

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL  
E PROCESSOS INCLUSIVOS

BETINA STAMPE

**A AULA DE ARTE COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO**

PORTO ALEGRE

2012

Betina Stampe

A AULA DE ARTE COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial à  
obtenção do grau de especialista em  
Educação Especial e Processos Inclusivos  
pela UFRGS.

Orientador: Prof. Me. Carlos Henrique Ramos Soares

Porto Alegre

2012

Betina Stampe

## A AULA DE ARTE COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos, “A aula de arte como espaço de inclusão”, submetido ao corpo docente da UFRGS, como requisito necessário para obtenção do Grau de Especialista.

Aprovado em: \_\_\_\_ de agosto de 2012.

---

Prof. Me. Carlos Henrique Ramos Soares - UFRGS / Orientador

---

Prof. - UFRGS / Banca Examinadora

Para meus três filhos,  
que cresçam aprendendo a conviver  
harmoniosamente com as diferenças, sendo  
pessoas sensíveis, justas e promotoras da  
paz.

Agradeço a Deus pela possibilidade de fazer parte do mundo e de contribuir para transformá-lo em um lugar mais justo. Agradeço à minha família pelo apoio, pela confiança e pelo amor. Agradeço aos meus alunos pelo aprendizado que têm me proporcionado ao longo dos anos de trabalho.

*“A imaginação é mais importante que o conhecimento.”*

*Albert Einstein*

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta monografia tem como objetivo descrever e analisar as possibilidades de trabalho envolvendo, na aula de artes de uma escola comum da rede municipal de ensino de Porto Alegre, uma aluna com cegueira. Algumas perguntas nortearam o referido estudo: Que relações podem ser estabelecidas entre uma menina cega, a aula de artes e o ensino comum? De que forma é possível trabalhar com essa aluna numa turma de 25 a 30 videntes? Essas questões motivaram as reflexões sobre a visita de uma turma de alfabetização da qual faz parte a aluna com cegueira a uma exposição de arte, abrangendo desde os momentos de preparação do grupo em sala de aula, da aluna durante o atendimento educacional especializado e da visita ao museu de arte, levando-se em consideração o envolvimento e a participação de alunos, professoras e mediadores da exposição. Com base nas reflexões sobre a atividade criadora propostas por Vygotsky, este estudo foi conduzido por meio da pesquisa qualitativa, priorizando a processualidade do trabalho investigativo, contemplando a subjetividade do pesquisador, dos sujeitos e o contexto no qual estavam inseridos. Nessa perspectiva, os dados do presente trabalho foram coletados com a utilização da observação participante como instrumento metodológico. O desenvolvimento da pesquisa mostrou que o trabalho realizado na aula de artes pode permitir aos alunos o confronto com outra forma de viver e relacionar-se, fazendo com que ampliem a idéia que têm sobre a sua vida e oferecendo-lhes outro parâmetro para avaliar o seu mundo. Os resultados da presente investigação fortalecem a compreensão de que o trabalho com artes na escola comum, ao repensar e redimensionar suas práticas, pode contribuir para o processo de inclusão escolar de alunos com cegueira.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Inclusão Escolar; Alunos com Cegueira; Arte-Educação.

## **ABSTRACT**

The research developed in this thesis aims to describe and analyze the possibilities of work involving art class in a mainstream school in the municipal schools in Porto Alegre, a student with blindness. Some questions that guided the study: What relationships can be established between a blind girl, art class and regular teaching? How can you work with this student in a class with 25 to 30 students who can see? These issues gave rise to reflections on the visit of a group of literacy which includes the blind student to an exhibition of art, ranging from moments of preparation of the group in the classroom, the blind student during the specialized educational assistance and the visit of the art museum, taking into account the involvement and participation of students, teachers and facilitators of the exhibition. Based on the reflections on the creative activity proposed by Vygotsky, this study was conducted through qualitative research, prioritizing the processuality of the investigative work, considering the subjectivity of the researcher, the subjects and the context in which they were inserted. From this perspective, the data of this study was collected using participant observation as a methodological tool. The development of the research showed that the work done in art class can allow students to confrontation with another way to live and interact with others, making it expand the idea they have about their lives and giving them another parameter to assess their world. The results of this investigation strengthen the understanding that working with art in regular school, when rethinking and redimensioning their practices, can contribute to the process of school inclusion of blind students.

**Keywords:** Special Education, School Inclusion, Blind Students; Art Education.



## SUMÁRIO

- 1 **INTRODUÇÃO**.....Erro! Indicador não definido.
- 2 **ESCOLINHA DE ARTE: A AVENTURA DE CRIAR....**Erro! Indicador não definido.
- 3 **CONSIDERAÇÕES SOBRE O SUJEITO COM CEGUEIRA.....** Erro! Indicador não definido.
4. **O TRABALHO DE ARTES ENVOLVENDO ALUNOS COM CEGUEIRA:  
INFINITAS POSSIBILIDADES**.....Erro! Indicador não definido.
- 5 **METODOLOGIA** .....Erro! Indicador não definido.
- 6 **A AULA DE ARTE COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO ..**Erro! Indicador não definido.
- 7 **CONCLUSÃO**.....Erro! Indicador não definido.
- 8 **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.....Erro! Indicador não definido.
- 9 **ANEXOS** .....Erro! Indicador não definido.

## 1 INTRODUÇÃO

A atual política educacional inclusiva garante a todos os alunos o direito de estudar na escola regular. Aos poucos, os alunos ditos “diferentes” foram chegando às salas de aula, fazendo com que a escola precise rever seu modo de trabalho em função das necessidades individuais de cada estudante. Para os professores nem sempre esta tarefa é fácil. Há alguns anos, esses alunos ficavam totalmente afastados do convívio escolar. Muitos nem chegavam até a escola e, os que freqüentavam as aulas, eram enturmados em classe especial ou então matriculado em escola especial. Mas nenhuma das opções oferecia-lhes a possibilidade de interagir com os outros alunos. Por esse motivo, a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares tem sido um dos grandes desafios da escola atual.

Como arte-educadora na rede municipal de ensino em Porto Alegre, há muito tempo venho atendendo em sala de aula alunos considerados sujeitos alvo da educação especial<sup>1</sup>. Trabalhar com eles tem sido uma gratificante experiência e me proporcionado momentos de muito aprendizado.

O ponto de partida desta pesquisa está na minha vivência como aluna e professora da Escolinha de Arte<sup>2</sup>, projeto de extensão da UFRGS. Começo então contando um pouco de minha trajetória, para chegar às escolhas que fiz para esta pesquisa. Desde criança, sempre gostei de desenhar. Ao contrário do que em geral acontece com a maioria das pessoas, o gosto pelo desenho e pela pintura se manteve sempre comigo. Assim, aos quatorze anos ingressei como aluna na Escolinha de Arte. Num primeiro momento, fiquei um pouco perdida, pois a sistemática de trabalho era muito diferente de como eu estava acostumada na escola: tudo era

---

<sup>1</sup> Este conceito abrange alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, TGD, autismo e altas habilidades/superdotação.

<sup>2</sup> Escolinha de Arte da Associação Cultural dos Ex-alunos do Instituto de Artes da UFRGS.

livre. Podia-se fazer qualquer coisa que quisesse. Eu dispunha de muitos recursos diferentes: tintas, argila, madeira, papéis, uma infinidade de materiais para desenhar. Podia escolher o que desejasse para trabalhar e, da mesma forma, o tema do meu trabalho também era determinado por mim. Como não estava acostumada com essa liberdade ~~total~~, nem sabia direito o que fazer.

Aos poucos fui desenvolvendo minhas próprias idéias, e o professor conversava comigo sobre os desenhos que eu apresentava. As orientações não eram gerais para todo o grupo, mas individuais, a partir da produção de cada um. Eram sobre o uso do material escolhido, sobre a produção em si, fazendo-nos perceber as características de nosso traçado. Meu material preferido era o giz pastel seco. Eu nunca havia experimentado antes tamanho prazer ao desenhar: ali, naquele ambiente tranqüilo, onde me sentia livre e segura. Através das cores que eu escolhia e da forma que dava às minhas idéias, fui me sentindo mais confiante e menos tímida, e isso foi crucial na minha adolescência. Esta experiência com a criatividade foi forte e intensa. Era como se todas as outras coisas da vida fossem colocadas de lado durante aqueles momentos, e eu passasse a enxergar a mim mesma.

Esse período foi também determinante para minha escolha profissional. Tenho o privilégio de trabalhar em algo que me faz ser muito feliz. A Escolinha de Arte foi também o primeiro lugar onde trabalhei. Após fazer um curso de arte-educação, fui convidada a seguir trabalhando como professora numa turma de adolescentes. Ali percebi que minhas angústias iniciais são as mesmas de todos os meus alunos. Hoje, nas aulas de arte, para a grande maioria, é muito difícil decidir como trabalhar uma folha em branco, por exemplo. O que fazer? O que desenhar ou pintar? Os alunos estão acostumados a copiar do quadro de giz, ou realizar atividades pré-determinadas pelo professor. Diante desse contexto, como trabalhar de forma livre e ao mesmo tempo tendo o comprometimento com o seu trabalho? Essa foi minha primeira grande questão. E tenho muita satisfação ao perceber que meus alunos trabalham dessa forma, que fui aprendendo a direcionar minhas aulas para a liberdade de escolha, para projetos pessoais, nos quais cada um pode trabalhar de seu jeito, buscando seu próprio modo de expressão.

Trabalhando dessa maneira fui me identificando e me reconhecendo como professora. Para mim, o trabalho com alunos com diferentes características apresentou-se como um grande desafio. Entretanto, hoje, se pensarmos na escola como um todo, os processos

inclusivos não são sempre tranquilos. Assim, considerando minha formação e meus ideais, proponho uma reflexão sobre a escola atual em tempos de educação inclusiva. Para tanto, pensei em abordar uma experiência que possa auxiliar a pensar sobre o cotidiano da sala de aula.

Foram inúmeros os alunos com algum tipo de deficiência que atendi em minhas aulas. Mas eu queria uma vivência que me trouxesse algo a mais, que me tocasse de alguma forma. Foi uma inusitada cena que me fez eleger a história de uma menina cega incluída em turma de alfabetização: ao entrar na sala de artes para buscar um material, deparei-me com essa aluna e sua professora de artes. Elas pintavam juntas e a professora explicava as cores utilizadas e o movimento do pincel. Foi um momento de muita emoção para mim, pois fazia tempo que algo não me tocava tão profundamente. A emoção e o encantamento são fundamentais no trabalho da sala de aula, e, com o tempo, muitas vezes deixamos a rotina do dia-a-dia tomar conta da nossa vontade. As trocas possíveis entre arte e deficiência visual<sup>3</sup> mostraram-se como algo novo no cotidiano de minha sala de aula.

