



**ENSINO DA ARTE E INCLUSÃO: RELATOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM AULAS DE ARTES VISUAIS NO COLÉGIO**

**PEDRO II**

**ART EDUCATION AND INCLUSION: REPORTS BY STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN VISUAL ARTS CLASSES AT THE COLÉGIO**

**PEDRO II**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317812032016033>

Leila Gross - UFRJ  
Monique Andries Nogueira - UFRJ

**RESUMO**

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de doutorado sobre a inclusão de alunos com deficiência visual nas aulas de artes do Colégio Pedro II, que por preconizarem não apenas o fazer artístico, mas também a história da arte e a leitura da obra, constituem conteúdo bastante sistematizado. A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, que busca identificar as especificidades da intermediação da imagem no Ensino da Arte para alunos com deficiência visual, incluídos nas turmas comuns. O estudo tem como referências para esta intermediação a descrição de obra de arte segundo Rebel (1996) e Panofsky (1964, 1991), e se utiliza de Franco (2010) para sua respectiva áudio-descrição. Para tanto investigou-se, através da realização de grupos focais com estes alunos, a recepção dos materiais táteis utilizados nas aulas de Artes Visuais, isto é, a compreensão das reproduções através do tato, a memória tátil e a possibilidade de fruição estética, assim como a acessibilidade aos mesmos nas suas variantes bi-, tridimensionais ou interpretações de pinturas em alto-relevo. Como resultado, os participantes demonstraram não apenas aquisição de conhecimento sobre arte, mas também revelaram experiências de fruição estética frente às reproduções das obras, além de valorizarem as próprias criações artísticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da Arte. Inclusão. Deficiência visual.

**ABSTRACT**

This article presents part of the doctoral research results on the inclusion of students with visual disabilities in art classes at the Colégio Pedro II. The program content is well systematized and includes art production and also art history and art appreciation. This research is presented as a case study and aims to identify the specificities of mediating access to images in Art Education for students with visual impairments, included in ordinary classes. The references for intermediation and for artwork description are Rebel (1996) and Panofsky (1964, 1991), and Franco (2010) for audiodescription. The study used the method of focal groups with these students, to investigate the use of tactile materials in Art classes, their comprehension of reproductions through touch, their tactile memory enabling a means of aesthetic appreciation, so as to access variations in two and three dimensions or high relief interpretations or paintings. The results showed that the students not only acquired knowledge about Art, but also experienced aesthetic appreciation of reproductions of artworks, besides giving greater value to their own creations.

**KEYWORDS:** Art Education. Inclusion. Visual impairment.



## 1 INTRODUÇÃO

Em decorrência de convênio firmado entre o Colégio Pedro II e o Instituto Benjamin Constant<sup>1</sup>, ambas instituições federais localizadas na cidade do Rio de Janeiro, alunos com deficiência visual ingressam no Colégio Pedro II, sem necessidade de concurso de admissão, para cursar o Ensino Médio. Trabalhando como professora de Artes Visuais, lecionando para alunos cegos e com baixa visão incluídos nas turmas comuns, foi observado que uma intermediação da imagem eficiente é uma das principais medidas a ser tomada pelos professores para que a inclusão deste grupo de alunos seja bem sucedida.

Entre as disciplinas curriculares que possuem grande carga imagética estão as Artes Visuais. Há necessidade de intermediar imagens através de reproduções táteis de obras de arte, aliadas à respectiva audiodescrição, técnica de acessibilidade para o cinema e teatro, utilizada também para a imagem estática. É realizada ainda a “descrição” das obras, procedimento utilizado nas aulas com alunos com e sem deficiência, para o aprofundamento da percepção dos elementos visuais e da história da arte. Assim, a descrição e a audiodescrição de imagens são trabalhadas conjuntamente, tornando o Ensino da Arte acessível para todos os alunos com e sem deficiência.

