



Jeane da Silva Monteiro

**ARTE ALÉM DO VISUAL: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO PARA ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL ATRAVÉS DE MATERIAIS TÁTEIS**

Rio de Janeiro, RJ

2023



Jeane da Silva Monteiro

ARTE ALÉM DO VISUAL: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO PARA ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL ATRAVÉS DE MATERIAIS TÁTEIS

Produto Educacional da Especialização apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Artes Visuais – EAD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, comorequisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientadora: Professora Mestra Erika Machado Njaime

Rio de Janeiro, RJ

2023

COLÉGIO PEDRO II

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

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

M775 Monteiro, Jeane da Silva

Arte além do visual : possibilidades de inclusão para alunos com deficiência visual através de materiais táteis / Jeane da Silva Monteiro. – Rio de Janeiro, 2023.

30 f.

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

Orientador: Erika Machado Njaime.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. 2. Pessoas com deficiência visual. 3. Acessibilidade. I. Njaime, Erika Machado. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Jeane da Silva Monteiro

ARTE ALÉM DO VISUAL: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO
PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Produto Educacional de Especialização apresentado ao Programa de Especialização em Ensino de Artes Visuais – EAD, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, comorequisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Professora Mestra Erika Machado Njaime
Colégio Pedro II

Examinador (a)

Examinador (a)

RESUMO

Este texto analisa as necessidades de adaptação das aulas de Arte para alunos com deficiência visual – baixa visão e cegueira. A integração desses sujeitos, por meio de mecanismos legais, precisa de adaptação das metodologias de ensino e de materiais adaptados que sejam capazes de promover a efetiva integração desses sujeitos. Reconhecer essa necessidade é o passo inicial para garantir uma maior equidade na oferta de ensino, uma vez que possibilita a troca de experiências entre alunos videntes e com deficiência visual, além de sua maior inserção nos mais diferentes espaços, desenvolvendo suas habilidades táteis e possibilitando novas formas de explorar o mundo ao seu redor. O ensino da arte pode associar-se às maneiras de experimentar as diferenças, de conhecer e reconhecer objetos, texturas e sensações.

Palavras-chaves: deficiência visual; arte; materiais adaptados.

ABSTRACT

This text analyzes the adaptation needs of Art classes for students with visual impairment – low vision and blindness. The integration of these subjects, through legal mechanisms, needs the adaptation of teaching methodologies and adapted materials that are capable of promoting the effective integration of these subjects. Recognizing this need is the initial step to ensure greater equity in the provision of education, since it enables the exchange of experiences between sighted and visually impaired students, in addition to their greater insertion in the most different spaces, developing their tactile skills and enabling new ways to explore the world around you. The teaching of art can be associated with ways of experiencing differences, of knowing and recognizing objects, textures and sensations.

Keywords: visual impairment; art; adapted materials.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Palhacinhos na gangorra, Cândido Portinari (1957)	13
Figura 2 – Arquivo pessoal.....	22
Figura 3 – Arquivo pessoal.....	22
Figura 4 – Arquivo pessoal.....	24
Figura 5 – Arquivo pessoal.....	24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Recursos para reprodução da pintura.....	19
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Conselho Brasileiro de Oftalmologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
DV	Deficiência visual
EI	Educação Infantil
COVID-19	Coronavirus disease, surgida no ano de 2019

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO/ INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA-TEÓRICA	13
3. METODOLOGIA.....	18
4. POR UM OUTRO OLHAR SOBRE AS ARTES.....	20
5. CONCLUSÃO.....	26
REFERÊNCIAS	28

1. APRESENTAÇÃO/ INTRODUÇÃO

As reflexões deste produto educacional se originam a partir de inquietudes surgidas já durante o Ensino Médio, quando fazia formação de professores. Uma das disciplinas de estágios obrigatórios exigia uma quantidade de horas em uma escola de educação especial. Na Escola Especial Municipal Marechal Mascarenha de Moraes, no bairro de Deodoro – Rio de Janeiro, tive a oportunidade de me deparar pela primeira vez com alunos e alunas que possuíam diversas necessidades específicas, dentre elas cegueira e baixa visão. Lembro de ter questionado junto às professoras sobre a falta de provas específicas e porque eram tão poucos os que frequentavam e, para além desse fator, recordo do destaque especial aos materiais que não eram adequados/adaptados às suas realidades e necessidades, além da pequena interação com os demais estudantes.

