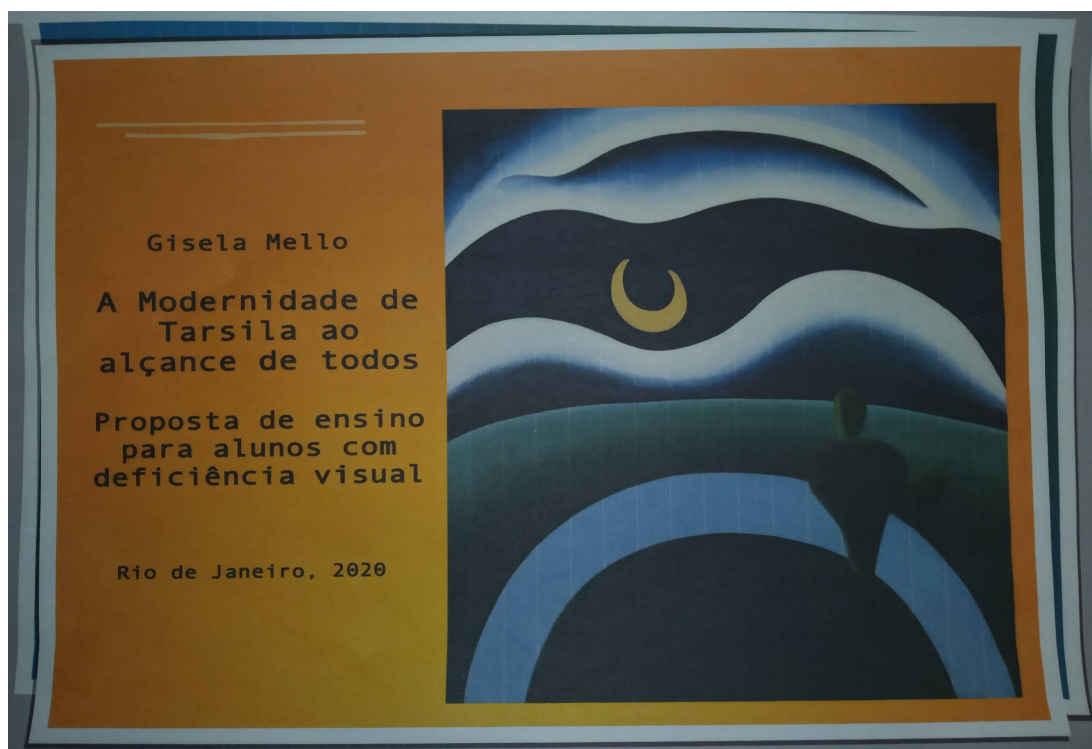
SMITH, Mark K. ‘**Howard Gardner and multiple intelligences**’, the encyclopedia of informal education. 2008. Disponível em: <http://www.infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education>. Acesso em: 21 nov. 2017.

SZPIGEL, Marisa. **Instrumentos para a avaliação processual em Arte**. Nova Escola, 1 abr.2014. Mensal. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1783/instrumentos-para-a-avaliacao-processual-em-arte>. Acesso em: 3 maio 2019.

**TARSILA** Site Oficial. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://tarsiladoamaral.com.br/>. Acesso em: 22 abr. 2020.

TOJAL, A. P. F. Ação Educativa Inclusiva e Comunicação Museológica: Mudanças de Paradigmas. In: Gerson Machado; Flávia Cristina Antunes de Souza e Judith Steinbach. (Org.). **Educação Patrimonial e Arqueologia Pública**: experiências e desafios. 1a.ed. Itajai: Casaberta, 2013, p. 15-39.

**ANEXO A – A Modernidade de Tarsila ao alcance de todos**





## SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	2
1 -	O QUE É NECESSÁRIO SABER.....	3
2 -	MATERIAIS QUE PODERÃO SER USADOS.....	5
3 -	TARSILA E AS OBRAS QUE SERÃO TRABALHADAS.....	6
4 -	DINÂMICA.....	9
5 -	EXEMPLOS.....	14
	REFERÊNCIAS.....	15



## INTRODUÇÃO

Por entender que a **inclusão** é um aspecto importante na formação de todos os cidadãos e da sociedade, devendo ser iniciada no **ambiente familiar** e perpetuada no **espaço escolar**. Assim ao depar com professores que por muitas vezes tem dificuldade de colocar em prática os ensinamentos que adquirem durante o seu curso de formação em Pedagogia ou Licenciaturas, trago esta **dinâmica** de aula baseada em **obras Modernistas de Tarsila do Amaral** e desenvolvido para os professores e alunos dos anos iniciais e com especial inclinação para as crianças com **deficiência visual** (com comprometimento parcial ou total da visão), mas que abrangerá toda a turma, pois é muito importante a sensibilização de todos em prol da inclusão de pessoas com toda a gama de deficiência.