Essa experiência revelou as possibilidades de entrelaçamento entre o trabalho realizado com alunos com cegueira e artes visuais. Para Read (2001) a arte, através de nosso potencial criador, tem poder de transformar, de redimensionar, de humanizar, de levar às raízes de nossa própria essência, da nossa fórmula única. Ao mesmo tempo, um caso concreto de inclusão de uma menina cega na escola comum nos coloca em contato com a realidade, com o cotidiano da sala de aula, onde de fato o processo de inclusão está acontecendo.

À medida que comecei a procurar informações e textos que explorassem a arte a partir da cegueira, fiquei cada vez mais envolvida e intrigada com o tema escolhido: quais as relações possíveis entre esses dois tópicos? De que forma é possível trabalhar com uma aluna cega numa turma de 25 a 30 que enxergam?

O trabalho envolvendo alunos com deficiência traz à tona a potencialidade criativa do indivíduo, pois a limitação faz com que ele siga um caminho não usual para desenvolver sua aprendizagem. No caso da cegueira, o aprendizado se dá pelo tato, olfato, audição ou paladar, ou seja, formas de apreensão de informações externas que não utilizam o estímulo visual.

---

<sup>3</sup> A expressão deficiência visual refere-se em geral a casos de cegueira e de baixa visão. No decorrer do texto, esses termos serão utilizados para designar o caso de uma menina cega, abordado na pesquisa.

Assim, cabe a nós, professores, auxiliar os alunos nesse processo, fazendo com que percebam suas condições reais de aprendizagem e acreditem em seu potencial, oferecendo-lhes um ambiente onde se sintam seguros e capazes, com propostas que provoquem outras formas de interagir com o mundo. Teco Barbero<sup>4</sup>, fotógrafo cego, nos coloca: “*Eu não vejo, mas o observador poderá entender a forma que eu enxerguei com os outros sentidos*”. Acredito que aí está a indicação de um caminho a percorrer no trabalho realizado com alunos que têm deficiência visual em sala de aula. Estamos acostumados a trabalhar apenas com elementos visuais ou auditivos. Como explorar o tato? Como sensibilizar o grupo, cativá-lo para outro tipo de trabalho?

O suporte teórico da pesquisa está nas idéias de Vygotsky (1987). Suas considerações sobre a atividade criadora vão ao encontro dos ideais difundidos pelo movimento de arte-educação proposto pela Escolinha de Arte. Com o objetivo de pensar sobre arte-educação<sup>5</sup>a partir do trabalho que envolve um sujeito com deficiência visual, esta pesquisa inicia com a proposta desenvolvida pela Escolinha de Arte, enfatizando, além de seu histórico, também questões referentes à criatividade e à atividade criadora.

Depois, serão feitas considerações a respeito da cegueira utilizando como referencial o material de formação de professores disponibilizado pelo MEC (MEC/SEESP, 2007 e 2010), além dos estudos de Nunes e Lomônaco (2008), Nunes (2004), Ormelezi (2000). A seguir, é apresentado um cruzamento de ideias apontando possibilidades de trabalho envolvendo sujeitos com cegueira e artes visuais a partir das pesquisas de Ballestero-Alvarez (2003), Ficher, Maiola e Silveira (2008), Kirst, Simó e Silva (2010) e Souza, Pereira e Costa (2008).

Após os aportes teóricos, será abordada a visita de uma turma de alunos a uma exposição de arte, onde está incluída uma aluna com cegueira. Foram acompanhados, além da visita, outros dois momentos importantes, sendo um em sala de aula, com todo o grupo presente, e outro, mais individualizado, durante um encontro de atendimento educacional especializado na sala de integração e recursos.

---

<sup>4</sup> <http://tecobarbero.blogspot.com.br/>

<sup>5</sup> Em geral, na disciplina de arte-educação, os alunos têm aula ou com um professor de artes visuais, ou com um de música ou com um de teatro, dependendo da formação do professor. No caso, o trabalho refere-se apenas às aulas de artes com um professor que tenha formação em artes visuais.

## 2 ESCOLINHA DE ARTE: A AVENTURA DE CRIAR<sup>6</sup>

O percurso seguido pelo movimento de arte-educação está amplamente registrado na pesquisa de Costa (2010). Fazem parte da filosofia da Escolinha de Arte ideias como ser livre, acreditar nas possibilidades do outro, confiar indefinidamente no processo criativo, imaginar até as últimas consequências, ter coragem de ousar e de romper parâmetros, apostar na alegria, estimular a descoberta, desconfiar de métodos muito rígidos, desafiar preconceitos arraigados no mundo que nos cerca, ver a vida como um presente eterno num espaço e tempo de descobertas sem fim.

De acordo com Costa (2010), o Movimento de Arte-Educação tem um marco mais estruturado educacionalmente em 1897 com a criação da classe de arte infanto-juvenil de Franz Cizek, em Viena-Áustria expandindo-se pela Inglaterra, França, Alemanha, Estados Unidos e Japão.

No início da década de 40, o crítico Herbert Read trouxe ao Brasil uma exposição de trabalhos (desenhos e pinturas) de crianças inglesas contendo uma mensagem de confiança no futuro do homem, ameaçado pela guerra. Em seguida, na Inglaterra, em 1943, publicou o livro “Educação Através da Arte.” A partir dele, tornou-se clara uma das diretrizes estruturais do Movimento Escolinhas de Arte (MEA). O mesmo foi traduzido para o espanhol em 1955 e para o português somente na década de 70, mas serviu como base ao trabalho das Escolinhas de Arte. Durante vinte e seis anos, Read fez conferências por vários países, escreveu livros e artigos que tiveram grande circulação.

---

<sup>6</sup> Título proposto por Costa (2010) para sua monografia que conta a história da Escolinha de Arte no RS.

Como se percebe, o movimento de arte-educação é gestado nas experiências de pós-guerra, onde estavam presentes o sentimento de sofrimento e desesperança, que levaram o ser humano a um idealismo e a condições de criar coisas que ajudassem na construção da paz, num futuro melhor para a humanidade. Assim, em 1948, Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, com a participação de artistas e educadores. Nesse mesmo contexto histórico, em dezembro do mesmo ano, a ONU publicou a Declaração dos Direitos Humanos. Em ambos os movimentos está presente a crença no ser humano, na possibilidade de construção de um mundo pacífico e harmonioso, onde todos tenham sua dignidade preservada.

No Rio Grande do Sul, a Escolinha de Arte tem sua história e memória ligada ao Instituto de Artes da UFRGS, e à Associação Cultural dos Ex-Alunos do Instituto de Artes da UFRGS, através dos espaços (sede) e das pessoas (professores e ex-alunos) e à Escolinha de Arte do Brasil devido à formação de seus professores e à orientação filosófica compartilhada entre todos que nela trabalharam nos últimos 50 anos.

Em 1954 foi criada a Sociedade Internacional de Educação Através da Arte (International Society of Education through Art – INSEA/UNESCO), tendo como presidente Herbert Read e Augusto Rodrigues como um dos membros do Conselho.

Nos estudos de Costa (2010) consta que, na década de 60, chegaram a existir 130 Escolinhas de norte a sul do Brasil e algumas na América Latina: Uruguai, Paraguai, Chile, Argentina, Equador, Peru e, na Europa, em Portugal. Nessa mesma década, foi criado o Curso de Arte-Educação, com ênfase na função da criatividade no processo educativo. Mais de 25.000 pessoas das áreas de educação pré-escolar, ensino básico, segundo grau e universitário foram atendidos no Curso. A autora ainda ressalta que muitos artistas, psicólogos e outros interessados em arte e educação fizeram com suas ideias e práticas a EA.

A Escolinha de Arte tinha o ideal de proporcionar a crianças e adolescentes uma formação complementar à escola, oferecendo-lhes meios para que pudessem desenvolver sua sensibilidade através da livre expressão, construindo, dessa forma, sua personalidade.

Em março de 1995, após 34 anos de atividades, a Escolinha de Arte perdeu o espaço cedido pelo IA para que ali fosse instalado o Curso de Pós-Graduação do Departamento de

Artes Visuais. Em caráter emergencial e a convite da então Diretora da Escola Técnica do Comércio da UFRGS, passou a ocupar a sala de artes dessa instituição não só para suas atividades como também a guarda do acervo de desenhos e pinturas.

Nesse mesmo ano, na gestão do Reitor Héglio Trindade, foi assinada a incorporação da Escolinha de Arte à Universidade, através da Pró-Reitoria de Extensão e da FAURGS. Daí em diante passou a ser denominada de Projeto Escolinha de Arte da UFRGS.

Esse projeto previa a expansão do espaço físico dentro da Universidade e objetivava a construção de um núcleo aberto à pesquisa interdisciplinar focalizada no ato criador e nos processos criativos. Além disso, seria um núcleo-ponte permanente e atuante entre a comunidade e a Universidade, promovendo a troca, o debate e a reflexão, através de ateliês e oficinas para crianças, jovens e adultos.

De acordo com Campos (2003), o acervo da Escolinha, com cerca de 60 mil trabalhos, catalogados desde 1960, constitui -se num registro de pinturas e desenhos que nos falam do imaginário dessas crianças e adolescentes, com suas etapas formais, dentro de uma linguagem universal e cronológica de expressão. Retratam, também, acontecimentos históricos do Brasil e do mundo, na visão espontânea de seus autores. A autora ressalta em seu trabalho que esse acervo é, possivelmente, o maior do gênero no Brasil e, certamente, o único dentro de uma universidade. Esses trabalhos, no entanto, estão, atualmente, indisponíveis ao público, guardados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo ainda incerto o seu destino.

Desde fevereiro de 2009, as aulas foram suspensas por falta de estrutura. Em março de 2012, a Associação Cultural dos Ex-alunos do Instituto de Artes decidiu, em assembléia, suspender suas atividades por tempo indeterminado.

No entanto, os princípios filosóficos e pedagógicos deste trabalho continuam válidos para muitos, pois considera-se que a criação artística responde a uma necessidade comum a todos os homens, que a Arte é um dos mais nobres meios de expressão e de comunicação, e que a Educação através da Arte é, para o indivíduo, em todos os estágios de seu desenvolvimento, um meio natural de cultura, porque ela ensina os valores e as



disciplinas essenciais ao seu pleno desenvolvimento intelectual e social. A partir do momento em que o indivíduo trabalha suas potencialidades criativas, ele transforma a si e, conseqüentemente, o meio social e cultural em que estiver inserido. Podemos observar que os princípios filosóficos da Escolinha de Arte priorizam o respeito ao outro, ou seja, preservando a vida, amenizando preconceitos, exercendo a fraternidade, criando, assim, um ser humano mais sensível.