Anos depois, na graduação em Artes Visuais realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), voltei a me questionar sobre a produção de conteúdos e materiais adaptados, uma vez que debates e leituras sobre produção de conteúdo das Artes Visuais para crianças/ adolescentes com necessidades específicas é bastante escassa. A Declaração de Salamanca¹ não foi a primeira a tentar promover uma inclusão efetiva de alunos/as com deficiência, mas seus desdobramentos foram sentidos nos anos e décadas seguintes, fazendo com que crescesse “o número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas” (p.86).

A diversidade de indivíduos tornou o ambiente escolar mais plural, mais inclusivo e este fato indica que “não é nova a ideia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar” (MENDES, 2006, p.395). O processo de inclusão, entretanto, não consiste em apenas garantir o acesso destes indivíduos a uma escola regular, inseridos em uma classe comum. Sua permanência precisa ser garantida através de políticas públicas que estabeleçam recursos mínimos, espaços e profissionais preparados para receber este público.

O plano teórico pode ser reforçado a partir da vivência no espaço escolar. Enquanto

¹ Em 1994, a partir de reunião da Organização das Nações Unidas, uma Conferência Mundial sobre Educação Especial foi realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, com objetivos claros de: garantir a educação como um direito fundamental; identificar a importância de sistemas educacionais que devam levar em conta a diversidade de indivíduos e necessidades; orientar para oferta de uma educação inclusiva; reforçar o papel político e financeiro do Estado como agente garantidor de uma educação que seja capaz de incluir todas as crianças; de encorajar a participação das famílias, sociedade civil e outras entidades para que em conjunto se possa planejar e concretizar uma melhor oferta do ensino; e garantir também aos professores serviço de formação para atender às demandas da educação inclusiva.

professora da Educação Básica, atuando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio – primeiro enquanto regente de turma e conforme a graduação, enquanto professora especialista na disciplina de Arte – foi possível constatar o quanto o processo de inclusão se faz em decorrência de artifícios legais, o que nem sempre é acompanhado por uma preparação dos profissionais da escola; adequação de conteúdo, materiais, provas e prática artística; ou mesmo da adaptação do espaço físico para aquele aluno/a.

Diante dos problemas com os quais me deparei durante a minha experiência estudantil, surgiram algumas questões de pesquisa que serviram para nortear este trabalho: estaria a escola de ensino regular preparada para receber estudantes com deficiência visual? No que se refere ao ensino da Arte, haveria proposta que propusesse a integrações desses alunos e alunas? De que maneiras, a existência de materiais/obras adaptadas poderia contribuir para uma melhor formação deste público?

Este projeto tem o objetivo de abordar o ensino das Artes Visuais, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, para crianças portadoras de deficiência visual (baixa visão e cegueira), explorando trabalhos que podem ser produzidos para este grupo de alunos em específico. A produção de conteúdo/ materiais (pinturas e esculturas) destinada à portadores de deficiência visual pode conduzir a uma maior interação entre os discentes com cegueira e baixa visão aos demais estudantes, levando à compreensão das realidades distintas e das formas diferenciadas de aprender o ensino da Arte.

2. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA-TEÓRICA

O desenvolvimento de um produto educacional se mostra pertinente pelo fato de que o educar pode e precisa se fazer a partir de múltiplas sensações, que vão além de padrões harmônicos estabelecidos por parâmetros curriculares ou livros didáticos. Desta maneira “problematizar o olhar, pensá-lo para além do olho físico e ver não apenas com os olhos. (...) pensar a cegueira, como um modo de ser e estar no mundo e não como uma ausência, como uma deficiência” (SILVA, 2021, p.26), se mostra tarefa bastante necessária. Este trabalho está baseado na obra *Palhacinhos na gangorra*, 1957, Cândido Portinari. Esta obra original (Figura 1) pode ser apresentada ao corpo de alunos já no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com o intuito de auxiliar na transição da Educação Infantil para este novo segmento, uma vez que estes alunos necessitam, em geral, de uma orientação curricular a partir da experiências, interações, jogos e brincadeiras para nortear o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Figura 1 – Palhacinhos na gangorra



Fonte: Cândido Portinari, 1957.

Para teorizar sobre esta ou qualquer obra de arte é preciso antes recorrer aos termos mais gerais da educação brasileira que estão contidos na Lei nº.9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes para a oferta da educação especial, pois trata-se de uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Desta forma, está previsto em lei que estudantes devem ter seu direito de acesso à educação assegurados por meio de currículos, métodos, técnicas e recursos que sejam capazes de atender às suas necessidades específicas.