A acessibilidade às aulas de Artes Visuais fez com que um dos alunos cegos, no colégio desde o 2º segmento do Ensino Fundamental, em entrevista para pesquisa intitulada “O Ensino da Arte no Colégio Pedro II” (CARDOSO JR., 2010), desse depoimento significativo sobre sua experiência com a arte:

---

<sup>1</sup> O Colégio Pedro II é um dos mais tradicionais colégios brasileiros, tendo sido fundado em 1837. Equipara-se aos Institutos federais e conta atualmente com 13 mil alunos, em 14 diferentes campi. O Instituto Benjamin Constant é um centro de referência nacional para questões relativas à deficiência visual, tendo múltiplas atividades, como, reabilitação, capacitação de profissionais, produção de material especializado, impressos em *braille*, atendimento oftalmológico, além de pesquisa e publicações na área. Possui ainda uma escola que atende crianças com deficiência visual desde a Educação Infantil. Por não oferecer o Ensino Médio, muitos de seus alunos optam por continuarem os estudos no Colégio Pedro II, configurando uma parceria entre essas duas instituições centenárias. Disponível em: <[www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br)>. Acesso em: 02.04.2013.



Percebi que era possível fazer arte sem ver o que eu estava fazendo exatamente, pois pensava antes de tudo isso, que a arte era exclusivamente para pessoas que possuem toda a visão. Portanto, passei a acreditar que poderia fazer tudo, mesmo que do meu jeito, sem o uso dos olhos.

Ao se conscientizar sobre suas próprias capacidades, o indivíduo vence preconceitos com relação à inadequação de certas atividades ou áreas do conhecimento, supostamente determinada pela condição socialmente imposta de sua deficiência. Neste sentido, incluir o aluno cego nas aulas de artes, contribui para sua emancipação, tornando-o apto a ampliar sua autonomia num âmbito onde a imagem é preponderante. Ou, nos termos em que Adorno (2000) considerou, fortalecendo o aspecto emancipatório da educação para além do adaptativo, que o manteria atrelado a atividades consideradas pela sociedade como apropriadas para uma pessoa com deficiência visual.

Desta forma, foi realizado este estudo de caso que, sem objetivar a generalização estatística, aprofunda o conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em Artes num determinado contexto, o Ensino Médio do Colégio Pedro II, situado no Campus São Cristóvão III, abordando, especificamente, o acesso aos conteúdos e práticas do Ensino da Arte, a partir da perspectiva emancipatória enunciada por Adorno (idem).

Quanto ao método da pesquisa, foram realizados nos anos de 2013 e 2014 três grupos focais (GATTI, 2012; DIAS, 2000) com alunos com deficiência visual, onde foram abordados o Ensino da Arte, a intermediação de imagens da história da arte, com a respectiva audiodescrição, assim como a adaptação de materiais táteis.

## **2 O ENSINO DA ARTE E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

No decorrer da história, a educação artística de cegos tem privilegiado a área da Música em detrimento das Artes Visuais. Nas representações pictóricas da cegueira, a Música, como profissão para a pessoa cega, está presente desde a arte da Antiguidade Oriental (BEXTE, 1999; REILY, 2008). Contudo, optou-se por oferecer aos alunos com deficiência visual a possibilidade de frequentar aulas de Artes Visuais.



O Colégio Pedro II trabalha com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1988, 2005, 2009). Esta autora tem valorizado o aspecto cognitivo do Ensino da Arte em oposição ao *laissez-faire* vigente em muitas práticas escolares, se tornando referência em todo o Brasil. Desta forma, as aulas de artes no Colégio Pedro II contemplam o fazer artístico, assim como a contextualização histórica e a leitura dos elementos visuais das obras. É importante observar que não se pretende levantar uma discussão sobre o currículo de artes adotado no Colégio Pedro II. O recorte deste estudo delimita a questão do acesso dos alunos com deficiência visual ao Ensino da Arte no colégio, da forma como este se configura atualmente. Uma estratégia para a análise das imagens é a descrição das mesmas, realizada durante a aula com a participação dos alunos, que interpretam a obra apresentada à medida que descrevem seus elementos. Quando a turma possui um ou mais alunos com deficiência visual há necessidade de apresentação do material tátil durante este processo e, muitas vezes, da respectiva audiodescrição. Isso pode representar um desafio para o professor, já que os alunos cegos precisam de um certo tempo para perceber a prancha tátil, enquanto que os que enxergam são, obviamente, mais rápidos. Dirigir-se exclusivamente aos primeiros, pode tornar a aula entediante para os demais alunos. Uma alternativa é oferecer a mesma imagem em reprodução bidimensional para ser observada pelos que enxergam.