Outro aspecto importante a ser mencionado são os estudos referentes à criatividade. Diversos autores trazem importantes contribuições nesse campo, entre eles Gardner (1999). Seja qual for a concepção de criatividade adotada, pode-se detectar um relativo consenso quanto aos seus ingredientes básicos: fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, avaliação, redefinição, sensibilidade para problemas e pensamento divergente, todos eles processos que podem ser associados ao comportamento inteligente humano.

Uma definição para a criatividade é proposta por Ostrower. A autora considera que:

*“Criar é basicamente formar. É dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse novo, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.”(Ostrower, 1987, p. 34)*

Para a autora, a criatividade está relacionada com a compreensão de si e do mundo. Nessa perspectiva, no ato criador, o homem tem a possibilidade de organizar seu pensamento, elaborando as questões de seu cotidiano, transformando e organizando suas idéias em algo novo. Assim, angústias, reflexões, acontecimentos tomam forma e assumem um novo significado.

Sendo a criatividade um amplo campo de pesquisa, minhas reflexões estarão concentradas principalmente nas idéias de Vygotsky (1987) e suas contribuições para o campo da educação, visto que são considerações de extrema relevância e que vão ao encontro do que já foi colocado como princípio básico no trabalho com arte-educação. Para Vygotsky, a atividade criadora permite a reprodução de experiências passadas, estimulando no indivíduo a capacidade de reorganizar essas experiências, produzindo novas combinações.

Conforme o autor, a origem da atividade criadora está no brincar, pois as crianças, quando brincam, não se limitam à simples reprodução de elementos de suas experiências, mas, sim, reelaboram e combinam, criativamente, tais elementos. Ao criar uma situação imaginária, a criança modifica elementos já dados pela realidade e pela sua experiência anterior gerando algo novo. Ainda nas reflexões de Vygotsky (1987), todo processo ligado à atividade criadora tem, por base, uma inadaptação. Nessa perspectiva, a criatividade é compreendida como uma forma de solucionar um problema, remetendo - nos à idéia de que o papel da arte é também desacomodar, buscando novas formas de ver o mundo e de construir a aprendizagem.

Seguindo com os apontamentos de Vygotsky, a imaginação relaciona-se diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem. Através dela, temos a possibilidade de compreender situações não vivenciadas. Nessa perspectiva o autor destaca:

*“A imaginação converte-se em meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não tem, visto ao poder concebê-lo baseando-se em relatos e descrições alheias ao que não experimentou diretamente, liberta-se do estreito círculo de suas próprias experiências, podendo ultrapassar muito de seus limites, assimilando, com a ajuda da imaginação, experiências históricas e sociais alheias” (Vygotsky, 1987, p. 38).*

A imaginação tem um papel importante também nos avanços tecnológicos, pois eles começam como algo imaginado, e muitas vezes acabam se tornando realidade. Quantas situações reais hoje não passavam de brincadeira na infância, quando especulávamos a respeito do futuro? Deparamos-nos com um universo ilimitado de possibilidades de combinação e reelaboração da realidade. A arte possibilita a construção da identidade, pois permite que o sujeito perceba e projete seus ideais. Na experiência vivenciada na Escolinha de Arte, através do estímulo à livre criação, os sujeitos são levados a confrontar-se com o que está ao seu redor. Num desenho ou numa pintura estão reveladas ideias que mostram o nosso pensamento a respeito da vida, do mundo, de nós mesmos. O cotidiano, as angústias, as projeções futuras vão sendo elaborados através do ato criador. De acordo com Vygotsky (1987), são inúmeras as possibilidades que a imaginação nos permite traçar. Este processo contribui de forma significativa para trazer confiança ao sujeito, elevar a sua autoestima e ajudá-lo a interagir socialmente.

Hoje, com o desafio dos processos de inclusão escolar, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem que priorize o sujeito oferecendo-lhe possibilidades de desenvolver-se plenamente, valorizando seu potencial e respeitando a sua individualidade. Isso implica 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 interação social e sua opção por práticas heterogêneas. Para atender com qualidade esses educandos, é necessário que os professores sejam formados para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento do trabalho em equipe, elementos essenciais para a efetivação dos processos de inclusão escolar. Nesse sentido, acredito que a arte é uma potente ferramenta, pois, através do estímulo da imaginação e da criatividade, ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento não linear, mais amplo e aberto à heterogeneidade.

Educar para o desenvolvimento significa buscar e proporcionar a preservação da dignidade humana, sua identidade e o exercício da cidadania, independentemente de sua condição como sujeito. A diversidade tem no estímulo da criatividade e das habilidades humanas o respeito à individualidade. Criar é um processo que deve estar no cotidiano da prática docente de uma educação inclusiva. Vygotsky trouxe importantes contribuições tanto nas questões da aprendizagem, nas considerações que faz sobre a atividade criadora como também no que diz respeito às deficiências, entre elas a cegueira, como veremos a seguir.

### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O SUJEITO COM CEGUEIRA

Um primeiro passo no trabalho com os sujeitos com deficiência visual é pensar a partir das concepções populares. Vivemos em um mundo essencialmente visual, onde a aquisição do conhecimento se dá principalmente por meios visuais. Assim, a ausência de visão parece ter uma dimensão maior do que realmente é. Temos a idéia de que o conhecimento é adquirido pela visão: “*Você viu o que aconteceu com fulano?*” Expressões como visão de mundo, ponto de vista, revisão, mau-olhado, amor cego, fé cega, olho gordo, frieza do olhar, estar de olho, olhar pedagógico mostram o quanto esse sentido está presente em nosso dia-a-dia. Há ainda a idéia de que a claridade está associada à inteligência, ao passo que a escuridão revela ignorância, como nas expressões lucidez ou mente iluminada.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, entende-se por cegueira a limitação de uma das formas de apreensão de informações do mundo externo: a visão. Por representar a perda de um dos sentidos mais úteis no relacionamento do homem com o mundo, a cegueira é considerada uma deficiência grave, que pode ser amenizada por tratamento médico e reeducação, além do uso de tecnologias assistivas.

O Decreto Federal Nº. 5.296, de 02 de dezembro de 2004, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No que tange às pessoas com deficiência visual, a baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica, ou quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus, ou ainda quando ocorrerem simultaneamente quaisquer das condições anteriores. Além disso, é importante acrescentar que a ausência de visão manifestada durante os primeiros anos de vida é considerada cegueira congênita, enquanto a perda da visão de forma

imprevista ou repentina é conhecida como cegueira adquirida ou adventícia, geralmente ocasionada por causas orgânicas ou acidentais.

Como se percebe, deficiência visual é um termo bastante amplo, pois, além da cegueira, os casos de baixa visão apresentam diferentes características, especialmente quando há visão residual. Não será feito aqui um aprofundamento dessas variações, pois, como esta pesquisa propõe reflexões a partir da inclusão de uma aluna com cegueira congênita em turma regular de ensino, as expressões referentes a esta deficiência encontradas ao longo do texto refletem a sua condição.

De acordo com material fornecido pelo Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2010), a visão é também uma aprendizagem e, por isso, quanto mais oportunidades de contato com as pessoas e objetos do meio, melhor a criança com deficiência visual desempenhará atividades e desenvolverá habilidades e capacidades para conhecer, aprender e explorar o meio ambiente. Neste material considera-se que, quando a perda total ou parcial da visão ocorre desde o nascimento ou nos primeiros anos de vida, a criança desenvolve um modo particular de compreender o contexto onde está inserida. A pessoa com cegueira aprende a interagir com as pessoas e objetos a sua maneira, usando os sentidos remanescentes.

Segundo material de formação para o Atendimento Educacional Especializado (MEC/SEESP 2007) a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas, pois as informações tátil, auditiva, cinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Neste material, percebe-se que, sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de forma intermitente, fugidia e fragmentada, assim o desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e do paladar é resultante da ativação contínua desses sentidos por força da necessidade, portanto, não é um fenômeno extraordinário ou um efeito compensatório. Os sentidos remanescentes funcionam de forma complementar e não isolada.

Contribuindo com este pensamento, Sacks (2006) nos coloca que ver é uma experiência construída pelos sujeitos ao longo da sua infância. Para o autor, os cegos constroem seus mundos a partir de sequências temporais de impressões (táteis, auditivas, olfativas) não sendo capazes, como as pessoas com visão, de uma percepção visual simultânea, de conceber uma cena visual instantânea. Nessa perspectiva, ele considera que o cego percebe em totalidade apenas os objetos que cabem na palma de sua mão, sendo esse o limite da percepção tátil. Conforme o autor, tocar sem ver permite o reconhecimento da textura do objeto, da sua temperatura, mas a percepção da forma enquanto dimensão e ocupação de um espaço é inexistente, pois o único sentido de dimensão do objeto é dado pelo tempo que as mãos gastam para percorrer a sua forma. Assim, o registro mental do objeto é sequencial-temporal e não visual-espacial como para os que veem.

Uma forma de pensarmos sobre os sujeitos com cegueira é buscar compreender como essas pessoas se constituem e percebem o mundo, de modo a não querer transformá-los em videntes, e nem tampouco impor conceitos, padrões, valores dos que veem. É importante compreender as limitações da ausência de visão e analisar as condições de vida na família, escola e outros grupos de referência que possam facilitar o desenvolvimento desse indivíduo. Outros autores também trazem importantes contribuições sobre esta temática. Entre eles estão Batista C. G. (2000), Nunes (2004), Sacks (2006) e Nunes e Lomônaco (2008).

Nunes (2004) nos traz duas idéias importantes a considerar sobre a cegueira. A primeira delas é a plasticidade cerebral, ou seja, a capacidade neuronal de trilhar caminhos diferenciados dentro do cérebro. Sacks (2006, p. 47) ilustra bem essa idéia colocando-nos um contraponto importante em relação à deficiência: *“Se por um lado o indivíduo apresenta uma limitação, por outro esses sujeitos podem tornar-se extremamente criativos buscando caminhos e maneiras diferentes de crescimento e aprendizagem”*. Nunes e Lomônaco (2008) identificaram alguns meios utilizados pelo cego congênito na aquisição do conhecimento, evidenciando a multiplicidade de possibilidades de aquisição e expressão de conceitos. Trata-se de um processo de aprendizagem como outro qualquer onde a falta da visão, por si só, não é um impedimento ao desenvolvimento; ela impõe caminhos diferenciados, uma vez que a obtenção de conhecimentos depende de uma organização sensorial diferente do vidente.

