

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE  
PATRÍCIA NOGUEIRA AGUENA**

**O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS CEGOS NA ESCOLA COMUM:  
RETRATANDO TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS**

**Campo Grande/MS  
2014**

**PATRÍCIA NOGUEIRA AGUENA**

**O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS CEGOS NA ESCOLA COMUM:  
RETRATANDO TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Celi Corrêa Neres

**Campo Grande/MS  
2014**

**PATRÍCIA NOGUEIRA AGUENA**

**O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS CEGOS NA ESCOLA COMUM:  
RETRATANDO TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Celi Corrêa Neres - orientadora  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Penzo Fernandes  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Prof. Dra. Claunice Maria Dorneles  
Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)

A225e Agüena, Patrícia Nogueira

O ensino de artes visuais para alunos cegos na escola comum:  
retratando trajetórias e experiências/Patrícia Nogueira Agüena.  
Campo Grande, MS: UEMS, 2015.

123p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de  
Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Corrêa Neres.

1. Arte 2. Inclusão 3. Deficiência Visual I. Título.

CDD 23.ed. 701.8

Dedico este trabalho a  
minha amiga Aline,  
minha família,  
meu esposo,  
minha orientadora Celi  
e minha filha Giovanna,  
verdadeiros raios de Sol  
na minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha orientadora, Dra. Celi Corrêa Neres, pela compreensão nesta jornada de estudos. Minha sincera admiração por tudo o que me ofereceu, principalmente para o meu aprimoramento profissional.

A Aline, minha grande amiga, agradeço também por oferecer o seu ombro amigo e enxugar as minhas lágrimas perante as vicissitudes, por ter acreditado em mim e feito com que eu chegasse até aqui.

Gustavo, meu coração, obrigada por ter cuidado da nossa filha e de mim com tanto carinho, enquanto me dedicava ao mestrado.

Minha filha, Giovanna, meu raio de Sol minha gratidão por guiar o meu caminho.

Agradeço a minha mãe Eneida, meu pai Júlio, minhas irmãs Juliana e Luciana, alicerces que sempre me amparam em minhas decisões.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional da UEMS, bem como os professores da banca examinadora, com quem tive o prazer de aprender. Obrigada por toda sabedoria ofertada.

Aos participantes dos depoimentos que me emprestaram suas lembranças, força motriz desta pesquisa, dedico reconhecimento especial.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram e participaram desta pesquisa: muito obrigada!

Bebida é água!  
Comida é pasto!  
Você tem sede de quê?  
Você tem fome de quê?  
A gente não quer só comida  
A gente quer comida  
Diversão e arte

(Arnaldo Antunes, Sérgio Brito e Marcelo Fromer)

## **RESUMO**

O presente estudo dedica-se a investigar o ensino de artes visuais para o aluno cego em contexto escolar. O movimento de inclusão iniciado na década de 1990 no Brasil defende o acesso de alunos com deficiência no ensino comum e demanda a compreensão dos desafios implicados na dinâmica social de sua inclusão, bem como as práticas pedagógicas no interior da escola. Nessa dinâmica, se encontra o professor de arte centrado num cotidiano visual e os alunos cegos em sala. Com a intenção de contribuir para as reflexões do professor de arte, esta pesquisa pautada na recente produção de conhecimento, pretende evidenciar como se dão as práticas do ensino de arte para o aluno cego na escola comum por meio de depoimentos com pessoas cegas que vivenciaram essa realidade. Para tal, recorre-se ao mapeamento de produções dos principais bancos de informação do país, bem como à discussão da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e o ensino de arte no Brasil. O estudo ainda evidencia a escassez de produções nessa área, a morosidade das licenciaturas em adequar a sua matriz curricular, as políticas públicas compensatórias orientadas para o corte de gastos e a ausência de práticas pedagógicas de modo a incluir o aluno cego nas aulas de arte.

**Palavras- chave:** Arte. Inclusão. Deficiência Visual.

## **ABSTRACT**

The present study investigates the teaching of visual arts to the blind student in a school context. The inclusion movement initiated in the 1990s in Brazil defends the access of students with disability regular schools and demands the understanding of the challenges involved in the social dynamics of their inclusion as well as the pedagogical practices within the school. Following this dynamic the art teacher is centered in a visual daily round with the blind students in the classroom. In order to contribute to the reflections of the visual arts teacher this research is guided on the recent knowledge production and aims to highlight the arts teaching practices for blind students in regular schools by means of interviews with blind people who experienced this reality. In order to achieve that it uses the mapping of the productions of the main data banks in the country as well as and current national special education policy in the inclusive perspective and the teaching of art in Brazil. The study also highlights the lack of productions in the area, the slowness of the teaching courses in adapting their curriculum, compensatory public policies oriented towards cutting costs and the lack of pedagogical practices in order to include the blind student in the arts classes.

**Key Words:** Arts. Inclusion. Visual Deficiency.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Anais da ANPED de 2000 a 2012 .....	18
Quadro 2: Banco de Teses e Dissertações da CAPES de 2000 a 2012 .....	22
Quadro 3: SCIELO de 2000 a 2012.....	27
Quadro 4: Anais da ANPAP de 2007 a 2013 .....	30
Quadro 5: CONFAEB 2006, 2007, 2008, 2010, 2011 e 2012.....	35

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO DE ARTE: MAPEANDO PRODUÇÕES.....</b>	<b>16</b>
1.1 A Produção da ANPED de 2000 a 2012.....	18
1.2 Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	21
1.3 Periódicos da SCIELO de 2000 a 2012 .....	26
1.4 Anais da ANPAP de 2007 a 2013 .....	29
1.5 CONFAEBS .....	35
1.6 Algumas Considerações sobre a Produção Levantada .....	39
<b>CAPÍTULO 2: O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>43</b>
2.1 O Ensino de Arte no Brasil.....	44
2.2 O Ensino de Arte e a Educação Especial.....	51
<b>CAPÍTULO 3: O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA O ALUNO CEGO NA ESCOLA COMUM .....</b>	<b>64</b>
3.1 O Campo da Pesquisa.....	64
3.2 Os Participantes da Pesquisa .....	67
3.2.1 Manoel.....	67
3.2.2 Mário.....	68
3.2.3 Rogério.....	68
3.2.4 Lucas .....	69
3.2.5 Otávio.....	69
3.2.6 Lúcia.....	70
3.3 Análises e Considerações dos Depoimentos .....	71
3.3.1 Procedimentos de ensino e experiências vividas .....	71
3.3.2 Recursos Didáticos.....	75
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>82</b>

<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE 3 .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE 4 .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNCIDE 5 .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE 6 .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE 7 .....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE 8 .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE 9 .....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

O movimento de inclusão iniciado no Brasil a partir da década de 1990 defende o acesso do aluno com deficiência no ensino comum e tem se acentuado em nosso país. O avanço legislativo, embora relevante, mesmo que possa garantir acesso e permanência desse alunado na escola comum, não possibilita vislumbrar a eficiência dessa política, conforme aponta Kassar (2011).

Emerge na sociedade atual calcada no modelo capitalista uma grande massa de excluídos que, apesar dos avanços advindos da riqueza do trabalho humano, vive cara a cara com a miséria. Para amenizar as tensões, o sistema social age através de políticas “inclusivas” de notório caráter compensatório para atenuar os efeitos da exclusão, desconsiderando as determinações materiais e orientadas para o corte de gastos, conforme evidenciam Kassar (2011), Garcia (2013) e Lancillotti (2006).

A escola, como uma das instituições sociais, tem sido o cenário do resultado dessas ações, como demonstra o movimento da inclusão do aluno com deficiência no ensino comum. Góes e Laplane (2007) observam que os desafios impostos por esse movimento são das mais variadas ordens, tendo origem na forma como a nossa sociedade está organizada, nos valores que nela prevalecem, nas prioridades das políticas públicas, nos critérios da formação docente, na infraestrutura e nos problemas ligados às peculiaridades que afetam o desempenho acadêmico e a formação da pessoa com deficiência.

O processo de inclusão escolar implica mudanças na compreensão dos alunos com deficiência e na estrutura da escola, questionando, inclusive, não apenas a dinâmica de sua inclusão como dos mecanismos de sua exclusão, aos quais estão historicamente marcados.

Neres (2010) aponta que, mesmo estando os alunos com deficiência no mesmo espaço físico que os demais alunos sem deficiência, se as práticas pedagógicas não forem transformadas no coletivo de modo a atender as especificidades de cada aluno, incorre-se na sua exclusão funcional. Sem participar efetivamente das atividades escolares e verdadeiramente incluídos na aprendizagem, os alunos com ou sem deficiência não se beneficiarão da inclusão que se propõe pela política atual.

Se há consenso entre os pesquisadores da educação que as práticas tanto no interior quanto exterior à escola devam lidar com as diferenças, outra questão é como os profissionais da educação estão lidando com elas no seu cotidiano. Garcia (2008) aponta que a análise

dessas práticas é importante para entendermos como os alunos com deficiência estão tendo acesso à escola comum e ao conhecimento por ela propagado.

Diante dessas considerações, necessário se faz olhar para dentro da escola, para dentro da sala de aula e perceber como o conhecimento artístico está sendo veiculado, de forma que possa ser relevante para o aluno com deficiência, principalmente para o aluno cego, objeto desse estudo, e perceber a sua efetiva inclusão ou exclusão no seu percurso escolar. Foi pensando nisso que esta dissertação foi desenvolvida.

Esta proposta de pesquisa nasceu, quando, no ano seguinte a sua graduação, esta pesquisadora esteve às voltas com um aluno cego em sala de aula comum. Mesmo que tenha sido por pouco tempo, exigiu desta pesquisadora empenho, estudo, busca por conhecimento e caminhos alternativos que pudessem fazer com que esse aluno atingisse os mesmos objetivos que os demais (o fato é que a grade curricular acadêmica não lhe contemplou e a escassez de literatura na área a trouxe ao mestrado). A pesquisa se torna relevante, pois, como afirma Reily (2010, p.98):

Os profissionais que atuam no campo da arte com grupos muito heterogêneos, ou seja, dentro da escola ou em outros contextos culturais e de lazer, necessitam de subsídios para trabalhar os conteúdos da arte numa dimensão cultural, de linguagem e de representação visual. Os conhecimentos sobre ensino de arte na escola inclusiva estão em construção, já que grande parte dos conhecimentos específicos sobre recursos e metodologias de trabalho em arte com alunos com deficiência foi constituída nos contextos da educação especial [...]. Outro aspecto que transparece é a lentidão com a qual a academia tem respondido à nova realidade da escola. A universidade precisa se reformular rapidamente para oferecer a formação necessária para responder às novas demandas. Diante das salas de aula cada vez mais heterogêneas, alguns professores têm reagido com resistência, outros têm buscado apoio e exigido cursos que lhes auxiliem a corresponder às necessidades e possibilidades dos alunos. Muitos cursos de licenciatura em Educação Artística ou em Ensino de Arte ainda não contemplaram explicitamente na sua grade curricular a realidade que os futuros professores de arte enfrentarão, quando começarem a atuar como professores de arte.

Corroborando com esse entendimento, o trabalho de Silveira (2009), que evidencia, na prática de duas professoras de arte em escolas municipais de Santa Catarina, que a formação está presente no discurso dos professores de arte como justificativa para as dificuldades no trabalho com a inclusão do aluno cego. Tal pesquisa observou pouca participação dos alunos cegos nas aulas e que, quando participavam, contavam com o auxílio dos colegas. Verificou também ausência de materiais adaptados, presença de atividades aleatórias e sem relação com o restante do grupo, pouca discussão sobre a cegueira no espaço escolar e que ao aluno cego

ficou mais creditado suas dificuldades. Reily (2010) postula que normalmente são os graduandos, pelas observações proporcionadas durante os estágios, que procuram conhecimento para os desafios da inclusão. “Mobilizados, procuram cursos de Língua Brasileira de Sinais, bem como suporte na literatura para compreender as especificidades de trabalhar com alunos com deficiência visual” (REILY, 2010, p.87).

A política pública atual induz diante da realidade em sala, a iniciativa individual docente por aperfeiçoamento na área. Garcia (2013, p.113) evidencia ainda que a proposição política educacional da última década “[...] transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política”.

Logo, o objetivo central desta pesquisa é apreender como foram as experiências vividas em sala de aula, recursos didáticos e procedimentos do ensino de arte para o aluno cego na escola comum no atual contexto da sociedade. Buscou-se analisar o ensino de arte para alunos cegos, considerando como esta se materializa nas escolas, no âmbito da política educacional brasileira que por sua vez é configurada no bojo da sociedade capitalista.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro se dedica a levantar literatura a respeito do trabalho com arte para o aluno cego na escola comum de 2000 a 2012, como forma de dar mais visibilidade à área pautada na recente produção de conhecimento. A busca foi realizada a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da SCIELO (Scientific Eletronic Library online), do banco de trabalhos e pôsteres das reuniões nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), dos anais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) e, dos anais dos CONFAEBs (Congresso Nacional dos Arte Educadores do Brasil). Verificaram-se os principais objetivos, metodologias e resultados, a fim de gerar reflexões que possam vir a subsidiar o trabalho do professor de arte na escola.

O segundo capítulo discute o ensino de arte no Brasil e a educação especial. Recorre-se à história do ensino de arte no Brasil como forma não apenas de problematizar o seu ensino como o de discuti-lo, considerando a presença do aluno com deficiência. O capítulo ainda apresenta análises sobre o parâmetro curricular nacional voltado para o ensino de arte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de problematizar a escolarização dos alunos com deficiência e o ensino de arte, bem como a formação do professor desta área de conhecimento.

Já o terceiro capítulo tem por objetivo evidenciar como foi o transcurso do ensino de arte para o aluno cego na escola comum, considerando os depoimentos de sujeitos cegos. Para a consecução desse propósito, foi preciso adotar caminhos que pudessem evidenciar, pela escolarização desse alunado, esse transcurso, observando que os desafios da sala de aula advêm das determinações materiais da sociedade atual. Optou-se, como procedimento, pelo depoimento oral gravado, pois são fontes utilizadas em pesquisas que buscam o resgate da memória coletiva, segundo Caiado (2006). Justifica-se tal escolha no sentido de dar voz àqueles que historicamente foram excluídos do acesso aos serviços e riquezas socialmente construídas e para estudar as tramas que envolvem um indivíduo real, constituído socialmente, produto e criador da história. Foram selecionados, com mediação do CAP-DV/MS (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de MS), seis depoentes cegos adultos que perderam a visão antes de seu processo de escolarização, que tiveram a disciplina de arte no currículo escolar ministrada por professores com formação na respectiva área. Por meio de roteiro estruturado foi possível resgatar recordações da família, infância, trabalho, escola e principalmente o caráter das aulas de arte que tiveram. Os dados foram analisados à luz do materialismo histórico, uma vez que esse permite extrair no seio das determinações sociais mais amplas (educação e sociedade) as implicações pedagógicas o objetivo do capítulo.

Ao retratar as trajetórias e experiências, verificam-se poucos recursos didáticos nas aulas de arte, descompromisso docente, ênfase em atividades como pintura e desenho, aulas teorizadas sem vivências plásticas, iniciativas docentes isoladas na busca por estratégias e adequação de atividades nas aulas de arte. É essencial que os professores de arte e os docentes de forma geral atuem sobre o processo educativo que pretenda ser transformador, de modo a atender às necessidades individuais e às implicações sociais dos alunos. Tal ensejo efetiva-se por meio do trabalho docente que entrelace prática-teoria a propostas pedagógicas consistentes, sinalizadas nesta dissertação, por meio de recursos de acessibilidade, construção de materiais didáticos para os alunos cegos nas aulas de arte. Assim sendo, apresenta-se, ao final desta pesquisa, uma proposta de intervenção que concerne à instauração de projeto de formação continuada cujo objetivo é o desenvolvimento de materiais didáticos para as aulas de arte. O projeto se encontra no apêndice 9 desta dissertação.

Espera-se que esta dissertação, nesse sentido, possa contribuir para a proposição de novos questionamentos e novas práticas que possam vir a subsidiar o trabalho cotidiano do professor de arte na escola com alunos cegos.

## **CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO DE ARTE: MAPEANDO PRODUÇÕES**

O presente capítulo objetiva levantar literatura e a produção de conhecimento a respeito do ensino de arte para o aluno cego na escola comum, fazendo um recorte dos últimos treze anos, de 2000 a 2012 a partir de teses, artigos e dissertações envolvendo o ensino de arte nas escolas e a educação especial.

Escolheu-se tal recorte na tentativa de dar uma visibilidade mais atual sobre o tema e verificar o que a produção pós-década de 1990, marco dos discursos sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola comum e cenário de reformas do Estado brasileiro, dizem sobre o objeto em questão, segundo Nunes (2010), Kassar (2011) e Garcia (2013).

A busca foi realizada a partir dos bancos de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da SCIELO (Scientific Electronic Library Online), dos anais da CONFAEB<sup>1</sup> (Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil), do banco de trabalhos e pôsteres das reuniões nacionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), especificamente dos Grupos de Trabalho Educação Especial (GT15) e Educação e Arte (GT24), dos anais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), especificamente do Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte e o Comitê Educação em Artes Visuais. Buscou-se verificar os principais objetivos, metodologias e resultados, a fim de gerar reflexões que possam vir a subsidiar a prática do professor de arte na escola.

Se existe um consenso, conforme postula Padilha (2008), entre pesquisadores da educação, é de que as práticas tanto no interior quanto exterior da escola devam lidar com as diferenças. Entretanto, outra questão complexa e preocupante, segundo a autora, seria como esses profissionais estão lidando com essas diferenças no cotidiano. “A incursão de análise em práticas escolares cotidianas é fundamental para percebermos como os alunos com deficiência estão tendo acesso à escola regular e principalmente ao conhecimento por ela veiculado.” (GARCIA, 2008, p.19).

Bueno (2006) reforça ainda que as pesquisas devem evidenciar os percursos e a situação desses alunos dentro da escola, relacionando a vivência escolar com o meio social,

---

<sup>1</sup> Congresso promovido pela FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil).

considerando ainda que as condições socioeconômicas e culturais empurram papel decisivo para os processos de escolarização.

Portanto, o foco principal do presente texto é o de levantar produções em torno do ensino de arte para o aluno cego na escola comum, tendo como referência as produções de pesquisadores da educação da ANPED, CAPES, SCIELO, ANPAP e FAEB, a fim de investigar esse cotidiano de modo a subsidiar a prática do professor de arte em torno da deficiência visual na escola. Haja vista ser essa disciplina um produto estético<sup>2</sup> da atividade humana que reflete o contexto e a cultura em que está inserida. Mendonça (2010, p.78) postula:

A riqueza da arte, no que concerne à sua prática, estaria em condensar em si milênios de aperfeiçoamento evolutivo que seriam também produto do trabalho humano. Objetos de arte parecem ter poderes mágicos, porque são capazes de proporcionar uma fruição nas pessoas que apreciam e mostram o grau de perfeição atingida pelo homem após gerações de trabalho.

A delimitação do tema pode parecer a princípio um tanto específica, por focar a deficiência visual, no entanto, sobre esse recorte do objeto de estudo proposto, Padilha (2008, p.185) postula:

A delimitação de um objeto de estudo não diminui sua relevância social se entendermos que se trata de aspectos particulares de uma totalidade, entendida como as contradições que interagem. Por isso o esforço para que nossos estudos e investigações não fiquem reduzidos a meros fatos episódicos, mas que cada episódio ou fato possa ser entendido e analisado em sua relação com a história, a cultura, a sociedade e o poder.

Segundo Barra (2006), o desafio dos trabalhos de pesquisa nas universidades seria o de confrontar o real no seu particular para se chegar à totalidade, pois os objetos recortados na sua particularidade e investigados em suas peculiaridades vão ao encontro do mais complexo e à totalidade da realidade.

Logo, o presente estudo entrega-se à necessidade de investigar a prática do ensino de uma das disciplinas que nos faz pensar sobre os novos conteúdos impressos no cotidiano, justamente àqueles que constroem a cultura visual<sup>3</sup> de maneira conceitual<sup>4</sup>: os alunos cegos<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Estética origina-se do grego *aisthesis*, que significa percepção. Ramo da filosofia cuja finalidade é o estudo da percepção da natureza do belo ou de sua supressão bem como dos princípios que fundamentam a obra de arte em suas variadas formas, técnicas e concepções.

<sup>3</sup> Cultura Visual passou a ser empregado em nosso país a partir de 1990 para fazer alusão aos meios de comunicação como a televisão e a internet, conforme Barbosa (2009). Segundo Simó (2010) este termo já era

## 1.1 A Produção da ANPED de 2000 a 2012

A busca por trabalhos e pôsteres produzidos nas reuniões anuais da ANPED de 2000 a 2012 encontrou 08 produções relacionando arte e deficiência, como se verifica no quadro abaixo.

Quadro 1: Anais da ANPED de 2000 a 2012

<b>Pesquisador</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Deficiência Pesquisada</b>	<b>Formação do pesquisador</b>
KOHATSU, Lineu Norio	2000	A expressão fotográfica de uma jovem com síndrome de Down	Intelectual	Psicologia
LOPES, Ana Elisabete	2005	Ato fotográfico e processos de inclusão: análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção	Intelectual	Arte
ROSA, Yáskara Beiler Dalla	2005	Interação e inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais	Intelectual	Arte
REILY, Lúcia Helena	2009	Nas margens dos manuscritos e da vida: representações de deficientes em iluminuras medievais	Física, intelectual, auditiva e visual	Arte
SILVEIRA, Tatiana dos Santos da	2009	Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar: inclusão escolar de educandos cegos em artes	Visual	Arte
ALVES, Jefferson Fernandes	2011	Por um olhar para além da visão: fotografia e cegueira	Visual	Pedagogia
VILARONGA, Iracema	2011	Formação, cinema e áudio-descrição: pode a sétima arte influenciar no processo construtivo de pessoas visualmente limitadas?	Visual	Pedagogia
GOMES, Adriana Leite Limaverde	2012	A coerência textual de alunos com síndrome de Down: uma análise da produção escrita através do uso de imagens	Intelectual	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

conhecido como estética do cotidiano, e adotado pelos professores de arte após a publicação do livro de Hernández (2000).

<sup>4</sup> Segundo Vygotsky (1989, p.63) “a palavra vence a cegueira”. Ou seja, Vygotsky enfoca a importância da linguagem e da construção dos conceitos favorecidos pelo sistema braile, analisando que mais importante do que o signo é o significado, socialmente construído por meio da mediação caracterizada na figura do professor.

<sup>5</sup> Conforme Bruno (1999) o conceito de deficiência visual relaciona-se a dois grupos diversos: cegueira e baixa visão (congenita ou adquirida), ou visão subnormal, sendo que a primeira se refere à perda total da visão em ambos os olhos ou percepção luminosa e que segundo o Código Internacional das Doenças (CID) considera a acuidade visual inferior a 0.05 ou campo visual inferior a 10 graus, após o melhor tratamento ou correção óptica específica. Ainda segundo a autora, o enfoque educacional estaria na utilização do sistema braile, de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação e leitura-escrita para esses sujeitos.

Dessas produções, 07 trabalhos fazem parte do GT 15 (Educação Especial) e 01 do GT 24 (Educação e Arte). As produções levantadas indicam que 04 foram propostas por professores de arte no GT 15, 03 por pedagogos (sendo dois deles no GT 15 e um no GT 24) e 01 por um psicólogo, também no GT 15. Quanto à deficiência pesquisada, especificamente, 04 abordam a deficiência intelectual e 03 a deficiência visual (sendo cego um dos pesquisadores) e 01 engloba a deficiência física, a mental, a surdez e a cegueira. Da pesquisa com a deficiência visual, 02 foram pesquisados por professores de arte, sendo um em contexto escolar.

Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa foi a mais abundante nos trabalhos encontrados, evidenciando o uso de observações, notas de campo, documentos, entrevistas, oficinas e narrativas orais. Abaixo seguem as pesquisas que abordam arte e a deficiência visual.

A professora de arte Reily (2009), por meio de fontes imagéticas primárias e documentos produzidos durante a Idade Média e salvaguardados em bibliotecas britânicas, investigou as iluminuras medievais que representam as imagens de deficientes (físicos, intelectuais, surdos e cegos) aprofundando a compreensão das concepções constituídas sobre o deficiente pela sociedade medieval na Europa.

As centenas de imagens levantadas foram debatidas por publicações de especialistas em arte medieval e revelaram o diálogo entre imagens e tradição oral com a literatura popular, e muitas delas evidenciam ora a função moralizante como os deficientes deveriam ser acolhidos ora como instrumentos do poder de Deus sobre os homens, bem como o lugar da marginalidade do deficiente ao representá-lo na mendicância.

Neres e Corrêa (2008) observam que, na Idade Média, uma nova forma de organização da produção se estabeleceu entre os homens: o feudalismo, caracterizado pela propriedade feudal da terra, em torno da qual se deram as relações de produção, baseadas na agricultura e, posteriormente, no comércio. Tais relações caracterizavam-se pela servidão do trabalhador ao senhor feudal. Os princípios religiosos eram forças dominantes nesse período e a prática do abandono das pessoas com deficiência passou a ser condenada. Ainda segundo Neres e Corrêa (2008), a propagação de valores caritativos e os princípios religiosos dominantes naquele contexto contribuíram para mudanças nas atitudes dos homens, passando a considerar os deficientes como filhos de Deus. “As pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em igrejas, onde foram organizados orfanatos, abrigos para atendê-las com as crianças

desamparadas. Ainda nessa concepção, a deficiência também poderia ser vista como resposta aos comportamentos imorais dos homens” (NERES, CORRÊA, 2008, p.152).

Reily (2009) observa em sua pesquisa que muitos deficientes aparecem nos textos como mendigos, recebendo esmolas ou trazendo consigo tigelas na tentativa de receber algum benefício. Infere-se a relevância do estudo de Reily, que demonstra pela imagem a dimensão da condição econômica da deficiência na Idade Média, ressaltando que a miséria está nitidamente marcada na figura do deficiente, numa complexa relação econômica.

No trabalho da professora de arte Silveira (2009), o único encontrado relacionando o trabalho com arte para o aluno cego em contexto escolar, a pesquisadora analisou a concepção de escola inclusiva e a prática pedagógica em artes visuais de duas professoras de arte com dois alunos cegos em escolas municipais de Santa Catarina. A pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como instrumentos para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, observações das aulas de arte e notas de campo descritivas.

O trabalho revelou, durante as observações realizadas pela pesquisadora, que a inclusão é um desafio a ser superado nas aulas de arte, e apresentou que a falta de formação está presente no discurso dos professores de arte ao que se refere à justificativa para as dificuldades no trabalho com a inclusão.

As observações revelaram pouca participação dos alunos cegos nas aulas de arte e que, quando participavam, contavam com o auxílio dos colegas. Existia pouca preocupação docente com o planejamento, ausência de materiais adaptados, presença de atividades aleatórias e sem relação com o restante do grupo, pouca articulação entre as professoras de arte com o serviço de atendimento educacional especializado, pouca discussão sobre a cegueira no espaço escolar e que ao aluno cego ficaram mais creditadas as suas dificuldades que suas possibilidades.

O trabalho do pedagogo Alves (2011) realizado a partir dos estudos e da produção de Evgen Bavcar, consagrado fotógrafo cego natural da Eslovênia, problematizou a relação existente entre a fotografia e a cegueira ao elaborar uma oficina de fotografia básica realizada no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos em Natal no Rio Grande do Norte, com 09 participantes cegos, utilizando procedimentos criativos inspirados em Bavcar de caráter háptico<sup>6</sup>-verbal.

Alves (2011) demonstrou que a concepção do olhar, por meio de procedimentos multissensoriais, transgrediu os limites da mera percepção visual e que esses mesmos

---

<sup>6</sup> Relativo ao tato, sensível ao tato.

procedimentos utilizados pelos cegos no ato fotográfico apresentaram a grande capacidade de significação dessas pessoas.

O trabalho da pedagoga Vilaronga (2011) teve como objetivo demonstrar as contribuições da arte cinematográfica tendo a audiodescrição<sup>7</sup> como ferramenta de acessibilidade. Quanto ao procedimento metodológico, foi adotada a história oral de três colaboradores cegos da cidade de Salvador/Bahia e a vivência da própria pesquisadora que também é cega.

Vilaronga (2011) conclui que a importância da família e dos professores, desde a infância, ao descrever o mundo e suas representações, é fundamental para a construção de imagens mentais como processo facilitador para quem não enxerga. Portanto, a palavra (audiodescrição) é a ferramenta de acesso ao mundo das significações.

## **1.2 Banco de Teses e Dissertações da CAPES**

O levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES de 2009 a 2012, tendo como palavras-chave “arte, arte-educação, educação inclusiva, educação especial, inclusão”, revelou um total de 09 produções que relacionam arte e deficiência.

O levantamento realizado demonstrou que, entre as 09 produções encontradas, 04 foram propostas por professores de arte, 03 por pedagogos, 01 por um comunicólogo social e 01 por profissional com formação em letras.

Quanto à deficiência pesquisada, especificamente, 04 abordam a deficiência visual, 04 a deficiência intelectual e 01 contempla todas as deficiências. O levantamento ainda demonstrou que 04 produções foram realizadas em escola especial, apenas 01 em escola comum, 03 em museus e 01 considerou os três contextos supracitados. Ao todo são 8 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado.

Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação foram as mais abundantes nos trabalhos encontrados, evidenciando o uso de observações,

---

<sup>7</sup> Recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual em espetáculos, cinema, teatro e museus que consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações visuais. Exemplo: Expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela. No corpo desta dissertação aparece a palavra audiodescrição em conformidade às novas regras gramaticais da língua portuguesa. A grafia áudio-descrição permanece em respeito ao título de pesquisas desenvolvidas.

entrevistas, narrativas orais, registros fotográficos e estudos de caso. O quadro, a seguir, apresenta as pesquisas encontradas.

Quadro 2: Banco de Teses e Dissertações da CAPES de 2000 a 2012

<b>Pesquisador</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Deficiência Pesquisada</b>	<b>Formação do pesquisador</b>	<b>Instituição(s) em que foram desenvolvidas as pesquisas</b>
SIMÓ, Cristiane Higuera	2010	O estado da arte nas teses acadêmicas que abordam arte e inclusão: Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil	Todas	Arte	UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis)
ANASTASIOU, Helene Paraskevi	2012	Ensino e aprendizagem em artes visuais: Adultos com síndrome de Down em interação	Intelectual	Arte	Ong Amigo Down/São José (SC); UDESC
BERNARDO, Sergio Figueiredo	2012	A música na educação de pessoas com deficiência visual: Uma experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo	Visual	Pedagogia	Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo/Belém (PA); UFPA – Universidade Federal do Pará
FERREIRA, Anelise Barra <sup>8</sup>	2012	Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial)	Intelectual	Pedagogia	Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Prof. Elyseu Paglioli/Porto Alegre (RS); UFRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
GARCIA, Roseli Behaker	2012	A percepção de esculturas por três pessoas cegas	Visual	Letras	Pinacoteca/SP; Mackenzie – Universidade Presbiteriana/SP
MARCHEZI, Fabiana	2012	Acessibilidade em museus de arte: Questões para elaboração de áudio-guias	Visual	Pedagogia	MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo; MoMa – The Museum of Modern Art de Nova Iorque; The Metropolitan Museum of Art de Nova Iorque; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Mackenzie – Universidade Presbiteriana/SP

<sup>8</sup> Única tese de doutorado encontrada cujo conteúdo está disponível na íntegra.

MATTOSO, Verônica de Andrade	2012	Ora, direis, ouvir imagens? Um olhar sobre o potencial informativo da áudio-descrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência	Visual	Comunicação Social	Galeria de Arte Universo/Niterói (RJ); UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
OLIVEIRA, Uillian Trindade <sup>9</sup>	2012	A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais	Intelectual	Arte	Escola Municipal de Educação Fundamental do Município de Cariacica/ES; UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
VERAS, Carlos Alberto Araújo	2012	A arte Down: A educação especial e a cultura amazônica	Intelectual	Arte	CIEES - Centro Integrado de Educação Especial/Belém (PA); UNAMA - Universidade da Amazônia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A dissertação de mestrado de Simó (2010) objetivou realizar um mapeamento das teses de doutorado que dialogam com o ensino de arte e a educação inclusiva (política a ser alcançada no Brasil) e/ou a educação especial (conforme aparece na maioria das teses). Simó (2010) traça um estado da arte dos trabalhos acadêmicos revelando o que as teses de doutorado relatam sobre a temática, tendo como recorte os anos de 1998 a 2008.