Mais recentemente em 2015, foi criada uma lei que se refere especificamente ao tratamento oferecido à pessoas com deficiência. Trata-se da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº. 13.146, que destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Além das questões legais que definem tratamento dado a deficientes visuais e cegos, no que se refere ao aparato legal para ensino da Arte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê em suas competências gerais a utilização de distintas linguagens (verbais, não-verbais, corporal, visual, sonora e digital), bem como a partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos de diferentes contextos que permitam produzir sentido, levando ao entendimento mútuo de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para efeito de análise deste trabalho, a compreensão dos conceitos de deficiência visual e cegueira, segue a identificação do Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) que define os quatro níveis da função visual: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave e cegueira. Essa distinção é feita a partir de dois parâmetros principais, que são: a acuidade visual (capacidade de reconhecimento de objetos a determinada distância) e campo visual (amplitude alcançada pela visão). Ainda são poucos os dados sobre deficiência visual no Brasil, mas “é possível utilizar as estatísticas mundiais que mostram que o nível de desenvolvimento socioeconômico está diretamente relacionado com as condições de saúde ocular” (CBO, 2019, p.44). Aproximadamente 23 milhões de crianças em idade escolar possuem problemas de visão que interferem em seu desempenho no que se refere ao aprendizado, autoestima e inserção social. O número de crianças cegas em idade escolar, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está entre 22.250 e 26.700 indivíduos.

Diante do aparato legal e dos dados mais recentes é necessário entender a necessidade

de uma integração efetiva dessas crianças e jovens em escolas de ensino regular. Nesse sentido, “para os educandos com deficiências integrados em turmas comuns, foram estabelecidas salas de recursos com atendimento especializado, que eram frequentadas no contraturno” (REDIG, 2019, p.15). Esta pesquisa e a elaboração deste produto educacional justificam-se pela possibilidade de oferecer ao estudante com baixa visão e/ou cegueira uma aproximação com as linguagens artísticas como a pintura e a escultura.

Além dos mecanismos legais internos, a participação do Brasil na Convenção da Guatemala de 1991² e a adoção dos princípios da Declaração de Salamanca de 1994 reafirmaram o compromisso de integrar alunos com deficiência em escolas de ensino regular, além de superar a discriminação, compreender as demandas específicas de grupos heterogêneos e adequar o ensino às realidades de cada indivíduo. A construção de uma sociedade mais inclusiva, ética e democrática passa necessariamente pela formação de indivíduos que sejam capazes de se relacionar com diferentes sujeitos, espaços e contextos, assim promovendo a diversidade e direitos humanos sem preconceitos de qualquer natureza. Desta maneira, “integração refere-se ao relacionamento de pessoas, e isso é um pouco mais complexo do que garantir matrícula em escola pública” (GLAT, 1995, p.91).

A tríade de Ana Mae Barbosa³ destaca-se como um ponto de partida importante para uma nova percepção sobre o ensino da Arte e a sociedade. A possibilidade de integração de estudantes com deficiência visual vem acompanhada de sua apreciação das artes de uma maneira que não exija a visão, mas que permitam um diálogo visual e não visual. De acordo com Pitombo (2007), produzir obras com texturas, contrastes de tons, cores, formas e até mesmo temperatura, pode conduzir a apreciação sobre a qual trata Barbosa, além de tornar acessível o ensino da Arte para todos e chamar atenção das questões ligadas à acessibilidade e um convite para diferentes formas de ver.

Nesse sentido,

em que pese o crescente reconhecimento da Educação Inclusiva como norma

² Esta Convenção prevê o esforço dos Estados integrantes de “eliminar a discriminação, em todas as suas formas e manifestações, contra as pessoas portadoras de deficiência” (DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, 2001) e para isso entende que para alcançar este objetivo é preciso comprometimento das esferas pública e privada para eliminar gradativamente a discriminação e promover a integração de indivíduos com deficiência, além de reforçar a necessidade de adequar edifícios, veículos e instalações que possam comprometer a mobilidade e fazer com que os Estados assegurem a aplicação das determinações da Convenção.

³ Em Barbosa (2010) fica evidente que a educação é um processo capaz de promover a libertação do indivíduo, onde o aprender se realiza a partir de um ato contínuo e interminável. Arte e educação podem representar a libertação, permitindo ao sujeito se tornar consciente de si e do mundo que lhe rodeia. Desta maneira, a metodologia/ abordagem triangular consiste em levar o aluno a compreensão e apreciação da obra desde o seu contexto histórico e seu fazer artístico.

prioritária de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, na prática esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização (GLAT, 1995, P.93)

O processo de inclusão ocorre muitas vezes por iniciativa do docente, na expectativa de atender às demandas de um/a aluno/a com determinada síndrome e/ou deficiência. A evidência indica que a adaptação de materiais não é tarefa fácil de ser realizar, além de exigir um planejamento prévio, pois educação formal, regular, sem planejamento prévio que atente para as demandas específicas dos estudantes, ancoradas em modelos tradicionais de educação “(...) É excludente, pois não atende as especificidades dos alunos, seja com deficiência ou com necessidades especiais” (ARAÚJO, SCARINCI, RODRIGUES; 2018, p.7).