A segunda idéia importante trazida por Nunes (2004) refere-se à noção de beleza estética. Diz a autora que a experiência estética só é possível pelo uso da razão, pois a apreciação da obra de arte se dá pela inter-relação entre sentidos e racionalidade, e não unicamente pela visão, sendo esta noção então totalmente possível ao cego. Aqui temos um importante elemento para pensar nos sujeitos com cegueira a partir da arte-educação.

Nunes (2004) nos alerta também para o cuidado com a baixa expectativa sobre a aprendizagem do aluno com deficiência visual por parte do professor, que é muitas vezes centrada apenas na fala, sem outros investimentos. A autora salienta a importância dos materiais adaptados e nos coloca que o convívio escolar das crianças com cegueira com professores abertos a novas situações e criativos trazem um ganho significativo a todos os envolvidos no processo. Para a autora, se as informações não chegam ao sujeito por estímulos visuais, é justamente pelos outros sentidos que ele tem infinitas possibilidades de conhecer o mundo em que vive.

A adaptação ao ambiente e a estimulação da criança com cegueira ficam prejudicadas se não existir o reconhecimento de suas potencialidades. Nesse sentido Ormelezi (2000) nos lembra que para os pais, para os profissionais e para as instituições em geral a impossibilidade de ver confunde-se com a impossibilidade de existir, de aprender, de comunicar-se, de relacionar-se, de fazer parte e tornar-se sujeito. De acordo com a autora, o atraso no desenvolvimento não é uma consequência direta da deficiência, mas das limitações de suas experiências.

Ormelezzi (2000) investigou a aquisição de representações mentais pelo sujeito com cegueira, que acontece pela experiência tátil, auditiva e olfativa. Os resultados de seu estudo evidenciaram que as imagens e os conceitos se mostraram inter-relacionados com a linguagem por meio de explicações, definições, metáforas, etc. apresentadas ao sujeito. A autora nos coloca que as pesquisas mais recentes de abordagem piagetiana identificam um atraso em crianças cegas no que tange à formação de conceitos, em função de esses serem constituídos por meio das percepções táteis, auditivas e cinestésicas, que não substituem a visão em seu poder de captura imediata e de integração das informações oferecidas no ambiente. Portanto, essa forma de apreensão do mundo sem utilizar os canais visuais dificulta e torna a construção do conceito de objetos um processo diferente daquele vivido pela criança que enxerga. Diante desse contexto, ainda nas idéias de Ormelezzi, salienta-se a necessidade

de se ajudar a criança a enriquecer suas experiências, a discriminar e a significar as percepções, bem como a organizá-las mentalmente, encontrando um sentido para suas experiências.

Um outro aspecto constatado nas pesquisas de Nunes (2004) e Ormelezi (2000) é que o desenvolvimento do sujeito com deficiência visual ao longo de sua vida é extremamente variável. Segundo esses autores, os aspectos sociais, pessoais, orgânicos, familiares, etc. influem em sua aprendizagem como com qualquer outra pessoa.

Nessa perspectiva, Vygotsky(1987) trata da importância da linguagem na aquisição do conhecimento, pois a mesma está nos processos de significação. O autor também ressalta a dimensão sócio-cultural do ser humano, com a transcendência do corpo para o universo simbólico e propõe que a cegueira não é só a ausência da visão, mas, sim, a presença de uma realidade orgânica que traduz uma diferença na estruturação psicológica do indivíduo. Para Vygotsky (1987), a linguagem contribui expressivamente na constituição psíquica do sujeito, já que o sistema simbólico (de signos) criado pelo grupo onde está inserido será sua ponte com o mundo. Esse processo acontece através da interpretação de dados da realidade, influenciando totalmente a forma de aquisição do conhecimento, em que estão envolvidos representação mental, pensamento e formação de conceitos. Seguindo ainda as idéias de Vygostky, a linguagem tem também uma dimensão social e cultural, pois permite a ordenação do mundo na mente e a comunicação com os outros indivíduos.

No que tange aos processos educacionais, o Ministério da Educação desenvolve uma política de educação inclusiva que pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial (MEC/SEESP 2008). Nessa perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que organizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência, visando a complementação da sua formação. Incidindo na organização dos sistemas de ensino, esse atendimento acontece nas salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao frequentado nas turmas comuns. O Atendimento Educacional Especializado tem como finalidade proporcionar o acesso necessário para que o aluno com deficiência participe efetivamente das atividades da sala de aula e da escola, construindo assim a sua aprendizagem. Esse trabalho deve estar articulado com as políticas públicas, abrangendo a proposta pedagógica da escola e promovendo a participação de todos



os envolvidos na aprendizagem do aluno, ou seja, professores, familiares mais próximos e demais profissionais que estejam vinculados com sua forma de aprender.

Assim, no caso dos alunos com deficiência visual, é fundamental que o professor do Atendimento Educacional Especializado promova a participação desses estudantes na sala de aula usando diferentes recursos de acessibilidade, confeccionando material adequado, dando suporte ao professor e instigando cooperação entre os participantes do processo educativo. Nessa perspectiva, a escola inclusiva precisa oferecer alternativas que favoreçam o acesso aos conteúdos escolares e o pleno desenvolvimento das potencialidades do aluno. A exploração dos sentidos remanescentes tem em vista mobilidade, comunicação e interação social e com o ambiente. A criança com cegueira necessita de atividades que contribuam para a formação de conceitos e de representações mentais que lhe permitam atuar sobre o meio como agentes da ação, de forma autônoma e independente.

De modo geral, o trabalho pedagógico na escola costuma enfatizar os estímulos visuais. Alunos que enxergam percebem de forma imediata e simultânea todo o ambiente, ao passo que alunos cegos precisam de mais tempo para perceber o espaço em que se encontram. Tamanho, formato, características de um objeto são percebidos de modo fragmentado. Também as experiências com cores, distâncias, posições, movimentos são limitadas, bem como a mobilidade e a interação da pessoa com o mundo ao seu redor.

#### **4. O TRABALHO DE ARTES ENVOLVENDO ALUNOS COM CEGUEIRA: INFINITAS POSSIBILIDADES**

Ao fazer a revisão bibliográfica, foi com grata satisfação que percebi a proximidade dos ideais da arte-educação com o que venho aprendendo sobre as políticas de inclusão escolar. Quando falamos em um mundo mais pacífico, mais generoso e compreensivo com as diferenças, onde todos tenham lugar e oportunidades, quando pensamos em um ser humano mais aberto, livre, autônomo, produtivo e feliz, falamos de ideais muito semelhantes, presentes tanto no movimento de arte-educação quanto nos processos inclusivos. A própria Declaração dos Direitos Humanos está presente na origem desses dois movimentos.

Para Vygotsky (1989), o ser humano é possuidor de saberes, experiências, vivências únicos. O autor entende a construção de conhecimento e a formação de conceitos como processos singulares, em que os indivíduos interagem ativamente com o meio, apropriando-se dos significados e construindo seu aprendizado de maneira reflexiva e autônoma. Acredito que uma proposta inclusiva de educação precisa abranger essa totalidade do sujeito.

Esse diálogo me remete às aulas propostas pela Escolinha de Arte. Minhas lembranças são carregadas de imaginação, sensibilidade, fantasia e conhecimento. A sala de aula tinha uma mesa grande e materiais coloridos, organizados nas prateleiras baixas: potes de tinta, papéis, vidros com pincéis, lápis de cor, giz de cera, cola, tesouras. Atividades de sensibilização sonora, faziam parte das aulas, com canto e instrumentos de percussão, além de exercícios de expressão corporal. Eram realizadas criações com a xilogravura, a pintura e a modelagem. Os trabalhos coletivos foram marcantes, como o teatro de bonecos, onde eram produzidos “grandes espetáculos” com cenários, objetos de cena e gravações das vozes das personagens e da trilha sonora. Havia também os estudos relacionados à

natureza, quando íamos para o pátio conhecer as árvores: o descobrimento das texturas através do toque, dos sons dos galhos e das folhas se movimentando, a história daquele tipo de árvore, dos seus frutos, sua função, as lendas relacionadas. Mas, no momento do fazer, da representação visual, a interferência do professor era mínima. O despertar dessas sensações mostra que a aprendizagem envolve o corpo inteiro como um lugar de conhecimento da mesma forma que o saber não está isolado em uma determinada atividade.

O trabalho da Escolinha de Arte previa também um projeto chamado “Aldeia das Descobertas”. Em meio à natureza os alunos tomavam consciência de si e de sua relação com o meio ambiente, acreditando que essa interação leva o sujeito a perceber-se como parte de um todo maior.

Pensar a partir dessa perspectiva nos faz considerar que o estudante cego é um aluno como qualquer outro, com as mesmas possibilidades de desenvolvimento de seu potencial criador. Ele poderá realizar as atividades utilizando-se de recursos e materiais diferenciados, que contemplem os demais sentidos. É importante ressaltar que esses mesmos recursos podem também ser utilizados por qualquer outro aluno da sala, pois servem de motivação para o desenvolvimento de uma ideia dentro de um projeto de trabalho.

A pesquisa de Kirst (2010) aborda a questão da arte contemporânea no trabalho envolvendo sujeitos com cegueira. Ao ampliar para esse público a oportunidade de fruição e entendimento da arte, cria-se um amplo repertório de novas experiências e vivências colaborando para a reflexão sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a sociedade da qual fazemos parte. A arte contemporânea é pensada nessa pesquisa como mediadora de conhecimento na inclusão do público com deficiência visual por ser interativa, multissensorial, por estar próxima da vida e por abordar questões da nossa sociedade atual. A autora propõe a criação e utilização de objetos para uso pedagógico, pois eles reúnem características que aproximam os estudantes dos conteúdos de arte e ampliam a capacidade do professor de estruturar a sua prática em sala de aula.

Segundo Archer (2001, p.13), na contemporaneidade não há nenhum material específico que caracterize um objeto como obra de arte, pois “(...) a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também o ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras”. Nessa perspectiva, a arte hoje pode ser uma pintura ou escultura, mas

também pode ser um objeto presente no nosso cotidiano, pode ser uma proposta, uma sensação, um gesto, um som, uma relação, uma frase, um prato de comida, um caminhar... Desta forma, a arte contemporânea possibilita a apreciação do público com deficiência visual, pois amplia as possibilidades para outros sentidos e formas de interpretação.