A professora de arte utilizou como metodologia para a sua pesquisa o estudo qualitativo no qual a coleta de dados se desenvolveu pela análise documental, ou seja, identificação e observação das teses.

A pesquisadora utilizou, como instrumento de busca, os bancos de dados da CAPES e de bibliotecas virtuais como Domínio Público, SibiNet (Rede de Serviço Sibi/USP), o IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), o banco de informações da Biblioteca Virtual da USP e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) com variações de palavras-chave relacionando tema e título.

<sup>9</sup> Única dissertação que tem a escola comum como contexto.

A pesquisa encontrou cerca de sete teses de doutorado que foram produzidas em diferentes áreas do conhecimento que articulam o ensino de arte e a educação inclusiva e/ou a educação especial com referenciais teóricos diversos.

Simó (2010) constatou, entre as teses mapeadas, focos distintos sobre a abordagem do ensino de arte. Verificou também que algumas valorizavam a arte como linguagem, outras como área de conhecimento com conteúdos próprios e ainda observou que, em algumas, a arte se configurava como facilitadora para a educação inclusiva.

A pesquisadora então organizou sua dissertação em categorias que foram divididas em capítulos independentes conforme o que cada tese revelou, como: educação e inclusão (termo utilizado pela autora), formação de professores (formação do professor de arte e de Educação Especial), a relação da arte com a construção do conhecimento humano e o ensino de arte para as pessoas com necessidades educacionais especiais (termo utilizado pela autora).

Simó (2010) constatou a escassez de teses de doutorado que relacionam a temática proposta pela dissertação, a necessidade de recursos no atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência na escola comum, divergência quanto ao emprego entre termos utilizados para designar as pessoas com deficiência, necessidade de qualificação docente para a concretude da educação inclusiva.

O levantamento feito por Simó (2010) aponta, ainda, uma concentração maior de teses relacionando o objeto de estudo à área da psicologia, com destaque para o desenvolvimento humano, tendo as escolas especializadas como contexto e sendo a deficiência intelectual a mais abordada.

A pesquisa de Simó (2010) apresenta apenas duas teses de doutorado que relacionam arte e cegueira. A primeira, defendida em 2001, pelo psicólogo Francisco José de Lima, com o título “O efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis”. A segunda, defendida em 2007, pela professora de arte Amanda Pinto da Fonseca Tojal, intitulada “Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus”.

Segundo Simó (2010), a tese dessa pesquisadora tem como diretriz principal as possibilidades de conceber o museu como instrumento para políticas públicas culturais de inclusão voltadas às pessoas com deficiências sensoriais, físicas e mentais, bem como programas de acessibilidade e ação educativa inclusiva em museus. Tojal (2007) apresenta adaptações pedagógicas na produção e leitura de objetos culturais e análise quanto à acessibilidade física e sensorial de museus nacionais e internacionais, por meio de bases metodológicas de caráter pluralista interdisciplinar.

A tese de doutorado de Lima (2001) objetivou investigar o efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis por alunos cegos, alfabetizados pelo sistema Braille, tendo a escola pública como contexto. Lima (2001) evidencia a importância da prática em leitura de imagens por meio de materiais em relevo como forma de inclusão do aluno cego em áreas do conhecimento que utilizam desenhos, mapas, por exemplo.

O objetivo da dissertação de mestrado do pedagogo Bernardo (2012) foi o de compreender a dinâmica da educação musical na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, em Belém do Pará, com o atendimento Educacional Especializado para professores e aluno cegos na perspectiva da educação inclusiva.

Para a consecução do objetivo, a pesquisa utilizou como metodologia a abordagem qualitativa em torno de um estudo de caso. Como técnica, foi empregada a documentação indireta por meio da pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, bem como a observação e entrevista semiestruturada.

Bernardo (2012) verificou que a unidade educacional possui várias frentes de ação, tais como: o atendimento de alunos com deficiência visual, formação de educadores da Rede Estadual de Ensino, e a organização de Jornadas Pedagógicas envolvendo arte e sociedade.

A pesquisa constatou que existe um terreno fértil de possibilidades para a produção de conhecimento dos processos criativos dos alunos com deficiência visual por meio da música e que a unidade educacional vem tentando adequar-se ao processo de normalização do atendimento educacional especializado.

A pesquisadora, com formação em letras, Garcia (2012) objetivou, em sua dissertação, ampliar o conhecimento sobre a percepção da obra de arte pela pessoa cega, especialmente a percepção de esculturas.

A dissertação foi realizada com três pessoas cegas congênitas, na Pinacoteca do Estado de São Paulo, sendo os dados coletados por meio de entrevistas e depoimentos escritos, enquanto os sujeitos envolvidos realizavam a exploração tátil de duas esculturas figurativas.

Garcia evidenciou convergência e concordância entre os três sujeitos, tanto na exploração da escultura, como no depoimento escrito, quanto aos elementos percebidos das esculturas, evidenciando identificação denotativa referente aos objetos artísticos.

A pedagoga Marchezi (2012) em sua dissertação de mestrado analisou os áudio-guias utilizados em museus de arte como ferramenta de acessibilidade para públicos cegos ou com baixa visão.

A pesquisadora analisou os discursos verbais veiculados pelos áudio-guias (descrição) e os elementos sonoros presentes (trilhas sonoras). Os materiais foram coletados do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), do The Museum of Modern Art - New York (MoMA), do The Metropolitan Museum of Art (The Met) e da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

A comunicóloga Mattoso (2012), em sua dissertação, pesquisou o potencial da audiodescrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da Informação em Arte para pessoas com deficiência visual.

A pesquisa-ação e o modelo estrutural para pesquisas em artes plásticas, tendo como aporte as diretrizes da audiodescrição em museus, foram as metodologias utilizadas pela pesquisadora.

Mattoso (2012) investiga os aspectos intrínsecos e extrínsecos da audiodescrição, considerando a acessibilidade física, metodológica, instrumental, comunicacional, programática e atitudinal das obras de arte.

Utiliza como referencial teórico o fluxo informacional da audiodescrição, a partir da Ciência da Informação e a estrutura da primeira exposição de obras de artes visuais bidimensionais com audiodescrição no Estado do Rio de Janeiro.

Mattoso (2012) não apenas confirma o potencial informativo que existe no acesso das pessoas cegas a obras de arte bidimensionais, como ainda estrutura um documentário formado por elementos que compuseram a exposição mencionada como forma futura de criação da primeira base<sup>10</sup> de dados brasileira de acesso livre a audiodescrições de obras de artes visuais bidimensionais.

### **1.3 Periódicos da SCIELO de 2000 a 2012**

O levantamento na biblioteca eletrônica da SCIELO de 2000 a 2012, tendo como palavras-chave “arte, arte-educação, educação inclusiva, educação especial, inclusão”, encontrou um total de 03 produções que relacionam arte e deficiência.

O levantamento realizado demonstrou que entre as 03 produções encontradas, 02 foram propostas por uma mesma professora de arte e 01 por duas fonoaudiólogas.

---

<sup>10</sup> Ainda não disponível na internet.

Quanto à deficiência pesquisada, especificamente, 01 aborda a deficiência auditiva, 01 a deficiência visual e outra o contexto da inclusão nas escolas. O levantamento apontou que 01 produção foi realizada em clínicas e hospitais e apenas 01 considerou o ensino de arte na escola comum.

Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa, evidenciando o uso de observações, notas, diários de campo e estudos de caso e análise documental foram as metodologias desenvolvidas nas produções conforme quadro a seguir.

Quadro 3: SCIELO de 2000 a 2012

<b>Pesquisador</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Deficiência Pesquisada</b>	<b>Formação do pesquisador</b>	<b>Revista Publicada</b>
BOSCOLO, Cibele Cristina; PINOTTI, Kele Jaqueline	2008	A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo	Auditiva	Fonoaudiologia	Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 14, nº 1 – Marília Jan/Abr.2008
REILY, Lúcia Helena	2008	Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na História da Arte	Visual	Arte	Caderno CEDES, vol. 28, nº 75 – Campinas Mai/Ago.2008
REILY, Lúcia Helena	2010	O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão	Inclusão	Arte	Caderno CEDES, vol. 30, nº 80 – Campinas Jan/Abr.2010

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A professora de arte Reily (2008) objetivou descrever as concepções das representações do músico cego por meio de obras da História da Arte. Salienta que esse tipo de representação envolvendo músicos e cegueira era recorrente na Antiguidade, na Idade Média e no Barroco, permitindo demonstrar o papel do músico cego na sociedade. Reily (2008, p.252 e 253) reforça que:

No decorrer da história da arte, vemos a cegueira representada figurativamente por meio dos seguintes elementos: Olhos fechados/abertos após a cura; olhos esbranquiçados, órbita vazia, olhos feridos ou disformes, olhos de vidro, direção do olhar assimétrico, olhar ausente, vazio; uso de vendas, de óculos escuros, de lentes grossas, de recursos ópticos; indicação pelo apontar, mostrando ou tocando os olhos; pistas posturais, como a cabeça erguida, braços estendidos diante do corpo, mão aberta varrendo o ar, passo inseguro, com um pé à frente, mapeando o terreno a procura de obstáculos ou buracos; corpo prostrado, figura deitada na cama, figura sentada desocupada ao lado de outra pessoa trabalhando a seu lado; presença

de bengala, vara ou instrumento musical; tamanho das mãos proporcionalmente aumentadas; mãos tocando, sentindo algo; presença de auxiliar, guia, criança ou cachorro levando o cego; presença de tigela ou chapéu para o público colocar moedas.

Reily (2008), ao analisar o conjunto de obras presente no artigo em questão, evidencia pouquíssimos exemplos de deficientes como sendo capazes de fazer parte do mundo do trabalho. Neres (1999) demonstra que atualmente os postos de trabalho ocupados pela pessoa cega são àqueles em que a visão é algo dispensável, como o de técnico de Câmara Escura em hospitais e a própria instituição especializada.

Reily (2008) destaca que na Idade Média predominava a figura do cego músico atrelado à marginalidade, à miséria, à mendicância, ao assistencialismo, ao mito da superação e da compensação pela audição, conforme Reily (2008, p.259):

Os temas *miséria e mendicância* são constantes nos retratos dos cegos músicos [...]. Rembrandt van Rijn, Pablo Picasso, Georges de La Tour e vários outros utilizam a coloração sombria, a composição de figura em primeiro plano, com a postura de ombros caídos, a expressão triste do rosto, para falar da condição precária desta figura urbana, cujo trabalho é ao mesmo tempo ganha-pão e manifestação de súplica.

A pesquisadora conclui “[...] que as concepções de dependência, incapacidade e supercompensação pela perda da visão ainda permeiam as representações sociais da deficiência visual [...]” (REILY, 2008, p.264).

A professora de arte finaliza, destacando entre as representações estudadas do cego músico, que as condições de vida precárias impossibilitam as crianças cegas ao acesso tanto à educação de maneira geral como à educação musical, tendo a mendicância e o assistencialismo lado a lado. Neres (2008, p.163) destaca ainda que:

[...] a pessoa com deficiência visual enfrenta de forma mais acentuada as dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho, haja vista que não tem as mesmas oportunidades que os outros indivíduos têm em relação à sua formação intelectual e profissional, não preenchem os padrões de “beleza” comumente aceitos e valorizados, reforçando a descrença em relação à sua capacidade.

Em outro artigo, a professora de arte Reily (2010) visou problematizar o ensino de arte para alunos com deficiência, com base na produção científica de conhecimento do país a partir de contextos educacionais e culturais. Reily (2010) apresenta a diversidade que se

acentuou nas escolas brasileiras atualmente a partir do contexto inclusivo, que assegura aos estudantes com deficiência espaço na escola comum.

Reily (2010) destaca a morosidade da maioria dos cursos de licenciatura em arte em adequar as grades curriculares para o contexto da educação especial de forma a preparar o professor para atuar nas escolas frente a esse contexto.

A pesquisadora afirma que muitos trabalhos que envolvem arte desenvolvidos no contexto institucional assumem um caráter terapêutico, segundo postula Reily (2010, p.90):

O desenho e a pintura são utilizados como técnicas expressivas, como instrumentos diagnósticos, como meios de desenvolvimento de coordenação manual, voltados para trabalhar a autoestima e a socialização. Muitas vezes, a arte trabalha como um braço da terapia ocupacional ou da pedagogia, dando suporte ao treinamento em artesanato ou no desenvolvimento gráfico, tendo em vista a escrita na sua dimensão motora, como vemos em Castro (2001). Não pretendemos, com isso, criticar tais pesquisas, que, certamente, poderão subsidiar questões técnicas, inclusive para o trabalho do professor de arte. Entretanto, é preciso incentivar a produção de conhecimento que traga suporte para o professor de arte que atua com um alunado altamente heterogêneo, de modo a servir de apoio para a escola no seu processo de aprendizagem, sem o viés clínico.

A professora de arte salienta a ausência de socialização e publicação no campo da arte, o que prejudica essa área de conhecimento, bem como evidencia o trabalho com arte em contextos clínicos, conforme postula Reily (2010, p.98):

Os conhecimentos sobre ensino de arte na escola inclusiva estão em construção, já que grande parte dos conhecimentos específicos sobre recursos e metodologias de trabalho em arte com alunos com deficiência foi constituída nos contextos da educação especial com populações homogêneas, geralmente em instituições beneficentes e escolas especiais. Não é possível, simplesmente, transpor os saberes constituídos num espaço institucional para outro espaço de inclusão.

Reily (2010) conclui a importância da produção de conhecimento dada à seriedade com que muitos trabalhos são realizados de maneira que possa vir a subsidiar o ensino de arte na escola.

#### **1.4 Anais da ANPAP de 2007 a 2013**

A busca por produções nos anais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), pelo Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte e posteriormente Comitê

de Educação em Artes Visuais, disponíveis pela associação, contemplam os anos de 2007 a 2013. Tendo como palavras-chave “arte, arte-educação, educação inclusiva, educação especial, inclusão, cegueira, escola comum” foi encontrado um total de 23 produções que relacionam arte e deficiência.

Quadro 4: Anais da ANPAP de 2007 a 2013

<b>Pesquisador</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Deficiência Pesquisada</b>	<b>Formação do pesquisador</b>
SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da	2007	Objetos pedagógicos para o ensino de arte em contextos inclusivos	Baixa visão	Arte
BOOS, Fabiana Maciel Jacobus; MAIOLA, Carolina dos Santos; SILVEIRA, Tatiana dos Santos da	2008	Alunos cegos e artes visuais: inclusão no contexto escolar	Visual	Normal Superior, Fisioterapia e Arte
CARDEAL, Márcia	2008	Imagem em relevo: Primeiros apontamentos sobre ilustração tátil em livros para crianças cegas	Visual	Comunicação Visual
SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da	2008	A inclusão na formação do professor de arte	Inclusão	Arte
SOARES, Rosana	2008	O autismo, a arte e o ensino regular: Uma convivência possível?	Intelectual	Arte
VALENTE, Dannyelle	2008	Imagens que comunicam aos dedos: A fabricação de desenhos táteis para cegos	Visual	Arte
DUARTE, Maria Lúcia Batezat; OLEQUES, Liane Carvalho	2009	A palavra e o desenho infantil: Um estudo do desenho na surdez profunda	Auditiva	Arte
DUARTE, Maria Lúcia Batezat; PIEKAS, Maria Ines	2009	Desenho infantil e invisibilidade: Fatores educacionais e comunicativos	Visual	Arte e Comunicação Visual
FREITAS, Neli Klix; TEIXEIRA, Rosanny Moraes de Moraes	2009	A importância da afetividade na interação pedagógica da arte em educação especial e educação inclusiva - área de condutas típicas	Intelectual	Arte
KIRST, Adriane Cristina; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da	2009	Arte contemporânea e público cego: Quais as relações possíveis?	Visual	Arte
MELLO, Suzana Maranhão de Azevedo	2009	Toque ativo: Uma experiência de transversalidade do sistema háptico na poética visual do cego	Visual	Arte
SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da	2009	Os processos artísticos das pessoas com deficiência: O que nos diz a escola	Inclusão	Arte
SILVA, Maria Cristina	2009	O estado da arte das teses	Intelectual,	Arte

da Rosa Fonseca; SIMÓ, Cristiane Higueras		acadêmicas que abordam arte e inclusão social: Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil	sensorial e física	
DUARTE, Maria Lúcia Batezat	2010	Sobre linguagem, códigos e ensino de desenho para crianças invisuais	Visual	Arte
KIRST, Adriane Cristine; SIMÓ, Cristiane Higueras; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca	2010	Ensino de arte e inclusão: Os desafios do conhecimento	Visual	Arte
OLEQUES, Liane Carvalho	2010	Desenho e palavra: Analisando o desenho de uma criança com surdez profunda	Auditiva	Arte
OLIVEIRA, Pelópidas Cypriano de; SILVA, Júlio César Riccó Plácido da	2010	Desestruturando o olhar: A experiência em um passeio pelo invisível	Visual	Publicidade
SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da	2010	Objetos pedagógicos para ensinar arte a crianças com deficiência	Auditiva e Visual	Arte
DUARTE, Maria Lúcia Batezat	2011	Desenho infantil e visualidade – Uma concepção de esquema gráfico e de esquema gráfico tátil-visual	Visual	Arte
OLEQUES, Liane Carvalho	2011	Apreensão de sentido e significado na produção gráfica de uma criança surda	Auditiva	Arte
PIEKAS, Mari Ines	2011	O desenho infantil e os objetos do mundo: Construindo um método de ensino no âmbito da invisualidade	Visual	Comunicação Visual
SILVA, Priscyla Raquel da	2011	Detalhes envolvidos na inclusão	Inclusão	Arte
ABREU, Etiene; ROIPHE, Alberto	2012	Línguas de sinais: Da visualidade à arte	Auditiva	Letras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O levantamento realizado demonstrou que, entre as 23 produções encontradas, 17 foram propostas por professores de arte, 02 por comunicólogos visuais, 01 por um professor de letras, 01 por um publicitário, 01 por um fisioterapeuta juntamente com um pedagogo e um professor de arte, e 01 por um comunicólogo e um professor de arte.

Quanto à deficiência pesquisada, 13 produções abordam a deficiência visual, 04 a deficiência auditiva, 02 a deficiência intelectual, 01 aborda a deficiência auditiva e a visual, 03 produções abordam a inclusão e a arte, e 01 aborda a deficiência física, sensorial e intelectual. O levantamento apontou que 09 produções tiveram como contexto a escola

comum, sendo as demais desenvolvidas em museus, instituições especializadas e universidades.

Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa foi a mais abundante nos trabalhos encontrados, evidenciando o uso de observações, questionários e narrativas.

A professora de arte Silva (2007), por meio de um estudo de caso, objetivou identificar concepções sobre inclusão no campo da arte e o uso de objetos pedagógicos em sala de aula de uma escola pública em Florianópolis. A pesquisadora observou a prática de uma professora de arte quanto à adaptação de situações de aprendizagem com a presença de uma aluna com baixa-visão.

Silva (2007) constatou o esforço da professora em construir a participação de todos os alunos, adaptando modelos tradicionais das artes visuais para novas situações, ampliando-se possibilidades de interação coletiva.

Silva (2007), ao observar a prática dessa professora no uso de materiais pedagógicos adaptados por ela, aponta a colaboração que esses materiais mediados pela docente exercem de modo a favorecer uma prática coletiva e de respeito à alteridade.

A fisioterapeuta Boos, a pedagoga Maiola e a professora de arte Silveira (2008) objetivaram refletir como se dão as ações de inclusão de alunos cegos e professores nas aulas de artes visuais em escolas públicas municipais de Blumenau. A pesquisa qualitativa teve como instrumento a entrevista semiestruturada, na qual as educadoras constataram que as relações inclusivas entre os alunos se deram a partir da convivência com as diferenças, e que para trabalhar as artes visuais com educandos cegos é fundamental que ocorram mudanças, principalmente na apropriação estética-cultural mediada pelo professor.

Por intermédio da pesquisa bibliográfica aliada a entrevistas e observações, a comunicóloga Cardeal (2008) objetivou investigar a ilustração tátil de imagens presentes em livros em relevo<sup>11</sup> e sua apreensão por crianças cegas em Santa Catarina, bem como problematizar a produção e a maneira como tal aparato vem sendo utilizado, analisando possibilidades e limitações. A pesquisadora observa que é na construção da imagem interna e das suas complexas diferenças que se pode compreender o caráter funcional da ilustração tátil. Segundo Cardeal (2008) o objeto dinâmico desse tipo de ilustração pode se conectar ao texto ou se tornar um simples acessório.

Por meio de uma pesquisa de opinião com dez adultos cegos, a professora de arte Valente (2008) objetivou analisar questões perceptivas, comunicacionais e cognitivas

---

<sup>11</sup> Segundo Cardeal (2008, p.1249), “[...] estas obras vêm sendo chamadas de “livros inclusivos”, por trazerem simultaneamente o texto e a ilustração em tinta, o texto em Braille e as ilustrações em relevo [...]”.

associadas à fabricação de desenhos táteis para pessoas cegas. A análise levou a pesquisadora a ressaltar a necessidade em adaptar esses conteúdos ao contexto perceptivo dos cegos e ao sistema de leitura tátil.

A professora de arte e a comunicóloga visual, respectivamente, Duarte e Piekas (2009), objetivaram investigar as possibilidades comunicacionais e educacionais da aprendizagem do desenho por crianças cegas. A pesquisa foi dividida em duas frentes: a primeira apresentou as respostas obtidas após a experimentação de desenhos táteis, em entrevista estruturada com três crianças cegas e um adolescente cego. A segunda, as descobertas de uma jovem de 13 anos, cega, após uma sessão de desenho. Duarte e Piekas (2009) verificaram que o repertório gráfico dos participantes é limitado, e que a causa provável seja a ausência de atividades com desenho, exigindo tanto dos docentes quanto da família uma nova postura no processo de ensino da criança cega.

As professoras de arte Kirst e Silva (2009) objetivaram analisar a formação estética da pessoa com deficiência em museus e nas escolas, tendo como mediação dessa relação a arte contemporânea. Concluem que a educação da pessoa cega ainda é um desafio a ser enfrentado e que a temática não adentrou a escola, espaços culturais e que é preciso solidificar inclusive o âmbito da pesquisa. Quanto a isso, Kirst e Silva (2009) consideram que a formação de professores é um dos aspectos a ser reforçado nesse processo e que as licenciaturas devam ampliar a formação do professor para a diversidade que se acentuou na escola.

Observam as pesquisadoras que os espaços culturais apresentam papel importante na democratização ao acesso de públicos especiais e que a arte contemporânea é uma estratégia de percepção do contexto atual.

Segundo as pesquisadoras, o setor educativo presente nos museus, por meio da mediação, amplia o universo perceptual, estético e simbólico das pessoas com deficiência. No entanto, salientam que, para isso, é necessário que ocorra uma ação curricular alinhada entre esses espaços e a escola.

Kirst e Silva (2009) observam que para o conhecimento estético da pessoa cega seja ampliado é necessária a construção de ferramentas que promovam a sua participação, como maquetes táteis, jogos, materiais diversificados e objetos do cotidiano que estimulem a zona de desenvolvimento proximal.

Finalizam a pesquisa reforçando que o ensino da arte contemporânea deve ser trabalhado em todos os âmbitos da escolarização e na formação docente como forma de ampliar o acesso desses alunos à produção atual.

A professora de arte Mello (2009) pesquisou sobre as propriedades do sistema háptico e os caminhos percorridos pelas pessoas cegas do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz, por intermédio de atividades com texturas e ações para o aprimoramento da linguagem visual do cego em projetos de instalação artística.

A professora de arte Duarte (2010) apresenta três historinhas geométricas que constituem uma proposta de ensino de desenho por meio da percepção tátil. Por intermédio de pesquisa teórica e documental, Duarte (2010) discute como ensinar desenho às crianças cegas.

As professoras de arte, Kirst, Simó e Silva (2010) apresentam o resultado de estudos desenvolvidos ao longo de 2008 e 2009 do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão da UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina), tendo por base a criação e o desenvolvimento de materiais didáticos, os chamados objetos pedagógicos, propostos no ensino de arte para crianças com deficiência auditiva e visual, em oficinas realizadas em sala de aula comum.

As pesquisadoras constataram que os objetos “reúnem características que aproximam os estudantes dos conteúdos de arte, além de possibilitar uma participação da criança com deficiência no conteúdo curricular em condições de igualdade com o restante da turma, os objetos ampliam a capacidade do professor de estruturar a sua prática pedagógica” (KIRST; SIMÓ e SILVA, 2010, p.1869).

As pesquisadoras reforçam ainda que a aprendizagem da arte na perspectiva da educação inclusiva deva considerar a heterogeneidade, respeitando as diferenças, e não um grupo homogêneo, em que se aprende ao mesmo tempo e à mesma maneira. Finalizam os resultados salientando que os materiais adaptados são importantes na ampliação de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Os publicitários Oliveira e Silva (2010) apresentam reflexões sobre a importância da arte para a pessoa com deficiência visual e sua relação com a fotografia, colocando-se no lugar daqueles que não enxergam ao participarem de uma performance artística.

A professora de arte Silva (2010) objetivou demonstrar uma pesquisa realizada entre 2008 e 2009 pelo Grupo de Pesquisas da UDESC Educação, Arte e Inclusão: a construção de objetos pedagógicos a fim de ampliar a aprendizagem da arte contemporânea para crianças com deficiência visual.

Silva (2010) utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa e analisou as experiências registradas no diário da professora de arte da sala, as observações e filmagens feitas. A pesquisadora constata que a mediação do professor de arte amplia as interações na construção do grupo e na desconstrução do conceito de deficiência como algo que

desqualifica o outro. A adaptação e construção de objeto pedagógico possibilitou a todos os alunos participarem das atividades propostas.

A professora de arte Duarte (2011) discute o ensino do desenho para crianças com deficiência visual em uma creche do município de Florianópolis. Por meio de estudo de caso com uma criança com deficiência visual, a professora de arte apresenta três histórias com narrativas que enfocam os elementos básicos da linguagem do desenho como linhas e formas geométricas, a fim de constituir assim, uma proposta de ensino de desenho por meio da percepção tátil.

A pesquisadora constatou que o ensino de desenho tátil baseado nas histórias demonstrou ser benéfico e produtivo quanto ao desenvolvimento cognitivo, perceptual e comunicacional. Entretanto, evidencia que existe ainda um longo percurso a fim de tornar as imagens acessíveis às crianças cegas e que as respostas não são dadas na urgência como a legislação se apresenta.

A comunicóloga Piekas (2011) relata parte da investigação da professora de arte Maria Lúcia Batezat Duarte a respeito do desenho infantil para crianças cegas. Apresenta os dados levantados, de 1995 até 2009, e, em especial, a pesquisa longitudinal com Manuella, uma garota cega. Piekas (2011) verificou que a escassez de estudos nessa área, pode fazer com que a pesquisa da professora de arte supracitada contribua para a discussão em torno de uma metodologia para o ensino do desenho no âmbito da cegueira.

## 1.5 CONFAEB

O levantamento das produções nos anais do CONFAEB (Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil, disponíveis pela FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil), contemplam os anos de 2006 a 2012. Tendo como palavras-chave “arte, arte-educação, educação inclusiva, educação especial, inclusão, cegueira, escola comum” foi encontrado um total de 22 produções que relacionam arte e deficiência.

Quadro 5: CONFAEB 2006, 2007, 2008, 2010, 2011 e 2012

<b>Pesquisador</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Deficiência Pesquisada</b>	<b>Formação do pesquisador</b>
AMARAL, Maria das Vitórias Negreiras do; FREITAS, Alessandra Menezes Machado de	2007	Educação e artes aliadas para inclusão de educandos surdos	Auditiva	Pedagogia

ARAÚJO, Haroldo de	2007	Experiência com deficientes visuais, em projeto de pesquisa e extensão: Despertou a paixão pela busca de um ensino de artes acessível a todos	Visual	Arte
COSTA, Robson Xavier da	2008	Ensino de arte e educação inclusiva	Inclusão	Arte
FERNANDES, Vera Lúcia Penzo	2008	Criatividade e educação inclusiva no ensino de artes visuais	Educação Inclusiva	Arte
QUEIROZ, Anna Karenina Gomes de	2008	Arte como ferramenta de inclusão social e educacional	Intelectual	Arte
BATISTA, Marina Fenício Soares; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima	2010	Museu da imagem e do som: iniciativas de inclusão	Acessibilidade	Arte e Terapia Ocupacional
CIRILLO, Aparecido José; COSTA, Rosa da Penha Ferreira da; RODRIGUES, Maria Regina	2010	A cidade e seus fluxos: artes e cultura na educação especial	Inclusão	Arte
LIMA, Marlini Domeles de; ROCHA, Deizi Domingues da	2010	Dançando a corporeidade da pessoa com deficiência visual: Um relato de experiência a partir da pesquisa ação	Visual	Educação Física
LIMA, Marlini Domeles de; TERRA, Alessandra Matos; TONIETTI, Diego Ferreira	2010	Trabalhando com a dança na escola na perspectiva da inclusão	Inclusão	Educação Física
PUCETTI, Roberta	2010	Arte, educação e inclusão, por um olhar diferente	Inclusão	Arte
RABELLO, Roberto Sanches	2010	Ensino de arte e educação inclusiva: atendimento ao aluno com deficiência visual em escolas públicas de Salvador	Visual	Artes Cênicas
SILVA, Andreza da Nóbrega Aruda	2010	Áudio-descrição: Tecnologia assistiva e educacional no teatro	Visual	Arte
VALE, Cassia do; REY, Ketheley Leite Freire	2010	Projeto dia: Diversidade, inclusão e arte um caminho possível em educação inclusiva	Educação Inclusiva	Arte, Letras e Pedagogia
ALMEIDA, Marilene Oliveira	2011	Contribuições da perspectiva educacional de Helena Antipoff para o ensino de arte em Minas Gerais: Fazenda do Rosário (1940 – 1970)	Escola Nova	Normal Superior
KIRST, Adriane Cristine; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da	2011	Educação Inclusiva e Arte: A construção de uma trajetória	Inclusão	Arte
MENEZES, Flávia Andresa Oliveira de; SILVA, Josiane de Jesus da	2011	Arte na Educação Especial: Experiências e Possibilidades	Educação Inclusiva	Arte
FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira	2012	Tocar para ver: Relato de experiência – Artes Visuais, com foco na pessoa com deficiência visual	Visual	Arte
GOMES, Elida Strazzi Moreira; ISHII, Bianca Iatalesi; MORAES, João Lúcio de; OLIVEIRA, Patrícia da Costa Borges; TOMASULO, Adriana Iniesta	2012	O coral cênico da APAE de Mogi das Cruzes: O fazer artístico como elemento de inclusão social	Inclusão	Psicologia, Fisioterapia, Comunicação Social e Fonoaudiologia
MOTA, Marina Alves	2012	O ensino da dança para o deficiente visual	Visual	Educação Física

NÓBREGA, Andreza	2012	Mediação inclusiva: A áudio-descrição abre as cortinas do teatro para pessoa com deficiência visual.	Visual	Arte
OLEQUES, Liane Carvalho	2012	Ensino da Arte: Ensinando desenho a crianças com deficiência Intelectual	Intelectual	Arte
PUCETTI, Roberta	2012	Perfil e formação do professor de arte de Londrina: O desafio da educação inclusiva	Inclusão	Arte

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O levantamento realizado demonstrou que, entre as 22 produções encontradas, 14 foram propostas por professores de arte; 03 por professores de educação física; 02 por pedagogos; 01 por um professor de arte em parceria com um terapeuta ocupacional; 01 por um professor de arte em parceria com um pedagogo e um professor de letras, e 01 por um psicólogo em parceria com um fisioterapeuta, um comunicólogo e um fonoaudiólogo.

Quanto à deficiência pesquisada, 07 abordam a deficiência visual, 02 a deficiência intelectual, 01 a deficiência auditiva, 07 abordam a inclusão, 03 a educação inclusiva, 01 a acessibilidade e outra a Escola Nova. O levantamento apontou que 10 produções tiveram como contexto a escola, sendo as demais desenvolvidas em museus, instituições especializadas e universidades.

Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa foi a mais abundante nos trabalhos encontrados, evidenciando o uso de observações e estudos de caso. A seguir são relatadas as pesquisas encontradas que abordam o ensino de arte e o aluno cego.