Desta maneira, seguindo a BNCC (2018), é possível atender as seguintes habilidades:

EF15AR01 – Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

EF15AR24 – Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

A produção deste conteúdo educacional voltado especificamente para este segmento (1º ano do Ensino Fundamental), atendendo aos parâmetros estabelecidos pela BNCC, tem a preocupação permitir novas experiências a partir do ensino da Arte. No que se refere aos alunos com deficiência visual ou baixa visão, uma vez que “as moléstias oculares, por serem capazes de influir no rendimento escolar e na sociabilização da criança, representam impacto econômico e social” (OTTAIANO et.al, 2019, p.48), o desenvolvimento deste produto torna a experimentação de uma obra de arte a partir do tato, integrando-os na disciplina e permitindo a vivência/ aprendizagem de modo alternativo.

Os alunos que chegam às turmas de 1º ano do Ensino Fundamental possuem, em geral, entre 5 e 7 anos, e têm maiores condições de interagir com os demais colegas, com o corpo docente e com as disciplinas se forem de fato integrados. Para Carvalho Junior

no cotidiano da EI [Educação Infantil] com crianças com DV [deficiência visual], os alunos são estimulados a pesquisar os elementos o tempo todo. Através do tato, por exemplo, eles tocam objetos, percebem tamanhos, texturas e outros detalhes, ao mesmo tempo em que vão potencializando suas habilidades táteis. (2021, p.37)

Desta maneira, a confecção deste produto, bem como seu uso em turmas regulares e também em turmas com alunos que possuam deficiência visual ou baixa visual, se justifica exatamente por ampliar o acesso ao saber através de ferramentas diversas, disponíveis, que possibilitem explorar as artes visuais para além do plano visual. Oferecer oportunidades para crianças que sejam deficientes visuais possibilita o desenvolvimento de talentos que talvez não tenham sido ainda descobertos. Desta maneira, “conferir talento em artes requer do professor concepção estética em consonância com a contemporaneidade, que o possibilite a intermediar arte e propiciar propostas favoráveis ao fazer criador” (GROSS, 2015, p.22).

Estimular, já nessa idade, os estudantes que tenham cumprido as séries de forma regular e sem interrupção, é possibilitar que essas crianças sejam capazes de enxergar o mundo a partir do tato, conhecendo e descobrindo aquilo que está a sua volta. Desta forma, “através de reproduções táteis é possível uma ampliação do conhecimento acerca de imagens, muitas delas totalmente desconhecidas para os cegos” (GROSS, 2015, p.27). Em sua tese *Arte e Inclusão: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II* (2015), Leila Gross (2015) identifica a partir dos relatos dos alunos cegos que “a criança cega é muitas vezes privada pelos professores das atividades manuais” (p.156).

A inclusão por meio da disciplina de Arte pode se mostrar uma ferramenta na construção de uma escola mais plural, mais democrática. Hoje, da maneira como esta integração vem sendo realizada, além de não estimular a participação destes estudantes por não possibilitar sua leitura tátil, estes estudantes são excluídos do processo de interpretação da obra, debate sobre aquilo que está sendo visto/tateado e qualquer tentativa de compreensão do que propôs o(a) artista. O aluno deficiente visual fica restrito à interpretação de colegas ou do docente, sem que possa interagir e interpretar de forma independente. Desta forma, quanto mais cedo a criança for estimulada a produzir suas obras, fazer suas interpretações de obras e interagir na construção do sentido da obra, maiores serão suas possibilidades e maior seu desenvolvimento.

3. METODOLOGIA

O produto educacional que está sendo apresentado será baseado na obra *Palhacinhos na gangorra* – 1957, Candido Portinari⁴, tem o intuito de explorar a tridimensionalidade. O material será um meio facilitador para que o aluno possa acessar a obra através do tato, e assim proporcionar o aluno com cegueira ou baixa-visão uma compreensão mais significativa em sala de aula. De acordo com Vilaronga e Sousa (2016), ao tatear, a criança absorve informações fundamentais para o conhecimento e para a interação com o mundo ao seu redor.

Esta produção terá como suporte o papel 18araná, onde será explorada a obra de maneira tátil, elaborado com: materiais distintos e sobrepostos, texturas e tamanhos diferentes. Na produção da obra tátil haverá uma preocupação de aproximar os materiais ao que está desenhado de fato na obra do artista, pois quanto mais informações, quanto mais forem apresentadas, maior a possibilidade transmitir os sentidos reais da obra apresentados pelo artista, maior será a compreensão. Os estímulos devem ser oferecidos a criança para que ela possa construir, memorizar e apropriar-se do conhecimento.