Para Vygotsky (1987), a linguagem enquanto forma de comunicação proporciona aos sujeitos com cegueira a experiência social com os videntes. Para o autor, a inserção do indivíduo em um determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa, pois essa experiência permite ao sujeito construir-se a partir do outro. No caso da pessoa cega, a comunicação com os demais é desenvolvida a partir dos outros sentidos. Assim, se pensarmos na quantidade de imagens a que somos submetidos no dia-a-dia na sociedade atual, fica clara a importância de um trabalho que considere esse fator no desenvolvimento do sujeito com deficiência visual, ampliando seu repertório de conhecimento de objetos para que realmente se sintam parte do mundo.

Os estudos de Ballesterro-Alvarez (2003) mostram como a arte e o desenho podem ser de grande importância para desenvolvimento dos alunos com cegueira. O autor indica que através da didática multissensorial a pessoa deve captar do ambiente o maior número de informações por meio de todos os sentidos que possa utilizar. Dessa maneira, não existe um método individualizado de observação para cegos e outro para videntes, mas sim uma forma universal que utilize a maior quantidade de sentidos que lhe são disponíveis para apreensão do ambiente externo. Nessa perspectiva, o tato, a visão, o paladar e o olfato são estimulados e os dados percebidos por canais sensoriais diferentes têm o cérebro como destino comum, e nele essas informações se inter-relacionam, adquirindo um significado que é a aprendizagem.

Balestero-Alvarez (2003) acrescenta ainda que a visão, a audição, o olfato e o paladar são sentidos sintéticos, pois permitem uma percepção global de um fenômeno ou objeto, ao passo que o tato é um sentido analítico, pois percebe um fenômeno mediante a soma de percepções concretas, em cada uma das quais o sentido captou uma parcela do observado. *“Para se produzir um aprendizado significativo, o aluno deve combinar técnicas de análise e de síntese; portanto a multissensorialidade no ensino aborda os elementos necessários para essa finalidade.”* (Balestero-Alvarez, 2003, p. 22)

Um aspecto importante a salientar é que, em sua pesquisa, após trabalhar a percepção tátil e incentivar a produção de desenhos com cegos congênitos, o autor concluiu que:

*“A ausência de visão não reduziu, em nenhum momento, o poder criativo do indivíduo, independente da faixa etária, da experiência anterior e de sua formação. A grande diferença foi sim a falta de professores nesse setor de ensino. O desenvolvimento desses alunos depende especificamente do desejo, associado à sensibilidade de se ensinar. Esses alunos passam a ser especiais no sentido de ter uma visão especial e diferente de todos os outros seres humanos.”(Ballestero-Alvarez, 2003, p.79)*

Seus resultados nos remetem aos princípios norteadores do movimento de arte-educação, relatados anteriormente, considerando a capacidade criadora como inerente ao ser humano e única em cada indivíduo, ou seja, todos podem criar, todos têm a necessidade de expressão, todos poder ter acesso à arte , dando a cada um a liberdade de expressar-se plasticamente.

Para Ballestero-Alvarez (2003) e Santos (2002), quando trabalhamos com materiais diversificados, estamos oportunizando experiências sensoriais não somente para a criança cega, mas para todos os educandos. De acordo com os autores, dessa forma, os alunos poderão desenvolver habilidades por meio dos outros sentidos. Com essas experiências na aula de arte, oferecemos contato com meios variados de expressão.

A atividade criadora a partir de materiais diversos pode ser um eficaz instrumento de auxílio à aprendizagem da pessoa com cegueira. Essa experiência facilita a aquisição de conceitos, pois enriquece o repertório íntimo do sujeito e amplia seu campo de conhecimentos. É possível usar materiais de modelagem, que privilegiam o tato, como argila, massa de modelar, massa de biscuit; também podem ser realizadas composições ou montagens a partir de: sucatas, linhas, cordões, papéis com diferentes texturas, miniaturas, ou ainda trabalhar a partir do desenho. O recurso gráfico serve como instrumento facilitador na compreensão de conceitos, como já vimos, no registro das aprendizagens, ou simplesmente como forma de expressão própria, transformando palavras e idéias em algo palpável. Para complementar, existem vários recursos que nos possibilitam oferecer esta atividade tais como prancheta revestida com tela de nylon, suporte de EVA, lixa, ou outro material que permita a criação de uma textura, onde o aluno é desafiado a tocar sua produção.

Nessa perspectiva, as crianças desenharam, pintaram, modelaram e constroem narrando seu aprendizado sobre as coisas. Assim, podemos dizer que desenhar é atividade integrante e significativa nos processos de desenvolvimento humano, pois os esquemas aprendidos e utilizados na infância permanecem úteis ao longo da vida dos sujeitos como recursos gráficos de comunicação. Tais recursos integram um conjunto de informações que os sujeitos manipulam rapidamente.

A memória de cenas e objetos na mente de quem possui o sentido da visão tende fortemente a ser processada, ou conscientizada, como memória visual. O aluno com cegueira não pode, por exemplo, evocar uma tela por meio de uma representação mental visual e esquemática desse objeto. Para esse aluno são percepções descontínuas de um objeto fragmentado, percebido através do toque. Assim, o educador pode construir junto com este aluno uma memória dessa representação, pois aprende-se a ver como se aprende a falar, identificando e memorizando cada código, cada elemento, associando similaridade, reconhecendo diferenças, delineando sentidos.

Duarte (2004) relata uma interessante forma de trabalhar o desenho com alunos cegos. A pesquisa da autora desenvolveu-se em várias etapas. Primeiramente os estudantes cegos manipularam objetos tridimensionais, para compreender seu significado. Após, foi-lhes apresentado o mesmo objeto planificado, de modo que pudessem apreendê-lo através do tato. Neste momento foi utilizada a linha de contorno para dar idéia de como o objeto pode ser desenhado. Por fim, os alunos foram desafiados a criar o mesmo objeto através de um desenho. A autora constatou que a compreensão da linha de contorno foi bastante significativa para auxiliar os cegos na aquisição de conceitos. Dessa forma, ficou mais fácil explicar, por exemplo, o que é um prédio, ou uma casa. Os desenhos utilizados eram estereotipados, mas permitiram aos alunos a criação de seus próprios desenhos.

Desse modo, partindo do pressuposto de que a capacidade criadora é inerente a todos os seres humanos, e que qualquer pessoa está apta a desenhar, pintar, modelar, sendo detentora de uma forma particular de expressão, como vivenciei na Escolinha de Arte, então a aula de arte pode ser considerada um espaço inclusivo quando as atividades e materiais oferecidos forem acessíveis a todos os alunos, cabendo ao professor orientar, estimular, instigar, auxiliar o aluno a perceber seu potencial.

## 5 METODOLOGIA

Partindo de minha formação e experiência como professora de artes, pensei em abordar um caso que me auxiliasse a pensar de forma bem prática no dia-a-dia da sala de aula. Como se dá de fato a inclusão de alunos com deficiência? Que estrutura e recursos a escola tem para recebê-los? Como os alunos se sentem? É possível falarmos em transformação social a partir desta proposta de política inclusiva?

Movida por essas questões, escolhi cuidadosamente um caso, uma história para me debruçar com essas inquietações. Chamarei a aluna pelo nome fictício de Lia, uma menina cega, de dez anos, que frequenta uma turma regular do segundo ano do ensino fundamental. No decorrer da pesquisa, surgiram vários aspectos interessantes, pois o grupo envolveu-se com uma atividade proposta por sua professora: a visita a uma exposição de arte. Esse trabalho abrangeu não apenas o dia do passeio, mas toda a preparação dos alunos em sala de aula e de Lia na SIR visual.

Considerando os estudos de Bogdan e Biklen (1994), este trabalho trata de uma pesquisa qualitativa em que foi utilizada uma forma de estudo de caso denominada *análise situacional*, em que é investigado um determinado acontecimento do ponto de vista de todos os participantes. Para os autores, a pesquisa qualitativa apresenta algumas características. O investigador investe tempo no ambiente de investigação e no contato com o objeto estudado, os dados recolhidos no trabalho de campo são minuciosos e descritivos, a preocupação maior do pesquisador está no processo e não nos resultados, não há intenção de comprovar hipóteses elaboradas anteriormente e, por fim, busca-se captar a forma como os participantes da pesquisa vivenciam o objeto de estudo.

Como método, foi utilizada a observação participante. De acordo com Ludke e André (1986) essa técnica combina simultaneamente a análise documental, a participação e observação direta, e a introspecção. Consequentemente, é um tipo de estratégia que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. Bogdan e Biklen (1994) trazem significativa contribuição a essa abordagem metodológica ao salientar o quanto o pesquisador efetivamente participa no trabalho de campo e colocam que conforme se vai investigando, interage-se com os sujeitos de diversas formas, tendo como foco a coleta de dados.

Buscando compreender o contexto da turma de Lia, foram realizadas observações do grupo nos diversos ambientes da escola - pátio, refeitório e sala de aula, e também em diferentes momentos da rotina escolar – entrada, recreio, etc. Foram observados o preparo dos alunos para a visita, enfocando o artista, os materiais utilizados, o ambiente do museu, o trajeto do ônibus, etc.

Dessa forma, a pesquisa procura entrelaçar as possibilidades de trabalho envolvendo uma aluna com cegueira e a aula de artes, com o objetivo de mostrar de forma prática como pode acontecer essa relação. Muitas inquietações impulsionaram meu pensamento no decorrer do trabalho de campo. Podemos efetivamente considerar as necessidades de cada um dos envolvidos? A arte pode auxiliar esses alunos? De que forma? Essas questões foram essenciais na elaboração da pesquisa, pois me permitiram ter o foco sempre nos alunos e professores envolvidos no cotidiano da sala de aula, onde de fato os processos inclusivos acontecem.



## 6 A AULA DE ARTE COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO

A proposta de visitar um museu de arte<sup>7</sup> surgiu como ideia da professora da turma. Este tipo de atividade é sempre muito enriquecedor, especialmente tratando-se de uma escola de periferia, onde em geral a vivência dos alunos limita-se ao que é oferecido no bairro em que moram: poucos espaços de lazer, ruas e praças tomadas por lixo, a violência costuma fazer parte do cotidiano limitando horários de circulação, as famílias são frequentemente numerosas e o espaço das residências é pequeno. Para algumas crianças, o passeio mais longo é até a “faixa”, avenida mais próxima, ou então ao hipermercado.