O professor de arte Araújo (2007) investigou a produção dos esquemas gráficos por deficientes visuais no ensino de arte por meio da observação da prática de alguns professores. Verificou a necessidade e a importância da produção de textos e material visual como forma de estimular a troca de saberes entre a universidade e as escolas; bem como a importância do desenho como ferramenta para o estímulo cognitivo do aluno cego, auxiliando na sua percepção, motricidade e autonomia.

A pesquisa de cunho qualitativo das professoras de educação física Lima e Rocha (2010) objetivou analisar os caminhos para uma proposta metodológica em dança para pessoas cegas. Com a coleta de dados, diário de campo, observação participante, grupo focal, história de vida e vivências práticas, os pesquisadores encontraram elementos significativos como: consciência corporal, expressividade, vocabulário de movimento e improvisação, composição coreográfica, bem como possibilidades facilitadoras visando ao objetivo proposto.

A pesquisa ação do professor de arte Rabello (2010) apresentou um balanço do atendimento ao aluno cego em escolas públicas de Salvador, quanto ao ensino de arte. Por meio de entrevistas realizadas com os professores de arte, o pesquisador identificou a necessidade de formação continuada dos docentes, a carência de experiências de inclusão bem sucedidas em escolas públicas e privadas, a precariedade na orientação dada pelo professor de arte à educação do aluno cego.

A professora de arte Silva (2010) objetivou realizar uma reflexão sobre a fruição da pessoa cega e as informações imagéticas advindas do teatro pelos usuários cegos. Para tal, a pesquisadora discute sobre o conceito de audiodescrição, tecnologias assistivas para eliminação de barreiras e a efetivação de práticas inclusivas respaldadas pela legislação. Silva (2010) conclui que a audiodescrição é a tecnologia assistiva e educacional que ajuda a diminuir as distâncias e democratizar o acesso à informação no teatro.

A pesquisa da professora de arte Freitas (2012) objetivou relatar a própria experiência como docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) após o ingresso de uma aluna cega no curso. A pesquisadora visou à produção de materiais que permitissem à aluna a vivência plástica e fruição de imagens de obras da História da Arte. Por meio da idealização do projeto “Tocar para ver”, a pesquisadora verificou o potencial da arte como instrumento de educação, cultura e inclusão.

Por meio da pesquisa participante, a professora de educação física Mota (2012) analisou a metodologia do ensino de dança empregado pelo grupo “Passos para luz”, com nove anos de atuação na cidade de Belém/PA, cujos integrantes são pessoas cegas. Mota (2012) conclui que a dança e a metodologia do grupo, trabalhada por unidades elementares de desenvolvimento de movimentos e deslocamentos do corpo no espaço (como andar, movimentos circulares, giros, resistência, torção, saltos e expressão facial), contribuem de forma significativa para a ressignificação das possibilidades artísticas e a importância de se pensar novos meios de ensino da dança para a pessoa cega.

A professora de arte Nóbrega (2012) analisa as possibilidades de mediação da audiodescrição como recurso facilitador ao acesso às imagens por parte da pessoa cega em espetáculos teatrais. A pesquisadora conclui que a audiodescrição, além de funcionar como tecnologia assistiva, contribui para a formação do espectador e para a aquisição da linguagem teatral pelo cego.

## 1.6 Algumas Considerações sobre a Produção Levantada

A revisão bibliográfica procurou levantar produções que relacionassem o ensino de arte para o aluno cego na escola comum, verificando os principais objetivos, metodologias e resultados.

Nos anais da ANPED, apenas um trabalho foi encontrado em contexto escolar nos últimos doze anos, produzido por um professor de arte e publicado no GT 15 (Educação Especial) da ANPED.

O levantamento do banco da CAPES demonstrou que as produções, em sua maioria, foram realizadas em escola especial, em museus e apenas uma em escola comum. Ao todo são oito dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, sendo quatro dissertações realizadas por professores de arte.

O levantamento da SCIELO demonstrou que, entre as três produções encontradas, duas foram propostas por uma mesma professora de arte. O levantamento demonstrou ainda que as produções foram realizadas em clínicas e hospitais e apenas uma considerou o ensino de arte na escola comum.

O levantamento nos anais da ANPAP demonstrou que, das vinte e três produções encontradas, dezessete foram propostas por professores de arte, entretanto, apenas nove relacionam o ensino de arte para o aluno cego em contexto escolar.

Nos anais do CONFAEB, das vinte duas produções encontradas, quatorze foram elaboradas por professores de arte e apenas dez apresentam a escola como contexto de investigação.

Quanto à deficiência pesquisada, o levantamento, de forma geral, indica maior quantidade de produções em torno da deficiência intelectual e discussões em torno da inclusão.

Mesmo que o aluno com deficiência na escola comum e o cotidiano docente para com esses alunos sejam a tônica das políticas públicas (CF, art. 208 inc.III; LDB, nº9394/96, art.58), de documentos internacionais (Declaração de Salamanca 1994) e discussões educativas dos últimos tempos, ainda, a produção de pesquisas e estudos envolvendo o ensino de arte e a educação especial na escola é escassa. Parece que o professor de arte não divulga a sua prática e a de seus pares. Reily (2010, p.82) evidencia:

Neste momento é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em arte com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto. Não chega a uma dezena o número de livros publicados no

Brasil que abordam os fazeres em artes plásticas com pessoas com deficiência, entre os quais constam Bavcar (2003), Reily (1986, 2001), Francisquetti (2005) e Lopes (2008).

O levantamento aponta ainda para a incidência do termo “inclusão escolar” presente nos trabalhos, não ficando muito clara sua distinção com a educação inclusiva e com a educação especial, pois não seriam sinônimos. Segundo Bueno, Mendes e Santos (2008, p.49), “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado”.

Ficou evidente a ausência de materiais adaptados nas aulas de arte, pouca articulação entre os professores de arte com o serviço ao atendimento educacional especializado, pouca discussão sobre a cegueira no espaço escolar e a presença de atividades aleatórias e sem relação com o restante do grupo. O aluno cego, por não ter acesso aos recursos e à mediação verbal adequadas, não se apropria dos conhecimentos em igualdade.

Apesar de se discutir tanto sobre uma escola para todos, parece ainda não existir na organização da escola e dos que nela atuam, articulação coletiva tanto prática quanto teórica para se pensar a educação comum com a educação do aluno especial. O levantamento realizado demonstra que o ensino de arte para a educação especial se encontra atrelado em contextos clínicos e especializados e não na escola comum. Reily (2009) mapeou dissertações e teses brasileiras do banco de teses da CAPES e de bibliotecas de universidades dos 35 anos anteriores que dialogam os temas referentes à arte e deficiência e constatou que esta área ainda é um ramo em formação.

A pesquisadora encontrou 32 pesquisas que abordam a arte e a deficiência e evidencia que, entre os 26 pesquisadores interessados em discutir a temática, metade são professores de arte, sendo que cinco deles apresentam deficiência. Entre os assuntos mais discutidos se encontram a formação de professores cujas licenciaturas ainda demoram em se adequar à nova configuração da sala de aula perante a diversidade que se acentuou. Reily (2009) observa ainda que os pesquisadores do campo da arte e deficiência se mostram tímidos quando o tema é a inclusão no contexto escolar.

Verificou-se, pelos levantamentos, a necessidade de diretrizes distintas daquelas que orientam as práticas no campo da medicina que se consolidaram historicamente, enquanto que as bases sobre arte e deficiência ainda estão em etapa de definição.

As produções acadêmicas em arte precisam ser divulgadas e socializadas para então fornecerem suporte para pesquisas futuras que se articulam com a proposta da educação

inclusiva. A divulgação e a socialização sobre o tema podem proporcionar mudanças significativas na área, visibilidade, bem como a maneira com que a sociedade percebe os direitos das pessoas com deficiência.

O levantamento demonstra uma carência muito grande no que se refere a pesquisas sobre o ensino de arte no contexto da educação especial o que prejudica a própria área de conhecimento. Por outro lado, evidencia a preocupação dos pesquisadores em arte por caminhos metodológicos que viabilizem a prática do ensino dessa disciplina para o aluno cego como os objetos pedagógicos adaptados, tátil e em relevo, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade.

A abordagem e os instrumentos qualitativos (observações, notas de campo, documentos, entrevistas, oficinas e narrativas orais) foram abundantes, de forma geral, em praticamente todos os trabalhos que relacionaram arte e deficiência. As pesquisas revelaram fatos importantes sobre o interior da escola, evidenciando um problema social delimitado pela política atual. Sobre isso Garcia (2008, p.20 e 21) postula:

A ideia de inclusão escolar que está sendo base para as políticas educacionais tem uma matriz liberal, a qual tenta obscurecer as diferenças de classe social. No exercício discursivo e político de inclusão, observa-se a incorporação ou rearranjo de novos/velhos conceitos que apoiam a manutenção de concepções já conhecidas e consagradas como incapazes de apoiar processos satisfatórios de escolarização de alunos com deficiências com sentidos relacionados a acesso, permanência e possibilidade de sucesso escolar no que se refere ao desenvolvimento de interações que promovam o desenvolvimento humano e que necessariamente envolvem a apropriação dos conhecimentos historicamente organizados e considerados como conhecimento escolar.

É necessário que as informações coletadas sejam confrontadas e relacionadas com a vivência escolar e o meio social sem desconsiderar as condições econômicas, sociais e culturais para que não acabem se tornando apenas fatos ou fenômenos isolados. Nesse aspecto, uma abordagem que privilegie uma análise de caráter mais amplo incidiria numa melhor compreensão do objeto pesquisado e dos dados empíricos coletados.

Nessa linha, Góes (2008) aponta algumas discussões em torno das possibilidades do educando e das responsabilidades do meio social na esfera da educação para pessoas com deficiência, fazendo com que a abordagem histórica materialista tenha destaque nas contribuições a esse respeito por possibilitar uma sólida compreensão propositiva pela visão que assume sobre o desenvolvimento do indivíduo e o meio em que ele se desenvolve.

Muitas contribuições se encontram nos estudos de Vygotsky (1995) e o levantamento aqui realizado as apresentam principalmente nos trabalhos dos professores de arte.

Vygotsky (1995) evidencia que a cegueira é superada mais pela palavra e pelo universo conceitual do que pela compensação multissensorial em si, que a leitura e a escrita possibilitada pelo alfabeto braile têm maior relevância que o tato e, portanto, a ação educativa deve ser orientada para a conquista de atividades relevantes de forma a contribuírem com a capacidade de significar e pensar o mundo.

Destaca-se que, nesta pesquisa, optou-se por realizar um exercício de investigação que pudesse direcionar a análise, considerando a relação entre a educação especial e o ensino da arte com os determinantes mais amplos envolvendo educação e sociedade. Empreendeu-se um esforço no sentido de compreender o ensino de arte para os alunos cegos no contexto da sociedade atual, apontando os direcionamentos políticos, pedagógicos e a realidade escolar.

Nesse contexto, o próximo capítulo aponta a trajetória do ensino da arte e a educação especial.

## CAPÍTULO 2: O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A arte sempre esteve interligada ao processo civilizatório como ferramenta substancial no desenvolvimento sociocultural das mais diferentes formas de organização humana e se encontra atrelada ao processo de formação do homem, nas suas relações de consumo, produção, além da transformação do modo de existência no qual está inserida determinada cultura e contexto.

Para se apropriar da natureza, do meio social ou mesmo para se comunicar e representar a realidade circundante, o homem se utilizou das linguagens inerentes às artes. “Nos alvares da humanidade a arte era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência” (FISCHER, 1981, p.44).

Além de documentar a existência e as relações humanas, ela assinala papel importante no percurso da humanidade desde tempos remotos. Ademais, os registros artísticos pela história da arte demonstram a sua presença desde a Antiguidade no cotidiano da pessoa com deficiência. Segundo Reily (2008), os sacerdotes de Karnak, no Egito Antigo, ensinavam os cegos por meio da música, sendo uma das primeiras civilizações a documentar interesse pela educação e pelas condições sociais que obstruíam a vida do indivíduo com deficiência que se pode exemplificar<sup>12</sup>.

O seu ensino, ao longo de sua trajetória histórica no Brasil, recebeu várias interpretações, moldadas segundo as necessidades da sociedade. Revisitando o percurso histórico do ensino de arte no Brasil, da sua institucionalização na década de 1990 - período em que o movimento de inclusão escolar se desencadeou a nível internacional e nacional, tendo como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) - o presente capítulo pretende relatar prontamente a sua trajetória, de forma a criar uma interseção de seu ensino com a educação especial perante a conclamada “escola para todos”.

Para evidenciar esse processo recorre-se à história do ensino de arte no Brasil como forma não apenas de problematizar o seu ensino como o de discuti-lo em torno do aluno com deficiência.

---

<sup>12</sup> Segundo Reily (2008) a representação em baixo-relevo de harpistas cegos foi um dos temas recorrentes nos túmulos egípcios. Uma das pinturas mais antigas que se tem conhecimento se encontra na tumba de Antep, mural da 80ª dinastia do Egito, séc. XIV a. C.

Tenta-se aqui realizar essa interseção, pois não há como compreender o ensino de arte para o aluno com deficiência e suas contribuições, bem como o trabalho pedagógico, desvinculado de sua trajetória histórica. Trajetória essa que a fez ser entendida como mero complemento pedagógico à área de conhecimento, com conteúdos, metodologias, avaliações próprios. Por meio do seu percurso histórico será possível perceber, como será discutido neste capítulo, sua relação tardia com a educação especial.

Para tal, também se preocupa em realizar análise sobre o parâmetro curricular nacional voltado para o ensino de arte, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a fim de problematizar a escolarização dos alunos com deficiência e o ensino de arte, bem como a formação do professor dessa área de conhecimento.

## **2.1 O Ensino de Arte no Brasil**

Os pressupostos metodológicos do ensino de arte estão intrinsecamente entrelaçados às tendências pedagógicas historicamente constituídas na educação escolar em nosso país.

O ensino de arte no Brasil inicia-se com o modelo trazido pelos jesuítas com a finalidade de catequizar e aculturar os indígenas. O uso didático da arte estava condicionado aos exercícios realizados em oficinas, por meio de técnicas manuais e corporais. Desta forma, reforçam Araújo e Silva (2007, p.4) que neste momento “[...] introduziu-se o ensino de arte como técnica, através de processos informais, estabelecendo-se uma separação entre o trabalho manual e o intelectual, com valorização da literatura, canto e dramatização, frente às atividades plásticas que poderiam seduzi-los pelos sentidos”. Infere-se que as estratégias artísticas empregadas pelos jesuítas advêm de uma didática calcada na dissuasão de uma cultura existente por outra dominante, entranhada nas concepções do modelo mercantilista<sup>13</sup>, vigente naquele contexto.

A influência dos jesuítas e a miscigenação cultural favoreceram o nascimento de um estilo artístico genuinamente brasileiro. O Barroco Brasileiro objetivava-se no uso de detalhados ornamentos, ricamente elaborados, entalhados em madeira cuja opulência se refletia nos afrescos e esculturas no interior das igrejas. Esse estilo, voltado para a prática

---

<sup>13</sup> Segundo Hunt (1989) são as práticas econômicas preconizadas na Europa entre o século XV e o final do século XVIII em que a Europa atravessa por escassez de ouro. As principais características são a forte intervenção do Estado na economia, incentivo às manufaturas, protecionismo alfandegário, colônias de exploração, comércio colonial controlado pela metrópole e superávit da balança comercial.

religiosa por natureza, tem, na figura do escultor Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho,<sup>14</sup> seu maior representante.

Entretanto, o ideário neoclássico, imposto pelos artistas da Missão Artística Francesa, liderada por Lebreton, mudaria rapidamente a visão oficial sobre a arte brasileira. A arte neoclássica, de caráter ornamental, uma releitura renascentista, foi marcada pelo retorno às proporções greco-romanas, largamente difundidas nas academias por toda a Europa, oficializando, assim, a substituição da arte barroca pelo modelo estrangeiro. O ápice da Missão Artística Francesa culmina com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, considerada a primeira instituição formal do ensino de arte no Brasil. Guerra, Picosque e Martins (2010, p.10) reforçam ainda que:

[...] o ponto forte dessa escola era o desenho, com valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus. O Brasil, especialmente em Minas Gerais, vivia naquele tempo a explosão do Barroco, mas o neoclassicismo trazido pelos franceses é que foi assumido pelas elites e classes dirigentes como o que havia de mais ‘moderno’. A arte adquiriu a conotação de “luxo”, somente ao alcance de uma elite privilegiada que desvalorizava as manifestações artísticas que não seguiam esses padrões.

Gradualmente, a substituição acarretou uma divisão mais proeminente entre artesão e artista, destinando seu ensino aos que frequentavam a Academia. O estilo neoclássico francês implantado no Brasil enunciava os pressupostos das academias pela Europa com ênfase no rigor técnico com supremacia do equilíbrio e harmonia das formas, ornamentação ostensiva refletida em opulentos adornos, bem como a apropriação no uso de materiais. Ferraz e Fusari (1999, p.29 e 30) evidenciam que:

[...] nesse momento, as academias de arte procuravam atender à demanda de preparação e habilidades técnicas, gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial. Aqui como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário o desenho tinha por objetivo desenvolver também essas habilidades técnicas e o domínio da racionalidade. Nas famílias abastadas, as meninas, eram preparadas com aulas de música e bordado [...]

Barbosa (2002) ainda observa que no texto da criação da Academia, a arte é reportada como acessório e ferramenta para modernização do setor industrial afastando o ensino de arte

---

<sup>14</sup> O artista sofria de uma misteriosa doença degenerativa, que lhe valeu o apelido de "Aleijadinho". O seu corpo foi progressivamente se deformando, o que lhe causava dores contínuas; teria perdido vários dedos das mãos e dos pés, obrigando-o a andar de joelhos e a amarrar o cinzel nos pulsos para poder esculpir.

da realidade social, ao difundir, em seu interior, a concepção de arte como adorno, a ser reproduzida ostensivamente, e o de assumir, perante as diferenças de gênero, o ócio elegante.

O conceito de arte como técnica, atividade e expressão permearia do final do século XIX ao XX até meados de 1960. Nesse período, as indústrias começavam a fervilhar, no país, e o ensino do desenho se tornou a principal ferramenta para o ensino de arte nas escolas e para atender as demanda de preparação para o mercado de trabalho, pautado em habilidades técnicas e mão-de-obra especializada, importantes para a expansão industrial e a urbanização.

Com exaltação voltada para a técnica, herança da Missão Artística Francesa, a ideia de arte como ofício foi levada para as escolas técnicas para atender a expansão industrial, instaurando-se, assim, o desenho geométrico. Sobre isso Fusari e Ferraz (1999, p.30) reforçam que:

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas.

A partir da Lei educacional 5692, que institui a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nas escolas brasileiras, foi que o ensino de arte como atividade começou a ser desenvolvido. A criação dos cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos surgiu por volta de 1973, convergindo para um ensino técnico, aparamentado na tendência pedagógica tecnicista. Fonseca (2009) destaca ainda que a disciplina era ministrada por professores de outras áreas, devido à criação tardia das licenciaturas em educação artística, ficando muitas vezes a disciplina sob a responsabilidade de bacharéis em Belas Artes ou ainda de profissionais formados pela Escolinha de Artes do Brasil. Guerra, Picosque e Martins (2010, p.11) salientam ainda que “[...] a lei, determinando que nessa disciplina (educação artística) fossem abordados conteúdos de música, teatro e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, acabou criando a figura do professor único que deveria dominar todas essas linguagens de forma competente”.

O fazer pedagógico assumia um caráter mecânico cuja função era novamente a reprodução de conteúdos a serem assimilados pelos alunos, transformando os saberes em arte em meras atividades e equalizando o currículo. Fusari e Ferraz (1999, p.32) evidenciam ainda que nas aulas de arte “[...] os professores enfatizam um ‘saber construir’ reduzido aos seus

aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um ‘saber exprimir-se’ espontaneístico, caracterizando pouco compromisso com as linguagens artísticas”.

Devido à ausência de bases teóricas fundamentadas, depreende-se, nesse momento, a efervescência do fazer e do saber artístico na recorrência do uso de manuais para as aulas, acabando por valorizar as propostas dos livros didáticos (empregados até hoje), com qualidade discutível como recurso ao aperfeiçoamento dos conceitos artísticos.

O crescimento econômico do país e o incremento industrial, após o golpe 1964, fizeram com que as tendências pedagógicas do ensino de arte como atividade e como expressão convivessem lado a lado. O país atravessava a ditadura e, com ela, o projeto educacional estava fundamentado em manuais técnicos, permeados pelo ideário da educação moral e cívica, relacionando o ensino de arte às datas comemorativas, descaracterizando-o. A educação no período ditatorial fez com que o ensino de arte assentasse na utilidade, no acessório traduzido na confecção de adornos destinados ao espaço escolar, bem como na celebração de datas cívicas com produção de objetos alusivos às mesmas, sem um fim histórico-social. Os exercícios repetitivos sem finalidade, deixando os alunos livres para criarem, contribuíram para o assentamento dessas bases, vulgarizando o ensino de arte na escola.

O marco para ruptura do ensino de arte centrado na técnica voltando atenção para a criatividade e a expressão aconteceria com a Semana de Arte Moderna de 1922 e as metodologias em torno do Movimento das Escolinhas de Arte que, segundo Varela (1986), também seriam responsáveis pela formação de professores de arte. A Semana também simbolizou a ruptura com uma estética importada, voltando o olhar para a cultura brasileira.

Na década de 1930, com influências ampliadas e disseminadas nos anos de 1950 e 1960, surge o movimento denominado Escola Nova, Pedagogia Nova ou Renovada, centrada no aluno, direcionando o ensino de arte para a livre expressão com valorização do processo de trabalho. A tarefa do professor era oportunizar que o aluno se expressasse de maneira pessoal e espontânea, valorizando a criatividade como máxima no ensino de arte. Fusari e Ferraz (1999, p.31) reforçam ainda que:

Sua ênfase é a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia.

No rol dessas mudanças, a educação recebeu influências de pesquisas do ramo da psicologia por educadores e psicólogos norte-americanos, transferindo o foco da transmissão do conhecimento ao interesse dos sujeitos em aprender, deixando profundas marcas no ensino de arte.

Nesse momento, o enfoque se centra no processo de aprendizado ao invés de se preocupar com o rigor técnico. John Dewey e Herbert Read são os estudiosos que influenciaram acentuadamente esse movimento no país. Muitas de suas obras foram disseminadas por Anísio Teixeira, um dos principais tradutores do pensamento de Dewey no Brasil. Seus estudos enfatizavam a experiência como ponto principal na aquisição do conhecimento, e o professor deveria, então, oportunizar à criança condições para resolver por si própria os seus problemas. Já Viktor Lowenfeld enfatiza os estágios de desenvolvimento da capacidade criadora na criança, analisando o ensino de desenho e a arte infantil.

A arte como expressão é defendida na época por artistas como Anita Malfatti e Mário de Andrade, que desenvolviam um trabalho de ensino de arte para crianças em oficinas cujo preceito se aliava ao estudo de técnicas em artes plásticas para potencializar a expressividade infantil.

Augusto Rodrigues, em 1934, inaugura o Movimento Escolinhas de Artes (MEA), com a criação da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, cujo âmago alicerçava-se na valorização da arte produzida por crianças, fundamentando suas ações no ideário de Dewey. O professor tinha como ímpeto o aprimoramento perceptivo-expressivo infantil com ênfase no desenho e na pintura. Outras escolinhas de arte foram fundadas no país como a Escolinha do Recife, coordenada por Noêmia Varela, influenciando muitas gerações de professores.

Segundo Azevedo (2000), outro valor em destaque nesse contexto foi a democratização da arte por meio da dessacralização da obra de arte, valorizando a ideia de que todas as crianças, em potencial, eram capazes de produzir e de se expressarem por meio dela, inclusive as crianças com deficiência.

Campos (2003) e Reily (2008) destacam a valorização da arte na educação do aluno deficiente no trabalho pioneiro da psicóloga russa Helena Antipoff, ao instituir a Sociedade Pestalozzi (Belo Horizonte, 1932) e a Fazenda do Rosário (Ibirité – Minas Gerais, 1940), cujas oficinas de cerâmica e artesanaria faziam parte das propostas dos Institutos, como forma de incentivar a capacidade criativa. Reily (2008, p.221) ainda evidencia:

Noêmia Varela também trabalhou com arte durante muitos anos com alunos com deficiência mental de 1949 a 1957, na Escola Especial Ulisses Pernambucano, em Recife, bem como na formação de educadores (Varela, 1986). Merece ser investigada a proposta de ensino de arte para crianças desenvolvida por Anita Malfatti, com o apoio de Mário de Andrade, na Biblioteca Municipal de São Paulo. A artista apresentava uma deficiência congênita de significativa atrofia do braço direito, que fora um fator-chave na sua carreira, tanto no sentido de mobilizá-la a buscar modos adaptados de produção plástica, quanto da discriminação que sofreu por parte de expoentes da época (como Monteiro Lobato). Dada a sua experiência pessoal como pintora deficiente, perguntamo-nos se Anita não teria recebido uma grande diversidade de alunos no trabalho realizado na biblioteca, incluindo alunos com deficiência.

Ainda sobre o trabalho de Helena Antipoff, a dissertação de mestrado da professora de arte Almeida (2013) investigou o ensino de arte no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, Ibirité, Minas Gerais, por meio da análise documental de escritos e manuscritos de Antipoff, correspondências trocadas com colaboradores e autoridades, jornais e periódicos institucionais, folders de divulgação de exposição de arte, fotos tiradas durante visitas de artistas e livro de registro de alunos e professores.

Almeida (2013) investigou o ensino de arte na instituição, entre 1940 e 1950, com foco na identificação de uma rede de colaboradores que contribuíram para que a educadora russa desenvolvesse a integração entre arte e educação com o ideário da Pedagogia Nova. Almeida (2013) destaca que a relação estabelecida entre Antipoff e o professor de arte Augusto Rodrigues foi parceria fundamental para o desenvolvimento dos processos de ensino de arte na Fazenda do Rosário.

Essa parceria, segundo Almeida (2013), remete à fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945), implantada por Antipoff e colaboradores, e da Escolinha de Arte do Brasil (1948), fundada por Augusto Rodrigues com apoio da professora, quando essa atuou no Ministério da Saúde no Rio de Janeiro, entre 1944 a 1949. Por meio de colaboradores, Almeida (2013) destaca que Antipoff estabeleceu parcerias que oportunizaram ainda desenvolver um ensino de arte para atender tanto às crianças, adolescentes e adultos da comunidade local, quanto à formação de professores no meio rural.

Os documentos consultados por Almeida (2013) sinalizam uma intensa jornada a favor dos trabalhos de arte desenvolvidos na Fazenda, por meio dos cursos realizados na própria instituição, por convênios para atender à formação de professores que se deslocavam tanto para a Escolinha de Arte, quanto para a Pestalozzi do Brasil em que o professor Augusto Rodrigues atuou.

Almeida (2013) conclui que, no complexo da Fazenda, houve grande gama de atividades artísticas, como trabalhos manuais (com a utilização de matéria-prima local, por meio de oficinas de cerâmica, bambu, fibras naturais, carpintaria e entalhe em madeira), produção têxtil em teares manuais, assim como o desenvolvimento do teatro de bonecos, indicado como atividade recreativa, de uso pedagógico nas escolas.

Pela dissertação de Almeida (2013), observa-se não somente a seriedade com que Helena Antipoff encarava os processos educacionais pela arte na Fazenda do Rosário, bem como o grande esforço da professora russa em patrocinar a vinda de artistas e professores tanto do país, quanto do exterior, que acabaram se tornando grandes colaboradores para que o ensino de arte atingisse a comunidade daquele contexto, trazendo melhorias sociais. Depreende-se ainda a preocupação de Helena com a educação de crianças e adultos, tendo por base as oficinas artísticas, bem como o caráter de um ensino de arte multiplicador, refletido na formação de professores para atuarem no meio rural.

Diante do exposto até aqui, é possível considerar que a presença das crianças com deficiência na aula de arte é bastante recente, no que tange ao movimento modernista a entrada dessa disciplina, sob o rótulo de “Educação Artística”, a partir de 197, nas escolas. Ou seja, a história do ensino de arte na educação especial é incipiente. Observa-se também uma série de desvios quanto ao propósito do ensino de arte na escola. Guerra, Martins e Picosque (2010, p.11) reforçam que:

De fato, uma série de desvios vem comprometendo o ensino de arte. Ainda é comum essas aulas serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas ‘sérias’, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados ou retirados do computador, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas ‘musiquinhas’ para fixar conteúdos de Ciências, fazem-se “teatrinhos” para entender os conteúdos de História e ‘desenhinhos’ para aprender a contar.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (1996) “[...] identificar a área por arte e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”.

A arte é fundamental na escola, principalmente porque é fundamental fora dela, é conhecimento historicamente construído pelo homem ao longo de toda a sua trajetória. Tratá-la como conhecimento é preceito fundante, que vem sendo desenvolvido por muito tempo pelos professores de arte. Um dos requisitos para qualquer nação que tenha pretensões de

obter valores culturais seria a criação de um sistema educacional com capacidade de oferecer a todos uma ampla educação estética.

Na atualidade, o ensino de arte tem como ponto de referência a década de 1980, com as pesquisas da professora de arte Ana Mae Barbosa em torno da Proposta Triangular<sup>15</sup> e as lutas da classe diante do Conselho Federal de Educação, em 1986, que, segundo Barbosa (2009), eliminou a arte do currículo escolar. Foi na década de 1990 que o ensino de arte nas escolas se tornou obrigatório, com a aprovação da Lei 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, mesmo momento em que eclodiu também o movimento de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Não que em momentos anteriores na escola não existissem crianças com deficiência, mas essa ocorrência se caracterizava como exceção, pois a vertente médico-psicológica as incorporava no ensino especializado, segundo Bueno (2008) e Reily (2010).

Lançar olhar pela trajetória do ensino de arte é necessário tanto para identificarmos as várias tendências pedagógicas e os desvios possíveis de se identificar nas práticas atuais, como também para inferir a sua relação tardia com a educação especial que, segundo Reily (2010), ainda engatinha quando o assunto se refere à produção de conhecimento.

## **2.2 O Ensino de Arte e a Educação Especial**

Em grande parte da trajetória da humanidade, as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência eram eliminadas ou segregadas, sempre condicionadas a cada contexto histórico. Segundo Neres e Corrêa (2008), na Antiguidade, com a valorização dos atributos físicos necessários tanto à ginástica, quanto à arte de guerrear, àqueles que apresentavam algum tipo de deficiência eram eliminados. Já na Idade Média, ainda segundo as autoras, com a organização da produção em torno do feudalismo, caracterizado pelo trabalho servil e pelos princípios religiosos, a prática do abandono das pessoas com deficiência passou a ser condenada, fazendo com que elas fossem acolhidas em orfanatos e asilos.

No Brasil colonial, segundo Januzzi (2006) as pessoas com deficiência, em um contexto social com escassa instrução e economia agrícola, passavam invisíveis perante a sociedade.

---

<sup>15</sup> A Proposta Triangular consiste na relação entre o fazer artístico, a contextualização histórica e a análise da obra de arte.

Pequena parcela possuía escolarização e a educação da pessoa com deficiência era quase nula, embora existissem pequenas iniciativas de cunho popular. Januzzi (1992) aponta que famílias dos extratos superiores mandavam os filhos para o exterior em busca de instrução.

O marco histórico da educação especial no Brasil se deu em 1854, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, segundo Januzzi, (2006) e Mazzota (1996).

Mazzota (1996) evidencia que os dois institutos possuíam condições precárias de atendimento, embora tenham aberto a discussão sobre a deficiência na sociedade. Observa que o atendimento, à época de 1872, contava com uma população de 15.848 cegos e mais de 11.595 surdos (aproximadamente 35 cegos e 17 surdos eram atendidos no país).

O trabalho manual era a base para a educação da pessoa com deficiência, uma forma que o Estado encontrou para aliviar o peso da dependência dos mesmos, garantindo sua utilidade, conforme Januzzi (2006).

A concepção de deficiência se firmaria em torno do modelo médico, com a existência de asilos, classes paralelas aos hospitais até meados de 1930. Neste período, surgem várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número superior ao das instituições voltadas para outras deficiências. Acreditava-se que a deficiência mental pudesse implicar em problemas de ordem sanitária, conforme Januzzi (2006) e Cunha (1988). Januzzi (2006, p.34) pondera:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular.

Neste período o modelo médico vai sendo gradativamente substituído pelos estudos da área da psicologia e da pedagogia, momento em que a escola primária pública se populariza frente a um índice de 80% de analfabetos, segundo Aranha (1989).