## 1 - O QUE É NECESSÁRIO SABER

1. **tamanho:** os materiais devem ser confeccionados ou selecionados em tamanho adequado às condições dos alunos. Materiais excessivamente pequenos não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou perdem-se com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apreensão da totalidade (visão global);
2. **significação Tátil:** o material precisa possuir um relevo perceptível e, tanto quanto possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes. Contrastes do tipo: liso/áspero, fino/espesso, permitem distinções adequadas;
3. **aceitação** - o material não deve provocar rejeição ao manuseio, fato que ocorre com os que ferem ou irritam a pele, provocando reações de desgosto;
4. **estimulação visual** - o material deve ter cores fortes e contrastantes para melhor estimular a visão funcional do aluno deficiente visual;
5. **fidelidade** - o material deve ter sua representação tão exata quanto possível do modelo original;
6. **facilidade de manuseio** - os materiais devem ser simples e de manuseio fácil, proporcionando ao aluno uma prática utilização;
7. **resistência** - os recursos didáticos devem ser confeccionados com materiais que não se estraguem com facilidade, considerando o frequente manuseio pelos alunos;
8. **segurança** - os materiais não devem oferecer perigo para os educandos;
9. **recursos didáticos específicos.**

(BRASIL, 2016)



## 1 - O QUE É NECESSÁRIO SABER

### **DIMENSÃO COMUNICACIONAL**

"Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares[...]"

### **DIMENSÃO METODOLÓGICA**

"[...]Ensino e aplicação dos 15 estilos de aprendizagem; aprendizado e aplicação da teoria das inteligências múltiplas; utilização de materiais didáticos adequados às necessidades especiais etc."

### **DIMENSÃO ATITUDINAL**

"[...]Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiência, síndrome, etnia, condição social etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios."

(SASSAKI, 2009)



## 2 - MATERIAIS QUE PODERÃO SER USADOS

Podem ser utilizados: tampas de refrigerante, folhas lisa de EVA, rolhas de garrafa, grãos de feijão, papel com textura vazada, palitos de fósforos com a ponta cortada, tampinha de amostra de perfume, recorte de papel com textura de EVA, etc. Nenhum material que machuque ou ponha em risco a vida da criança. Texturas diferenciadas e se possível o uso de cores contrastantes.





### 3 – TARSILA E AS OBRAS QUE SERÃO TRABALHADAS

Tarsila do Amaral nasceu em 1890 na cidade de Capivari em São Paulo, Brasil. Estudou em Barcelona na Espanha, e em 1917 residindo em São Paulo teve aulas de desenho e pintura com Pedro Alexandrino e escultura com Zadig e Mantovani. Mas o academismo a entediou e ela então se aproximou do alemão Georg Ficscher Elpons que vivia em São Paulo. Em Paris no ano de 1920, ela estuda na Academia Julian com Émile Rénard e no ano de 1923 com André Lhote e Albert Gleizes, e tem sua tendência cubista aprofundada no contato com Fernand Léger. No período entre julho e dezembro de 1922 esteve em São Paulo e forma o "Clube dos Cinco" com Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Menotti del Picchia e Anita Malfatti (PONTUAL, 1969, p. 511).

Em 1924 faz uma viagem pelas cidades históricas de Minas Gerais acompanhada por Oswald de Andrade, Mário de Andrade e do poeta francês Blaise Cendrars. Este contato com o **barroco brasileiro** e as **cores locais** marcam profundamente sua obra (PONTUAL, 1969, p. 512).

O quadro "Abaporu" é pintado no Brasil, após um tempo viajando pelo Oriente Médio e Paris. Foi fonte inspiradora do **Movimento Antropofágico** lançado por Oswald de Andrade e Raul Bopp.

Tarsila do Amaral, como artista modernista que foi, mostrava aversão a modelos preestabelecidos e acenava na direção de uma obra autoral utilizando-se das suas referências culturais e poéticas pessoais, atingindo uma "[...] síntese bem-sucedida modernismo e do nacionalismo". Ao se associar com os principais expoentes da Semana de Arte Moderna de 1922, assegurou uma "[...] posição singular dentro do movimento" (RENNÓ, 2017, p. 48-49).



### 3 – TARSILA E AS OBRAS QUE SERÃO TRABALHADAS

Sua obra é composta de elementos visuais com figuras representativas de **peças e natureza**: “[...] estruturadas, retilíneas [...]”, “[...] geométricas, pesadas e compactas [...]”, também tangencia o pontilhismo e flerta com o cubismo (HOFMANN, 2010, p. 23-45), e traz as **cores vistas em Minas Gerais**: “Azul puríssimo, rosa violáceo, amarelo-vivo, verde-cantante, tudo em gradações mais ou menos fortes” (BRANDINII, 2008 *apud* HOFMANN, 2010, p. 31) denotando toda a informação cultural por ela absorvida.