O ambiente de uma exposição já é por si só um local diferenciado. Tudo é silencioso. A contemplação torna-se um importante elemento presente neste lugar. Além disso, conta-se com o auxílio do mediador, preparado para atender às demandas da turma. É alguém que está ali unicamente para receber os alunos. O transporte em ônibus exclusivo também dá magnitude ao evento. O trajeto é longo, levando as crianças para bem além das fronteiras do local onde moram.

Acredito que o contato com a obra de arte é também uma forma de fazer com que os alunos se deparem com um outro mundo, diferente do seu. Sempre que isso acontece, somos levados a rever nossos conceitos sobre a vida, pois passamos a considerá-los a partir de uma outra perspectiva.

---

<sup>7</sup> A turma visitou a Fundação Iberê Camargo, onde puderam apreciar duas exposições: Leonilson – Sob o peso dos meus amores e Conjurado do Mundo: as figuras-cesuras de Iberê Camargo.

Para que a visita fosse proveitosa para Lia, foram planejadas duas atividades igualmente importantes. A primeira aconteceu na sala de aula e contou com a participação da professora da SIR visual e a segunda atividade foi realizada na sala de recursos, durante o atendimento educacional especializado da aluna.

### **6.1 Atividade em sala de aula**

Durante o processo de observação, fui convidada pela professora da turma para explicar aos alunos sobre o artista<sup>8</sup> que iriam conhecer. Como já realizei visitas muitas vezes, com várias turmas e em diferentes espaços, esta atividade seria tranquila para mim, além de possibilitar que eu observasse o envolvimento dos alunos de outra forma, pois a conversa com eles me permitiria uma aproximação maior do grupo, facilitando a coleta de dados no trabalho de campo.

Dessa forma procurei organizar o trabalho tendo por base as colocações de Ballester-Alvares (2003) Santos (2002) e Duarte (2004). Esses autores ressaltam em seus estudos a contribuição dos demais sentidos na aprendizagem de sujeitos com cegueira e colocam o quanto o trabalho a partir de materiais diversificados pode auxiliar no desenvolvimento criativo e cognitivo dos alunos, sejam eles videntes ou não. Assim, a conversa com o grupo foi muito enriquecedora, pois desde o início houve preocupação com a inclusão de Lia, para que ela pudesse efetivamente compreender o que estávamos falando.

Primeiramente conversei com a turma sobre as características da pintura e escolhas do artista. Nesse momento foram utilizados pôsteres e os alunos puderam manipular objetos que marcaram as obras em questão. Nessa perspectiva, Kirst (2010) salienta que o uso de objetos pode ser enriquecedor no entendimento da arte, pois aproxima os alunos cegos da obra através dos outros sentidos.

Dando seqüência a essa atividade, a professora da turma providenciou vários cartões que retratavam obras. Enquanto conversávamos, os alunos relacionaram o conteúdo da conversa com as figuras. Durante a aula, pude observar que Lia participou de todos os

---

<sup>8</sup> O preparo dos alunos foi feito pensando nas obras de Iberê Camargo, visto que a escola dispunha de amplo material sobre o artista, fornecido pela Fundação às escolas da rede pública.

momentos, escutando as características do trabalho e compreendendo a relação da obra com os aspectos da vida do artista.

Em um segundo momento, os alunos foram divididos em pequenos grupos, onde receberam um pôster. As imagens foram trabalhadas, utilizando cola branca e barbante.

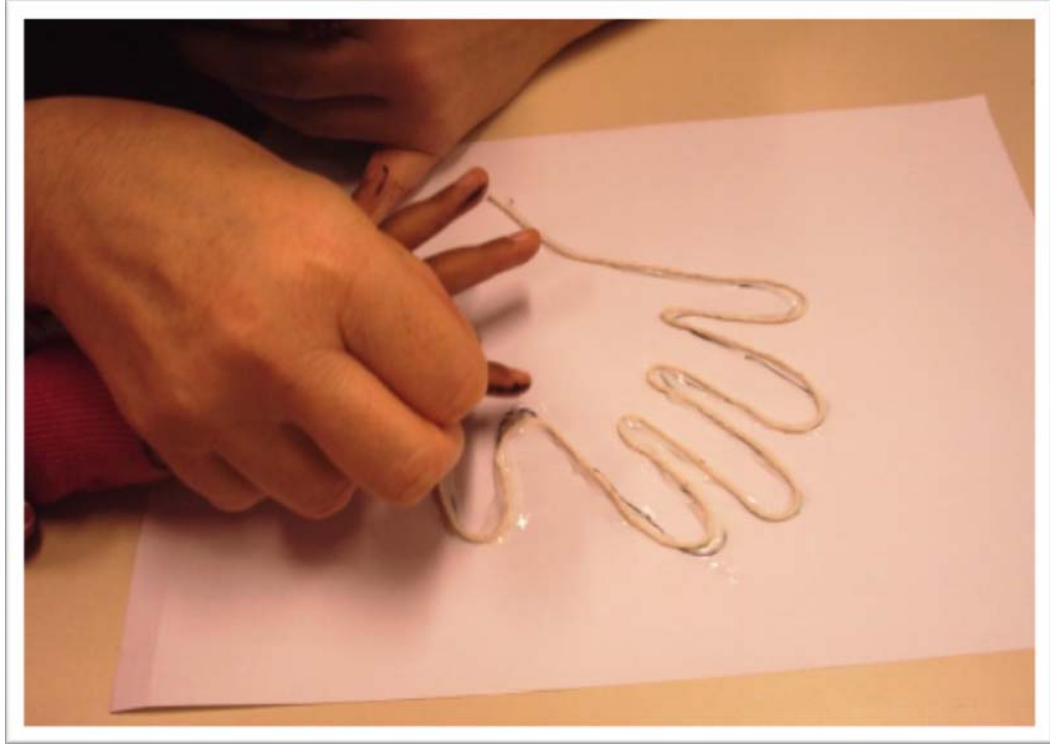


**Imagem 1: aluno trabalhando com cola branca e barbante sobre pôster com obra de Iberê Camargo.**

Assim, depois que a cola secou, todos puderam tocar nas imagens, conhecendo de outra forma o seu conteúdo. Esta prática permitiu que o grupo compreendesse o modo como Lia percebeu as imagens. Isso ficou evidente quando, ao final da atividade, perguntei se alguém tinha alguma dúvida. Um dos meninos disse não entender como funcionaria o barbante sobre as imagens. Nesse momento, a professora da turma chamou o aluno até a frente e colocou a mão sobre seus olhos perguntou: “*O que você está vendo?*” O colega riu, e, segurando as mãos da professora, respondeu: “*Ah, deixa eu espiar só um pouquinho!*”. Com risos, tendo os olhos tapados, ele tocou a imagem com os dedos vivenciando uma das formas com que sua colega se relaciona com o mundo.

Enquanto o grupo realizava a atividade com os pôsteres, a professora da SIR visual, que fez numa folha em branco o contorno da mão de Lia, colando logo em seguida o mesmo

barbante ao redor. Assim a menina pôde entender o que é o contorno de uma figura, e o que os colegas estavam fazendo sobre as imagens.



**Imagem 2: Mão da professora da Sir Visual segurando o dedo indicador de Lia, fazendo com que ela toque o barbante colado sobre o contorno de sua mão.**

Os estudos de Duarte (2004) vão ao encontro desta proposta de trabalho, pois, através da compreensão do contorno, a menina pode chegar ao entendimento da imagem. A atividade de intervir nas imagens do artista em sala de aula foi enriquecedora pois éramos três professoras, envolvidas com o objetivo de preparar os alunos para a visita a uma exposição de arte e mostrar a eles que existem diferentes formas de perceber o mundo. Pude observar que a maior parte dos alunos estava envolvida na atividade proposta. Houve o preparo do grupo, considerando as características de cada um.

## **6.2 Atividade na SIR Visual**

Após o trabalho em sala de aula, pude participar de um atendimento de Lia na SIR visual. Neste momento percebi o quanto foi significativa a aula de preparação da visita para ela, pois me relatou em detalhes tudo o que abordamos na turma. Nesse encontro, continuamos enfocando a visita na exposição de arte e oferecemos novamente a ela vários objetos presentes na infância do artista e que figuram constantemente em sua obra. A partir

deles, Lia foi desafiada a manipular, conhecer, organizar, selecionar e brincar, estimulando sua imaginação e criatividade ao mesmo tempo em que se ambientava com os aspectos do trabalho do artista.



**Imagem 3: mãos de Lia em movimento, trabalhando sobre tela com tinta acrílica e objetos.**

Como podemos observar na imagem 03, os objetos foram colados por Lia em uma tela e trabalhados com tinta acrílica. Para isso, a aluna lambuzou as duas mãos, sentindo a tela, a tinta, o cheiro e a textura dos objetos, sendo esse um momento bastante rico e interativo. Na tela podem-se observar diversos objetos colados como: papelão, carretéis de diferentes tamanhos, variando de 2 a 15 cm, alguns de plástico, outros de madeira e de papel, além de um dedal. A aluna cobriu a tela e os objetos com a tinta colocada num prato de plástico, usando os dedos das duas mãos para essa atividade. Desta forma, teve oportunidade de familiarizar-se com os objetos do trabalho do artista, além de desenvolver sua percepção tátil.

Um outro aspecto abordado pela pesquisa de Balestero-Alvarez (2003) vai ao encontro dessa atividade, pois, de acordo com o autor, a partir de nossas experiências, vamos construindo imagens mentais. O vidente integra as informações de outros sentidos formando uma imagem visual das experiências, enquanto para Lia essas imagens visuais estão ausentes, mas não a imagem mental, formada a partir dos outros sentidos. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento da percepção tátil pode ser um recurso de grande valia no trabalho com deficientes visuais, especialmente na compreensão do mundo que os cerca. Com essa atividade, tentávamos oferecer recursos para que ela ampliasse seu repertório de experiências e suas condições de compreensão não só da obra de arte, mas de sua própria vida.

### **6.3 Visita ao museu de arte**

Enfim, após tanta espera e preparação, chegou o grande dia. A turma deslocou-se até o museu com um ônibus fornecido pelo mesmo. Sentiram-se muito importantes sendo buscados na escola. Após quase uma hora de traslado, chegaram ao seu destino. O prédio todo branco, à beira de um grande lago, o vento batendo no rosto, a expectativa de uma tarde diferenciada animava o grupo. A mediadora nos recebeu e relatou ter participado de uma formação específica para atender os alunos. Seu foco esteve, durante nossa visita, na oportunidade de aprendizado que esta tarde representava para todos.

Ao entrarem no museu, a magnitude do prédio, o ambiente tão diferente da escola, fez com que os alunos ficassem encantados pelo fato de conhecer um novo espaço. Um certo agito tomou conta do grupo. A mediadora e a professora pediram que todos se sentassem num grande banco de madeira. Ali, de frente para uma pintura que ocupava toda a parede, o grupo recebeu as orientações iniciais.