A vertente psicopedagógica da educação da pessoa com deficiência seria influenciada pelas reformas educacionais sob o ideário da Escola Nova que, segundo Cunha (1988), defendia tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento, quanto o direito de

todos à educação. Legitimavam a construção de um sistema estatal de ensino público laico e gratuito como única forma de combate às desigualdades, conforme Cunha (1988).

No ideário escolanovista, houve a penetração da psicologia na educação. Professores psicólogos europeus (entre eles, Helena Antipoff) desembarcaram, nesse período, no país, conforme Mendes (1995). Antipoff inicialmente propôs a organização da educação primária na rede comum de ensino baseado em classes homogêneas. Com a ajuda de colaboradores, Helena, em 1932, idealiza a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte; sete anos depois, a Fazenda do Rosário em Ibirité (MG); e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Campos, 2003).

Cunha (1988) observa que o escolanovismo, que defendia a diminuição das desigualdades sociais, a ênfase nas diferenças individuais e o ensino especializado, favoreceu a exclusão da pessoa com deficiência na escola comum na época. A educação especial não se desenvolveu no sentido de fazer o ensino coletivo da mesma maneira que o ensino comum.

Em linhas gerais, a década de 1950, no Brasil, foi marcada por um incremento das classes e escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. Mendes (1995) observa a ampliação da Sociedade Pestalozzi com mais de 15 instituições pelo país. Esse crescimento, ainda segundo a pesquisadora, de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, fez com que o governo se eximisse da responsabilidade de ensino público à pessoa com deficiência.

Mazzota (1996) postula que, a partir da década de 1960, com a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro 1961, foi que o poder público oficializou ações no campo da educação especial.

A Lei supracitada previa que “a educação dos excepcionais” deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Fica claro que o objetivo era da integração, na medida do possível, de alunos com deficiência ou não, na escola comum. Entretanto, a mesma lei pontuava que a iniciativa privada, considerada eficiente pelos conselhos de educação, receberia do poder público bolsas, empréstimos e subsídio. Tornaram-se contraditórias as afirmações dessa lei em oferecer educação pública para o desenvolvimento de todos os alunos.

Januzzi (2006) postula que, não atingindo os resultados esperados, o aluno que não se enquadrasse à norma vigente era excluído. Mesmo com a integração do aluno com deficiência no ensino comum, havia forte presença privada, filantrópica, nos serviços educacionais para atender esse alunado.

Logo, conforme Mendes (1995), com o fortalecimento, nesse momento, da iniciativa privada, sobretudo com instituições filantrópicas sem fins lucrativos, denota-se a omissão do setor público educacional e o financiamento das instituições parceiras, com recursos do campo da assistência social.

Januzzi (2006) aponta que, na década de 1960, houve grande evolução no número de serviços de assistência e, no ano de 1969, a pesquisadora encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual. Os serviços consistiam em classes especiais nas escolas regulares, a maioria delas em escolas estaduais. As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente de natureza privada.

Muitos pesquisadores apontam a década de 1970 como a institucionalização da educação especial por conta do número de associações e legislações presentes. Januzzi (2006) expõe que, a partir da década de 1970, houve grande evolução na educação especial, como a criação do Centro Nacional de Educação Especial, SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Devido ao desenvolvimento produtivo do país, campanhas em prol da pessoa com deficiência foram se consolidando e a sua escolarização valorizada. O trabalho volta-se para atender a demanda industrial e, nesse movimento de produção em pequenos serviços, “encaixa-se a deficiência”, como explica Januzzi (2006).

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, alterou a LDBEN de 1961 e definiu “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Não se percebe a sistematização do ensino a fim de atender às necessidades desse alunado, reforçando o encaminhamento para as classes e escolas especiais, tampouco a efetivação de políticas públicas para a universalização à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar esse alunado.

O contexto histórico da década de 1980 foi marcado pelas lutas sociais realizadas pela população marginalizada no Brasil. Com o fim da ditadura e abertura política, novas iniciativas surgiram, sobretudo no aspecto legal. A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegurou, em seu artigo 208, a integração escolar enquanto preceito constitucional, recomendando o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede comum de ensino.

Neres (2010) pontua que, com a integração, surgiram críticas ao trabalho desenvolvido nas instituições especializadas, alegando segregação da pessoa com deficiência. Segundo a

autora, havia ainda o entendimento de que, em alguns casos, se exigia preparação anterior à inserção desses alunos nas escolas comuns, trabalho esse que poderia ser feito nas instituições. Além disso, Neres (2010) declara que o movimento da inclusão, a partir da década de 1990, intensificou as críticas ao trabalho das instituições especializadas, fazendo com que uns defendessem a inclusão dos alunos nas escolas comuns, sempre que fosse possível, vislumbrando os benefícios que esse processo poderia trazer a esses alunos, enquanto outros defendiam a total inclusão.

Nos anos de 1990, com os documentos internacionais sobre a Proposta de Educação para Todos resultante da Conferência Mundial, sediada em Jomtien, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, em 1994, dando ênfase à universalização do ensino, surge a proposta da inclusão escolar em superação ao paradigma da integração, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiências nas turmas do ensino comum.

A partir das declarações das quais o Brasil é signatário, iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional brasileiro. Nesse momento, surgem o Plano Nacional de Educação Para Todos em 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que apresenta pela primeira vez um capítulo para tratar especificamente da educação especial, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto, Fonseca (2001), Góes e Laplane (2007) e Padilha (2007) observam que, se as ações se intensificaram nesse período, de forma a ajustar as políticas ao processo de reforma do Estado brasileiro, foram para atender as exigências impostas pela reestruturação global da economia.

Neres (2010) evidencia que o termo inclusão escolar adotado no bojo dessas reformas, nesse período, se refletiram como uma proposição política de incorporação de alunos que têm sido excluídos historicamente da escola, reafirmando o ideário de que essa seja instrumento de “equalização social”. A inclusão, ainda segundo a autora, é defendida, nesse momento, como via de superação das condições de segregação e de exclusão social às quais foi submetida a pessoa com deficiência. Todavia, assim como a integração, o princípio da inclusão, segundo Bueno (2008), Lancillotti (2006) e Neres e Corrêa (2008), vem gerando controvérsias, por não conseguir atender, em um mesmo espaço e tempo, ritmos de aprendizagem diferentes.

Tais documentos que surgiram na década de 1990 subvencionaram a elaboração do documento atual intitulado “Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, de junho de 2007.

Esse documento especifica que, além de visar à constituição de políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, essa tem como principal objetivo “[...] acesso, a participação e aprendizagem [...]” desse alunado “[...] nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às suas necessidades educacionais [...]” que o atendimento educacional especializado tem por função “[...] identificar, elaborar e organizar recursos e de acessibilidade [...]” e que esse atendimento “[...] complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia [...]” e que para atuar com esse alunado nas escolas comuns o professor “[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...]” (BRASIL, 2008, s/p.).

Entretanto, Andrade, Prieto e Raimundo (2013) evidenciam que os objetivos e as diretrizes supracitadas passam por desafios que atingem diferentes matizes da educação, desde a garantia de metas, objetivos e recursos, a fim de se alcançar a efetiva perspectiva desse documento nos planos plurianuais das três esferas de poder e, sobretudo, em seus planos de educação, na proposição das práticas pedagógicas com vistas a favorecer a aprendizagem desses alunos.

Garcia (2013), ao analisar as políticas de educação especial pós Plano Nacional de Educação, entre eles o plano supracitado, evidencia que, mesmo tendo o Brasil adotado a modalidade da educação especial em uma perspectiva inclusiva, é um discurso político redimensionado a fim de parecer novo.

Segundo os estudos da pesquisadora, a sala de recursos continuaria sendo o lugar de excelência para atender esse alunado, assumindo ainda características de complementariedade e transversalidade; e que o professor especializado é o profissional para atuar nesse atendimento, o que, segundo ainda a pesquisadora, retiraria da formação o caráter de aprofundamento, deslocando a tarefa para o atendimento educacional especializado que assumiria então facetas da multifuncionalidade/ecletismo. As salas de recursos, segundo Garcia (2013), no que diz respeito ao trabalho realizado, se manteriam como paralelo ao trabalho da classe comum, que pouco contribuiria para a escolarização dos alunos público alvo da educação especial.

Sobre a formação de professores nessa perspectiva, Garcia (2013) evidencia a perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial, aliada à escassez de discussão pedagógica acerca do trabalho do professor. Questiona quem seria o público que se beneficiaria de uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo que assume caráter

gerencial e a distância e observa uma vez mais que a educação especial ainda é mantida como modalidade que existe à parte do sistema educacional.

Kassar (2011), ao discutir os desafios da implementação da política de educação especial em uma perspectiva inclusiva, observa que, na história de nosso país, a responsabilização do atendimento educacional especializado se manifestou como caráter complementar nas relações existentes entre legislação, poder público, rede de ensino e instituições privadas, fazendo com que estas assumissem papel principal até meados dos anos 2000, quando o governo, pressionado, opta pela matrícula desse alunado em salas comuns, com ou sem atendimento especializado.

Garcia (2013) e Kassar (2011) observam que o discurso sobre a eficiência da atual política recai sobre um incremento de matrículas relacionadas à educação especial em escolas comuns, conforme dados do censo escolar da educação básica 2008, como expressão de sucesso do plano aqui discutido. Entretanto, Kassar (2011) salienta que o acesso e permanência no sistema comum de ensino não se apresenta como garantia de sucesso da atual política e que necessário se faz adentrar as escolas.

Andrade, Prieto e Raimundo (2013) analisam a proposta de organização da educação especial do município de São Paulo e constatam que esse já estabeleceu certo nível de organização da política para o atendimento educacional do aluno com deficiência. Entretanto, os pesquisadores evidenciam que os implementadores da política enfrentam desafios de natureza administrativa e também financeira na garantia da equiparação de oportunidades, bem como provisoriedade dos espaços para funcionamento dos centros especializados, precariedade material e acúmulo de tarefas administrativas a ser cumprida pela prefeitura.

Kassar (2011) evidencia, no diário de campo realizado em sua pesquisa, o caso de um aluno cego matriculado em uma escola pública de um município-polo do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” considerado um caso de “sucesso”, cujos professores possuem formação em educação inclusiva. O diário revela a ociosidade desse aluno em sala, quando as atividades têm como foco o uso de imagens, e exaustivas, quando se centram em textos a serem reproduzidos na reglete, revelando a ausência de procedimentos prévios dos docentes para atender a esse aluno.

Para Garcia (2013), a política atual na perspectiva inclusiva está ainda vinculada às reformas sociais desde 1990, com manutenção dos valores da sociedade capitalista, não sendo ainda possível vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade.

Diante do exposto até aqui e direcionando a discussão para o ensino de arte e o público alvo da educação especial, Reily (2008, p.236) pontua que essa nova configuração da sala de

aula, com a chegada dos alunos com deficiência, faz emergir a necessidade de adequação da grade curricular, a fim de atender essa diversidade que o professor de arte haverá de encontrar em sala de aula. A professora de arte ainda reforça que a escassez de publicações brasileiras no campo da arte, em interseção com a educação especial, agrava ainda mais a situação, pois poderia subsidiar o trabalho cotidiano do professor.

Desde dezembro de 1994, a Portaria Ministerial nº1793 recomenda a inserção de disciplinas voltadas para a educação especial nos cursos de licenciatura, e o Parecer CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, são diretrizes que reforçam a presença de tais conteúdos nos currículos das licenciaturas, em especial nos cursos de formação de professores. Entretanto, Fonseca (2009) pontua o distanciamento da universidade da realidade educacional, e que, muitas vezes, a experiência dos professores formadores foi o seu próprio estágio de graduação. Além disso, a ampliação das cargas horárias de estágio, criadas para aumentar o contato do estudante com a realidade social, muitas vezes tem se constituído em apenas mais um quesito de cumprimento de requisitos para a sua formação.

Pitombo (2007) revela em sua pesquisa com professores de arte que as graduações não ofereceram suporte para o trabalho com o alunado que apresenta alguma deficiência, evidenciando que a formação ocorreu já na atuação deles em sala. Bueno (2002) relata uma amostragem da pouca existência de disciplinas de educação especial presentes nos cursos voltados para a formação de professores no Brasil, e conclui que, de 58 licenciaturas para o ensino básico, 51,7% ofereciam disciplina de educação especial. Esse pesquisador observa que o Parecer supracitado deixa a critério das universidades incluir ou não disciplinas de educação especial em seu currículo. Sobre as universidades analisadas pelo autor, em Mato Grosso do Sul (UCDB, UEMS, UFMS e UNIDERP), o pesquisador ainda denota que todas trazem ementas sobre a educação especial direcionada aos cursos de formação de professores.

Observando as ementas, o pesquisador mostra ainda que a educação especial, nas universidades mencionadas, se apresenta aos estudantes como conceito e depois como aparecem nas políticas públicas. Há o estudo do processo histórico e as reestruturações pelas quais passam as concepções de deficiência.

No ingresso desta pesquisadora em uma das principais universidades responsáveis pela formação de licenciados em arte no Estado de Mato Grosso do Sul, a UFMS, que se deu por vestibular em dezembro de 2000 no curso de Artes Visuais, com duração de quatro anos, observou-se que a matriz curricular retratada no histórico escolar não contemplou disciplinas voltadas à educação especial. Atualmente, a matriz do referido curso oferece as disciplinas de

Educação Especial (implantada em 2004) no 5º semestre, com carga horária de 51h, e o Estudo de Libras, no 7º semestre, também com essa carga horária.

Conforme dados no sítio digital da universidade, a disciplina Estudo de Libras tornou-se obrigatória a partir de 2010, e, para os ingressantes até 2009, a disciplina foi ofertada como optativa, tendo por base o Decreto nº 5626/2005 do CNE, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, providenciando a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa com deficiência.

Durante os anos cursados por esta pesquisadora, de 2001 a 2004, no curso de Artes Visuais/Licenciatura da UFMS, conforme a matriz curricular do histórico escolar, a disciplina com maior carga horária se concentrou em torno da Prática de Ensino, totalizando em 324 horas, seguida da disciplina de Desenho, com carga horária total de 216 horas.

Já as disciplinas da matriz curricular de 2014 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, percebe-se maior carga horária que o estudante ingressante cursará ao longo dos quatro anos de curso. Essa carga horária maior se mostra em torno do Estágio no Ensino Infantil e Fundamental (com 204 horas), Estágio no Ensino Fundamental (com 136 horas), Estágio no Ensino Médio (com 153 horas), Fundamentos do Desenho, Desenho e Expressão, Desenho e Plástica, Desenho e Representação Plana e Tridimensional (com 68 horas cada).

Não se pretende, com menção às duas grades curriculares, estabelecer nenhum grau de animosidade pela organização das disciplinas, resultado do empenho coletivo de docentes comprometidos em sistematizar conteúdos de caráter prático/específico, que são deveras importantes para a formação do professor de arte. Entretanto, não se pode ignorar que “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação dos sujeitos da educação especial, nas licenciaturas”, conforme Garcia (2013, p.103).

Ainda sobre o contexto da formação inicial docente, destaca-se que o cenário atual aponta para possíveis fragilidades. Neres e Gomes (2013) analisaram a contribuição das universidades em relação à formação inicial de professores para a educação inclusiva, tendo como objeto as ações da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) de 2008 a 2010, e os dados revelaram que a universidade tem avançado de forma significativa quanto à oferta de disciplinas e conteúdos relativos à educação dos alunos com deficiência, em cursos

de formação de professores. Porém, apontam as pesquisadoras que os cursos de licenciatura ainda carecem de revisão em seus projetos pedagógicos para atender a formação pretendida, e que os de bacharelado ainda não contemplam disciplinas relacionadas à educação especial.

Kassar (2014) observa que a educação em nosso país, conforme a Resolução n. CNE/CEB 02/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevê dois tipos de professores para atender os alunos com deficiências na escola: os capacitados, que seriam os docentes “[...] para atuar em classes comuns [...]” visando ao atendimento dos alunos com deficiências e que comprovem que “[...] em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial, adequados ao desenvolvimento de competências e valores [...]” (BRASIL, 2001, s/p). Além desses profissionais, também se prevê os especializados em educação especial, “[...] que desenvolveram competências para identificar, definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos [...]”, devendo assim “[...] assistir o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão [...]”, que possuam meios de comprovar formação “[...] em cursos de licenciatura em educação especial [...]” complemento de estudos abrangendo “[...] pós-graduação em áreas específicas da educação especial [...]” (BRASIL, 2001, s/p.).

Os dados da pesquisadora revelaram a existência de grande número de professores graduados, atuando no atendimento educacional especializado e na educação especial. Kassar (2014) aponta ainda os impactos da privatização do ensino superior e uma “massificação” do ensino, por meio de cursos não presenciais oferecidos pelas universidades públicas e privadas, ao mesmo tempo em que houve o aumento da matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica. Os dados da pesquisa revelaram uma vez mais que a formação de professores não tem em vista a escolarização de alunos com deficiências, apontando, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia mal toca nessa questão. Infere-se que a precariedade ainda ronda a formação docente no Brasil, conseqüentemente comprometendo a escolarização dos alunos com deficiências.

Quanto ao ensino de arte, observa-se que, na transmissão de “[...] suas linguagens, códigos e tecnologias [...]”, segundo os parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997), não há, pela proposta metodológica desse documento ainda hegemônico, um aprofundamento e problematização dos conteúdos das linguagens artísticas, fazendo com que o ensino de arte seja passível de quebras, exercendo uma vez mais um papel depositário centrado em “valores,

normas e atitudes” (BRASIL, 1997, p.91). Evidências dos aspectos reguladores que, conforme observa Lunardi (2009), considerando os ritmos de aprendizagem do aluno, refletem a desarticulação entre legislação e currículo, guiando-se por princípios homogeneizadores. Reconhece a diversidade, mas, segundo ainda a autora, sob a ótica normalizadora, homogeneíza o desigual.

Reily (2008) postula que todas as crianças, deficientes ou não, estão longe de usufruir uma rica vivência nas várias linguagens artísticas, por compreender que a obrigatoriedade do ensino ainda oferece uma interpretação equivocada, obstruindo a continuidade consistente da disciplina nas suas várias linguagens.

Reily (2009) mapeou pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência a partir de um levantamento de dissertações e teses brasileiras produzidas nos últimos 35 anos em universidades do país, e constata que, entre os 26 pesquisadores que relacionam arte e deficiência, cinco apresentam deficiência, e as temáticas giram em torno da formação de professores, processos de produção em arte e inclusão. Reily (2009) destaca a produção de Moraes (2007), que evidencia o trabalho realizado por uma escola da rede de ensino em Goiás, que se propõe a atender o aluno com deficiência por meio da arte. Verifica que os profissionais da escola secundarizam o ensino dessa área de conhecimento e menosprezam a capacidade desse alunado, dando-lhe atividades repetitivas que pouco contribuem para uma educação estética e cultural. Reily (2009) evidencia também a pesquisa de Godoy (1998), na qual a mesma relata a formação de professores para a educação especial na visão desses profissionais, e constata que os mesmos não tinham o preparo para trabalhar com o aluno com deficiência e que os professores especialistas desconheciam metodologias para o ensino de arte, sendo a disciplina considerada por eles como complemento da atividade pedagógica.

Reily (2008, p.231) assevera que:

Historicamente, a literatura mostra que ocorre um certo menosprezo pela capacidade de aprendizagem e criação dos alunos com deficiência. A ênfase dos programas recai sobre o treinamento e a ocupação, com ensinamento de habilidades. Quando contempladas no programa educacional de alunos com deficiência, as linguagens artísticas (música e artes plásticas) foram trabalhadas durante muito tempo no viés da higiene mental, como atividades de compensação sensorial ou de ocupação manual, seguindo modelos utilizados em instituições de alienados.

Caiado (2006) ao discutir a escolarização do aluno cego na escola comum e as condições sociais que lhes são impostas pelo capitalismo, aponta desde as dificuldades na trajetória pessoal desse alunado, o envolvimento da família do nascimento à garantia de

direitos, bem como poucos recursos escolares e procedimentos docentes que poderiam contribuir substancialmente para que esse aluno acesse os conhecimentos historicamente acumulados.

Fica evidente, pelos depoimentos orais coletados por essa pesquisadora, de pessoas cegas que perderam a visão antes do seu processo de escolarização, que as famílias com acesso aos bens e serviços adequados a uma vida digna garantem a escolaridade no ensino comum para o filho. Quanto aos filhos das famílias empobrecidas, começam a estudar mais tarde, passando boa parte da infância longe da escola.

A autora ainda reforça a importância do convívio social, que encontra, sobretudo em Vygotsky (1987), seu aporte teórico, ao destacar a necessidade de ampliação das diversificadas experiências, bem como a importância que a palavra exerce em sua função mediadora para o desenvolvimento do aluno cego. Caiado (2006) salienta que a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, mas, sim, pela palavra e pelo mundo dos conceitos que se dão pela mediação.

Para Vygotsky (1991), existindo intervenção sobre o conhecimento real, todas as pessoas teriam potencial para aprender. Dessa forma, o pensador russo desenvolveu os conceitos de zonas de desenvolvimento real e proximal. A primeira se referindo àquilo que o indivíduo já conhece e faz com autonomia, e a segunda àquilo que o indivíduo ainda não domina, mas se apropria e aprimora pela intervenção, que se traduz pela mediação docente e pela interação entre os sujeitos. Quanto a isso, Góes (2008, p.40) postula:

A superação do déficit concretiza-se em experiências de formação que visem às funções psíquicas superiores, que são maximamente educáveis em comparação com as elementares, essas últimas mais afetadas pelo núcleo primário da deficiência. Por isso, o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para a capacidade de significar o mundo.

As pesquisas do estado da arte desta dissertação e a produção da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) da última década apontam a exclusão do aluno cego na escola comum por razões que perpassam uma formação inicial e continuada superficiais, atividades aleatórias sem relação com o restante do grupo, pouca articulação entre os professores de arte com o atendimento educacional especializado e pouca discussão sobre a cegueira no espaço escolar.

Por outro lado, as pesquisas começam a se preocupar com procedimentos e adaptação de recursos materiais para se trabalhar o ensino de arte com esse alunado, com destaque para as investigações do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão da UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina) na proposição de objetos pedagógicos, que seria todo instrumento didático construído ou utilizado pelo estudante ou professor para mediar e ampliar a aprendizagem.

Apesar da concepção do ensino de arte como área de conhecimento, com metodologias, objetivos e avaliação próprios ter avançado desde 1990, é diante do exposto até aqui que podemos inferir que ela precisa ser valorizada no âmbito escolar, ter a sua importância reconhecida para a formação dos educandos. Quanto às práticas artísticas docentes a fim de atender os alunos com deficiência na escola comum, as pesquisas indicam um campo ainda tímido.

O desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como requer a legislação atual, se materializará, de fato, quando se observar a universalização de práticas pedagógicas que permitam atender a heterogeneidade com eficiência, considerando as diferenças individuais, suas implicações pedagógicas, recursos materiais e propostas concretas de avaliação.

## **CAPÍTULO 3: O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA O ALUNO CEGO NA ESCOLA COMUM**

### **3.1 O Campo da Pesquisa**

Para identificar, registrar e analisar o transcurso do ensino de arte para os alunos cegos na escola comum, objetivos principais desta dissertação, foi necessário pensar em caminhos que pudessem mostrar como foi o percurso da disciplina para esses alunos, analisando a dinâmica de sua inclusão, resultado do movimento educacional maior, expressão da materialidade e da responsabilidade do meio social.

Quanto a isso, Padilha (2008) afirma que, se existe entre os pesquisadores da área da educação consenso de que as práticas tanto fora quanto dentro da escola devam lidar com a diversidade, existe a importância de se observarem as práticas docentes no cotidiano de forma “[...] a perceber o movimento real e concreto dos processos sócio-históricos” (PADILHA, 2008, p.185). Bueno (2006) reforça ainda que as pesquisas precisam apresentar esses percursos e a situação desses alunos dentro da escola, de maneira a interligar o meio social e a vivência escolar, considerando as situações sociais e econômicas que têm papel decisivo para a escolarização.

Kassar (2011) observa que, embora o incremento de matrículas de alunos da educação especial no ensino comum nos últimos anos se traduza para a política pública atual na área, sucesso de sua implementação, “[...] faz-se necessário olhar dentro da escola e identificar diferentes desafios” (KASSAR, 2011, p.73). Quanto a isso, é necessário olhar para as práticas do ensino de arte dentro da escola, verificando o conhecimento propagado por ela no percurso do aluno com deficiência visual. A análise de “[...] práticas escolares cotidianas é fundamental para percebermos como os alunos com deficiência estão tendo acesso ao conhecimento por ela veiculado na escola” (GARCIA, 2008, p.19).

Logo, para a consecução dos objetivos principais do presente capítulo, foi preciso pensar em um caminho que pudesse evidenciar como foi o ensino de arte para o aluno cego durante o seu percurso na escola comum, olhar para dentro da escola, olhar para dentro da sala de aula e observar que os desafios ali presentes são reflexos da sociedade, como já explanado pelos autores supracitados. Optou-se, como procedimento, pelo depoimento oral gravado, pois “[...] são fontes primárias utilizadas em pesquisas que buscam o resgate da

memória coletiva.” (CAIADO, 2006, p.42). Justifica-se ainda o procedimento em dois sentidos: para dar voz àqueles que, nos diversos contextos históricos, foram excluídos do acesso aos bens, serviços, riquezas produzidas socialmente, ocupando posição marginal; e para estudar as tramas que envolvem um indivíduo real, constituído socialmente, que é produto e, ao mesmo tempo, criador da história que pertence a um grupo social, que estabelece relações com o seu meio. A memória individual traz o reflexo da memória social que, analisados enquanto parte de uma totalidade, possibilita compreender suas múltiplas e complexas determinações.

Com esse procedimento, esta pesquisadora percebeu a magnitude que o ouvir, o dialogar e o registrar podem trazer para subsidiar o trabalho pedagógico no cotidiano do professor de arte, tão acostumado com um trabalho didático visual em sala de aula, em tempos de inclusão, bem como para evidenciar o ensino de arte que os alunos com deficiência visual receberam pela escola comum quando estudaram.

Os depoimentos gravados transformaram-se num exercício interessante na busca por conhecimento das práticas em arte, para aprender com o que eles têm a dizer sobre o caráter do ensino de arte que receberam. Quanto a isso, Caiado (2006, p. 44) reforça que:

Dar voz aos excluídos da escola porque as pessoas deficientes estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles. Em nome deles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos.

Assim, a gravação de diálogos com auxílio de um aparelho mp3 foram procedimentos importantes, nesta pesquisa, para dar voz a alunos cegos que tiveram acesso ao conhecimento artístico propagado nas escolas. Tal procedimento permitiu submergir na complexidade das tramas do tempo e do lugar social e compreender as determinações que envolvem um indivíduo real, concreto, que se relaciona em determinada sociedade e que sofre as limitações e determinações impostas pelo seu tempo e posição social, um indivíduo que produz e é ao mesmo tempo produto dessas determinações que transforma dialeticamente, pois “[...] todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado” (GRAMSCI, 2006, p.414).

Para colher os depoimentos de alunos cegos, recorreu-se ao CAP-DV/MS (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual), criado por meio da Resolução/SED nº 1386, de 24 de agosto de 1999, em parceria com o MEC/ Secretaria de Estado de Educação/MS. Trata-se de uma unidade de serviços que oferece apoio pedagógico ao sistema de ensino, com

participação de órgãos governamentais, não governamentais e da comunidade do Estado de Mato Grosso do Sul. Os profissionais especializados atuam por meio de cursos, capacitações, orientações, palestras, atividades culturais e na produção e impressão de materiais em Braille, livro falado, tipos ampliados e adaptação de materiais.

Foram selecionados seis depoentes adultos, cegos de nascimento ou que perderam a visão antes de frequentar a escola e que tiveram a disciplina de arte no currículo cujos professores fossem formados em arte para a consecução dos objetivos desta dissertação. Os contatos foram mediados pelo CAP-DV/MS para encontrar os sujeitos que se enquadrassem nos requisitos da pesquisa. Rapidamente foi estabelecida uma lista com pessoas que demonstraram ter interesse e disponibilidade em participar da mesma. Os encontros foram agendados conforme disponibilidade de cada participante.

Todos os depoentes tiveram interesse pelo objeto pesquisado e se sentiram satisfeitos em poder contribuir para a produção de conhecimento científico acerca de uma disciplina que envolve a cultura visual e que, como já evidenciado até aqui, carece de produção para subsidiar o professor de arte na escola.

Os depoimentos foram colhidos no estúdio de gravação da escola de apoio pedagógico que frequentam na capital, permanecendo durante o processo apenas a pesquisadora e o participante. Antes que os depoimentos fossem gravados, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, bem como a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, no qual se firma na presença de testemunhas (no caso, profissionais do CAP-DV/MS), a responsabilidade e comprometimento da pesquisa. Os depoimentos seguiram um roteiro,<sup>16</sup> de forma a manter o foco nos objetivos. Tal roteiro se encontra no apêndice dessa dissertação e teve como estrutura principal os seguintes apontamentos a serem seguidos durante a coleta: A) Sobre as recordações na infância (brincadeiras), família (postura familiar), relacionamentos, trabalho; B) Sobre as recordações do processo de escolarização (Comentários sobre a sua trajetória escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Onde estudou. Idade. Como eram e como são as aulas, procedimento dos professores, colegas e recursos disponíveis para atendê-lo. Espaço físico da escola. Maiores dificuldades e facilidades); e C) Como eram as aulas de arte, o professor, como as imagens eram abordadas, principais recordações.

A coleta procurou recuperar as recordações explicitadas no roteiro supracitado como forma de resgatar a escola, a infância, a família e principalmente as aulas de arte, como forma

---

<sup>16</sup> Ver página 124, Apêndice 7 desta dissertação.

de unir as facetas que compõem um indivíduo na sua totalidade, ou seja, sujeitos, lugares, tempos reais e as relações estabelecidas.

Os encontros tiveram a duração aproximada de 50 minutos e todos os depoimentos foram transcritos por esta pesquisadora na íntegra e revisados por uma professora mestra em estudos de linguagem com habilitação em educação especial.

As entrevistas possibilitaram análises acerca do ensino de arte na escola e procurou-se modelar o texto, respeitando as regras gramaticais, evitando expressões informais sem alterar palavras, e, ao mesmo tempo, mantendo rigorosa fidelidade semântica e coesão perante o enredo das relações sociais dos depoentes. Apenas os nomes dos participantes, de fato, é que sofreram reais alterações para a integridade da ética na pesquisa.

Estabelecer uma forma de organizar os conteúdos suscita um terreno fértil à incursão de análises e reflexões, provocando a busca por bibliografias, artigos e textos acadêmicos. Durante esse percurso, os objetivos da pesquisa foram essenciais para pontuar a significação relevante e possibilidades de reflexão do material coletado.

Segue uma breve apresentação dos participantes da pesquisa e análises sobre o que suscitaram os depoimentos acerca do ensino de arte que receberam durante a sua escolarização na sala de aula comum, tendo a preocupação de analisar os dados à luz da perspectiva do materialismo histórico, uma vez que seus sujeitos e significados inserem-se no seio de determinações sociais mais amplas: educação e sociedade.

## **3.2 Os Participantes da Pesquisa**

### **3.2.1 Manoel**

Manoel tem 35 anos, nasceu em Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Sua mãe contraiu rubéola durante a gestação e ele nasceu cego. Manoel cursa ciências sociais em uma universidade pública, é filho único, mora com o pai, que é pedreiro, e a mãe, que é do lar, ambos com ensino fundamental incompleto, em casa própria.

Com 07 anos de idade, ingressou na Escola José Garcia Leal, em Paranaíba, onde iniciou sua alfabetização, tendo a concluído no Instituto dos Cegos Brasil Central, em Uberaba.

Concomitantemente, frequentava a escola comum para conclusão do ensino fundamental e médio, na qual se deparou com um ambiente acolhedor, com professores atenciosos e com recursos didáticos para atendê-lo, em oposição ao ambiente acadêmico no

qual se encontra na capital. Apesar de os professores de arte serem atenciosos, as aulas, de uma maneira geral, durante sua trajetória escolar, eram teorizadas, isto é, sem vivências plásticas.

### 3.2.2 Mário

Mário tem 45 anos, nasceu no dia 28 de março de 1969, no município de Igaci, no Estado de Alagoas. Filho de um guarda noturno aposentado e uma dona de casa, ambos com ensino fundamental completo, é o sétimo filho de uma família constituída por oito irmãos.