Desta maneira, o objetivo geral deste trabalho se concretiza quando o aluno com baixa visão ou deficiência visual pode apropriar-se do produto final e assim experimentar, sentir e dialogar com os alunos videntes sobre aquele material. Conforme pensamento de Bourdieu e Passeron (1992), a escola destaca-se, portanto, como importante meio de socialização dos indivíduos, através de sua ação pedagógica e da concretização de trabalhos pedagógicos, servindo ao propósito de inculcar valores que devem durar bastante para produzir uma formação durável, isto é, um *habitus*.

Este conceito de *habitus* é basilar nas obras de Pierre Bourdieu (1989; 1992; 2002) e trata-se de um conhecimento adquirido, indicando uma disposição incorporada por um indivíduo ou grupo de indivíduos através da transmissão de valores socialmente estabelecidos, de maneira contínua e duradoura, capazes de criar uma estrutura. Por meio da prática, da ação dos indivíduos, seria possível reconhecer como estes sujeitos transmitem esse conjunto de valores que serão fundamentais para a continuidade daquela estrutura dominante de poder. Transmitir esse saber de forma distinta, portanto, é fundamental para o processo de

⁴ Filho de imigrantes italianos, nascido no interior do estado de São Paulo (1903), se tornou um dos maiores pintores do seu tempo, dedicou-se principalmente em suas telas em retratar o Brasil por meio de sua história, sua população, manifestações culturais, flora, fauna e outros temas como a pobreza, fome, as dificuldades e dores do povo brasileiro. Sua história, acervo e projetos podem visitados de maneira virtual em <<http://www.portinari.org.br/#>>, onde se pode navegar pela vida e obra deste importante artista brasileiro. Disponível em <<http://www.portinari.org.br/#>>, acessado em 22/04/2022.

incorporação desses indivíduos no grupo.

O acesso ao recurso (esculturas, pinturas táteis, músicas ou outros) possibilita uma interação diferenciada com a Arte e, neste caso, por meio do tato, é a maneira pela qual os indivíduos com baixa visão ou deficiência visual conseguem acessá-los. Segundo Veiga (1946), o tato, às vezes, pode ser mais eficiente do que a visão na construção de conceitos,

(...) pode chegar direito, apanha mais elementos que a vista para a formação do conceito. Um coelho visto, por exemplo, é um animal branquinho, adornado pelos olhinhos vermelhos e as orelhas em pé, limpinho, de aspecto vivaz. Para o cego, é o animal agradável de pegar, pelo macio, orelhas em pé, ossinhos finos ali logo sob a pele, tremendo sempre, barriga quente, focinho frio, patas que arranham, inquietas, forçando por escapar-se das mãos. Dos poucos coelhos em que tenho pegado, tudo isso me ficou para formação do meu conceito. (VEIGA, 1946, p. 58).

De forma a possibilitar a concretização do produto educacional, os itens descritos na Tabela 1 são essenciais para que a diferença de textura, volume e tamanho seja reconhecida por alunos com deficiência visual.

Tabela 1 – Recursos para reprodução da pintura

MATERIAIS UTILIZADOS	ONDE FOI INSERIDO
Papel seda – verde	Mato
Terra	Terra
Areia	Areia
Casca de pinus	Morro
Crepom – azul	Céu
Espuma pack – branca	Sol
Palito de picolé	Gangorra
Papel seda – vermelho e branco, e arame	Pipas
Tecido – branco, vermelho e amarelo	Roupa
Papel camurça – rosa claro	Pele
Papel sulfite – vermelho	Chapéu
Papel paraná	Suporte para a obra
Cerda de pincel	Cabelo

Fonte: A autora, 2022.

4. POR UM OUTRO OLHAR SOBRE AS ARTES

O ensino da Arte tem papel relevante no processo de ensino aprendizagem, promovendo de maneira significativa o desenvolvimento do aluno. O componente curricular contribui para que o discente seja um sujeito crítico, que interaja com o mundo a sua volta, respeite as diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, todos esses importantes para a formação do cidadão consciente e autônomo.

Nesse sentido, a disciplina de Artes Visuais não pode ser vista apenas como um momento de descontração, desenho, recorte e colagem e datas comemorativas. O aluno que se encontra em contato com esta disciplina consegue melhorar seu potencial comunicativo, fortalecer vínculos afetivos, valorizar as cores e as formas, respeitar a pluralidade cultural e aumentar o interesse pelos conteúdos artísticos, aspectos fundamentais para os indivíduos que desejam buscar o sentido da vida.