**Imagem 4: Alunos sentados escutando orientações da mediadora, acompanhados das professoras referencia e da SIR visual na Fundação Iberê Camargo**

O grupo de alunos foi dividido em dois, para que um número reduzido favorecesse a atividade. Na primeira parte do tempo, os alunos foram convidados a conhecer um atelier, onde realizaram uma oficina de pintura. Após conversar sobre algumas obras da exposição, os alunos foram desafiados a criar sua própria pintura.



5.



6.

**Imagem 5: Lia e sua colega explorando a paleta de tintas com o auxílio da professora da SIR Visual. Imagem 6: pintura feita por Lia durante a oficina na Fundação Iberê Camargo.**

Lia trabalhou junto à turma, utilizando o mesmo material. Explorou o espaço da folha, interagiu com os colegas próximos revelando também seu potencial criador. Compartilhar o espaço, os materiais utilizados, as idéias de sua pintura fizeram da oficina um importante momento de interação e produção criadora.

Depois de participar da oficina de pintura, subimos para a exposição. Chegando ao andar desejado, iniciamos a visita. De modo geral, todos participaram, as obras que haviam sido trabalhadas em sala de aula foram as que receberam maior atenção do grupo. Estar diante de uma imagem anteriormente conhecida foi uma experiência importante, pois as cores, o tamanho, a textura dos quadros foram elementos que oportunizaram uma outra vivência aos alunos.



**Imagem 7: Lia e professora da sir visual deslocando-se pelo corredor da Fundação Iberê Camargo.**



O deslocamento pelo museu foi um exercício para Lia. Por ser um espaço desconhecido para ela, foi uma oportunidade de explorar e desenvolver sua percepção de direção e sua forma de interagir com um ambiente novo.

O grupo permaneceu junto e se deslocava conforme o que a mediadora indicava. Lia acompanhou atentamente todas as explicações e respondia quando era questionada sobre algum detalhe das obras ou aspecto comentado. Sua atitude revelou a importância do preparo da turma, pois o grupo mostrou-se mais atento às imagens que puderam relacionar com o trabalho realizado anteriormente em sala de aula.



**Imagem 8: Grupo de alunos e professoras em frente a um quadro de Iberê Camargo, na Fundação.**

Para sentir a textura, os detalhes, os objetos do trabalho em questão Lia pôde tocar em algumas obras<sup>9</sup>. A percepção tátil é uma forma de o sujeito com cegueira compreender o ambiente em que está. Tocar nas obras auxiliou Lia a construir uma representação mental desses objetos. Para os outros alunos, essa construção pôde acontecer através da visão, mas,

---

<sup>9</sup> A aluna tocou em algumas obras do artista Leonilson, com o auxílio da mediadora.

para a aluna cega, esse mecanismo só se torna possível através do uso dos outros sentidos. Assim, esse foi um momento importante da visita. Para satisfazer o desejo dos demais colegas de também tocar nas obras, a mediadora ofereceu uma pequena tela elaborada com uma grossa camada de tinta, com diferentes pinceladas, justamente para proporcionar aos estudantes essa oportunidade de tocar a obra, chamada de “mata-vontade”.



9.



10.

**Imagem 9: Lia e mediadora segurando o “mata-vontade”**

**Imagem 10: mãos de alunos tocando o “mata-vontade” durante visita na Fundação Iberê Camargo.**

A mediadora relatou que essas telas de “matar a vontade” foram elaboradas pelos mediadores, com uma tinta parecida com a do artista. Assim, tocando ali, os visitantes podem ter a sensação de tocar nos quadros.

Outro aspecto interessante, foi a forma como a professora da turma explicou para Lia o tamanho dos quadros. Como poderemos observar a seguir, ela segurou a aluna pela mão, posicionando-se no início da tela e caminhando lentamente até o final, para que, mesmo sem enxergar, a aluna pudesse ter uma noção do tamanho que a pintura ocupa na sala. Essa experiência é o que Sacks (2006) nos coloca ao considerar o tempo como um elemento de conhecimento dos objetos: o tempo que os dedos levam para percorrer algo ou, como aconteceu no museu, o tempo que Lia e a professora levaram para caminhar toda a extensão do quadro.



**Imagem 11: Professora da turma explicando para Lia o tamanho de um quadro de Iberê Camargo, na Fundação.**

E assim, de uma obra a outra, conversando em alguns trabalhos, observando outros, os alunos percorreram a exposição. Na saída, Lia pediu para conhecer o mediador do outro grupo. Ele apresentou-se a ela, sentou-se à sua frente, dedicando-lhe atenção. Enfim, já cansados, os alunos voltaram para o ônibus, pois ainda tinham uma longa jornada até a escola. Foi uma tarde muito proveitosa e, certamente, um passeio que ficará na memória de todos.

## 7 CONCLUSÃO

Por meio do contato com a turma de Lia, foi possível perceber que as relações inclusivas entre os alunos aconteceram a partir da convivência e que, no trabalho com educandos cegos, é fundamental que os profissionais envolvidos estejam atentos e sensíveis para perceber as necessidades da turma. A amizade entre as crianças e sua interação no grupo são fatores fundamentais para o seu desenvolvimento como diferenciais no processo de inclusão, de ensino e de aprendizagem. O planejamento das atividades realizadas considerou as características individuais dos alunos, pois, durante os três momentos do trabalho, procurou-se respeitar a forma de expressão e o ritmo de cada um. Tanto na prática da sala de aula quanto na oficina realizada no museu, os alunos puderam colocar suas ideias e foram instigados a refletir sobre elas. O papel da arte é desenvolver o conhecimento expressivo, proporcionando a esses alunos momentos de reflexão sobre o mundo onde estão inseridos e possibilitando o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade, da imaginação e da criatividade.

No documentário *Janela da Alma* (2002), Wenders nos coloca que *“Felizmente, a maioria consegue ver com os ouvidos, ouvir e ver com o cérebro, o estômago e a alma. Acho que vemos um pouco com os olhos, mas não somente.”* A abordagem multissensorial permite-nos pensar em outras formas de aprendizagem, em outros recursos, outros estímulos, que podem oferecer melhores condições de aprendizagem não somente ao aluno cego, mas também aos outros alunos. Nas atividades realizadas na turma observada, foi possível perceber que tiveram prazer em tocar os pôsteres retrabalhados ao explorar o tato como forma de captar a imagem trazida pela obra de arte. Quando foram desafiados a ajudar Lia, tiveram oportunidade de perceber sua forma de apreensão da realidade externa.

Também Sacks (2002), no mesmo documentário, ressalta-nos a importância da atividade criadora ao nos colocar que *“o ato de ver e olhar não se limita a olhar para fora, não se limita a olhar o visível, mas também o invisível, de certa forma é o que chamamos de imaginação.”* Quando olhamos o invisível estamos exercitando nossa criatividade. Ela é uma forma de encontrarmos nossa singularidade. Creio que a inclusão seja isso: pensar no grupo como um todo, respeitando a individualidade e as características de cada um. Pelo que pude observar, Lia participou das atividades tendo seu modo de ser respeitado, assim como as crianças trabalharam de tal forma que, por exemplo, um tenha escolhido uma cor enquanto outro escolheu outra. Cada um se envolveu nos encontros tendo a possibilidade de manifestar suas preferências e seu modo de ser.

O objetivo de visitarmos um museu de arte é principalmente confrontar a criança com uma outra forma de viver e relacionar-se, diferente da sua, fazendo com que amplie a ideia que tem sobre a vida, sobre as pessoas, que tenha um outro parâmetro para avaliar o seu mundo. Uma frase de Picasso que sempre utilizei em aula reforça essa idéia. Ele diz: *“Uma obra de arte deve levar o homem a reagir, sentir sua força, e começar a criar também, mesmo que isto aconteça somente na sua imaginação. Ele tem de ser agarrado pelo pescoço e sacudido; é preciso torná-lo consciente do mundo em que vive, e, para isso, primeiro ele precisa ser lançado para além da situação que vivencia.”*<sup>10</sup> Foi isto o que aconteceu ao longo dos momentos do trabalho. As obras dos artistas visitados na exposição, o ambiente do museu, distante e diferente do bairro em que os alunos vivem, as conversas e interações entre estudantes, professoras e mediadora permitiram esta reflexão. Após a visita, nos encontros posteriores na SIR visual, Lia propôs retomar a tela que havia confeccionado, incluindo nela algumas letras em Braille. Assim, a professora teve oportunidade de verificar na menina o surgimento de ideias, o início do desenvolvimento de seu processo criativo. Ela questionou com a aluna em qual obra a menina tinha percebido letras, e, ao invés de continuar sua tela, foi desafiada a criar um novo trabalho. Esse foi um momento muito importante em seu processo de aprendizagem.

Complementando esse pensamento, Tomaz (2002) nos coloca que o ensino de artes, por sua natureza expressiva, é capaz de apresentar aos estudantes imagens, técnicas e suportes para que sejam ampliadas suas possibilidades intelectuais acerca do mundo que os cerca, bem

---

<sup>10</sup> Frase de Pablo Picasso traduzida de material didático (folder) adquirido no Museu Reina Sofia, Espanha, e traduzido pela autora.

como possibilita o autoconhecimento, e conseqüentemente, a autoestima. É possível que se tenha uma sala de aula repleta de cheiros, sons, imagens e objetos, e, dentro dela, alunos conscientes de sua identidade, cientes de seu mundo construído e de suas possibilidades.

Outro aspecto importante que surgiu durante a visita foi o fato de Lia ter sido a única aluna a quem foi permitido tocar em algumas das obras. Os outros alunos tocaram apenas no “mata-vontade”. Nesse momento a diferença da aluna em relação a seus colegas ficou em evidência. Ela era a “diferente” e, portanto, lhe foi permitido ver as obras da mesma forma com que ela vê o mundo, com as mãos. A compreensão por parte do grupo de por que apenas Lia tocou em algumas das obras faz parte do entendimento da turma de que as pessoas são diferentes e compreendem o mundo utilizando formas também diferentes de se relacionar com o ambiente ao seu redor. Este momento vai ao encontro dos autores Ballestero-Alvarez (2003) e Duarte (2004), que ressaltam a importância da percepção tátil na construção de representações mentais em sujeitos com cegueira. Ao refletir sobre o trabalho realizado e em especial se considerarmos o surgimento de idéias em sua própria pintura que esse momento proporcionou, ficou evidente o quanto o contato com a obra de arte fomentou em Lia o desejo pela aprendizagem. Ao perceber que o artista utilizava letras em suas telas, ela quis também inserir o Braille em sua pintura. E naquele momento este vinha sendo um assunto difícil para ela, em especial por suas dificuldades motoras.