Veio para Campo Grande quando tinha 02 anos, e se alfabetizou em braile no Instituto Sul Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG), aos 12 anos, quando completou a primeira série. É professor pela Secretaria de Estado de Educação, gestor de ações sociais pela Secretaria de Estado de Assistência Social e revisor de livros em braile.

Teve um filho de uma relação que perdurou por oito anos, mora sozinho em residência alugada e possui rendimento de oito salários mínimos. Assíduo devorador de livros, não encontrou dificuldades para aprender o braile e fazer amizades com colegas e professores.

Ingressou na escola comum pública quando tinha 13 anos, na segunda série. Recebia estímulo frequente de seus professores e colegas, que se revezavam para ditar e gravar as aulas em fita K7.

Sua disciplina favorita era o português e a professora dessa disciplina rotineiramente o estimulava a compor redações. Foi atleta por oito anos, tendo corrido duas maratonas. Atuou por longo tempo em espetáculos do Grupo Teatral Luzes, que recentemente foi contemplado com um prêmio do Ministério da Cultura.

Nas aulas de arte agia com verdadeiro pertencimento à disciplina, pois não era excluído do trabalho com imagens pelo fato de não enxergar, assim como de qualquer outra atividade, pois a professora adaptava os materiais com dedicação, para atender às suas necessidades.

Percebeu a educação como abertura de novos horizontes desde muito cedo, e define a sua trajetória escolar e acadêmica como verdadeiro encantamento. A catarata congênita não o impediu de estudar. De 1989 a 1991, cursou o magistério na Associação Sul-Mato-Grossense de Ensino. Hoje é mestrando em educação em uma universidade pública da capital.

### 3.2.3 Rogério

Rogério nasceu no dia 02 de setembro de 1981 em Campinas, São Paulo. Perdeu a visão na infância devido à catarata congênita. É o irmão mais velho de uma família com mais dois irmãos.

Tem ensino médio, mora com a esposa que tem baixa visão, em casa alugada, tem rendimento familiar de um salário mínimo e é massoterapeuta para complementar a renda familiar.

Sua mãe é do lar, tem ensino fundamental incompleto. Rogério foi criado por ela e a avó. Estudou em várias escolas da rede pública e alfabetizou-se em braile aos 9 anos em classe especial em escola comum. Sofria violência verbal repetitiva e persistente por parte de seus pais, de modo a humilhá-lo, enquanto esteve em classe especial. Nesse período, dispunha de recursos que o auxiliavam na escrita e compreensão do braile.

As professoras mais marcantes durante a sua trajetória escolar foram as professoras de geografia e arte, devido à paciência ao ensinar que cultivavam. Procuravam descrever todos os procedimentos em sala e, segundo o depoimento, não faziam distinção de Rogério e os demais alunos. Concluiu o ensino médio em 2005, no SESC (Serviço Social do Comércio), e adorava as aulas de arte.

#### 3.2.4 Lucas

Lucas tem 42 anos, é natural de Brasilândia, Mato Grosso do Sul. Nasceu cego, com poucos resquícios de visão, que acabou perdendo totalmente aos 14 anos, antes de entrar na escola. Veio para Campo Grande quando tinha 15 anos de idade, em busca de tratamento e melhores condições de trabalho e de vida. Até então passou toda a sua infância e pré-adolescência na lida da fazenda, no uso de tratores.

Lucas é o segundo filho de quatro irmãos, tem rendimento familiar de três salários mínimos e mora em casa própria. Seu pai é mecânico e a mãe é do lar, ambos com ensino fundamental. Está concluindo o ensino médio e, atualmente, trabalha como telefonista e recepcionista, e tem o sonho de concluir um curso superior.

Alfabetizou-se em braile no ISMAC quando tinha 20 anos, encaminhado por um amigo da igreja que frequentava. O ensino fundamental e médio (em andamento) cursou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no período noturno, em escolas particulares e públicas da capital. Sua trajetória escolar, especialmente o ensino de arte na escola atual, tem deixado marcas de isolamento e incompreensão.

#### 3.2.5 Otávio

Otávio tem 42 anos, é natural de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Nasceu com hepatite e pouco depois perdeu a visão totalmente. Veio para Campo Grande com 07 anos e foi matriculado em regime de internato no ISMAC, com a finalidade de aprender o braile.

Com vinte e três anos, ingressou na escola comum para cursar o ensino fundamental, no período noturno. Concluiu o ensino médio em 2003, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na capital. Hoje, Otávio é graduado em filosofia.

Seu pai é funcionário público na prefeitura de Corumbá e sua mãe é do lar. O seu rendimento familiar é de quatro salários mínimos, é o caçula de sete irmãos e mora em residência própria.

O meio de transporte mais utilizado é o carro particular de uma irmã, com quem mora atualmente. Suas duas irmãs não têm deficiência, entretanto aprenderam o braile como forma de ajudar Otávio.

As escolas em que frequentou não ofereciam recursos e adaptações, mas, segundo ele, os professores do ensino médio se empenhavam em ajudá-lo, como, por exemplo, a professora de arte, que estabelecia associações que aparentemente pareciam subjetivas, mas o ajudavam na construção conceitual sobre o estudo das cores.

### 3.2.6 Lúcia

Lúcia tem 60 anos, é natural de Tupã (SP), estudante de pedagogia (modalidade a distância) em uma universidade particular de Campo Grande, veio para a capital com os dez irmãos e os pais, que eram lavradores, quando tinha 06 anos de idade, em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Perdeu a visão aos 07 anos, após uma cirurgia para a retirada de um tumor localizado na orelha. Alfabetizou-se em braile aos 20 anos no Instituto Sul Mato-Grossense para Cegos Florivaldo Vargas (ISMAG). Possui rendimento familiar de um salário e meio e mora com o marido em residência própria.

Utiliza, com frequência, o transporte coletivo para estudar e frequentar as aulas de capoeira que, segundo ela, a ajudaram a ser menos introvertida. Ingressou aos 22 anos na educação de jovens e adultos em três escolas comuns, em horário noturno. Concluiu o fundamental e o ensino médio em 2004. Os materiais utilizados para estudo eram a reglete e gravadores. As aulas de arte eram teóricas e se resumiam a textos, pois as imagens não eram trabalhadas.

A análise dos dados coletados se apresenta por meio de eixos temáticos, sendo o primeiro os procedimentos de ensino, que tratam da prática dos professores, metodologias e

estratégias, bem como as atividades<sup>17</sup> experienciadas em sala pelos participantes da pesquisa. Nesse eixo, se apresenta a fala dos participantes que evidenciam como se deu o procedimento do ensino por via das atividades propostas. O segundo eixo trata dos recursos didáticos e visa evidenciar, com base nos depoimentos, que materiais eram disponibilizados durante as aulas. Os eixos foram definidos dessa maneira, pois, na fala dos depoentes, tanto os procedimentos quanto os recursos foram questões que mais se destacaram e possibilitaram atender ao objeto da pesquisa, como se mostrará, na sequência.

### 3.3 Análises e Considerações dos Depoimentos

#### 3.3.1 Procedimentos de ensino e experiências vividas

Após estudo dos depoimentos, em uma análise detalhada, foi percebido que o ensino de arte, pelas falas transcritas a seguir, carecia de vivências plásticas, tinham priorização teórica e se limitavam à produção de desenho e pintura:

Na época do ensino fundamental e médio, existiam muitas atividades artísticas na escola, mas muitas coisas eram desenhos e a gente que é cega passava batido. As aulas não tinham muito uma sequência... uma relação, entende? [Lúcia]

Na época do ensino regular, eu tive aulas de arte na quinta série, a professora me ajudava, sempre dialogando comigo é... mostrava assim os desenhos... não trabalhava a parte prática comigo, mas procurava mostrar, procurava sempre falando me auxiliar. As imagens nas aulas de arte a professora descrevia, procurava me situar, mas trabalho, tinta, tesoura, pincel... não. [Manoel]

[...] a gente participava ouvindo. Era esse o tipo de participação. Explicando para os outros alunos e a gente ficava atento para aprender alguma coisa. As avaliações eram orais. [Lucas]

Havia muitas atividades artísticas, aulas de arte... mas a professora apenas falava como era a imagem, geralmente fotografias. Ela descrevia, sem muito trabalho. [Otávio]

Alguns professores adaptavam alguma atividade para que eu pudesse fazer. Explicavam alguns desenhos, explicavam como eram os desenhos, algo do tipo. Falavam das cores, mas os estudos eram mais teóricos, mais escritos, mais textos. As imagens eram pouco trabalhadas comigo porque eles encontravam dificuldades. Estava começando a ver livros dos meus irmãos

---

<sup>17</sup> As atividades mencionadas pelos participantes da pesquisa restringiam-se à produção de desenhos e pinturas. Registra-se que não foi possível uma análise aprofundada dos conteúdos de arte anotados nas aulas, razão pela qual a análise centrou-se nos eixos elencados.

quando perdi a visão aos 07 anos. As imagens eram trabalhadas com os outros alunos, mas comigo não. Eu ficava meio parada nessa época das aulas de arte. Quando havia texto, eu participava. As aulas de arte eram teóricas. [Lúcia]

Evidenciou-se, pelos depoimentos dos participantes, que as atividades práticas eram pouco trabalhadas, como já mencionado anteriormente, sobretudo as que envolviam imagens. Percebe-se, pelas falas transcritas anteriormente, as dificuldades por parte dos professores de arte em trabalhar imagens e conceitos com os alunos cegos em sala. Conforme aponta Silveira (2009), a inclusão escolar do aluno cego é um desafio a ser superado nas aulas de arte, visto que a falta de formação está presente no discurso dos professores de arte, entrave para o trabalho com esse alunado. Segundo ela, a participação dos alunos cegos nas aulas de arte é restrita à condição de aluno ouvinte; além disso, a ausência de materiais adaptados se configura como justificativa para a não participação desses alunos. As observações mencionadas permitem depreender algumas consequências, como se pode notar no depoimento seguinte:

Eu nunca tive sorte com as professoras de arte quando na escola. Cheguei a ter atrito diretamente, porque as professoras de arte achavam... tinha eu e outro aluno deficiente visual, e a gente ficava pra escanteio e... então, não trabalhava imagem, não trabalhava atividade, ela não esclarecia, não dirigia diretamente a palavra pra gente. O que era para explicar, o que era para fazer, nada...ou pelo menos desse uma noção, um norte, aí a gente ficava...os dois... sentimento como uma ilha cercada por água por todos os lados. Não tinha recursos adaptados pra nós. Não trabalhava imagem, não tinha paciência pra explicar. A gente ficava isolado...a gente ficava isolado! A professora de arte explicava como se não tivessem alunos cegos na sala. A gente não trabalhava com tintas, tesouras, pincel, nada! A gente só debruçava o braço na mesa e ficava ouvindo ela falar. A avaliação dessa professora em relação a gente, era assim...tinha nota porque partia dela a responsabilidade de ensinar, apesar que não acontecia. Então, ela dava uma nota, um conceito pra gente, sem que a gente participasse de atividades práticas. [...] as avaliações eram orais, até mesmo porque não tinha material, não tinha nada. Não tinha material nas aulas de arte. [...] quando tinha desenho nas atividades, a gente ouvia o que estava acontecendo. [...] ela não abordava as imagens com a gente. Ela explicava pra todos, explicando para os alunos, como se todos pudessem enxergar. Como se não tivesse aluno cego. Como se a gente não existisse. [Lucas]

A declaração acima evidencia o descompromisso pedagógico em relação à escolarização do aluno cego, visto que são apontadas as ações desenvolvidas no decorrer da aula que desconsideravam a presença desses alunos e suas possibilidades de apropriar-se do conhecimento proposto para o grupo. Infere-se que a ausência da formação tenha sido fator

preponderante, pois como afirma Reily (2010, p.99), “[...] o movimento de inclusão tem desestabilizado as certezas dos professores de arte que não tiveram na sua formação conteúdos que os preparassem para o ensino de arte no contexto da diversidade”. Corroboram com esse entendimento Vieira e Monteiro (2013, p.9), ao declararem que:

[...] a escola segue a lógica sociocultural e econômica do capitalismo, em que processos são negados, peculiaridades são desconsideradas, em que seres humanos têm que seguir padrões hegemônicos. Padrões esses que levam a professora a trabalhar um conteúdo que está no livro didático, livro este escrito por alguém que não conhece esse grupo, nem suas peculiaridades, que apresenta o conteúdo como algo pronto e acabado, como se houvesse apenas essa maneira de conceber a formação de um cubo.

Considera-se necessário pensar as práticas pedagógicas, por meio das peculiaridades do alunado no contexto da inclusão escolar como condição para a elaboração do planejamento e implantação de propostas de ensino que favoreçam todo o grupo.

Segundo Neres (2010), a educação especial requer a construção de práticas pedagógicas que permitam atender a uma diversidade de alunos que acessam as escolas comuns. Ainda segundo a autora, é preciso pensar nessas práticas considerando as diferenças individuais e suas implicações pedagógicas. Ela reforça ainda que o professor, quando realiza o seu planejamento, precisa considerar quem é o seu aluno, as necessidades que ele apresenta e, sobretudo, o seu potencial para a aprendizagem. Lancillotti (2006, p.46 e 47) observa ainda que é necessário que os docentes se atentem “[...] às especificidades de cada deficiência, e de cada sujeito, essas são consideradas condições para que se assegure o acesso ao conhecimento”.

No caso dos alunos cegos nas aulas de arte, disciplina essencialmente visual em que a compreensão de sua dinâmica está entrelaçada principalmente ao intercurso de sua deficiência, o desenvolvimento da linguagem e a formação docente são necessidades cruciais para tal compreensão e assimilação do seu conteúdo.

Corroboram com esse entendimento o estudo desenvolvido por Silveira (2009), em sua pesquisa sobre o trabalho com arte para o aluno cego em contexto escolar. A professora de arte analisou a prática pedagógica em artes visuais de duas professoras de arte em escolas municipais de Santa Catarina. A pesquisadora percebeu que a falta de formação está presente no discurso dos professores dessa área de conhecimento no que se refere à justificativa para as dificuldades no trabalho com a inclusão. Observou pouca participação dos alunos cegos nas aulas de arte e que, quando participavam, contavam com o auxílio dos colegas. Verificou a

ausência de materiais adaptados, presença de atividades aleatórias e sem relação com o restante do grupo, pouca discussão sobre a cegueira no espaço escolar e que ao aluno cego ficou mais creditado de suas dificuldades.

Mesmo que se tenha percebido, em uma análise preliminar, o ensino de arte com poucas vivências plásticas, um ensino teorizado com poucos recursos pedagógicos, dificuldades para trabalhar imagens em sala e despreparo docente, pontua-se, por alguns depoimentos, o esforço individual e a prática de alguns professores em estabelecer mediações para a percepção conceitual de cores e a importância que a linguagem exerce na ausência da visão:

As professoras de arte que eu tive naquele processo inicial, sempre estipularam que eu fizesse e eu procurava fazer. Um pouco mais adiante, no quinto ou sexto ano, o conteúdo foi todo adaptado às minhas necessidades. Quando alguém pintava eu escrevia sobre aquele tema, passei por um período assim, e mais adiante passei também pela questão da aula teórica, mas o procedimento era para todos. Verificar as cores: primárias, secundárias e terciárias, todos escreviam, não havia problema, fazia essa prova. [Mário]

Quando a professora de arte falava sobre cores comigo, ela procurava associá-las aos sentimentos e sensações, por exemplo...“quando está muito quente, calor de 40º graus...essa sensação se parece com o vermelho. Você já chupou uma bala de menta? Não é refrescante? O verde é mais ou menos parecido e o azul, o azul...quando chove muito, faz frio intenso e a pele fica toda arrepiada você sente o azul escuro.” Era assim...com essas associações. [Otávio]

O indivíduo se apropria do conhecimento historicamente acumulado com base na convivência social pela internalização de seus significados, ou seja, pela apropriação das atividades simbolizadas nessas relações. Caiado (2006, p.39) pontua que:

[...] biologicamente, a cegueira é muito limitadora, porque ela impede a pessoa de se locomover, explorar novos espaços e receber informações visuais. Porém, socialmente, ela não é limitadora, porque a pessoa cega, pela palavra, pela comunicação com o outro, apropria-se do real ao internalizar os significados culturais. Numa ilustração singela, pode-se afirmar que, mesmo sem a percepção visual das cores dos objetos, a pessoa cega apreende os significados sociais atribuídos às cores, como por exemplo: o preto é luto, o vermelho é uma cor quente, o branco representa a paz.

Pode-se notar que as associações promovidas pelos professores citados nos depoimentos configuram-se como atos isolados e iniciativas individuais, pois, como observa Reily (2010), são as atitudes de professores em formação inicial, que durante os estágios têm

contato com o aluno com deficiência, que se mobilizam a procurar cursos na área de educação especial que a grade curricular das licenciaturas em arte não contempla.

Garcia (2013, p.113) evidencia ainda que “[...] a mudança de um modelo burocrático para uma gestão gerencial [...]”, proposição política educacional da última década, “[...] transfere aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas também pelo alcance dos objetivos e metas da própria política”.

De acordo com o levantamento realizado no capítulo 1 desta dissertação, as pesquisas, ainda escassas, começam a se preocupar com procedimentos e adaptação de recursos materiais como forma de mediação entre o ensino de arte com o aluno cego na escola, e, nessa preocupação, está a proposição de objetos pedagógicos, construídos pela iniciativa de alguns professores de arte como forma de mediar e ampliar a aprendizagem, conforme destacam Boos e Maiola (2008), Duarte (2010), Fonseca da Silva (2007, 2009, 2010), Reily (2008) e os estudos do Grupo de Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

### 3.3.2 Recursos Didáticos

Pelas falas a seguir transcritas, percebe-se que as aulas eram munidas de poucos recursos pedagógicos para instrumentalizar o professor em seu cotidiano, como podemos notar:

Não tinha material nas aulas de arte. Então, nas aulas práticas porque as artes têm a sua parte prática e a sua parte teórica, a participação era bem pouca. Quando tinha desenho nas atividades, a gente ouvia o que estava acontecendo. A participação era indiretamente, assim... ouvindo. A gente não trabalhava com tintas, tesouras, pincel, nada! A gente só debruçava o braço na mesa e ficava ouvindo ela, professora, falar. As avaliações eram orais, até mesmo porque não tinha material, não tinha nada. As aulas de artes têm a sua parte teórica, mas tem a sua parte prática, eles deveriam trabalhar com a imagem, é...ter o direito de pintar, de desenhar, de explorar os materiais, os recursos disponíveis que a arte proporciona. [Lucas]

Nestas aulas não havia muitos recursos... eu copiava a matéria e fazia as provas orais. As imagens nas aulas de artes a professora descrevia, procurava me situar, mas trabalho, tinta, tesoura, pincel...não. [Manoel]

Sempre os nossos problemas foram materiais e, em certo sentido, o professor que não agilizava. Um professor de artes que tenha um aluno cego na sala deveria ter quem o ajudasse a adaptar material. A gente trazia o caderno, a tarefa, e a professora na época gravava ou ditava. quando um se prontificava a ditar pra gente ele ficava nosso escravo porque os outros achavam que não deviam, somente àquele tinha que fazer e não revezavam. Então, aquilo

ficava cansativo, muitas vezes quando acontecia do colega falar a gente ficava sem material, às vezes. [Lúcia]

Evidencia-se que as aulas careciam de recursos didáticos e que havia, por parte de alguns professores, pouca preocupação em disponibilizar materiais para esses alunos. Nota-se ainda que esses alunos contavam com a ajuda dos outros colegas sem deficiência para obter os conteúdos das aulas. A ausência do recurso didático culmina com o envolvimento tanto de outros colegas da turma quanto da família no cotidiano das aulas. Foi percebido que, entre os depoimentos, que muitos contavam com a ajuda dos colegas para narrar e gravar as aulas, bem como a ajuda da família para as tarefas escolares, incluindo adaptações de materiais e aprendizagem da linguagem braile pelos familiares. Caiado (2006, p.101) evidencia que “a educação especial é assumida pela família”, como se pode observar por meio das falas a seguir:

A minha mãe estudava comigo, participava de todas as reuniões, me ajudava nas tarefas, nas lições, confeccionava materiais, fazia tudo! A minha mãe fazia tudo pra mim na época. Fiz um trabalho onde a professora pediu para que eu fizesse um livro, minha mãe confeccionou a capa. [Rogério]

Minha irmã terminou o estudo comum e depois fez o braile, mas não tem deficiência visual. Eu já estava no ensino regular e ela queria fazer. Eu não sabia como é que eu iria fazer os trabalhos na escola, então ...ela aprendeu o braile para poder me ajudar, nos ajudarmos. Ela procurou o ISMAC e o Centro de Apoio Pedagógico para o deficiente visual do Estado e então ela aprendeu ...e aprendeu muito rápido. Na verdade, são duas irmãs que aprenderam o braile. Tenho uma irmã que mora atualmente no Rio de Janeiro e ela inclusive trabalhou no Instituto Benjamin Constant. [Otávio]

Está evidenciado, nos depoimentos, o comprometimento dos familiares no processo de escolarização desses alunos, participação essa que se estendia à elaboração de materiais didáticos. Nesse sentido, Bruno (1999, p.43) pontua que:

[...] a família exerce papel fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência visual como mediadora nas interações, nas formas de comunicação, nas relações da criança com o mundo e no processo de construção do conhecimento, constituindo-se o núcleo primário de integração escolar e social desses alunos.

Ainda que a sociedade conceda à família importância na participação do processo de escolarização do aluno com deficiência, sabe-se relativamente pouco a respeito da dinâmica de suas relações, principalmente no que tange ao aluno com deficiência visual, pois são

poucos os estudos que se debruçam sobre essa temática, como afirmam Chacon, Defendi e Felipe (2007). Infere-se que o envolvimento da família é essencial no desenvolvimento da criança com ou sem deficiência, pois poderá transmitir tanto concepções negativas quanto positivas. “As características de personalidade das crianças cegas congênitas estão relacionadas às reações dos pais diante da deficiência [...]”, pois podem surgir entre os vários tipos de comportamento “[...] a superproteção e a negação.” (ANACHE, 1994, p.107).

Por outro lado, os relatos evidenciam ainda o envolvimento e comprometimento por parte de alguns professores, no tocante à adaptação de recursos e acolhimento aos alunos cegos, como nas falas transcritas logo abaixo:

Reconheço o empenho deles... reconheço. Pois estas adaptações partiam de uma iniciativa individual própria. [Otávio]

Alguns professores adaptavam alguma atividade para que eu pudesse fazer. [Lúcia]

Eu nunca me senti excluído, o que eu deixava de fazer era, às vezes, a plenitude de um exercício. Não deixava de ter por parte do professor de artes a adaptação necessária. As imagens eram abordadas e trabalhadas, nós tínhamos sempre uma produção que era braile. [Mário]

Há que se considerar, porém, que os depoimentos relatam iniciativas individuais tomadas por alguns professores de arte, que contribuíram de forma favorável no coletivo desses alunos. Corrobora com esse entendimento a pesquisa de Silva (2007), que, ao observar o esforço individual de uma professora de arte em uma escola pública em Florianópolis, quanto à adaptação de situações de aprendizagem com a presença de uma aluna com baixa-visão, constatou que o esforço da docente favoreceu uma prática coletiva e de respeito à alteridade. Outrossim, é notória a crítica desses alunos em relação à ausência dos recursos, como na fala dos alunos Lucas e Lúcia:

Eles, os professores de arte, deveriam trabalhar com a imagem, é...ter o direito de pintar, de desenhar, de explorar os materiais, os recursos disponíveis que a arte proporciona. [Lucas]

Um professor de arte que tenha um aluno cego na sala deveria ter quem o ajudasse a adaptar material. [Lúcia]

As declarações evidenciam que os desafios postos pela inclusão escolar são reflexos das dificuldades que emergem das relações sociais. Isso se percebe por estarem ligados à organização da sociedade, aos valores que nela prevalece e as prioridades definidas pelas

políticas públicas orientadas pelo corte de gastos e desresponsabilização do poder público, uma vez que atribui aos professores o compromisso pela elaboração de recursos, estratégias e procedimentos didáticos, a fim de prover uma educação que atenda às peculiaridades do alunado, sem que haja uma reestruturação do sistema de ensino. Corrobora com esse entendimento Lancillotti (2006, p.47), que reforça uma vez mais:

[...] a individualização do ensino, a formação especializada do professor, o uso de recursos e instrumentos muito específicos ajustados às necessidades de cada modalidade de deficiência e dentro delas, em muitos casos, às necessidades individuais, bem como, as adequações de espaço físico, exigidas para o atendimento escolar de grande parcela das pessoas com deficiência, são aspectos que encarecem sua educação e dificultam, sobremaneira, a expansão de seu atendimento escolar.

As falas dos participantes sobre o caráter das aulas de arte que tiveram é apenas uma das faces dos processos de escolarização do aluno cego que emerge do bojo das determinações sociais mais amplas e que evidenciam a inércia qualitativa da escola, haja vista que a mesma ainda não assegura atendimento pedagógico efetivo à diversidade que lhe acessa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de ouvir e dar voz a alunos com deficiência visual nesta dissertação se transformou em uma experiência valiosa, em que foi possível perceber que eles têm muito a nos ensinar, contribuindo para a prática cotidiana docente, quando são oferecidas condições de escuta.

Os estudos realizados permitem considerar que o ensino de arte para o aluno cego na escola comum ainda carece de pesquisas que venham subsidiar o trabalho pedagógico desse profissional em sala, conforme postula Reily (2010). Ademais, pode-se perceber a morosidade das licenciaturas em adequar a sua grade curricular para essa diversidade que tem se acentuado na escola, segundo Bueno (2002).

O trabalho do professor de arte em sala para o aluno com deficiência visual, objeto deste estudo, requer a reflexão sobre a sua prática pedagógica que permita atender a diversidade de alunos que acessam as escolas comuns, como já enfatizado por Neres (2010). A autora reforça ainda que a ação docente precisa considerar quem é o aluno, as necessidades que apresenta e, sobretudo, o seu potencial de aprendizagem.

Constatou-se que, mesmo com o avanço legislativo, embora relevante, que garante o direito ao acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino comum, ainda não é possível vislumbrar a eficiência dessa política, conforme apontam Caiado (2006), Kassar (2011) e Garcia (2013). As autoras evidenciaram ainda que, se o Estado procura atender as exigências nacionais e internacionais das pessoas com deficiência, seria para atender às demandas impostas pelo mercado global, com políticas compensatórias orientadas pelo corte de gastos.

Percebe-se que a inclusão escolar ainda não é realidade diante de uma sociedade que não assume o compromisso com a educação, tampouco com a educação especial e, quanto a isso, Caiado (2006, p.27) reforça que “[...] a pessoa deficiente nunca foi efetivamente contemplada pelas políticas sociais educacionais e que nossa prática em educação especial foi construída no paradigma da educação não-formal, segregada, institucionalizada de caráter privado”.

Padilha (2008), Kassar (2011) e Sordi (2006) observam a necessidade de se reaprender a olhar a realidade escolar por dentro, de modo a perceber as tessituras que envolvem a dinâmica do movimento de inclusão. Quanto a isso, Sordi (2006, p.1) observa que “[...]”

quanto mais se fala em inclusão nas atuais formas educativas mais a exclusão se configura como produto de uma sociedade de desiguais”. A autora ainda questiona uma vez mais sobre como “[...] incluir a pessoa com deficiência em uma sociedade que não resolveu sequer (se é que se pretende) a questão da inclusão das pessoas “normais”? Uma sociedade que se assenta na exclusão só construirá políticas de inclusão consequentes [...]” (SORDI, 2006, p.2).

O desenvolvimento da educação especial na perspectiva da educação inclusiva como requer a legislação atual se materializará, de fato, quando se observar a universalização de práticas pedagógicas que permitam atender a heterogeneidade com eficiência, considerando as diferenças individuais suas implicações pedagógicas, recursos materiais e propostas concretas de avaliação.

Apesar da concepção do ensino de arte como área de conhecimento ter progredido nos últimos anos, é diante do exposto até aqui que podemos inferir que ela ainda não é valorizada na escola. As pesquisas que relacionam o ensino de arte e o aluno cego em contexto escolar ainda são muito tímidas, o que requer mais estudos.

Foi possível evidenciar, pela análise dos depoimentos, que o ensino de arte carecia de vivências plásticas, com priorização teórica, se restringindo à produção de desenho e pintura. Os relatos evidenciaram um conteúdo pobre com descrição genérica que permitem inferir que a disciplina de arte não deixou traços marcantes na formação dos alunos com deficiência visual.

Foram percebidas as dificuldades por parte dos professores de arte em trabalhar imagens e conceitos com os alunos cegos em sala, evidenciando práticas segregadoras, à medida que, em algumas situações, a participação do aluno cego nas aulas se restringia a categoria de aluno ouvinte. É necessário pensar em práticas pedagógicas que, além de considerar as peculiaridades do alunado, contribua para um ensino que fortaleça todo um grupo, evitando-se a sua exclusão funcional, como já apontado por Neres (2010) na introdução dessa dissertação.

Constatou-se o esforço individual na prática de alguns professores em estabelecer mediações, como, por exemplo, a percepção conceitual de cores, configurando-se essa prática, entretanto, como atitudes isoladas. Por outro lado, evidenciam-se pesquisas preocupadas com procedimentos e adaptação de recursos materiais para se trabalhar o ensino de arte com alunos cegos, destacando as investigações do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão da UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina) na proposição de materiais pedagógicos para que o professor possa mediar e ampliar a aprendizagem, apresentando um dos caminhos possíveis como proposta de intervenção escolar.

Observou-se a presença de poucos recursos pedagógicos para instrumentalizar o professor em sala, depreendendo-se que a sua carência colaborava, além do descompromisso pedagógico de alguns docentes, para o isolamento desse alunado. Destaca-se nesse momento o papel da família na construção de materiais.

Um dos requisitos para qualquer país que tenha pretensões de cultivar valores culturais seria a criação de um sistema de educação e ensino capaz de promover uma educação estética com acesso ao saber historicamente acumulado. Arte é produto estético, capaz de condensar em si milênios de aperfeiçoamento humano, ou seja, é identidade e termômetro social de um país. Seja qual a linguagem utilizada é sempre possível identificar, por meio dela, o contexto histórico-social de uma época, as bases materiais, meios de produção, concepções. Arte é ferramenta valiosa que oferece o instrumental necessário para que os alunos, dentro da escola, por meio de seu ensino, possam reler a sociedade, a fim de modificá-la.

Entretanto, ainda é preciso pensar em uma nova didática no ensino de arte que, somada aos avanços tecnológicos, atendam às necessidades que nos deparamos hoje para que realmente a promessa de uma escola para todos possa existir de fato e que o conhecimento por ela veiculado esteja à disposição, em igualdade e em pertencimento social a todos os sujeitos. Corroborando, para esse entendimento, Lancillotti (2006, p.48) que observa:

Para o atendimento efetivo de toda a pluralidade humana a escola precisa se transformar, incorporar novos conhecimentos, novas tecnologias e procedimentos didáticos. [...] é preciso verificar em que medida pode-se fazer o ensino coletivo nas classes regulares que contam com alunos que apresentam deficiência, trata-se de uma possibilidade aberta pelo uso de procedimentos e tecnologias que permitem à pessoa com deficiência acompanhar as aulas juntamente com os demais. Por outro lado, existem recursos que também permitem a individualização do ensino, de forma a atender interesses, limites e possibilidades do aluno normal, que não têm sido contemplados a partir da organização coletiva. Considera-se que essas questões merecem, de parte da Educação Especial, uma reflexão aprofundada, pois reservam a possibilidade de avanços na proposição de uma escola única. Uma escola que, municiada das condições materiais necessárias, possa incorporar e atender, paulatinamente, com qualidade, uma grande parcela de alunos que se encontram sem acesso escolar ou em condição marginal dentro da própria escola. Que possa contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual, até que seja possível forjar em cada indivíduo que a ela acorre, a humanidade, construída social e historicamente.

Portanto, a educação especial deve envolver o aluno no enredo do mundo comum, valorizando seu acesso a diferentes esferas de atividades, possibilitando seu envolvimento na coletividade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, E.; ROIPHE, A. **Línguas de sinais:** da visualidade à arte. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Vida e ficção: arte e fricção, 2012, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Online). Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. p. 301-313.

ALMEIDA, M. O. **Contribuições da perspectiva educacional de Helena Antipoff para o ensino de arte em Minas Gerais:** Fazenda do Rosário (1940-1970). In: XXI CONFAEB, 2011, São Luis. Anais 2. Textos Completos, XXI CONFAEB, 2011.