No entanto, os alunos cegos possuem, infelizmente, uma defazagem no ensino da Arte em relação aos alunos videntes, pois em muitas escolas não são apresentados materiais condizentes com as necessidades desse alunos. A falta de materiais disponíveis, associada ao despreparo, escassez de tempo e recursos do docente e da escola para adequar o conteúdo às necessidades específicas desse público contribuem de maneira decisiva para que essa distância entre videntes e não videntes se amplie.

Para Glat (1995),

enquanto o deficiente não for tratado, pelo menos por aqueles que lidam com ele (especialistas e familiares), como uma *pessoa íntegra*, igual às outras, apesar de suas particularidades, com toda a complexidade emocional e existencial de qualquer ser humano e, sobretudo, como uma pessoa que é capaz (a não ser, talvez, nos casos mais prejudicados) de fazer opções e tomar decisões a respeito de sua própria vida, falar em integração social torna-se um discurso vazio (p.93-94).

O autor propõe que a produção de conteúdo específico para alunos com baixa visão ou cegos, deveria ser uma regra, integrar os materiais disponibilizados por editoras, compor o acervo não só de professores de Artes Visuais, mas como também das demais disciplinas do currículo escolar. A disponibilização desses recursos está prescrita tanto na Convenção de Salamanca quanto na Convenção da Guatemala. É preciso estar atento para o desenvolvimento de um produto educacional destinado a este público, visando exatamente atender esta demanda.

Conforme aponta Carlou (2018), é importante reconhecer que sejam desenvolvidas estratégias educacionais por todo ecossistema escolar (isto inclui corpo docente, diretivo,

funcionários da instituição escolar e família) de forma a subsidiar a prática docente no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, de maneira que estes alunos possam de fato estar incluídos no processo de aprendizagem com materiais que sejam capazes de atender suas demandas específicas.

A elaboração deste produto educacional tem por objetivo preencher uma lacuna no que se refere a existência de materiais didáticos específicos para alunos com deficiência visual. Para efeito de comparação, após promulgação da Lei 10.639/03⁵, que trata da obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, pode-se notar um “crescimento de materiais didáticos e práticas pedagógicas voltadas para a temática étnico-racial” (CARVALHO JUNIOR, 2021, p.40). Diante dos objetivos aqui propostos, a elaboração de um produto educacional que possibilita maior acesso de alunos com deficiência visual e cegueira se mostra uma ferramenta útil na promoção de uma educação que vise maior integração de todos os estudantes.

Conforme apontam Gross (2015), Carlou (2018) e Carvalho Junior (2021), a comparação aqui trazida é justificada para identificar que, por meio do aparato legal, o desenvolvimento de ferramentas, a incorporação de práticas inclusivas ou a adequação do espaço escolar, por exemplo, podem surgir no horizonte como conquistas a serem atingidas. Se é possível identificar maior atenção para questões ligadas às temáticas do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, as convenções das quais o Brasil faz parte e experiências. A elaboração de legislações específicas que tratam de questões raciais, por exemplo, ampliou a abordagem sobre esta temática em sala de aula nos mais diferentes segmentos e através de diferentes disciplinas.

A obra *Palhacinhos na gangorra* de Cândido Portinari (1957) foi reproduzida com a utilização de distintos objetos (Tabela 1) e sua construção (Figuras 2 e 3) ocorreu através de um processo gradativo, buscando respeitar de maneira mais fidedigna possível a obra original. A partir da visualização fotográfica de cima para baixo não é possível identificar os materiais distintos em suas textura e volume, entretanto diante de um olhar mais aproximado (Figura 4) se tornão mais nítidos os contornos, diferenças entre materiais e dimensões, para além da vidente distinção de cores.

⁵ A Lei 10.639, de janeiro de 2003, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, determinando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%20%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20o%20tr%20provid%20C3%AAncias.>>. Acessado em 05/08/2022.

Figura 2 – Arquivo pessoal



Fonte: A autora, 2022

Figura 3 – Arquivo pessoal



Fonte: A autora, 2022.

Com o intuito de melhorar a compreensão da obra é interessante que algum aluno vidente ou mesmo o docente seja capaz de fazer uma descrição da obra original, informando

aos estudantes cegos ou de baixa visão quem são os atores, o cenário, que objetos estão na cena, clima e tudo o que for possível de ser observado, de modo que a interpretação por parte dos alunos cegos ou com baixa visão possa se ajustar ao conteúdo exposto. Quanto ao aluno cego, “podendo observar a imagem através do recurso tátil, além de ouvir e comentar suas impressões com a turma, pode também experimentar arte, ser introduzido no seu contexto e nas múltiplas histórias” (GROSS, 2015, p.80).