Ao conectar a obra modernista de Tarsila do Amaral (PONTUAL, 1969; RENNÓ, 2017; TARSILA, 2020) com o Currículo Mínimo de Arte (RIO DE JANEIRO, 2013) e as dimensões da acessibilidade (SASSAKI, 2009), chega-se ao vértice da escolha das obras: “Abaporu”, “Urutu” e “A Lua”. São obras sem excesso de detalhes, o que facilita a transposição para uma obra tátil e são obras extremamente representativas da arte e da cultura brasileira proporcionando sintonia com os alunos. Ajusta-se em reconhecer a influência da cultura européia na cultura brasileira e no seu processo de construção; e a experimentação em fazer uma pintura em planos.



3 - TARSILA E AS OBRAS QUE SERÃO TRABALHADAS

**Abapouru, 1928**



**Urutu (O ovo), 1928**



**A Lua, 1928**



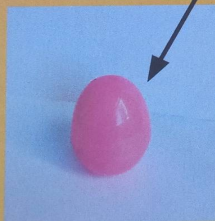
Fonte: TARSILA, Site oficial (2020)  
Fonte: Gisela V. C. Netto (2020)

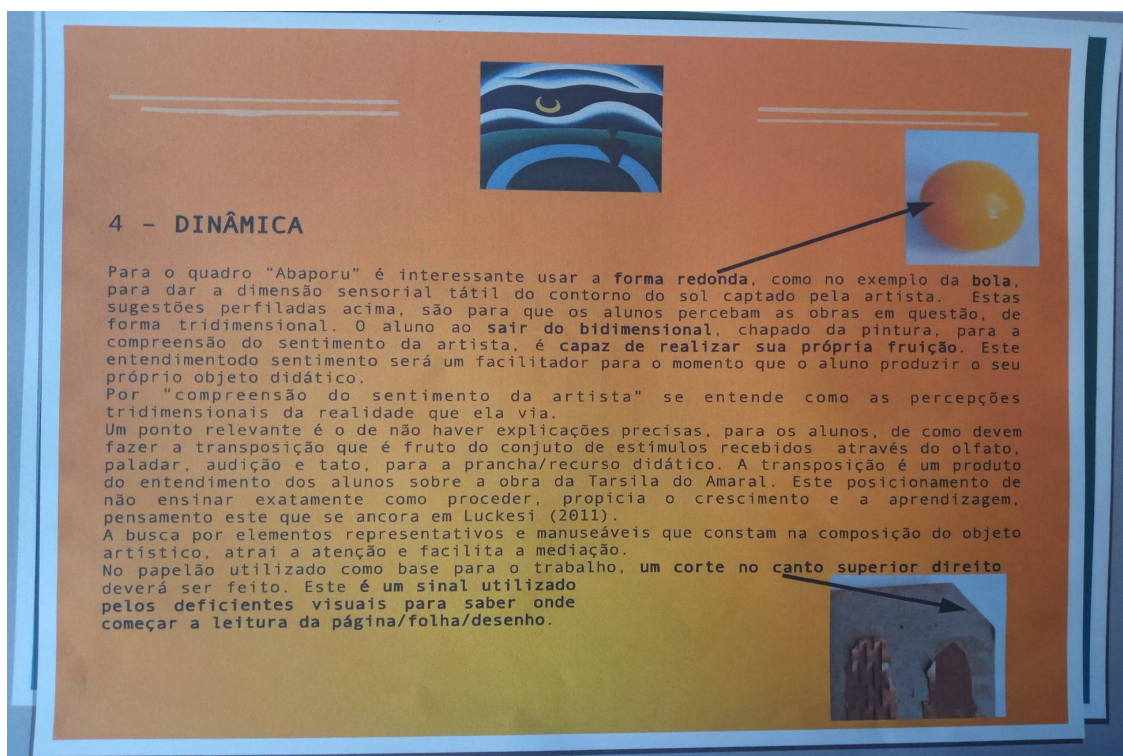


#### 4 - DINÂMICA

Antes da elaboração do recurso didático, é interessante que os alunos com deficiência visual e os alunos videntes sejam postos num patamar igualitário para que juntos possam descobrir a obra da Tarsila do Amaral de forma sensorial. Desta forma, a sugestão fica em **vendar** os olhos dos alunos.

Apresentar elementos contidos nas pinturas para serem reconhecidas/lidas com os sentidos: olfato, paladar, audição e tato. Segue-se como exemplo de representação figuras que compõem o quadro "Urutu" (O ovo) com o propósito de estimular o sentido do tato. A escolha recaiu sobre o ovo e na cobra que estão representados no quadro da Tarsila e nos materiais abaixo.