\_\_\_\_\_. **O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960):** Diálogos e colaborações entre a arte e a Educação Nova. 2013. 226f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2013.

AMARAL, M. V. N. do; FREITAS, A. M. M. ; Vitória . **Educação e artes aliadas para inclusão de educandos surdos.** In: 18º Congresso da Federação de arte/educadores do Brasil, 2007, Florianópolis. 18º Congresso da Federação de arte/educadores do Brasil, 2007.

ANACHE, A. A.. **Educação e deficiência.** Campo Grande-MS: Editora UFMS, 1994. V.1. 130p.

ALVES, G. L.. **O trabalho didático na escola moderna:** Formas Históricas. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. v. 1. 154p .

ALVES, J. F. . **Por um olhar para além da visão:** fotografia e cegueira. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal/RN. 34ª Reunião Anual - Anais 2011. Rio de Janeiro: Anped, 2011.

ANASTASIOU, H. P.. **Ensino e aprendizagem em artes visuais:** Adultos com Síndrome de Down em Interação. Mestrado Acadêmico em Artes Visuais. UDESC, Santa Catarina, 2012.

ANDRADE, S.G.; PRIETO, R.G.; RAIMUNDO, E.A. Inclusão Escolar e Constituição de Políticas Públicas In: JESUS, D. M. (Org.); BAPTISTA, C. R. (Org.); CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013. v. 1. 320p .

ARANHA, M. L. A. **História da educação.** São Paulo: Editora Moderna, 1989.

ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. A. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira:** um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológico da Arte/Educação. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais, 2007.

ARAÚJO, H. **Experiência com deficientes visuais, em projeto de pesquisa e extensão:** Despertou a paixão pela busca de um ensino de artes acessível a todos. In: 18º Congresso da Federação de arte/educadores do Brasil, 2007, Florianópolis. 18º Congresso da Federação de arte/educadores do Brasil, 2007.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Movimentos escolinhas de arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa.** 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil.** 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação contemporânea ou culturalista.** In: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb / José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, 2009. (p.61-70)

BARRA, A. S. B. . **Marxismo e a produção do conhecimento científico.** Revista Urutágua (Online), Maringá, Paraná, v. 11, p. 15-30, 2006.

BATISTA, M. F. S. ; Maria Christina de Souza Lima Rizzi. **Museu da Imagem e do Som: Iniciativas de Inclusão.** In: VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos., 2010, Goiânia, GO. Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades. Goiânia, GO: CONFAEB, 2010. v.1. p.2087-2097.

BERNARDO, S. F.. **A música na educação de pessoas com deficiência visual: Uma Experiência na Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo.** Mestrado Acadêmico em Artes. UFPA, Pará, 2012.

BOOS, Fabiana; MAIOLA, C. S. ; SILVEIRA, T. S. **Alunos cegos e artes visuais: inclusão no contexto escolar.** In: 17 Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008, FLORIANÓPOLIS. 17 Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008.

BOSCOLO, C. C.; PINOTTI, K. J.. **A dramatização como estratégia de aprendizagem da linguagem escrita para o deficiente auditivo.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 14, p. 121-140, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5626/2005.CNE.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 19 mai 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 4.024/61.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm>>. Acesso em: jun 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692/71.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: jun 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: jun 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 9/2001 CNE/CP, aprovado em 08/05/2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em maio 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2007. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, de dezembro de 1994.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: mai 2014.

BRUNO, M. M. G.. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana:** Análise das Representações dos Pais- Alunos –Professores. Mestrado. UCDB, Campo Grande, 1999.

BUENO, J. G. S.. **A educação especial nas universidades brasileiras.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

\_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** São Paulo: Junqueira e Marin, 2008. p. 43-63.

\_\_\_\_\_. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: Denise Meirelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Sonia Lopes Victor. (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** 1ª ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo - EDUFES, 2006, v. 1, p. 105-1232.

\_\_\_\_\_. MENDES, G. M. L. ; SANTOS, R. A.. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** 1ª. ed. Araraquara/Brasília: Junqueira & Marin/CAPES-PROESP, 2008. v. 01. 477p .

CAIADO, K.R.M. **Aluno deficiente visual na escola – lembranças e depoimentos.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAMPOS, R. H. F. . **Helena Antipoff:** razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Estudos Avançados, São Paulo, SP, v. 17, n.49, p. 209-234, 2003.

CARDEAL, M.. **Imagem em relevo:** Primeiros apontamentos sobre ilustração tátil em livros para crianças cegas. In: XVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008, Florianópolis. Anais do XVII Encontro da ANPAP. Florianópolis: Editora UDESC, 2008. v. 17, p. 1248-1258.

CHACON, M. C. M. ; DEFENDI, E. L. ; FELIPPE, M. C. G. C. . A família como parceira no processo de desenvolvimento e educação do deficiente visual. In: Elcie F. Salzano Masini.

(Org.). **A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores.** 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2007, v., p. 131-174.

CIRILLO, A. J.; COSTA, R. P. F. ; RODRIGUES, R.. **A Cidade e seus fluxos: artes e cultura na educação especial.** In: CONFAEB 20: indivíduos/coletivos/comunidades/redes, 2010, Goiânia. Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades. Goiânia: UFGO, 2010. v. 1. p. 1637-1645.

COSTA, R. X.. **Ensino de arte e educação inclusiva.** In: 18º CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, 2008, Crato - CE. Anais do 18º CONFAEB. Crato - CE: CPD/URCA, 2008. v. 1.

CUNHA, B. B. B. **Classes de educação especial para deficientes mentais: Intenção e Realidade.** Dissertação de Mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1988.

DUARTE, M. L. B; OLEQUES, L. C.. **A palavra e o desenho infantil: um estudo do desenho na surdez profunda.** In: 18º Encontro nacional da ANPAP, 2009, Bahia. Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP (Online), 2009. p. 3612-3624.

DUARTE, M. L. B. ; PIEKAS, M.I. . **Desenho infantil e invisibilidade: fatores educacionais e comunicativos.** In: 18º Encontro Nacional da ANPAP, 2009, Bahia. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online), 2009. p. 3572-3585.

DUARTE, M. L. B. . **Sobre linguagem, códigos, e ensino de desenho para crianças invisuais** - três historinhas geométricas. In: Entre territórios - 19º Encontro Nacional da ANPAP, 2010, Cachoeira, BA. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online), 2010. p. 2298-2313.

DUARTE, M. L. B. . **Desenho infantil e visualidade** - uma concepção de esquema gráfico e de esquema gráfico tátil-visual. In: XX Encontro Nacional da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), 2011, Rio de Janeiro. "Subjetividades, utopias e fabulações" Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 923-935.

FERNANDES, V. L. P.. **Criatividade e educação inclusiva no ensino de artes visuais.** In: Congresso Latino-Americano e Caribenho de Arte/educação, 19º Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil, Encontro Nacional de Arte/educação, Cultura e Cidadania, 2009, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2009. v. 1. p. 1-9.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R.. **Metodologia do ensino de arte.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, A. B.. **Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial).** Doutorado em Educação. UFRS, Rio Grande do Sul, 2012.

FISCHER, E.. **A necessidade da arte.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FONSECA, F. N. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades e limites. In: PENNA. M. (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, CCHLA/PPGE, 2001, p. 19-30.

FREITAS, A. C. O.. **Tocar para ver: Relato de experiência – Artes Visuais, com foco na pessoa com deficiência.** In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

FREITAS, N. K.; TEIXEIRA, R. M.. **A importância da afetividade na interação pedagógica da arte em educação especial e inclusiva: Área de condutas típicas.** In: 18 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009, Salvador. Anais do 18 Encontro Nacional da ANPAP. Salvador-Bahia: ANPAP, 2009. v. 1. p. 3787-3801.

GARCIA, R. B.. **A percepção de esculturas por três pessoas cegas.** Mestrado Acadêmico em Educação, Arte e História da Cultura. MACKENZIE, São Paulo, 2012.

GARCIA, R. M. C. . **Políticas inclusivas na educação: do global ao local.** In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.

\_\_\_\_\_. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 18, p. 101-119, 2013.

GODOY, M.de F.R.de. **Educação artística para deficientes auditivos: uma leitura a partir da visão dos professores.** 220f. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GÓES, M. C. R. (Org.); LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. v. 1. 165p

GÓES, M. C. R. **Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial.** In: Batista, J.C.; Caiado, K.R.M.; Jesus, D.M.. (Org.). Educação Especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 37-46.

GOMES, A. L. L. **A coerência textual de alunos com síndrome de Down: uma análise da produção escrita através do uso de imagens.** In: 35ª Reunião Anual Anped, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012. v. único. p. 1-20.

GOMES, E. S. M.; ISHII, B. I.; MORAES, J. L.; OLIVEIRA, P. C. B.; TOMASULO, A. I.. **O coral cênico da APAE de Mogi das Cruzes: O fazer artístico como elemento de inclusão social.** In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

GRAMSCI, A.. **Cadernos do cárcere: Introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v.1 494 p. ISBN 85-200- 0511-X.

GUERRA, M. T. T.; MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.. **Teoria e prática do ensino de arte.** São Paulo: FTD, 2004.

HERNÁNDEZ, F.. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

JANUZZI, G.. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M.C.M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011.

\_\_\_\_\_. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 41-58. ISSN 1413-6538. Acessado em fevereiro 2014.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 34, p. 207-224, 2014.

KIRST, A. C.; SILVA, M. C. R. F.. **Arte contemporânea e público cego: Quais as Relações Possíveis?**. In: 18º. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ENANPAP, 2009, Salvador. Anais do . Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Salvador - BA: EDUFBA, 2009. v. 01. p. 3020-3031.

KIRST, A.; SIMO, C. H.; SILVA, M. C. R. F. **Ensino de arte e inclusão: os desafios do conhecimento**. In: 19a. Encontro nacional da Anpap, 2010, cachoeira - Bahia. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online). Cachoeira: Editora da ANPAP, 2010. p. 1861-1875.

KIRST, A. C.; SILVA, M. C. R. F.. **Educação inclusiva e arte: A construção de uma trajetória**. In: XXI CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES, 2011, Florianópolis. Anais do XXI Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Maranhão: Editora UFMA, 2011. p. 01-11.

KOHATSU, L. N. **A expressão fotográfica de uma jovem com Síndrome de Down**. In: 23ª Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2000, Caxambu. Educação Não É Privilégio. Caxambu - MG: ANPED, 2000.

LANCILLOTTI, S. S. P.. A Organização do Trabalho Didático, como categoria de análise para a Educação Especial. In: NERES, C.C.; LANCILLOTTI, S.S.P.. (Org.). **Educação especial em foco: questões contemporâneas**. 1ª ed. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006, v., p. 33-50.

LIMA, F. J.. **O efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis**. Tese de doutorado. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, 2001.

LIMA, M. D. ; Rocha, D. D. . **Dançando a corporeidade da pessoa com deficiência visual: um relato de experiência a partir da pesquisa ação**. In: VII Seminário do ensino de arte do

estado de Goiás e CONFAEB (20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

LIMA, M. D.; TERRA, A. M.; TONIETTI, D. F.. **Trabalhando com a dança na escola na perspectiva da inclusão.** In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

LOPES, A. E. R. C. **Ato fotográfico e processos de inclusão:** uma análise dos resultados de uma pesquisa-intervenção. In: 28º Reunião da ANPED Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu/MG. 28º Reunião ANPED, 2005.

LUNARDI-MENDES, G. M. . Inclusão escolar: o que dizem as políticas e as pesquisas?. In: Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. (Org.). **Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa.** 1ª ed. Florianópolis: UDESC, 2009, v. 212, p. 13-30.

MARCHEZI, F.. **acessibilidade em museus de arte:** Questões para a elaboração de audioguias. Mestrado Acadêmico em Educação, Arte e História da Cultura. MACKENZIE , São Paulo, 2012.

MATTOSO, V. A.. **Ora, direis, ouvir imagens? Um olhar sobre o potencial informativo da áudio-descrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual.** Mestrado Acadêmico. UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, S. M. A. **Toque ativo:** Uma experiência de transversalidade do sistema háptico na poética visual do cego. In: 18º. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ENANPAP, 2009, Salvador. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Salvador - BA: EDUFBA, 2009. v. 01. p. 3912-3923.

MENDES, E. G. **Deficiência mental:** A construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MENDONÇA, E. S. . **O útil e a obra de arte em Marx e Heidegger.** Griot Revista de Filosofia, 21 dez. 2010.

MENEZES, F.A.O. ; SILVA, J. J.. **Arte na educação especial:** Experiências e possibilidades. In: XXI Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil/ CONFAEB, 2011, São Luís. Anais 1: Livro de Programação e Resumos, 2011.

MORAES. M.C. de. **Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte:** um olhar sobre o projeto Espaço Criativo. 142f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.

MOTA, M. A.. **O ensino da dança para o deficiente visual**. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

NERES, C. C.. **Educação profissional do portador de necessidades especiais para quê?** (O caso de Campo Grande – MS). 1999. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1999.

NERES, C. C; CORRÊA, N. M.. **O trabalho como categoria de análise na educação do deficiente visual**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 1, p. 149-170, 2008.

\_\_\_\_\_. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas**. 2010. Doutorado em Educação. USP, São Paulo, 2010.

NERES, C. C. ; SHARTH, M. . **Formação inicial de professores para a inclusão escolar: a atuação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. Formação de Professores: compromissos e desafios da educação pública. 1ªed.São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 1, p. 621-628.

NÓBREGA, A. . **Mediação inclusiva: a áudio-descrição abre as cortinas do teatro para pessoa com deficiência visual**. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

NUNES,A.L.R. . **Panorama da pesquisa em artes visuais em inter-relação com a inclusão**. ISBN:9788561136215. In: Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Maria Cristina da Rosa Fonseca (orgs). (Org.). Educação, Arte e Inclusão: Trajetórias de Pesquisa. 1ª ed. Florianópolis/SC: Editora da UDESC/SC, 2010, v. 01, p. 01-212.

OLEQUES, L. C. **Desenho e palavra: Analisando o desenho de uma criança com surdez profunda** In: 19a. Encontro nacional da Anpap, 2010, cachoeira - Bahia. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online). Cachoeira: Editora da ANPAP, 2010. p. 2210-2221.

\_\_\_\_\_. **Aprensão de sentido e significado na produção gráfica de uma criança surda** In: XX Encontro Nacional da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), 2011, Rio de Janeiro. "Subjetividades, utopias e fabulações" Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 751- 764.

\_\_\_\_\_. **Ensino da arte: Ensinando desenho a crianças com deficiência Intelectual**. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

OLIVEIRA, I. A. . História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno: DE JESUS, Denise Meyrelles. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 255-266.

OLIVEIRA, P. C.; SILVA, J. C. R. P. . **Desestruturando o olhar: a experimentação em um passeio pelo invisível**. In: 19º Encontro Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP -, 2010, Cachoeira - BA. Anais 2010 ANPAP, 2010. v. 1. p. 1-100.

OLIVEIRA, U. T.. **A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais – deficiência intelectual.** Mestrado Acadêmico. UFES, Espírito Santo, 2012.

PADILHA, A. M. L. . O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F.. (Org.). **Políticas e práticas de educação especial.** 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007, v. 1, p. 85-102.

PADILHA, A. M. L. **Quem pergunta precisa saber.** Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 185-193.

PIEKAS, M. I. . **O desenho infantil e os objetos do mundo:** Construindo um método de ensino no âmbito da invisualidade. In: 20 Encontro Nacional da ANPAP. Subjetividades, utopias e fabulações, 2011, Rio de Janeiro. Subjetividades, utopias e fabulações. Rio de Janeiro, 2011. p. 851-866.

PITOMBO, P. **Prática artística para todos:** as artes plásticas no cenário da inclusão social na cidade de São Paulo. 145f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

PUC CETTI, R.. **Arte-educação e inclusão:** Por um olhar diferente. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Perfil e formação do professor de arte de Londrina:** O desafio da educação inclusiva. In: Arte/Educação: Corpos em Trânsito, 2012, São Paulo. Arte/Educação: Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB, 2012.

QUEIROZ, A. K. G.. **Arte como ferramenta de inclusão social e educacional.** In: Congresso Latino-americano e Caribenho de Arte/educação, 19º Congresso Nacional da Federação de Arte-educadores do Brasil, Encontro Nacional de Arte/educação, Cultura e Cidadania, 2009, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte, 2009.

RABELLO, R. S.. **Ensino de arte e educação inclusiva:** atendimento ao aluno com deficiência visual em escolas públicas de Salvador. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

REILY, L. **Músicos cegos ou cegos músicos:** representações de compensação sensorial na História da Arte. Cadernos CEDES (Impresso), v. 28, p. 245-266, 2008.

\_\_\_\_\_. **História, arte, educação:** reflexões para a prática de arte na educação especial. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, v. 1, p. 221-239.

\_\_\_\_\_. **Nas margens dos manuscritos e da vida:** representações de deficientes em iluminuras medievais. In: 32ª Reunião Anual da Anped, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e

educação: novas regulações? - ANPEd. Puc-Rio e Timbaúba, PE: ANPEd e Espaço Livre, 2009. v. 1. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. **Pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência:** um campo de conhecimento em formação. In: Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Maria Cristina da Rosa Fonseca e Silva. (Org.). Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa. 1ª ed. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009, v. 1, p. 135-153.

\_\_\_\_\_. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão.** Cadernos CEDES (Impresso), v. 30, p. 84-102, 2010.

ROSA, Y. B. D. ; FISCHER, J. . **Interação e inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE) por meio da arte.** In: 28ª ANPED, 2005, Caxambu. 28ª Reunião Anual Da ANPED, 2005.

SILVA, A. N. A.. **Áudio-descrição:** Tecnologia assistiva e educacional no teatro. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

SILVA, M. C. R. da F. **Objetos Pedagógicos para o ensino de arte em contextos inclusivos.** In: 16ª Encontro Nacional da ANPAP, 2007, Florianópolis. Anais do 16 ENANPAP: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis: ANPAP, 2007. v. 01. p. 935-945.

\_\_\_\_\_. **A inclusão na formação do professor de arte.** In: XVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008, Florianópolis. Anais do XVII Encontro da ANPAP. Florianópolis: Editora UDESC, 2008. v. 1. p. 01-10.

\_\_\_\_\_. A inclusão na fala do professor de arte: recortes da cultura escolar. In: Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. (Org.). **Educação, arte e inclusão:** trajetórias de pesquisa. 1ª ed. Florianópolis: UDESC, 2009, v. 01, p. 27-38.

\_\_\_\_\_. **Os processos artísticos das pessoas com deficiência:** O que nos diz a escola?. In: 18o. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ENANPAP, 2009, Salvador. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Salvador: EDUFBA, 2009. v. 01. p. 3586-3601.

SILVA, M. C. R. F. ; SIMO, C. H. . **O estado da arte das teses acadêmicas que abordam arte e inclusão:** Um Recorte de 1998 a 2008 no Brasil. In: 18o. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ENANPAP, 2009, Salvador. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Salvador: EDUFBA, 2009. v. 01. p. 3226-3240.

\_\_\_\_\_. **Objetos pedagógicos para ensinar arte a crianças com deficiência.** In: 19ª Encontro nacional da Anpap, 2010, Cachoeira - Ba. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Cachoeira - ANPAP: Editora da ANPAP, 2010. p. 2269-2283.

SILVA, P. R. **Detalhes envolvidos na inclusão.** In: 20 Encontro Nacional da ANPAP. Subjetividades, utopias e fabulações, 2011, Rio de Janeiro. Subjetividades, utopias e fabulações. Rio de Janeiro, 2011. p. 1062 -1073.

SILVEIRA, T. S.; FISHER . **Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar: inclusão escolar de educandos cegos em artes visuais.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009.

SIMÓ, C. H.. **O estado da arte nas teses acadêmicas que abordam arte e inclusão:** Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil. Mestrado Acadêmico em Artes Visuais. UDESC, Santa Catarina, 2010.

SOARES, R. . **Autismo, arte e ensino regular:** uma convivência possível?. In: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais-17 Encontro nacional da ANPAP, 2008, Florianópolis. Panorama da Pesquisa em Artes Visuais 17 Encontro Nacional ANPAP. Florianópolis: Clicdata, 2008. v. 1. p. 1437-1447.

SORDI, M. R. L.. Apresentação. In: CAIADO, K.R.M. **Aluno deficiente visual na escola – lembranças e depoimentos.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TOJAL, A. P. F.. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus.** Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes – USP, São Paulo, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial.** Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.1990. Não paginado. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/08629/por.pdf>> Acesso em: 10 jun 2014.

VALE, C.; REY, K. L. F.. **Projeto dia:** diversidade, inclusão e arte - um caminho possível em educação inclusiva. In: VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB(20 anos), 2010, Goiânia. VII Seminário do ensino de arte do estado de Goiás e CONFAEB, 2010.

VALENTE, D.. **Imagens que comunicam aos dedos:** a fabricação de desenhos táteis para cegos. In: XVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008, Florianópolis. Anais do XVII Encontro da ANPAP. Florianópolis: Editora UDESC, 2008. v. 1. p. 1013 -24.

VARELA, N. de A. **A formação do arte-educador no Brasil.** In: BARBOSA, A. M. (Org.). História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limondad, 1986.

VERAS, C. A. A.. **A arte Down:** A Educação Especial e a Cultura Amazônica. Mestrado Acadêmico em Comunicação, Linguagens e Cultura. UNAMA, Amazonas, 2012.

VIEIRA, S. S. P.; MONTEIRO, M. I. B.. **Práticas pedagógicas na escola regular e a constituição do sujeito com deficiência intelectual.** In: V SIMFOP - Simpósio sobre a

Formação de Professores - Educação Básica: Desafios frente às Desigualdades Educacionais, 2013, Tubarão. Anais do V SIMFOP, 2013. p. 01-15.

VILARONGA, I. **Formação, cinema e áudio-descrição:** Pode a Sétima Arte Influenciar no Processo Construtivo de Pessoas Visualmente Limitadas? In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal. Educação e Justiça Social – ANPED, 2011.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de defectologia*. 2ª ed. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *El niño ciego* . In: **Obras completas**. Tomo V, Habana: Cuba, 1989.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## APÊNDICE 1

**1. Entrevista: Manoel** - Entrevista gravada no dia 25 de fevereiro de 2014, no estúdio de gravação da escola de apoio pedagógico que frequenta.

Nasci no dia 13 de março de 1979 na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Tenho ensino médio completo e estou no primeiro ano de faculdade. Atualmente não trabalho, apenas estudo. Meu pai é pedreiro e minha mãe é do lar. Sou filho único, moro com meus pais na capital. O braile aconteceu em minha vida por volta dos...7 anos de idade na escola José Garcia Leal em Paranaíba e o concluí em Uberaba no Instituto dos Cegos. A minha entrada na escola foi muito positiva, tanto na escola José Garcia como no Instituto em Uberaba, foi muito acolhedor, foi muito bom, mesmo! Os professores que passaram por lá tiveram é...como eu posso dizer...carinho e atenção para que a gente pudesse aprender com mais rapidez. Quanto aos recursos disponíveis essa parte foi muito tranquila! Eu tinha livros em braile e a tinta, na escola tinha o material para que a gente pudesse estar aprendendo e na escola normal também, quando eu fui para o Instituto, ficou mais fácil ainda...porque lá tinha os recursos mais abundantes para que a gente pudesse estar aprendendo com eficiência e com mais facilidade.

Fui muito feliz na minha infância, não tenho o que reclamar. As recordações na infância foram boas, apesar que tudo o que tinha que fazer era só brincar!!! Brinquei muito...eu brincava sozinho com poucos companheiros, saía para brincar na casa de um, na casa de outro, mas na maioria das vezes era só, mas foi intenso! Vivia machucado também! Apanhava quando devia também! A maioria das brincadeiras era criada por mim mesmo. Eu mexia...como eu gosto muito de esporte eu criava atalhos, fazia objetos com times de futebol e até hoje eu mexo com isso, só que hoje é uma coisa assim...mais tranquila, então, eu posso estar jogando, tem objetos, regulamentos, certinho, eu mexo...Pegava objetos os mais variados e a gente formava times, cada objeto seria um time, só que aí quando completei os meus dez anos, o meu primo falou assim “não... pra a gente brincar melhor vamos utilizar moeda, porque a moeda tem o cara e coroa que vai te dar uma noção melhor da brincadeira”.

Quando eu completei doze anos a gente começou a mexer com outras pedrinhas que encontrávamos na beira do rio e cada pedrinha daquela representava um time, no meu caso é um campeonato brasileiro, são vinte e quatro times, ou seja, vinte e quatro pedras que são jogadas diante de um sorteio, aí eu tenho lá uma moeda que tem o cara e coroa, dentro desse cara e coroa vai determinar quanto é o placar do jogo, seis jogadas para cada time e de lá sai o placar, ou seja, empate,

uma vitória e dentro desse padrão a gente define o campeão, vice, terceiro lugar, o time...a gente vai criando por meio dessas jogadas. É uma diversão para as horas de folga. Jogo sempre que tenho um tempo livre.

Sempre contei com o apoio total da minha família, apoio total! Na escola sempre fui bem recebido. Minha mãe e meu pai sempre me apoiaram em tudo, na escola, sempre me acolheram, sempre assim, foi bom!

O diagnóstico da cegueira no começo foi um pouco complicado. A minha mãe teve rubéola durante a gestação e quando nasci...meu pai, num primeiro momento, às vezes não concordava, mas devagarzinho foram vendo que esse não era um problema que pudesse gerar transtorno...assim...perceberam que não era um problema difícil. Que ter um filho cego dentro de casa não era o problema, que o problema estava fora.

Tive muitas amizades, graças a Deus! Deus colocou muitos amigos no meu caminho para mim e com questão de relacionamentos na vida afetiva foram poucas namoradas, sou uma pessoa tímida, eu preciso me organizar quanto a isso, trabalhar minha timidez.

As recordações que tenho sobre a minha escolarização, foram muito boas, principalmente meus professores que desde o início me receberam muito bem! Os professores passavam a matéria para os meninos e ditavam para mim, todos! Às vezes os meninos me ajudavam, os próprios alunos às vezes me ajudavam. A gente tinha na escola livros em braile e alguns poucos em tinta, usava a reglete e a máquina de datilografar em braile. Aprendi o braile com facilidade e na escola comum, a maioria dos livros era em braile, é claro que tinha alguns livros em tinta, esses, no caso, um pessoal lia comigo, quando era matéria eu lia em braile, estudava sem muito problema.

Andar pela escola era tranquilo, mas a mobilidade aprendi no Instituto dos Cegos. O espaço físico da escola era bom, um espaço que eu podia ir e vir com tranquilidade. Em Uberaba era muito bom, era bem legal... andar era tarefa fácil.

Hoje sou acadêmico de ciências sociais em uma universidade pública e lá é que está sendo um calvário! A minha experiência na universidade é um pouco complicada. Não há aceitação dos professores pela minha condição. Os professores até hoje não tem um diálogo que pudesse me ajudar. O tratamento é diferente! Alguns professores, assim...abraçam a causa, outros ainda tem um pouco de rancor ou preconceito. Recurso didático é zero! Não tem. Eu levo meu computador pra estudar com os meus programas e tudo. A própria faculdade, adquiriu certa época, o computador e alguns materiais acessíveis para mim, mas em questão de livros em braile não tem. Eu tenho meu computador para estudar hoje, onde eu scaneio e eu estudo por ele com auxílio de programas com sintetizadores de voz tipo o Jaws.

Na época do ensino regular, eu tive aulas de artes na quinta série, a professora me ajudava, sempre dialogando comigo é... mostrava assim os desenhos...não trabalhava a parte prática comigo, mas procurava mostrar, procurava sempre falando me auxiliar. Era bom!

Nestas aulas não havia muitos recursos... eu copiava a matéria e fazia as provas orais, nessa época era na Escola José Garcia Leal em Paranaíba. A professora era muito atenciosa! Bom, em Uberaba eu também tive um pouquinho de artes lá, mas era assim, foi...igual ao de artes dessa escola que eu disse. As aulas eram mais desenho e às vezes a professora comentava comigo. Lá em Uberaba, eu frequentava o Instituto dos Cegos Brasil Central como apoio e estudava em uma outra escola estadual, a Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Foi nesta escola que eu completei o meu ensino médio... eu assistia às aulas de manhã e à tarde dentro do Instituto e à noite eu ia para esta escola.

As imagens nas aulas de artes a professora descrevia, procurava me situar mas trabalho, tinta, tesoura, pincel...não. Mas a professora não me tratava com indiferença. Ela fazia o que podia. Muito diferente do que estou enfrentando na faculdade.

Raramente visito museus e espaços culturais por falta de tempo, companhia e nesses locais a gente não pode tocar em nada!

O professor de artes que tem um aluno cego na sala, tem que mostrar a realidade para ele, estar sempre falando, sempre dialogando para que a gente possa ter uma noção do que está acontecendo ali no momento, muita calma e paciência. Este tempo em que estou na faculdade é o inverso do que eu recebia na escola. Tem me marcado muito porque eu percebo que algumas pessoas não tem paciência, não acredita no nosso potencial e isso é muito complicado para a gente, é muito difícil! Por isso o professor de artes tem que estar atento, ter paciência, procurar alguém que também possa auxiliar o seu trabalho porque sozinho, ele também não consegue fazer nada!

## APÊNDICE 2

**ENTREVISTA: Mário** - Entrevista gravada no dia 25 de fevereiro de 2014, no estúdio de gravação da escola de apoio pedagógico que frequenta.

Nasci em 28 de março de 1969 em Igaci, Alagoas. Sou o penúltimo filho de uma família com oito irmãos. Minha mãe era do lar e o meu pai era guarda noturno, agora aposentado, possuindo apenas o fundamental. Vim para Campo Grande com 2 anos de idade e a alfabetização em braile aconteceu aos 12 anos no Instituto Sul Mato-grossense para cegos Florivaldo Vargas, ISMAC.

Hoje sou professor pela Secretaria de Estado de Educação e Gestor de Ações Sociais pela Secretaria de Estado de Assistência Social. Quando entrei no Instituto uma lembrança forte era a questão da superproteção familiar e eu tomei conhecimento do trabalho do Instituto por intermédio das missas, ouvia sempre o coral do Instituto aos domingos. Eu já tinha uma convicção de que o estudo seria realmente a abertura de horizontes, eu então comecei a insistir muito com a minha família porque naquele período você precisava ficar no internato, então, a família não queria se afastar e para a gente também era uma ruptura difícil naquela altura, mas eu consegui convencer a minha família de que eu realmente necessitava estudar. Entrei aos 12 anos no Instituto, onde eu pude aprender o braile. Naquele primeiro ano, já fui inserido na escola regular Lúcia Martins Coelho.

Na infância interagia com os meus irmãos e os colegas jogando bola. Era um ambiente em que a gente procurava ter uma interação. Isso eu tive muito na infância até o período que eu fui para o internato ocasionando essa ruptura, mas antes, eu jogava muita bola, brincava, corria. Nunca me senti excluído nesse período da infância não, participei bastante de brincadeiras, sempre com meus irmãos e colegas que a gente tinha em comum. Minhas brincadeiras favoritas eram queimada e futebol.

A família sempre valorizava, mas valorizava como uma pessoa dotada de inteligência, mas ao mesmo tempo não tinha aquela credibilidade, eu não tinha aquela credibilidade para poder promover um afastamento, porque o processo de escolarização era muito restrito, para dizer a verdade ele se limitava ao Instituto. Senti essa dificuldade para poder ter o acesso, embora a família reconhecesse que sim, eu poderia aprender muito estudando, mas eu não conseguia romper com esse laço e lutei um bom tempo para conseguir fazê-lo.

Em relação às relações afetivas, desde o período da escola, eu sempre tive estas questões daquele interesse momentâneo, aquela coisa passageira própria da adolescência e sempre levei isso com muita tranquilidade na escola. As decepções próprias do período as tive também. Surgiram alguns namoros e depois uma relação que durou 8

anos, onde tenho um filho e para mim sempre foi uma questão tranquila este aspecto do relacionamento. Conheci minha esposa no Instituto. Ela foi um período morar fora, foi para o Paraná, depois foi para São Paulo em seguida quando ela retornou, eu estava com 25 anos e começamos a namorar.