A escolha dos materiais (Tabela 1) tentou obedecer ao critério de maior semelhança com aquilo que a obra original (Figura 1) apresenta ao sujeito vidente. Desta forma, as crianças com deficiência visual e baixa visão, poderão se apropriar de informações como as crianças videntes, pois é através do sentidos remanescentes que elas tentam suprir a ausência da visão, de modo que “os chamados sentidos remanescentes (audição, tato, paladar e olfato) devem ser usados como suporte para as informações, pois deles partem as sensações, as percepções que acompanharão o indivíduo por toda a sua vida” (ALMEIDA, 2014, p. 113).

É importante que o material utilizado propicie a criança cega uma sensação no mundo real, enquanto para alunos com baixa visão a obra de arte pode representar um resgate, como se fosse uma memória visual através do tato. O ensino da Arte, portanto, pode contribuir de maneira decisiva para a inclusão dos alunos portadores de deficiência visual, de modo que a execução deste produto educacional propicia esta possibilidade.

A criança poderá desenvolver seu imaginário e integrar-se a aula de forma mais efetiva onde se tornam possíveis “a partir deste recurso didático, novos caminhos para suas próprias redescobertas” (CARVALHO JUNIOR, 2021, p.53). Este recurso proporciona, ainda, a possibilidade de socialização destes indivíduos com os demais alunos da classe, uma vez que torna-se viável uma troca de experiência a partir do objeto estudado.

A compreensão da arte como forma de interação com o mundo ao seu redor, bem como o aprimoramento das habilidades táteis e a descoberta de novas texturas e sensações mostram-se também importantes contribuições deste produto educacional. As Figura 4 e Figura 5 já apresentam o produto educacional acabado, de modo que podem ser tateados pelos alunos com baixa visão ou cegos. As imagens por diferentes ângulos permitem identificar o esforço em (re)produzir uma obra que tivesse alto relevo, que fosse bidimensional.

Figura 4 – Arquivo pessoal



Fonte: A autora, 2022.

Figura 5 – Arquivo pessoal



Fonte: A autora, 2022.

Como a obra foi produzida com a utilização de materiais que reproduzissem a originalidade do que está sendo visto na imagem, algumas etapas foram seguidas:

- A tela que serviu como base foi dividida em duas partes, que comporiam o céu (plano superior) e pedras, grama e chão de terra (plano inferior);
- O recorte das roupas, chapéus, rostos e membros dos personagens foi a etapa mais trabalhosa, uma vez que seu gestual (parecendo livres ao brincar) foi reproduzido conforme pintado na obra original;
- A colagem da terra, do gramado e da pedras foi a etapa seguinte, pois estes elementos serviriam como a base dos elementos principais da obra;
- O céu azul, pano de fundo da obra, foi colocado imediatamente após o plano inferior; e
- Montado todo o cenário, os meninos foram colocados sobre todo o restante, de modo que ao tatear é possível sentir os diferentes relevos a materiais que compõem a obra.

O desenvolvimento prático da obra *Palhacinhos na Gangorra* de Portinari (1957) foi realizado de maneira individual, entretanto, a obra produzida não pode ser apresentada a estudantes de baixa visão ou com cegueira em virtude dos cuidados com a contaminação da COVID-19, já que se tratava de uma obra tátil. A necessidade de manusear a obra com as mãos mostrava-se um risco a todos envolvidos e por este motivo a produção do produto educacional não foi colocada em prática junto aos estudantes cegos ou com baixa visão.

5. CONCLUSÃO

A elaboração deste produto educacional se deve as inquietudes de uma trajetória profissional e acadêmica que pouco teve contato com materiais adaptados para alunos com deficiência visual. O desenvolvimento de material específico para alunos e alunas do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais tem por objetivo levar o ensino da Arte para este público que, invariavelmente, fica excluído da disciplina porque sua oferta ocorre principalmente por meio da visão (apreciação de obras, espetáculos, por exemplo).

Produzir esse material voltado às necessidades da criança com deficiência visual, percorreu um longo caminho, pois exigiu muito cuidado na realização das adaptações, pois muitas coisas devem ser levadas em conta para que o produto alcance o seu objetivo e faça com que a criança possa identificar cada detalhe e assim possibilitar o desenvolvimento da construção do conhecimento artístico, da percepção do mundo ao seu redor e autonomia.

Nesse contexto, Preto (2009) aponta que

o deficiente visual deve ter experiências ricas e significativas para que não ocorram atrasos em seu desenvolvimento. Materiais adaptados tornam-se indispensáveis para que se possam oferecer a ele, assim como às outras crianças, padrões sensoriais com vistas à apropriação da cultura humana. (p. 21).