**4 - DINÂMICA**

Para o quadro "Abaporu" é interessante usar a **forma redonda**, como no exemplo da **bola**, para dar a dimensão sensorial tátil do contorno do sol captado pela artista. Estas sugestões perfiladas acima, são para que os alunos percebam as obras em questão, de forma tridimensional. O aluno ao sair do **bidimensional**, chapado da pintura, para a compreensão do sentimento da artista, é **capaz de realizar sua própria fruição**. Este entendimento do sentimento será um facilitador para o momento que o aluno produzir o seu próprio objeto didático.

Por "compreensão do sentimento da artista" se entende como as percepções tridimensionais da realidade que ela via.

Um ponto relevante é o de não haver explicações precisas, para os alunos, de como devem fazer a transposição que é fruto do conjunto de estímulos recebidos através do olfato, paladar, audição e tato, para a prancha/recurso didático. A transposição é um produto do entendimento dos alunos sobre a obra da Tarsila do Amaral. Este posicionamento de não ensinar exatamente como proceder, propicia o crescimento e a aprendizagem, pensamento este que se ancora em Luckesi (2011).

A busca por elementos representativos e manuseáveis que constam na composição do objeto artístico, atrai a atenção e facilita a mediação.

No papelão utilizado como base para o trabalho, **um corte no canto superior direito** deverá ser feito. Este é um sinal utilizado pelos deficientes visuais para saber onde começar a leitura da página/folha/desenho.





**4 - DINÂMICA**

Para capturar o **sentido auditivo** a sugestão para o quadro "A Lua" é que apresente o som do rio, que aparece na pintura, para os alunos. A título de sugestão, é possível usar A título de sugestão, é possível usar o QR code com o som de um riacho. Aqui apresentado pelo QR code acima.

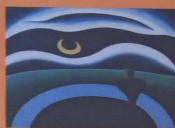
Sobre esta pintura, também é possível mostrar aos alunos uma reprodução de cacto em material plástico para que possam manusear sem se machucar com os espinhos característicos desta planta. E ainda revelar a forma de uma lua crescente com algum material que lembre seu contorno.



#### 4 - DINÂMICA

Com propósito de ajudar na percepção das pinturas de Tarsila do Amaral transpostas para o recurso didático, é possível recomendar a não fixação total dos elementos observado na imagem abaixo.





#### 4 - DINÂMICA

O professor deve ter atenção em:

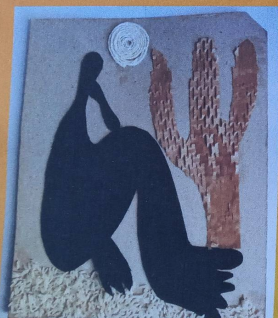
- materiais empregados que não ofereçam perigo;
- usar suportes firmes para o trabalho;
- conceber a prática envolvendo todos os alunos (com e sem deficiência) desde o princípio. Não devem ser feitas adaptações;
- o foco são as pessoas e não as deficiências.



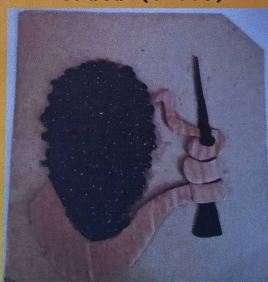
## 5 - EXEMPLOS

Considerando o conteúdo examinado, foi criado um exemplo de recurso didático para cada obra escolhida da Tarsila do Amaral, para o desenvolvimento do trabalho e apresentados a seguir:

Recurso didático  
**Abapouru**



Recurso didático  
**Urutu (O ovo)**



Recurso didático  
**A Lua**



## REFERÊNCIAS



- BRASIL. Ministério da Educação. **Recursos Didáticos na Educação Especial**. Instituto Benjamin Constant. 2016. Disponível em: <http://www.ibr.gov.br/educacao/71-educacao-basica/ensino-fundamental/262-recursos-didaticos-na-educacao-especial>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- HOFMANN, Maria Helena Cavalcanti. **A Linha que Contorna a Crônica: a obra de Tarsila do Amaral**. 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Bola**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Cobra**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Corte papel**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Exemplos de materiais**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Forma lua**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Ovo**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Mão**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Recurso didático "Abaporu"**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Recurso didático "A Lua"**. Niterói: Foto, 2020.
- MELLO, Gisela Vasconcelos Cunha. **Recurso didático "Urutu"**. Niterói: Foto, 2020.
- PONTUAL, Roberto. **Dicionário das Artes Plásticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.a., 1969. 560 p.
- RENNÓ, Cristina Fonseca Silva. **Arte no Brasil**. São Paulo: UNESA, 2017. 63 p.
- RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo Mínimo Arte: Secretaria de Estado de Educação**. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/artes.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**. São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.
- TARSILA Site Oficial. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://tarsiladoamaral.com.br/tarsiladoamaral.com.br>. Acesso em: 22 abr. 2020.