O primeiro trabalho foi no próprio Instituto na função de auxiliar bibliotecário. O processo de alfabetização para mim foi um descoberta incrível! Eu sonhava que eu escrevia braile, então, era o encanto daquele momento. Quando eu estava ainda no ensino fundamental eu fui convidado para trabalhar na biblioteca do Instituto e nós tínhamos cerca de uns duzentos e cinquenta títulos publicados e eu gostava muito de ler porque como eu gostava muito de braile, eu estava fascinado com aquele momento, eu vinha progredindo na formação acadêmica. Eu procurava ler. O braile pela pouca rentabilidade que tem na sua produção, um livro ocupa muito espaço, às vezes, você tem um livro com seis partes para constituir um único livro em tinta. A gente tinha muito material abreviado, então eu fui e estudei a estenografia, a abreviação, e eu também lia esse material, tudo quanto é livro que tinha, às vezes, um livro de sociologia, aquilo me despertava e procurava ler mesmo não tendo o desenvolvimento para uma compreensão maior daquele conteúdo, mas era o que se apresentava em braile. Livro didático mesmo no processo de formação educacional a gente não tinha um livro adequado, como hoje ainda é uma luta. Hoje o aluno tem o livro que é compatível com a série, naquele período não, a gente estudava por meio de gravação, por outros livros que você podia ter acesso, então eu penso que isso, essa dificuldade de você não poder contar com uma vasta literatura, me estimulou muito a ler aquilo que eu podia encontrar como disponível, o que não eram muitos títulos.

Fiz o magistério e depois que terminei, que eu já estava na biblioteca, fui convidado para trabalhar com as pessoas com deficiências intelectuais e fui trabalhar na escola Colibri. Lá desenvolvi um trabalho de acompanhamento na área de materiais concretos e para mim foi uma experiência bastante rica. Depois desse período eu fui eleito diretor administrativo do Instituto, de onde comecei a estudar, com uma sequência de dois mandatos. Saí um período e fui trabalhar na Secretaria de Educação como técnico da área de educação especial e aquilo foi muito enriquecedor porque me deu a condição de conhecer a realidade dos municípios, as possibilidades educacionais e após esse tempo na Secretaria de Educação eu fui eleito para mais um mandato pelo Instituto já com uma concepção muito mais diversa daquilo que foi muito bom pelo princípio de você oxigenar suas experiências administrativas. Depois desse período no Instituto, eu, então, até concomitante a ele, prestei concurso, passei para professor e, quando saí desse último mandato, eu sempre tive muita vontade de ter um contato direto com a sala de aula. Fui lecionar na escola do Estado, fui lecionar língua inglesa. Não é a minha formação, mas eu tinha estudado um período de inglês e faltava professor. Comecei com doze turmas de quinta série e depois uma turma do magistério também.

A relação dos alunos com um professor de idiomas cego foi muito rico, mas muito mesmo! Eu sempre tive esse desejo! Sentia a necessidade de exercer a minha formação de uma forma mais diversa e no começo eu era muito testado, principalmente, pelas quintas séries, então, aqueles meninos que estavam chegando à adolescência, eles queriam sair da sala e eu procurava de uma forma muito estratégica mantê-los. Poderia precisar onde estavam àqueles alunos e eu ficava numa posição que, quando eles saíam eu percebia e falava: “você está saindo, você não está me enganando e tal?!”. Em pouco tempo essa curiosidade, este teste que é natural, ele acabou. Conservei algumas amizades daquele período que lecionei, não foi um período efêmero porque logo também, pude retornar para a Secretaria de Educação. Neste decorrer, eu pude conservar até hoje algumas amizades. Pessoas quando me encontram dizem: “Você me deu aula”, então, eu acho que foi muito rico e também acho que foi uma questão de perseverar porque eu poderia ter me sentido reduzido mas não, eu tinha convicção de que isso era um período e que seria superado. Procurava adotar o posicionamento em sala de aula que eu tinha o domínio e nos primeiros dias carregava um pouco mais na voz porque era a forma que eu tinha de estabelecer a comunicação para que eu não perdesse o controle da sala de aula. Quando eu saí da sala de aula, eu saí com muito pesar. A dificuldade que eu encontrei foi de ordem burocrática, quer dizer, de você fazer o preenchimento dos diários, isso eu dependia de outras pessoas, mas o desenvolvimento da sala não, eu separava, eu ditava as aulas, os exercícios em inglês eu fazia os planejamentos e tirava cópias. Com o passar do tempo, não era essa mais a única forma de proceder, então, tinha aqueles alunos que eu já conhecia e sabia que eles podiam passar no quadro, e eles gostavam de fazer. Ficavam até brigando para passar o material no quadro, então, foi a experiência riquíssima!!! Fiquei muito contente naquele período e fiquei sentido por causa desse aspecto burocrático que, realmente não me fazia sentir um profissional na plenitude, mas não era no aspecto pedagógico, era no aspecto de preenchimento do diário, a dificuldade que eu senti foi essa.

Eu diria que o maior contentamento é exatamente o meu processo de escolarização porque é uma caminhada que eu pude realizar. Eu sou muito convicto com relação à inclusão, eu acho que o processo inclusivo é riquíssimo porque ele permite toda essa vivência durante o social. Quando eu comecei tinha aquele impacto surpresa, quer dizer, eu vinha atuando primeiro com o braile e me apressei em aprender, até sonhava que estava escrevendo, sonhava que estava lendo e no ano seguinte quando ingressei na escola você tem aquela novidade e aquilo para mim era tudo muito extraordinário! Eu sempre tive muita facilidade, eu consegui! Estava com 13 anos quando entrei na segunda série porque fiz a primeira como alfabetização no Instituto. Os colegas, a gente interagia muito, a gente brincava, a gente partilhava do contexto matemático, a gente procurava socializar as informações do estudo. Eu rio até hoje quando, às vezes, eu encontro um que foi pela sua caminhada e se tornou taxista; outro se tornou policial militar; é a riqueza da diversidade! Nesse contexto, eu tinha a

sensação do pertencimento ao ambiente educacional, sempre tive essa sensação na escola.

Estudei no Lúcia Martins Coelho e eu já tive colegas que me antecederam, então, os professores sempre que tinham um conteúdo verificavam se alguém poderia ditar. Depois com essa pessoa a gente acabava interagindo de tal maneira que eu sempre tive a percepção de que fosse do dia a dia mesmo. No começo a gente não tinha essa interação para poder solicitar a um colega que ditasse. Os professores procuravam estimular e depois eu tive até um período que um queria ditar e outro também queria ditar, os colegas revezavam. Eu me senti muito bem acolhido, eu me senti muito enriquecido nesse processo de formação e, nessa questão da interação, eu trocava experiências em finais de semana. Lembro-me muito bem disso, de conversar, ter oportunidades de encontrarmos com alguns colegas fora do ambiente da escola. Então, era o viés da integração naquele período.

Adorava português, sempre gostei muito de português. Tínhamos muitos concursos de redação e existia um estímulo à escrita naquele momento. Eu sempre participava de todos eles e as professoras sempre pediam para que o material fosse transcrito do braile, isso era feito no Instituto. Eu sempre pude participar e escrevia catorze, quinze folhas em braile porque a gente não tinha um livro, então, fui estimulado por essa necessidade de ordem prática a sermos escritores de braile. Os professores muitas vezes falavam para não ficar dependendo só do colega que viesse a ditar o conteúdo. Procurávamos copiar na velocidade que o professor falava, então, isso trouxe um desenvolvimento muito tranquilo da velocidade da escrita braile, coisa que hoje naturalmente estou muito distante porque não exerço, não necessito mais no dia a dia. A fórmula que tínhamos era essa e, procurávamos acompanhar aquilo que o professor falava. Nós não tínhamos livros, então, a maneira que você estudava determinado conteúdo era aquela anotação que você fazia ou alguma gravação que fosse feita em vídeo cassete. Acompanhei alguns estudos sobre a questão da exclusão tanto na educação física quanto nas artes e, na educação física, eu tive um período que fui atleta por 8 anos, corri maratonas, corri duas maratonas, corri uma São Silvestre e aqui não era algo voltado para as pessoas com deficiência, sempre foi o viés da inclusão. Fui medalha de prata nos Jogos Abertos do Estado de Mato Grosso do Sul nos 1.500m e todas as corridas da comunidade a gente procurava participar. Como eu já tinha esse histórico do esporte, na educação física em geral, eu era liberado daquela atividade da escola. Hoje eu compreendo que ali se apresentava um processo excludente, eu deveria participar com meus pares naquele momento, mas não havia essa exigibilidade.

Quando se tratava de artes, nas séries iniciais, quando havia alguma atividade artística para se fazer como pintura, normalmente a professora pedia que eu fizesse aquele desenho da maneira que eu entendesse ou que eu estabelecesse uma pintura. As professoras de artes que eu tive naquele processo inicial, sempre estipularam que eu fizesse e eu procurava fazer. Um pouco mais adiante, no quinto ou sexto ano, o conteúdo foi todo adaptado às minhas necessidades.

Quando alguém pintava eu escrevia sobre aquele tema, passei por um período assim, e mais adiante passei também pela questão da aula teórica mas o procedimento era para todos. Verificar as cores: primárias, secundárias e terciárias, todos escreviam, não havia problema, fazia essa prova. No magistério, foi outra história! Eu participava, os professores tinham essa compreensão de que as brincadeiras deveriam ser adaptadas. Eu sempre participava, os colegas também estimulavam para que eu participasse, principalmente de atividades que envolvessem movimento e locomoção. Isso era uma forma de inclusão, de integração que fosse naquele período, pois estávamos quase na transição para a inclusão.

As imagens eram abordadas e trabalhadas, nós tínhamos sempre uma produção que era braile feita no Instituto Benjamin Constant. Quando o professor de artes ministrava a aula, ele procurava dispor, demonstrar, estabelecer a questão espacial daquilo que estava sendo feito para que a gente também desenvolvesse. Desde o começo, ele nunca me excluiu das atividades pelo fato de ser cego. Se havia um desenho para pintar, eu deveria pintá-lo e procurava fazê-lo porque era o princípio que norteava, o da integração. Havia também, a orientação do Instituto, não era ainda a estrutura pública que atuava naquele momento, mas as orientações eram para que nós participássemos, não ficar alheio àquilo que estava acontecendo em sala de aula. Eu nunca me senti excluído, o que eu deixava de fazer era, às vezes, a plenitude de um exercício. Não deixava de ter por parte do professor de artes a adaptação necessária. Isso não só em artes, como também em outras disciplinas, principalmente, na educação física, com exceção desse período que eu estava muito envolvido com esportes. Treinávamos, tínhamos uma equipe que treinava umas duas vezes por dia, logo, não havia essa cobrança, ficava liberado da participação em educação física. Mas em artes não, em artes a gente sempre exercia as atividades. Depois na função de revisor sempre foi estimulado que os livros tivessem desenho, esse contato trouxe uma amplitude de conhecimento das imagens hoje pela forma concreta. O conhecimento da imagem não é de imediato, tenho a consciência de que levou um período maior de dedicação, pois há a necessidade de você decompô-la, por assim dizer, para que tenhamos o entendimento.

Visitava museus com mais frequência que agora. O museu sempre teve aquela questão do bloqueio, do toque direto com os objetos representados, então, eu ia, mas ficava em função da descrição. Percorria o ambiente mas sempre com a descrição. Recentemente eu fui a um museu na condição de estabelecer uma forma de acesso. Já havia lido um trabalho de uma turismóloga e também sempre atuei nessas questões de acessibilidade pelo conselho da pessoa com deficiência na esfera política. O museu já tinha esse posicionamento e estava procurando fazer as adaptações necessárias como, por exemplo, para se chegar ao próprio museu ou liberar o toque sobre os objetos. Agora, com relação a peças, eu sempre gostei e tive a experiência de desenvolver trabalhos enquanto artista pelo grupo teatral Luzes. Sempre trabalhamos com comédias e achei muito bacana! Tivemos um público crescente para a realidade de Campo Grande, um público,

às vezes com 500 a 600 pessoas. Acho um trabalho primoroso! Nos ajudou a identificar muito a questão dessas lacunas na acessibilidade, mas também fez com que nós, ao mesmo tempo, conseguíssemos reconhecer esses espaços que normalmente não são a preocupação que a gente tem. Questões de posicionamento, por exemplo, é algo que é muito bem marcado pelo diretor de teatro e a gente trabalhava muito isso. Tínhamos uma insegurança inicial da altura do palco, isso era preocupante, sempre foi uma preocupação, mas com os ensaios, com a exploração daquele ambiente, nós fomos adquirindo segurança. Então, acho que esses dois momentos: primeiro, como espectador e essas dificuldades de acessibilidade que se apresentam, ainda e depois, essa experiência de poder interagir, de realizar comédias, de interagir com o público, que muitas vezes não esperava este tipo de espetáculo por parte da pessoa deficiente. Isso foi quebrando de certa maneira paradigmas. Já tem vinte anos da estreia, então, acho que essa experiência foi determinante e o grupo foi receber alguns prêmios e, recentemente, recebeu um prêmio do Ministério da Cultura, há dois anos. Acho que essa aproximação com a arte, essa aproximação com o fazer, com o representar, ela estabeleceu uma confiança. Agora, é claro, que isso passa por adaptações, para mim foi uma experiência primorosa, eu me identifiquei muito com a questão da interpretação, com o desenvolvimento do teatro.

O professor de artes tendo alunos cegos em sua sala, deve oportunizar o acesso, o desenvolvimento da atividade, ele é o ponto principal dentro da valorização, dentro mesmo da autoestima do estudante, do acadêmico com deficiência visual. Eu acho que, portanto, é o primeiro princípio para esse professor de artes é o da inclusão, agora inclusão em que medida, talvez não seja possível fazer exatamente aquele trabalho, mas aí é importante que você possa opinar, é importante que o professor estimule esses alunos, que partilhem daquele momento de construção porque isso também é aprendizagem, é aprendizagem dentro do sistema inclusivo e, historicamente, a gente viu alguns trabalhos onde realmente estudantes estavam privados desse acompanhamento. Dentro da questão da arte deve diversificar, por exemplo, se for um trabalho concreto. Penso que o pior caminho é o do não fazer, eu acho sempre que há o que fazer, se você não vai fazer em plenitude, nem por isso essa parte que possa ser edificada no coletivo deixa de ter importância porque isso dá uma segurança uma sensação de pertencimento, uma sensação de inclusão, e realmente transforma esses estudantes na sua confiança, na sua autoestima e no enfrentamento de desafios em tantas outras realidades da vida. Então, eu digo que o princípio da inclusão para esse professor de artes é o que deve presidir, poder interagir também. Ouvir esses estudantes porque às vezes a gente, enquanto pessoa com deficiência, fica naquela espécie de zona de conforto em que não é estimulada a falar e por outro lado você vai se habituando, acho que é uma mão dupla, quer dizer, o professor de artes pode estimular esse momento de participação e também é claro que o estudante ele deve dar essa contrapartida e responder a isso de forma ativa porque é inclusão, eu vejo assim. Na sala de aula a professora pedia para que eu pintasse,

como eu disse, ela sempre procurava estimular que eu fizesse as atividades e ela sempre sugeriu que eu utilizasse lápis de cera porque eu poderia verificar a textura. Era uma preocupação da professora que realmente não fazia nenhuma exceção e ela procurava no mais das possibilidades a adequação curricular para que eu pudesse ter o desenvolvimento naquele processo de ensino. Procurava sempre buscar essa estratégia, incentivando o uso de habilidade de lápis com textura, então, para mim, sempre foi muito fácil a identificação das cores. Isso tudo ajudou muito nesse desenvolvimento e também no social. Eu penso que a grande necessidade da escola e que às vezes alguns atendimentos que são importantes para pessoas com deficiência visual você não encontra esse respaldo na estrutura formal escolar. Como frequentei a Instituição, eu tive acesso a atividades da vida diária com as quais eu pude ter técnicas para poder preparar o alimento, se fosse um arroz, se fosse limpar um peixe, um bife, preparar um feijão. O curso de AVD utilizava também a condição da higiene da sua casa e este indivíduo se ele quisesse poderia aprender também a passar roupas. São atividades que são importantíssimas ao meu ver na autonomia desse sujeito com deficiência visual, mas que o processo de escolarização, ele, pela estrutura, não atende a necessidade. Muitas vezes é indicado que o professor da sala de recurso possa orientar nesse sentido, mas você não tem o espaço na cozinha como precisa, para ter a usabilidade prática disso. Sempre tive esse aproveitamento no sistema da inclusão e sou muito grato pela oportunidade que tive, mas também esse respaldo, vejo que é uma lacuna na escola, como em relação à orientação e mobilidade. A AVD, atividade da vida diária ou também denominado como práticas autônomas da vida, práticas educativas autônomas, denominada desta maneira tem umas distinções de nomenclaturas, mas na verdade é sempre voltada para a condição de segurança no ambiente social dessa pessoa, da pessoa com deficiência visual e assim eu tive acesso a algumas aulas. Não fiz o atendimento, mas naquele período inicial eu tive algumas aulas, algumas orientações, isso ajuda por exemplo para você se direcionar. Você está com o interlocutor, poder olhar para a pessoa, mesmo que eu não tivesse essa percepção, isso demonstra a sintonia desse relacionar, então, socialmente essas práticas, essas orientações e a concretude delas, às vezes, está um pouco divorciado do processo educacional porque não se coaduna, mas que são, evidentemente, na minha concepção, importantíssimos dentro da cidadania. .

Um outro dado importante para o professor de arte, é a percepção das cores de maneira conceitual pelo estudante deficiente visual. A partir de conversas com muitos colegas que não tem nenhuma percepção de cor, essa identificação é feita a partir de um aspecto subjetivo, quer dizer, eu digo então azul escuro, esse azul escuro ela vai ficar a partir do imaginário desse sujeito porque ele não tem a referência como a outra pessoa que tem a baixa visão ou a pessoa vidente tem. Naturalmente essa concepção ela vai entendendo e vai fazendo a leitura do mundo e vai interagindo com as cores, para ele é algo subjetivo que parte da descrição de outrem, então, a partir daí ele

constitui a sua definição que pode ser em menor ou em maior escala próxima ou não daquilo que é o formal conceituado, daquilo que é concreto na definição de uma cor. Acho que são essas as questões.

### APÊNDICE 3

**ENTREVISTA: Rogério** - Entrevista gravada no dia 26 de fevereiro de 2014, no estúdio de gravação da escola de apoio pedagógico que frequenta. Entrevista retomada para retificação de dados em 20 de dezembro de 2014.

Estudei em várias escolas. Eu primeiro estudei da primeira à quinta série na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Cid de Oliveira Leite em Ribeirão Preto, São Paulo; da sexta até a oitava série eu estudei na Escola Municipal Caic Antônio Palocci; o primeiro colegial estudei no Dom Luís do Amaral Mousinho; segundo e terceiro colegiais estudei no Dom Romeu Albert tudo na mesma cidade.

A minha alfabetização em braile foi na Escola Estadual Cid de Oliveira Leite, em Ribeirão Preto, quando tinha 9 anos, mas era escola comum, na sala de recursos na primeira série e a partir da segunda série eu fui para a classe comum na mesma escola. A minha entrada na escola não foi muito boa não porque na época em que eu era pequeno eu não queria ir para escola, não queria estudar porque eu achava que a minha vida era assim só brincar, comer e dormir, ficar ali sabe? Passeando...eu não queria saber de estudar. Quando eu entrei na escola eu chorei, eu chorava muito, a minha ex-professora era uma pessoa muito agressiva, muito brava, gritava com os alunos e puxava a orelha tanto minha quanto dos outros. No primeiro dia na classe especial, foi uma beleza! Bom, na segunda semana, a professora já ficava brava comigo, ficava brava com os outros alunos, então, me torturava psicologicamente. Os meus colegas alguns eram bons, outros eram agressivos, isso eu estou falando da primeira série, embora todo mundo tivesse a mesma deficiência que a minha. Minha professora que ensinava braile, não tinha paciência, puxava minha orelha, me ameaçava falando que se eu não lesse direito aquela palavra ela iria arrancar minha orelha e fazer feijoada e eu ficava com medo disso acontecer.

Em termos de material, no começo, para mim na época era satisfatório o que eu tinha: livros, máquinas, máquinas em braile. Agora quando eu comecei na terceira série na classe comum, quando fui na classe comum, é que eu não tinha esses materiais disponíveis, eu precisava da ajuda da família para fazer as tarefas de casa, só na primeira série é que eu tinha tudo e na segunda. Na segunda série era uma maravilha, a minha professora já era uma pessoa boazinha, muito boa mesmo, me ajudava, ficava brava quando você fazia alguma coisa errada. Eu ainda tinha medo quando ela alterava a voz, ela ficava brava quando precisava, os meus colegas eram acolhedores, todos. Agora nas outras séries, a partir da terceira até a quinta, os meus colegas não me acolhiam, não colaboravam, me isolavam, eu até sofria perseguição.

Antigamente eu não sabia, mas sofria *bullying*. A partir da terceira série, na classe comum, é que comecei a sofrer! Era cada um por si e Deus pra todos!

A minha mãe estudava comigo, participava de todas as reuniões, me ajudava nas tarefas, nas lições, confeccionava materiais, fazia tudo! A minha mãe fazia tudo para mim na época. Fiz um trabalho onde a professora pediu para que eu fizesse um livro, eu escrevi um livro chamado “O direito de viver”, que falava sobre a fome e eu escrevia sobre jogar comida no lixo, sobre os mendigos e a minha mãe confeccionou a capa, colocou um plástico, pintou a capa de várias cores com canetinha de cor e esse livro ganhou em primeiro lugar entre mil e quinhentos livros. Ele foi até assinado pelo Ministro da Educação na época, que era o Paulo Renato de Souza e o presidente Fernando Henrique Cardoso.

A minha mãe resolvia os problemas, me ajudava, até reclamava para a minha professora, a minha mãe é quem participava de todas as reuniões, até a minha vó também. Na época morava eu, minha mãe e minha vó e elas participavam de todas as reuniões de lá porque meu pai me abandonou.

No ensino médio, no primeiro colegial eu voltei a sofrer mais ou menos o que eu sofri no Cid de Oliveira Leite, essa escola chamava Dom Luís Amaral Mousinho, eu sofria *bullying* dos meus colegas, era agredido, as pessoas não queriam me auxiliar, os professores também não.

Eu ouvia as explicações dos professores à medida que eles iam explicando para a classe, às vezes eu tinha aqueles colegas que tinham bom senso e acabavam ditando para mim as lições que os professores passavam na lousa e colegas que não queriam, reclamavam. Usava a máquina em braile e isso incomodava.

Na época do fundamental e do médio eu fazia arte, a professora descrevia, ela descrevia se tinha lição na lousa ou ela ou os colegas ditavam as lições. O ambiente acolhedor variava de escola para escola, em todas eu fiz arte. No Cid de Oliveira Leite eu sofria, da sexta à oitava série eu fui muito bem acolhido.

Duas professoras foram marcantes pra mim: a professora Estela, que era a professora de geografia na época quando eu estava lá na sexta série até a oitava e a outra, era a professora Gislaine de educação artística. Lembro mais das duas por causa da paciência que elas tinham comigo. Teve uma aula de geografia da Estela em que ela estava passando as questões na lousa, os meus colegas ditavam para mim, teve uma pergunta que eu não achei a resposta no livro e ela me ajudou a procurar fazendo perguntas. Ela não deu a resposta pronta! Os livros em braile não eram fornecidos, só em tinta na época, aí eu chamei a professora e ela me ajudou. Era sempre assim. A professora de arte a Gislaine. Tinha festa de Halloween na escola, ela e os meus colegas, fizeram uma fantasia pensando em mim! Agora a de educação artística do Cid de Oliveira Leite, que foi da quarta até a quinta série, o que marcou foi a paciência que ela tinha comigo, me acolhia. Explicava o conteúdo quantas vezes fossem necessárias. Ela me ajudou a fazer um leque japonês em uma das aulas. Ela pegava a

minha mão e falava: “Olha, dobra o papel assim, corta com a tesoura, a tesoura está aqui, do seu lado direito, agora você dobra nessa direção”. Ela tinha paciência, ela não fazia distinção, procurava ensinar a todos de maneira igual. Ela descrevia tudo o que ela fazia em sala, desde escrever no quadro, conteúdo e atividades.

Bem, quanto a minha infância...apesar das dificuldades financeiras a minha infância foi boa. Tinha uma brincadeira que eu inventei em que a gente tinha que falar um número, achar pedrinhas no número que o amigo falasse e jogar no rio. Ganhava quem fazia barulho na água com as pedras com o número falado pelo colega mas tudo isso tinha que ser feito, até contar uns trinta segundos.

Quanto à atividade em que trabalho, eu sou massoterapeuta, mas não sou registrado, eu trabalho em particular, nas casas dos meus clientes, eu sou massagista, eu faço massagens às sextas-feiras, atendo um casal de idosos, ele chama professor Francisco, ele é coordenador de uma escola e a dona Lourdes é enfermeira. Faço pra poder complementar a minha renda de um salário mínimo que sempre foi baixa.

Não visito museus e espaços culturais com muita frequência. Visitei um ano passado, um museu de artes. Não lembro o nome, só sei que fica lá no final da Afonso Pena, eu fui com uma professora do ISMAC. Raras vezes eu vou nestes lugares, só quando os meus colegas vão, eu não vou assim com frequência não. Porque eu não tenho locomoção para ir em todos e também porque eu não tenho informação dos espetáculos que tem, eu não tenho informação, embora já participei de um teatro lá em Ribeirão Preto. Eu apresentei uma peça, chamada “Os cegos”; tinha uns personagens cegos e um deles andava com uma bengala e tinha um outro personagem chamado “Lamprido”, ele orientava as pessoas e os cegos eram teimosos, não queriam ouvir e no final das contas eles caem num buraco, num poço fundo com água bem suja, caem todo mundo junto no buraco. Foram tempos de boas lembranças, como quando conheci minha esposa! A conheci no curso de informática no ano de 2006 numa escola na esquina da Afonso Pena com a 25 de dezembro, aqui em Campo Grande. Tinha uma escola chamada Oliva Enciso, tinha um projeto de informática para deficientes visuais chamado SINEC, eu não me recordo muito bem a sigla, eu não me recordo. Ela também é deficiente visual, tem baixa visão, ela enxerga um pouco, a gente se conheceu lá.

Mas eu gostaria de ir mais vezes em shows e espetáculos. Acho que os professores de artes devem estimular os alunos a procurar este tipo de lazer. Àqueles que tiverem um aluno cego devem ser mais flexíveis, pacientes quanto à curiosidade dos alunos porque dúvidas sempre vão existir e que façam a descrição das imagens, que trabalhem a imagem. Se o professor fizer isto, a pessoa que é cega vai poder ver as imagens como os outros. Esses, sempre o aluno vai se lembrar!

#### **20 de dezembro de 2014:**

Consegui concluir o ensino médio no SESC...isso foi em 2005. Gostava das aulas de arte e a professora tinha muita paciência comigo. Não havia muitos...recursos e as aulas eram parecidas como no fundamental nas outras escolas em que estudei.

## APÊNDICE 4

**ENTREVISTA: Lucas** - Entrevista gravada no dia 27 de fevereiro de 2014, no estúdio de gravação da escola de apoio pedagógico que frequenta.

Nasci em 22 de setembro de 1971, no município de Brasilândia ao leste de Mato Grosso do Sul. Vim pra Campo Grande quando tinha 15 anos de idade, em busca de melhorias e de escolaridade, até mesmo através dos meus irmãos, que na época eles não tinham informação da educação básica voltada para o deficiente. Nasci com cegueira porque o nervo ótico não se desenvolveu. Sou o segundo de uma família com quatro irmãos. Meu pai é mecânico e minha mãe é dona de casa e eles só possuem o fundamental. Estou concluindo o ensino médio na EJA e atualmente sou telefonista e recepcionista e moro com meus pais.

Alfabetizei-me em braile no Instituto Sul Mato-grossense para Cegos Florivalgo Vargas o ISMAC, quando tinha 20 anos. Minha entrada no ISMAC foi até curioso, na época, eu era evangélico, participava de uma igreja, e eu conheci um rapaz que fazia parte dessa igreja, o pessoal da igreja nos apresentou e ele foi e me passou o telefone do ISMAC, endereço, mas só que como a família da gente não tinha noção com relação a isso, nós procuramos na época a Assistente Social do bairro, que nos encaminhou para o ISMAC para esse tipo de atendimento. Em seis meses em que fiquei estudando lá, aprendi o braile. Saí alfabetizado em braile e com nível de quarta série.

Olha, a minha infância eu costumo dizer para os amigos que foi uma infância boa, agradável, aproveitei. Eu achava até que todo mundo era igual a mim, que não enxergava, eu achava que era o mesmo mundo. Eu brincava de carrinho, pega-pega, até mesmo...subir em árvores! Subia em árvores bem altas, fazia da vida normal, apanhava normal também.

A família, a postura da família era muito super protetora, eles foram buscar conhecimentos para melhor poder me atender. Olha, em termos de tratamento na época que quando os meus pais identificaram a minha deficiência, para esse povo antigo, digamos assim, era um bicho de sete cabeças, então, eles procuraram logo viabilizar um tratamento que começou em Mirandópolis, estado de São Paulo, Araçatuba, e mais tarde eu vim para Campo Grande, fui operado no Hospital Universitário. Eu estava com dez para onze anos nessa época, o ano era 1982. Não consegui nenhuma porcentagem de visão. A perda foi total e irreversível.

Hoje eu trabalho como telefonista e recepcionista, fiz o curso, a teoria e a prática, foi no ISMAC. Lá no instituto, fiz também o curso de câmaras escuras na Santa Casa e trabalhei de auxiliar de almoxarifado numa empresa privada industrial. No começo as pessoas ficam assim de longe, até se aproximarem. Eu penso, eu falo que nós, enquanto

deficientes, temos que dar liberdade para que as pessoas se aproximem. Você tem que se abrir, conversar, você tem que brincar, você tem que descontraír, então, sou falante, sou comunicativo, então, não se torna impossível, não se torna inviável porque eu procuro me aproximar das pessoas, levar a vida normal dentro da sociedade, ir para o forró, ir para bate papo, eu me enturmo na sociedade!

Os namoros, graças a Deus! Eu costumo dizer que não tenho o que reclamar também, eu namoro, já namorei pessoas da alta sociedade mas até o momento só videntes, por incrível que pareça, só videntes! Minhas namoradas, por exemplo, eu conheci através de bate papo no rádio, na internet, telefone, e...às vezes, namorinho de clube, de lanchonete, de escola, ponto de ônibus, então, é o que eu estou falando, a minha vida, graças a Deus! É uma vida relativamente bem, eu procuro, não me colocar no lugar de coitadinho nem de curvar a cabeça perante a sociedade, então, eu encaro de igual para igual.

A minha trajetória na escola comum, deixa eu ver...começou em 1997, estava com vinte e quatro para vinte e cinco anos. Foi na escola Dom Bosco, na época era educação de jovens e adultos, no período, de primeira a quarta série. Olha, essas aulas, eram bastante assistidas, as professoras atenciosas, me recordo mais da professora de português. A gente tinha mais afinidade e até nos tornamos amigos, a ponto dela me levar para passear na casa dela, esses dias encontrei com ela na cidade. Bem, é o que eu estou te falando, comunicação! Ela tinha paciência para explicar. Era uma pessoa dedicada ao seu trabalho, aos seus alunos, principalmente àqueles com dificuldades. Ela tinha toda a paciência do mundo para ensiná-los. Em relação a mim, ela ditava o conteúdo, ela gravava. A minha passagem pelo Colégio Dom Bosco foi curta pelo fato de que o braile dá a base da primeira a quarta série. Ela verificou o potencial que eu tinha e pediu para que eu procurasse outra escola, que me desse um respaldo maior em relação a isso. A aula de língua portuguesa, foi uma das mais marcantes como eu disse para você. Na época, eu usava a reglete e a máquina de datilografar em braile. As avaliações eram boas e ninguém passava a mão na minha cabeça e como eu te disse, nunca me fiz de coitadinho de mim. As avaliações...algumas partes eram orais, tinha texto e algumas coisas que eram orais, mas a grande maioria era prova com texto. Tinha material em braile, por exemplo, para atender na escola. Tinha, no ensino regular você faz a matéria ali, no outro dia você leva para a sala de recursos e os professores ali transcrevem, transcrevem para no dia seguinte levar para o professor corrigir. Como eu falei pra você, a minha passagem pelo Dom Bosco foi rápida, durou menos de uma ano, não me lembro muito bem, mas foi marcante. Menos de um ano, acho que durou uns cinco meses mais ou menos. A professora de língua portuguesa, sentiu que eu estava apto, avançado, ela pediu para que eu fosse para outra escola. Fui para uma escola municipal, chamada Sebastião Lima Serradinho. Lá eu fiz o fundamental, concluiu o fundamental. Meus colegas eram atenciosos comigo. Olha, vira e mexe aparecem alguns engraçadinhos, mas isso foi praticamente nulo, zero, a grande maioria me ajudava, ditava pra mim, me auxiliava. Registrava na reglete. Os professores na maioria eram bons.