Outra dificuldade que foi observada durante a confecção do material é que o ecossistema escolar não está preparado para lidar com alunos com deficiência visual, desde o espaço físico aos profissionais da instituição de ensino. A adaptação de materiais que pudessem ser condizentes com a realidade específica dos deficientes visuais se mostra uma urgência exatamente por ser uma carência.

Integrar alunos com baixa visão ou cegos não se trata apenas de permitir seu ingresso, conforme exigência dos mecanismos legais e acordos dos quais o Brasil integra - Convenção da Guatemala de 1991, a Declaração de Salamanca de 1994 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este processo de integração se mostra árduo e, se realizado sem a integração dos diversos sujeitos envolvidos (família; corpo docente, diretivo, corpo pedagógico e equipe de funcionários da instituição escolar; e Secretarias Municipais e Estaduais de educação, para o caso de escolas da rede pública de ensino), é possível que ruídos e descontinuidades ocorram, interferindo diretamente no processo de aprendizagem do discente.

A elaboração deste produto educacional não tem por objetivo trazer a solução para todos os problemas que se deparam cotidianamente alunos com deficiência visual. A integração de disciplinas e o preparo de distintos materiais (CARVALHO JUNIOR, 2021) podem

propiciar um maior interesse e desejo do aluno em participar das aulas a partir dos referenciais, a partir de suas experiências.

Esta, desponta como mais uma ferramenta pedagógica capaz de repensar alternativas que conduzam a um desenvolvimento mais amplo do estudante com baixa visão ou cego. Desta maneira esta estratégia pedagógica surge como uma forma de integração mais efetiva, uma vez que “o elemento visual é supervalorizado e a faculdade de ‘ver’ (enxergar), transforma-se na via preferencial para a aquisição do conhecimento” (ALMEIDA, 2014, p.118). Essa apreensão pode e precisa ser feita de formas alternativas e, portanto, a confecção deste produto educacional visa preencher esta lacuna.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **A importância da literatura como elemento de construção do Imaginário da Criança com Deficiência Visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

ARAÚJO, Larissa Romana de Oliveira; SCARINCI, Dimitri Andrey; RODRIGUES, Marcelle dos Santos. **V Colóquio Internacional: Educação, Cidadania e Exclusão. Saberes da didática e as vozes da escola**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Abordagem triangular no ensino das Artes e culturas visuais**. Editora Cortez, São Paulo, 2010.

BENITO, Francisco Javier et.al. **Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual**. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Dirección de Educación, Carácter S.A., 1999.

BERNARDES, A O. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acessado em 15/05/2013.

BOURDIER, Pierre; PASSERON, Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 3ª Ed., 1992. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº. 9.394, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2 Ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, 2018.

CARLOU, Amanda. Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem para estudantes com necessidades especiais. **Revista Espaço Acadêmico**, n.205, 2018.

CARVALHO JUNIOR, Arlindo Fernando Paiva (org.) **Pesquisas e práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GROSS, Leila. **Arte e inclusão: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II** (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, 2006.

OTTAIANO, Jose Augusto Alves et al. **As condições de saúde ocular no Brasil – 2019**. Ed.1, São Paulo, Conselho Brasileiro de Oftalmologia.

PITOMBO, Paulo Fernando Dias de Toledo. **Prática artística para todos: as artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestre em Artes) – Instituto de Arte, Universidade de Campinas. São Paulo, Campinas, 2007.

POSAR, Annio; VISCONTI, Paola. **Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder**. J Pediatr (Rio J). 2018.

PRETO, Vivian de Oliveira. **Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual**. 2009. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PUCETTI, Roberta. **Arte: imagem e produção artística na diversidade**. Campinas. SP

REDIG, Annie Gomes. **Aperfeiçoamento em Educação Inclusiva para professores da Educação Básica**. Fundação CECIERJ, Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

REILY, Lucia. **O ensino de Artes Visuais nas escolas no contexto da inclusão**. *Cad. CEDES*, Campinas, vol.30, n.80, 2010.

SOUZA, Maria das Graças Leite de. **Ensino das Artes Visuais para pessoas com deficiências na Universidade Federal da Paraíba – Campus I**. Dissertação (Mestre Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, Paraíba, 2017.

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

VILARONGA, Rosane Souza; SOUSA, Olenêva Sanches. A ilustração tátil na contação de história: o programa etnomatemática e o imaginário da criança cega. *In: 8º Encontro Internacional de Formação de Professores*, [s. l.], v. 9, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://brazilianjournals.com/index.php/BASR/article/view/663>>. Acessado em: 10/01/2022.