No trabalho apresentado, nós, professoras, procuramos trabalhar em sintonia, movidas pelos mesmos ideais. Nem sempre esta é a realidade encontrada na escola. Assim, é importante também dar espaço às angústias de quem está diariamente lidando com o desconhecido, aprendendo a trabalhar com uma pessoa diferente. Ter alunos com deficiência gera ansiedade no professor, pois na sala de aula estamos tratando das possibilidades de aprendizado, e esses alunos muitas vezes traçam um caminho inesperado, aprendendo de outra forma. É fundamental ter um espaço que acolha esses sentimentos, onde tudo possa ser conversado. É no dia-a-dia que a inclusão efetivamente acontece. Não existem regras ou fórmulas. Não há como dizer: *Faça assim que dará certo*. A inclusão do aluno com deficiência acontece cotidianamente, com dificuldades, com desafios, e somente ao longo do processo é que teremos a noção exata das necessidades de cada um.

No trabalho prático, tive uma gratificante experiência. A visita a uma exposição de arte, relatada na pesquisa, recebeu a atenção de todos os profissionais envolvidos com a aprendizagem de Lia. Muitas vezes, na escola, nós, professores, atribuímos algumas dificuldades à falta de tempo para reuniões e planejamento. Não restam dúvidas de que esse tempo é, sim, muito valioso. Porém esta experiência me fez pensar que além do tempo em conjunto para organizar, pensar, planejar, é igualmente importante que nos mantenhamos abertos a mudanças, a ideias que possam surgir no meio do caminho.

Tínhamos a intenção inicial de preparar o grupo para a visita. No decorrer da aula, novas possibilidades foram surgindo. Da mesma forma não houve contato prévio com o mediador da visita. Não era um profissional da escola. Mas estar atento às crianças garantiu o envolvimento da turma. Todos nós partilhávamos naquele momento de ideais muito semelhantes: de que a arte fosse para aquelas crianças uma outra forma de olhar para o mundo e de olhar para dentro de si mesmos. Este é o confronto necessário a fim de que possamos crescer enquanto seres humanos, tornando-nos pessoas mais sensíveis às necessidades do outro, mais atentas à construção de uma sociedade justa, humana e pacífica.

Inúmeras vezes eu já havia estado naquele ambiente, com alunos, realizando esse tipo de atividade, no entanto, esta foi diferente. O acolhimento recebido, a emoção estampada no rosto dos alunos foram únicos e fizeram desta experiência uma oportunidade de aprendizado para todos. Ao iniciar esta jornada de pensar nas conexões entre a arte-educação e o trabalho com sujeitos com cegueira eu tinha a certeza de que a forma de trabalho que vivenciei na Escolinha de Arte era válida e atual para qualquer aluno que se apresentasse em minha sala de aula. Com o aprofundamento oferecido pelo Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, pude constatar e reafirmar a base de minha formação. A potencialidade criadora garante ao indivíduo que tenha sua mente sempre aberta às possibilidades do confronto com o outro. As diferenças são vistas como oportunidades de crescimento conjunto. E esta formação é, a meu ver, indispensável na escola inclusiva.

Para terminar, eu diria que nossa visita foi assim: uns são altos, outros baixos, uns são loiros, outros têm o cabelo escuro, uns enxergam com os olhos, outros podem enxergar com as mãos, com os ouvidos, enfim, de outras formas. No momento da visita à exposição de arte, a diferença da aluna cega em relação aos colegas, foi simplesmente uma característica física, como a altura ou a cor dos cabelos. E, no meu entendimento, isto é inclusão.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, Michael. *Arte Contemporânea, uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BALLESTERO-ALVAREZ, Jose Alfonso. *Multissensorialidade no ensino de desenhos a cegos*. 2003, 121p. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo: São Paulo.

BAPTISTA, Maria Luiza Cardinale. *Emoção e Subjetividade na paixão-pesquisa em comunicação. Desafios e Perspectivas Metodológicas*. Ciberlegenda: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/351/2/32>>, Acesso em 03/01/2012.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução: Maria Álvares; Sara dos Santos e Telmo Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº5296, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. Brasília, 2007.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Coleção “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar”*. Fascículo 3: Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. 2010.

CAMPOS, Maria Dolores Coni. *Encontros Ontem, Encontros Hoje, Cartas que vão, Cartas que Vêm Entre na Roda você também*. 2003. 423 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

COSTA, Leocadia. *A aventura de criar: 50 anos da Escolinha de Arte do RS*. Monografia, Curso de Especialização em Arte-educação, Feevale, Novo Hamburgo, 2010.

DUARTE, Maria Lucia Batezat. *O desenho como elemento de cognição e comunicação ensinando crianças cegas*. In: 27º Reunião Anual da ANPED. Anais, 2004. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1612.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt16/t1612.pdf)> . Acesso em: 18/10/2011.

Escolinha de Arte do Brasil: Histórico. Enciclopédia Itaú Cultural Artes Visuais, São Paulo, 2011. Disponível em: <[www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br)>. Acesso em: 28/12/2011

FICHER, Juliane; MAIOLA, Carolina S. & SILVEIRA, Tatiana S. *Práticas pedagógicas inclusivas em artes visuais para crianças cegas no contexto escolar: possibilidades e desafios*. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, Blumenau, v. 3, nº 1, p. 153-168, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/806>> Acesso em 04/01/2012.

GARDNER, H. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KIRST, Adriane Cristine; SIMÓ, Cristiane Higuera & SILVA, Maria Cristina R. F. *Ensino de Arte e Inclusão: os desafios do conhecimento*. 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/adriane\\_cristine\\_kirst.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/adriane_cristine_kirst.pdf)> Acesso em 11/01/2012.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

NUNES, S. S. & LOMÔNACO, J. F. B. *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: os caminhos da aquisição do conhecimento*, In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Vol. 12 N. 1, p. 119-138, Janeiro/Junho 2008.

NUNES, Sylvia da Silveira. *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: os caminhos da aquisição do conhecimento*. 2004. 287f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Ivone Martins. *Imaginação, Processo Criativo e Educação Especial*. In: BAPTISTA, Cláudio.; CAIADO, Katia Regina M.; JESUS, Denise M. (Org). *Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. Porto alegre: Mediação, 2008.

ORMELEZI, Eliana Maria. *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. 2000. 273f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). USP, São Paulo, 2000.

OSTROWER, F. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 367p.

Revista Comemorativa dos 50 anos da Escolinha de Arte da UFRGS, Porto Alegre, RS: Associação Cultural dos Ex-Alunos do Instituto de Arte, março/2010.

SACKS, Oliver. *Um Antropólogo em Marte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Albertina Brasil (Coord.). *Estratégias e orientações sobre artes: respondendo com arte às necessidades especiais*. Brasília, 2002. Disponível em <<http://www.funarte.gov.br/vsa/download/estrategias2.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

SOUZA, Maria da Paz Silva, PEREIRA, Josefa Silva Costa & COSTA, Maria Piedade Rezende. *As artes plásticas e o deficiente visual idoso*. In: Revista Travessias, Unioeste, PR, 2008. Disponível em:

<[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_003/educacao/AS%20ARTES%20PL%20C1STICAS%20E%20O%20DEFICIENTE%20VISUAL%20IDOSO.pdf](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_003/educacao/AS%20ARTES%20PL%20C1STICAS%20E%20O%20DEFICIENTE%20VISUAL%20IDOSO.pdf)>.

Acesso em 06/01/2012.

TOMAZ, Marina Vargas & FRATARI, Maria Helena. *Imagens da não visão: o ensino multissensorial de artes para alunos com deficiência visual*. In: Revista da Católica, 2002 Disponível em: <[www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/.../32-pos-grad.pdf](http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/.../32-pos-grad.pdf)>. Acesso em 04/01/2012.

VIGOTSKI, L. S. *La Imaginación y el arte en la infancia (Ensayo Psicológico)*. Cidade del México: Hispánicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

### Videos e DVDs

A aventura de criar: 50 anos da Escolinha de Arte do RS. Direção e Produção: Aprata. Intérpretes: Cecília Machado Bueno, Elton Manganelli, Maria Beatriz Noll, Maria Lúcia Varnieri, Maria Dolores Coni Campos. Roteiro: Leocádia Costa. Música: Fabio Mentz. Porto Alegre: Aprata, 2010. 1 DVD (30min), colorido.

Janela da alma. Direção: João Jardim, Walter Carvalho. Produção: Flávio R. Tambellini. Fotografia: Walter Carvalho. Edição: Karen Harley e João Jardim. Elenco: José Saramago, Oliver Sacks, Wim Wenders, Hermeto Pascoal e outros. Roteiro: João Jardim. Música: José Miguel Wisnick. Rio de Janeiro: Ravina Filmes, 2002. 1DVD (73 minutos), widescreen, son., color. Produzido por Videolar.

## **9 ANEXOS**

### **9.1 Termos de Consentimento para uso dos dados da aluna com cegueira:**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

Aluna: Betina Stampe

Orientador: Professor Ms. Carlos Henrique Ramos Soares

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Trata-se de termo relativo a construção da monografia de final de curso intitulada: **A aula de arte como espaço de inclusão**, que tem como objetivo entrelaçar as possibilidades de entrelaçamento entre o trabalho com alunos com cegueira e artes visuais, abordando para tanto a história de uma menina cega que está freqüentando turma regular de alfabetização.

Solicita-se aos participantes a leitura, e, em caso de concordância, a assinatura deste “Termo” para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

É dada a liberdade de colaborar, de não participar ou desistir a qualquer momento deste estudo, não havendo nenhuma alteração ou prejuízo presente ou futuro. Todas as informações obtidas durante a coleta de dados (entrevistas, conversas, observações e imagens) serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos deste projeto de pesquisa. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização da entrevista.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Betina Stampe

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

**9.2 Autorização para uso da imagem, assinado por todos os alunos e professoras participantes da visita ao museu de arte**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

**“AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)**

Pelo presente Instrumento Particular, eu, \_\_\_\_\_,  
RG. n. \_\_\_\_\_ SSP-SP e do CPF/MF n. \_\_\_\_\_,  
residente e domiciliado na \_\_\_\_\_,  
responsável legal pelo aluno(a) \_\_\_\_\_,  
por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Betina Stampe, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, tais como: fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home video”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem.  
Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não.  
A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

---

assinatura do responsável