Mas eu tive um contratempo com uma professora de arte do ensino médio, até mesmo eu acionei a Secretaria de Educação, o pessoal me procurou no ISMAC na época e foram lá no colégio. Ela me tratava com isolamento, exatamente, ela me tratava com isolamento! Ficava me subestimando! Ela como uma educadora, ela tinha que ter uma ampla visão em relação a isso. Ela me tratava com isolamento, negligência! Quando chegava, cochichava no ouvido de um aluno: “Você não vai ditar pra ele!”, cochichava... blá, blá, blá... ficava muito constrangido, aí a gente acaba...eu penso assim...porque eu sou muito ativo, eu não me isolo...

O ensino médio estou concluindo na EJA e pra fechar só falta uma disciplina, o português, em conjunto com a redação, que me derrubaram! Quando terminar o ensino médio, assim que concluir esta etapa, eu provavelmente quero ir para o ensino superior. É o desejo de todos os cidadãos.

Em termos de espaço físico das escolas em que estudei, não eram muitas as adaptações pra gente, mas sentia ser um lugar ventilado. A minha avaliação do espaço físico por essas escolas é boa porque você se adapta, rapidamente, você acaba memorizando o local o qual você convive o dia a dia. A mobilidade, o pontapé inicial, começou no ISMAC, mas aí varia de aluno para aluno, aí vai de cada cabeça.

Tinha muitas atividades artísticas na escola, eis a questão. Eu queria participar de tudo e com todos. Eu nunca tive sorte com as professoras de artes. Cheguei a ter atrito diretamente no ano passado, porque as professoras de artes achavam...tinha eu e outro aluno deficiente visual, e a gente fica pra escanteio e... então, não trabalhava imagem, não trabalhava atividade, ela não esclarecia, não dirigia diretamente a palavra pra gente. O que era para explicar, o que era para fazer, nada...ou pelo menos desse uma noção, um norte, aí a gente ficava...os dois... sentimento como uma ilha cercada por água por todos os lados. Não tinha recursos adaptados pra nós. Não trabalhava imagem, não tinha paciência pra explicar. A gente ficava isolado...a gente ficava isolado! A professora de artes explicava como se não tivessem alunos cegos na sala. A gente não trabalhava com tintas, tesouras, pincel, nada! A gente só debruçava o braço na mesa e ficava ouvindo ela falar. A avaliação dessa professora em relação a gente, era assim...tinha nota porque partia dela a responsabilidade de ensinar, apesar que não acontecia. Então, ela dava uma nota, um conceito pra gente, sem que a gente participasse de atividades práticas. A gente participava ouvindo. Era esse o tipo de participação. Explicando para os outros alunos e a gente ficava atento para aprender alguma coisa. As avaliações eram orais, até mesmo porque não tinha material, não tinha nada. Não tem material nas aulas de artes. Então, nas aulas práticas porque as artes têm a sua parte prática e a sua parte teórica, a participação era bem pouca. Quando tinha desenho nas atividades, a gente ouvia o que estava acontecendo. A participação era indiretamente, assim... ouvindo. Ela não abordava as imagens com a gente. Ela explicava pra todos, explicando para os alunos, como se todos pudessem enxergar. Como se não tivesse aluno cego. Como se a gente não existisse.

Quanto às cores então...eu as percebia muito pouco na infância. Olha, para mim, em questão de cores...eu sei o que é azul escuro, claro, cinza. Quando nasci tinha um resíduo...o globo ocular...com pouquíssima visão. Eu tinha alguma noção de cor mas sumiu na infância antes de entrar na escola.

Antes de entrar na escola, eu ficava em casa. Eu fui criado no interior, reflorestamento, fazenda. Eu trabalhei em plantio, em eucalipto, essas coisas assim, às vezes com dificuldade, rachava lenha, tratava porco, galinha isso na minha infância, na minha adolescência. Na pré adolescência, aos quinze anos vim para Campo Grande. Foi aí que começou a minha trajetória escolar que eu mencionei. Eu vim com quinze e depois de cinco anos que morava em Campo Grande conheci meu grande amigo na igreja e então fui levado até o ISMAC.

A pouquíssima visão que eu tinha, perdi com uns quatorze anos, mas nunca deu pra confiar nela. Até então, eu convivia com as pessoas, quando morava no interior eu brincava de bicicleta, era trator, era caminhonete, tudo eu comandava! Pilotava pelo som e nunca bati em nenhuma árvore! As pessoas que ficavam junto e trabalhavam comigo me orientavam e falavam: “pra esquerda, pra direita, aí, vai!”. As pessoas me orientavam. Minha visão era muito reduzida, não dava pra contar com ela.

Não tenho o costume de visitar museus, ir a shows, teatro. Não me atrai. Tenho amigos que gostam muito de ir a shows. Acho importante que alunos possam visitar estes lugares...com cultura. O professor de artes que quiser ensinar um aluno cego na sala dele, deve ter mais atenção, cuidado, já que...às vezes também...como eu diria..voltar a sua especialidade inteiramente para o deficiente. As aulas desse professor...eu acho que devia ser voltado mais para o aluno especial para que eles tivessem os mesmo direitos de explorar o material...tivesse liberdade, sentir útil, normal em uma sala de aula, eu acho que é muita teoria e pouca prática. O Brasil tá cheio disso de oba, oba... faz de conta! As aulas de artes têm a sua parte teórica, mas tem a sua parte prática, eles deveriam trabalhar com a imagem, é...ter o direito de pintar, de desenhar, de explorar os materiais, os recursos disponíveis que a arte proporciona. Têm pessoas que não tem noção assim do que é o formato de um desenho. Vamos pegar um animal, o cachorro você apalpa, você pega um gato, animal doméstico, uma galinha você pode pegar e apalpar, mas já pendendo para o lado do animal silvestre não tem como, você não vai alisar uma cobra, você não vai pegar uma onça sem conhecer, não é mesmo? E o formato, então do bicho? Acho que tudo isso engloba, envolve o valor do deficiente. O professor deve deixar o aluno viver experiências, sabe? Descobertas! Por exemplo...estão passando...deixa eu citar...um exemplo clássico, tá passando um vídeo ou documentário, qualquer coisa aparentemente na televisão, se você estiver do meu lado você tem que descrever pra mim: tá fazendo assim, apareceu não sei o quê. O mesmo deveria ser com as imagens das artes. A descrição com detalhes é muito importante para nós, entende? Então, é como eu estava falando pra você, então, um filme...o filme só sei quando o sonoro está falando, se estiver passando ali um letreiro, uma coisa quieta, a pessoa está caminhando em silêncio...tem que ter a narração da cena! Tem que ter esse diálogo, sem ele não acontece nada!

## APÊNDICE 5

**ENTREVISTA: Otávio** - Entrevista gravada no dia 27 de fevereiro de 2014, no estúdio de gravação da escola de apoio pedagógico que frequenta.

Nasci no dia 19 de fevereiro de 1972 em Corumbá, Mato Grosso do Sul. Vim para Campo Grande para tratamento e para estudar quando tinha 7 anos. Hoje, eu sou graduado em filosofia.

Quando eu vim para Campo Grande eu me matriculei com 7 anos no ISMAC, minha mãe falou: “Vamos deixar um pouquinho maior, esperar mais um tempinho para ele poder voltar”. Eu fiquei, depois eu voltei em 1981 e fiquei...fiquei, fiquei por dois anos no internato.

Porque na época tinha internato no Instituto. Na época, meu pai era funcionário público na prefeitura de Corumbá. Eu...bom...eu fiz o braile foi já bem depois, muita coisa já era acessível, não havia computador, não tinha essa tecnologia que tem hoje, então...demorou bastante.

A minha infância foi muito boa. Eu era livre para brincar, ficava mais com os carrinhos, subia em árvores. No começo foi um pouco difícil pra minha mãe, eu gostava muito de subir nas coisas. Não saía muito de casa. Faltava um pouco de informação pra minha mãe.... na verdade, era falta de informação, ela não sabia como é que era, o que deveria utilizar, procedimento, então...havia um certo medo de soltar e de me ver machucar...não tinha muita informação. Mas ela sempre me amou com muito carinho e dedicação e procurava dentro dos conhecimentos dela me atender no que ela podia.

Sempre tive bons amigos, conversas, relacionamentos afetivos, namoros...muito poucos.

Atualmente não estou trabalhando mas ano passado fiquei um tempo trabalhando com o meu irmão, ele tinha um escritório de advocacia, as relações eram boas, estudava os casos e peças com ele. Sempre gostamos de ler. Advogado tem que ler muito.

Trabalhei um tempo com a minha irmã também e a ajudava estudar. Ela trabalha hoje no Ministério Público com patrimônio. Ela terminou o estudo comum e depois fez o braile mas não tem deficiência visual. Eu já estava no ensino regular e ela queria fazer. Eu não sabia como é que eu iria fazer os trabalhos na escola, então...ela aprendeu o braile para poder me ajudar, nos ajudarmos. Ela procurou o ISMAC e o Centro de Apoio Pedagógico para o deficiente visual do Estado e então ela aprendeu...e aprendeu muito rápido. Na verdade, são duas irmãs que aprenderam o braile. Tenho uma irmã que mora atualmente no Rio de Janeiro e ela inclusive trabalhou no Instituto Benjamin Constant. Na escola comum eu entrei quando tinha uns 23 para 24 anos. Cursei o ensino fundamental no Dom Bosco, no período

noturno, com isenção de mensalidade na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, uma espécie de supletivo e aos 31 conclui o ensino médio. Os professores de lá tentavam ajudar muito, quando conseguiam era uma ajuda valiosa! Às vezes, a gente tinha que planejar alguma forma de transcrever em braile os materiais que vinham da escola, imprimir, mas para ditar no quadro eles dançavam um pouquinho! (rsrsrs).

Os professores não eram ríspidos, tinham paciência, ditavam a matéria para nós. Alguns não ditavam e...normalmente era o colega que sentava perto de mim, era quem ditava. Normalmente os professores mandavam os textos para o centro de apoio pedagógico do estado e nós buscávamos.

O ensino médio foi na escola Arlindo de Andrade Gomes, eu já estava com...quase 30 anos, foi aqui na capital no período vespertino. Os professores eram muito dedicados, procuravam ditar o conteúdo ou até mesmo gravavam. A professora de geografia confeccionou um mapa mundi...um globo só para mim! Era todo em relevo com os meridianos e eixos bem marcados.

Os professores de matemática e química tinham um pouco mais de dificuldade. Geralmente quando tinham fórmulas, gráficos, tabela periódica...eles não cobravam esses conteúdos. Procuravam explicar o que faziam. Reconheço o empenho deles, é difícil. Muitos se queixavam dizendo que não era algo que eles tiveram na universidade. As fórmulas são difíceis de passar para o braile. A professora de química ao ensinar, por exemplo, química orgânica chegou a fazer as estruturas das moléculas com bolinhas de isopor. Foi interessante! Reconheço o empenho deles...reconheço. Pois estas adaptações partiam de uma iniciativa individual própria.

Os espaços físicos não eram muito adequados para nós, mas as salas eram amplas, ventiladas, com banheiros próximos...a mobilidade...locomoção eram boas porque dava para você se locomover bem ali, não era muito grande a escola, não tinha muitas adaptações mas você poderia se locomover razoavelmente bem...prático.

Quando a professora de artes falava sobre cores comigo, ela procurava associá-las aos sentimentos e sensações, por exemplo... “quando está muito quente, calor de 40° graus...essa sensação se parece com o vermelho. Você já chupou uma bala de menta? Não é refrescante? O verde é mais ou menos parecido e o azul, o azul...quando chove muito, faz frio intenso e a pele fica toda arrepiada você sente o azul escuro.” Era assim...com essas associações.

Quanto às imagens...ela até procurava descrever como elas eram... “Bom...nesta imagem se encontra a representação de uma moça de meia idade com cabelos compridos...e assim por diante...”

Raramente vou ao teatro, shows, raramente visito museus, mas há dois anos tive uma experiência marcante...foi em São Paulo na Pinacoteca. Um trabalho primoroso que a equipe de lá desenvolve voltado para públicos especiais. Lembro que a exposição em que visitei existiam réplicas em relevo das pinturas, maquetes, áudio-guias e textos sobre

as exposições em braile. Sentia-me valorizado! Os museus daqui (em Campo Grande) você não pode tocar, logo não consigo ver!

Os professores deveriam levar os alunos para conhecer esses, espaços, esses espaços são uma ampliação da escola, não é mesmo? O professor de artes deve escrever e orientar o aluno cego a ver imagens...descrever com imaginação!!! Ele vai explicar cores, como eu já falei, ele tem que fazer o aluno sentir...criar sensações neste aluno, entende? Não trabalharam tato comigo na escola, por exemplo...eram mais escritos no quadro, ditado...

Quanto a espetáculos ou coisas do tipo, agora não lembro muito, mas...bom, na época, quando eu entrei para o ISMAC foi até engraçado, ali eles tinham um ensaio, não sei o quê muito bem, todo dia depois do almoço, meio dia, eles entravam em um auditório e faziam um teatro, penso eu...uma encenação. Eu não sei se eles ensaiavam ou o quê funcionava ali e a recepcionista uma vez me contou sobre essas coisas. Tinha as personagens e um representava a doença e outro, a saúde. A pessoa que encenava a saúde falou: “Olha você tem que chamar então a doença, a saúde é pra tirar a doença porque é ela que coloca os vermes na barriga da gente”. Ai, ai, ai, ai...tá bom, passou, aí deu uma hora e acabou. Chamaram, bateram a campainha, o sinal de que o jantar estava servido, pensei: “Vou subir antes do jantar e ficar ali perto, já lavo a mão”. O refeitório era em cima, ali perto dos quartos, já vou ficar ali perto, evitando a correria da turma, o pessoal pode esbarrar e neste momento eu passei e trompei em alguém na porta do auditório. A recepcionista veio rindo e me chamou então perguntei: “O que foi? Você acabou de trompar na doença! Puxa, agora lascou (rsrsrsr). Eu não sei quem era, eu sai correndo! A partir daí escutava alguns ensaios, algumas falas.

Se eu pudesse resumir minha trajetória escolar pra dizer pra você eu diria...que foi relativamente bem...os professores se desdobravam bastante, existiam amigos generosos...existiam as dificuldades...na parte da matemática como eu estava dizendo, são fórmulas que não tem como passar para o braile, então, a gente tinha que criar algumas coisas, às vezes nem eram com os professores...tinha uma aluna, não me recordo o nome dela mais ou menos, a gente criava algumas coisas...eu mostrava para ela se dava para fazer assim, daquele modo...ela me auxiliava. O professor perguntava “Como vocês conseguiram?” então eu respondia: “Inventamos um modo aqui”. (rsrs).

A mobilidade também encontrávamos maneiras pra que a gente pudesse se adaptar...para nos locomovermos na escola. Eu aprendi essa questão da mobilidade toda no ISMAC. O Instituto foi importante por conta da autonomia que ele me ofereceu. No começo foi um tanto difícil porque eu era muito pequeno e sentia saudades de casa e dos meus pais e irmãos. Depois minha mãe se mudou pra Campo Grande, conseguiu uma casa e tudo ficou melhor! Minha irmã veio também, mas hoje ela está morando no Rio de Janeiro e aprendeu o braile com um professor por lá. Essa também não tem deficiência visual, fez pedagogia na época porque era um curso em que se identificava e por mim...pensando em mim! Ela não sabia como iria trabalhar

comigo...então...minha mãe deu a dica para ela: “Por que você não tenta aprender o braile?”, ela ficou pensando e achou a ideia formidável e foi atrás de um professor que eu já tinha contato. Minhas duas irmãs aprenderam comigo e a outra depois foi se aperfeiçoar no Rio de Janeiro. Hoje ela trabalha no Instituto Benjamim Constant. Nessa época... eu me lembro de algo marcante que a minha mãe me contou quando eu estava em tratamento com o oftalmologista em São Paulo. Eu nasci com hepatite e em alguns meses depois, estava cego. Bom...nós temos um prima que morava em um condomínio por lá e...todo mundo já estava dormindo, minha mãe sempre tinha costume de acordar cedo e ficou na sacada do condomínio em pé, parada, pensando: “Meu Deus, como que vai ser, me mostre o que é um deficiente visual!” e em seguida, ela avistou um que apareceu do nada porque ali em frente ao apartamento tinha uma feira do condomínio...tinha uma feira lá. Ela me contou que apareceu um deficiente visual, desceu, foi à feira, comprou as coisas dele e voltou. Enquanto isso ela ficou parada só observando e pensando: “Ah, então é assim”. Ela ficou olhando toda a ação dele e ela percebeu: “Puxa! Então se é assim, ele tem autonomia também!”.

Isso foi retirando um pouco do medo que ela tinha, mas na infância não me deixava sair muito de casa, tinha medo que eu me machucasse. Depois, ela nem viu para onde o cego entrou (rsrsrs). De tão rápido que ele se locomoveu! (rsrsrs). Ela o perdeu de vista! Ela não sabia dizer se ele voltou para o condomínio ou pra onde foi (rsrsrs). A minha mãe não tinha muita escolaridade e quem me ajudava mais nos afazeres escolares eram minhas irmãs, até porque elas sabiam o braile. Na medida do possível, a minha mãe me auxiliava no que ela podia, com muito amor! Sempre!

A graduação em filosofia, comecei no ano de 2005 em uma universidade particular da capital e bem...eu desisti! Lá, você não tinha livro em braile, acessibilidade, scanners. Eu pedia xérox para o professor na secretaria e a cópia era mal feita. Um dos professores achou que eu não estava aprendendo e mandou eu fazer um trabalho em espanhol! Ele dizia: “Olha para mim quando eu estiver falando com você!” e eu respondia: “Eu sou cego!”. O problema não foi maior porque as minhas irmãs me ajudavam e depois...terminei o curso em outra universidade só que à distância.

## APÊNDICE 6

**ENTREVISTA: Lúcia** - Entrevista gravada no dia 06 de março de 2014, no estúdio de gravação da escola que frequenta.

“Nasci em Tupã, São Paulo no dia 08 de fevereiro de 1954. Vim para Campo Grande de mudança com a família aos 6 anos de idade atrás de melhorias porque na época a gente não tinha condições, não tinha terra. O Governo daqui estava dando terra e nós viemos com esse objetivo. Infelizmente nós não o alcançamos. Neste período, surgiu um tumor atrás da orelha direita e o médico garantiu que o cortaria sem maiores problemas. Após essa cirurgia, em um ano fui perdendo a visão dos dois olhos. Em Campo Grande, vim em busca de estudo porque até então eu tinha começado uma alfabetização com sete anos em São Paulo no Instituto Padre Chico especializada na alfabetização em braile. Vieram as férias e minha família ficou com muita saudade e eu também. Meu pai me trouxe para cá na esperança de retornar, mas infelizmente a nossa lavoura foi por água abaixo e meu pai não teve recursos para me levar de volta.

Meu pai era lavrador, não tinha estudo e só assinava o próprio nome. Éramos em dez e eu era a filha do meio. Me alfabetizei em braile no ISMAC quando tinha vinte anos. A minha trajetória no ISMAC foi bastante tranquila porque eu sempre fui uma pessoa tranquila e todas as atividades que existiam eu participava, não era uma aluna exemplar, mas sempre estava pronta pra atender a todas as atividades que estavam ao meu alcance. O braile é diferente da escrita comum, mas o processo em si de alfabetização é o mesmo. Primeiro vem todo aquele processo de conhecer a letra, depois formamos as palavras e assim por diante. O professor tinha o mesmo sistema do professor comum.

Na infância, eu sempre fui uma pessoa de poucas conversas, agora é que eu estou bastante falante, eu atribuo isso a uma atividade que eu faço que é a capoeira, isso aí me libertou bastante porque eu tinha uma dificuldade tremenda, pavor de falar, as pessoas sempre tinham uma crítica. No momento estou terminando o curso de pedagogia à distância em uma universidade particular e o curso em si me ajudou bastante, então, na infância eu era de pouco falar, mas eu agia, eu gostava de brincar muito e na nossa época existiam umas brincadeiras de pular corda, de amarelinha, de esconde-esconde, tudo isso eu brincava normalmente porque eu perdi a visão já com sete anos e nesta fase, eu brinquei igual aos outros.

Minha família sempre foi bacana, não tive problemas com os meus pais, os dois eram amorosos. Apesar de toda a dificuldade financeira, eles tratavam todos nós com amor.

Hoje moro com meu esposo que é vidente. Nos conhecemos no ISMAC. Ele era funcionário na época de internato e dez anos após nos conhecermos, resolvemos casar. Trabalhei um ano e meio no ISMAC, desempenhei o papel razoavelmente bem, que era o de recepcionista. Nos estudos eu tive um pouco de problema porque fui muito tímida, tinha dificuldade de fala. Isso me prejudicou e muito nos meus estudos. Quando eu tinha que perguntar, tirar as minhas dúvidas eu não perguntava, então, agora estou encontrando a mesma barreira na faculdade, toda essa sequela da minha timidez.

Com vinte e dois anos em 1976 fui para a escola comum. Não me adaptei. Estudei um ou dois semestres, não me lembro bem. Era noturno. Eu reprovei esse ano porque eu tive que ir para São Paulo fazer a segunda cirurgia do meu ouvido. No ano seguinte voltei, já na escola Dom Bosco, lá tinha o curso noturno e concluí o que na época se falava primário. Eu usava a reglete como material de apoio para escrever em braile. Os conteúdos, livros, tudo era comum. A gente trazia o caderno, a tarefa, e a professora na época gravava ou ditava. Usava mais o método de gravação quando havia livros que eram muito extensos. Não dava pra gente copiar, então, nós usávamos mais o método de gravação da fita K7. Concluí o fundamental no colégio Dom Bosco e Lúcia Martins. O ensino médio concluí.. na EJA em 2002 a 2004. Fiz dois anos, o segundo ano reprovei por encontrar muita dificuldade nas matérias. Os colegas não ditavam porque nessa época era assim: quando um se prontificava a ditar pra gente ele ficava nosso escravo porque os outros achavam que não deviam, somente àquele tinha que fazer e não revezavam. Então, aquilo ficava cansativo, muitas vezes quando acontecia do colega faltar a gente ficava sem material, às vezes, a gente pedia caderno emprestado, mas eles não emprestavam, preferiam emprestar para o colega que estava lá embaixo namorando, então, esse ano reprovei por causa disso, fiquei de cinco disciplinas, ficou difícil. Sempre os nossos problemas foram materiais e, em certo sentido, o professor que não agilizava. Quando o colega faltava, o professor, deveria falar: “Olha, a colega aí faltou, vamos ver quem vai se prontificar a ditar?”. Fui uma aluna que não deixava o estudo prá depois apesar das dificuldades.

No ensino superior acontecem os mesmos problemas. Os colegas se reúnem em “grupos”. Todos eles têm um. Só uma do meu grupo que de vez em quando me dá uma força inclusive no estágio. Os professores são relapsos. Sinto-me isolada. Tem uma professora que me procura, pergunta como que eu estou. Diz que vai me dar uma força e na próxima aula esquece. “Hoje não dá”, hoje não sei o quê” sempre tem um problema, então, o maior problema nosso está sendo os professores. Os espaços não são adaptados. Já me perguntaram esses dias sobre melhorias. Disse que agora não tem necessidade, se querem fazer para o próximo que vir tudo bem porque eu já estou terminando o curso. O que eu mais queria era o material que eles ficam prometendo como os livros em CD ou os já scaneados prá gente poder estudar, poder ouvir. Tentaram uma vez, gravaram e recebi o CD com tanta felicidade “até que enfim”, pensei. Quando cheguei em casa e abri, não havia nada, apenas títulos.

Chegou a época de fazer estágio e essa experiência foi muito gratificante porque só assim que eu conheci como é o ensino regular, como é trabalhar. Agora eu não tive condições de fazer a parte mais importante do estágio que é a regência, porque a regência requer que a gente tenha material para aplicar. Essa parte eu não fiz porque o tempo é muito curto e faltou apoio. Eu teria que ter pego o material lá na escola e jogado em braile pra gente poder aplicar essa aula. A diretora entendeu o meu problema e considerou o estágio porque eu não faltei. A professora da faculdade perguntou como é que eu fiz. Disse que não tinha feito a regência, que não tive condições. Expliquei a situação, então, ela também entendeu.

Dos sete aos vinte anos fiquei parada, ficava em casa. Não estudava em casa, só ouvia novela. Aprendi muita coisinha com as novelas. Todo mundo critica novela, eu não posso criticar porque aprendi muita coisa com novela, eu não tinha colega, eu não saía, ficava dentro de casa. Quando acontecia de sair era com a família toda, pai, mãe e irmãos, tudo juntinho, então, eu não saía sozinha porque não tinha como sair sozinha. Foi a época da minha revolta porque via todo mundo estudando, todo mundo dançando, todo mundo cantando. Não gosto de cantar, mas o que eu queria era dançar e ninguém me ensinava a dançar. Agora que eu tenho chance eu não tenho mais vontade. Não danço com o meu marido porque ele gosta de samba e eu não sou de samba. Apesar de meu pai ser sambista.

Na época do ensino fundamental e médio, existiam muitas atividades artísticas na escola mas muitas coisas eram desenhos e a gente que é cega passava batido. As aulas não tinham muito uma sequência...uma relação, entende? Alguns professores adaptavam alguma atividade para que eu pudesse fazer. Explicavam alguns desenhos, explicavam como eram os desenhos, algo do tipo. Falavam das cores, mas os estudos eram mais teóricos, mais escritos, mais textos. As imagens eram pouco trabalhadas comigo porque eles encontravam dificuldades. Estava começando a ver livros dos meus irmãos quando perdi a visão aos 7 anos. As imagens eram trabalhadas com os outros alunos mas comigo não. Eu ficava meio parada nessa época das aulas de artes. Quando havia texto, eu participava. As aulas de artes eram teóricas. Procuravam adaptar a descrição.

Nunca fui de visitar museus, espaços culturais, espetáculos, shows, teatros mas quando havia algum trabalho relacionado eu participava. Visitei alguns pontos de cultura. Ano passado teve um trabalhinho e não deu para eu ir, mas eu já fui em alguns pontos de cultura do ISMAC. Não tenho uma locomoção fantástica e não são todos os lugares que eu vou só, então, dependo de mais alguém que queira ir comigo.

Um professor de artes que tenha um aluno cego na sala deveria ter quem o ajudasse a adaptar material. Vamos supor o desenho de um cachorro, ele teria que descrever, fazer o aluno sentir seus pêlos. Poderia trazer um cachorro de plástico, latidos, por exemplo. Alunos cegos desde o nascimento, não tem essa noção. O professor quando falava cachorro eu já sabia, falava vaca eu sabia porque eu perdi a visão aos 7 anos. Quando falava o nome dos animais que eu conhecia, eu sabia, mas quando falava nome de animais que eu não conhecia, eu pensava “parece com o quê? parece com vaca? parece com cachorro? com gato?”; então eu começava a questionar como esse animal parecia. O professor tem que provocar o aluno. As aulas devem ter uma coerência, sabe? Organizar melhor os conteúdos... procurar uma relação com o nosso dia-a-dia, entende?

## APÊNDICE 7

### **Roteiro para coleta dos depoimentos:**

Nome fictício

- 1- Data de nascimento;
- 2- Cidade onde nasceu;
- 3- Escolaridade: Fundamental, Médio, Superior;
- 4- Profissão;
- 5- Profissão dos Pais;
- 6- Escolaridade dos pais: Fundamental, Médio, Superior;
- 7- Rendimento Familiar;
- 8- Quantos irmãos possui?
- 9- Residência própria ou alugada?
- 10- Meio de transporte mais utilizado;
- 11- Com quem mora no momento?
- 12- Trabalha atualmente? Que atividade exerce?
- 13- Alfabetizou-se em Braille? Onde? Idade? Comente sobre seu ingresso.
- 14- Sobre as recordações na infância (brincadeiras), família (postura familiar), relacionamentos, trabalho.
- 15- Sobre as recordações do processo de escolarização. Comente sobre a sua trajetória escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Onde estudou? com que idade? Como eram e como são as aulas, procedimento dos professores, colegas e recursos disponíveis para atendê-lo. Espaço físico da escola. Maiores dificuldades e facilidades?
- 16- Como eram as aulas de arte? O Professor? Aulas de arte? Do que se recorda? Como as imagens eram abordadas?
- 17- Visita museus, espaços culturais, espetáculos, shows, teatros? Com que frequência? Quais são as dificuldades encontradas?
- 18- O que diria para um professor de arte que estivesse iniciando seu trabalho na escola comum na presença de alunos cegos?

## APÊNDICE 8

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou professora de arte da educação básica e acadêmica regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande. Estou realizando uma pesquisa com o seguinte tema: **O Trabalho com Arte para o aluno cego na escola comum**, sob a orientação da professora **Celi Corrêa Neres**, cujo objetivo é o de registrar e analisar a experiência do aluno cego com a arte identificando o seu processo de escolarização.

Sua participação envolve uma entrevista que será gravada, caso você permita. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não continuar ou desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo e a recusa não irá acarretar em nenhuma penalidade ou perda de benefícios.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Os resultados serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento será arquivada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e outra será fornecida a você.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

---

fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A professora pesquisadora me certificou de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora Patrícia Nogueira Aguenta Nakajima pelo telefone (67) xxxx-xxxx ou a professora orientadora Celi Corrêa Neres pelos telefones (67) 3901-4601/ 4610/ 4613 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Campo Grande, sito a Rua dos Dentistas, 500, Bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo, CEP 79043-080.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

---

Nome	Assinatura da Pesquisadora	Data
------	----------------------------	------

---

## APÊNDICE 9

<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	
<b>Título</b>	Produção de material didático para alunos cegos nas aulas de arte
<b>Carga Horária</b>	45h/a
<b>Justificativa</b>	A acessibilidade é uma das questões que motivam pesquisadores a pensar soluções variadas quando o assunto são os processos de inclusão; seja o acesso aos transportes públicos, calçadas e prédios, seja a busca de melhorias na qualidade de vida. No percurso de escolarização do aluno cego, estão presentes as disciplinas que utilizam imagens e a carência de materiais didáticos. O desenvolvimento de materiais didáticos para as aulas de arte “[...] reúne característica que aproximam os estudantes dos conteúdos de arte, além de possibilitar uma participação da criança com deficiência no conteúdo curricular em condições de igualdade com o restante da turma, ampliam a capacidade do professor de estruturar a sua prática pedagógica”, segundo Kirst; Simó e Silva (2010, p.1869). Portanto, seriam ferramentas de mediação para esse alunado.
<b>Procedimentos</b>	Grupo de estudo e vivências plásticas por meio da elaboração de materiais didáticos discutidos em grupo.
<b>Objetivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verificar o conhecimento prévio dos participantes;</li> <li>2. Desenvolver estudos acerca da inclusão e a escolarização do aluno cego na educação básica;</li> <li>3. Averiguar os materiais didáticos propostos nos documentos oficiais do Ministério da Educação para os alunos cegos; identificando suas características principais bem como a sua funcionalidade;</li> <li>4. Definir diretrizes para o desenvolvimento de um ou mais materiais didáticos;</li> <li>5. Desenvolver materiais didáticos para o aluno cego como, por exemplo, construir reproduções em relevo de pinturas;</li> <li>6. Promover a acessibilidade a obras de arte e estimulando a mediação verbal.</li> </ol>
<b>Avaliação</b>	Análise dos materiais didáticos produzidos
<b>Referências Bibliográficas</b>	<p>ALMEIDA, M. O. <b>Contribuições da perspectiva educacional de Helena Antipoff para o ensino de arte em Minas Gerais</b>: Fazenda do Rosário (1940-1970). In: XXI CONFAEB, 2011, São Luís.</p> <p>BRASÍLIA . <b>Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial</b>; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Vol. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).</p> <p>BUENO, J. G. S; MENDES, G. L.; SANTOS, R. A. <b>Deficiência e escolarização</b>: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.</p> <p>FONSECA da SILVA, M.C.R.; MENDES, G. M.L.; FINCK, R. . <b>Objetos pedagógicos</b>: uma experiência inclusiva em oficinas de artes. 1 ed. Araraquara – SP: Junqueira Marin, 2012. Vol. 1. 320p.</p> <p>JANNUZZI, G., S. de M. <b>A educação do deficiente no Brasil</b>: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.</p>