Dependendo do material tátil, o aluno cego não consegue compreender sozinho a imagem, precisando ser orientado através da audiodescrição da mesma, além de sua mão ser “guiada” desde os aspectos mais gerais da imagem (a figura), para os detalhes desta e o fundo. Nesses casos, os alunos que têm visão são estimulados a audiodescrever a imagem, enquanto o professor guia a mão do aluno com deficiência visual sobre a reprodução tátil, mostrando o que vai sendo falado.

É importante esclarecer a diferença entre a audiodescrição e a descrição de uma obra de arte. A descrição de uma imagem para uma pessoa cega difere qualitativamente da descrição da mesma imagem para um indivíduo que enxerga, já que há necessidade de explicitação de elementos que, para este último, são percebidos de forma instantânea. Ao tocar uma reprodução tátil bidimensional da *Monalisa*, por exemplo, é necessário dizer que a parte da prancha que está sendo tocada é o rosto, onde estão os olhos, boca, nariz, etc.; observações desnecessárias para o indivíduo que vê. Essa descrição específica da imagem está no âmbito da audiodescrição:



A audiodescrição é uma modalidade de tradução intersemiótica criada com o objetivo de tornar materiais como filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, programas de TV, etc., acessíveis a pessoas com deficiência visual. Ela consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas de modo essencialmente visual não passem despercebidas (SILVA, 2012, p. 285).

Em 1981 foi encenada nos Estados Unidos a primeira peça de teatro com este recurso de acessibilidade. Experiências com a televisão e o cinema vieram a seguir (FRANCO; SILVA, 2010). Historicamente associada à produção audiovisual, a audiodescrição é também a técnica necessária para a acessibilidade de imagens estáticas, como no caso da pintura.

Desta forma, durante as aulas de artes nas turmas que possuem alunos com deficiência visual, o exercício da descrição é associado à audiodescrição. Observar e falar sobre uma obra de arte envolve não apenas a leitura dos elementos visuais, mas também a sua contextualização histórica, social e estilística, sendo atividade destinada à turma toda, enquanto que a audiodescrição é específica para aqueles que têm deficiência visual e, teoricamente, deve se restringir à pura verbalização dos elementos presentes na imagem. Durante a aula, estas duas formas se mesclam espontaneamente e, na prática, as obras são audiodescritas, além de descritas e interpretadas pelos alunos, sendo que a interpretação é realizada também por aqueles que não vêm.

Teóricos do campo da comunicação e da linguística (MATTOSO, 2012; OLIVEIRA-JÚNIOR, 2011) têm se esforçado no estudo de melhores e mais eficientes modelos de audiodescrição das imagens bidimensionais e estáticas da arte. Estes estudos têm enorme importância para maior acessibilidade de pessoas com deficiência visual a exposições. Vale ressaltar que estas técnicas devem ser associadas às tradicionalmente utilizadas na intermediação de arte para o público que enxerga, já que a simples audiodescrição neste campo, não promove, automaticamente, uma aproximação estética.

As Artes Visuais têm um distanciamento histórico do público não especializado. Espectadores que enxergam, ao deparar-se, por exemplo, com grande parte da produção contemporânea de arte, sentem, muitas vezes, estranhamento, repulsa e até revolta. Os comentários dos alunos diante de tais obras se repetem ao longo dos anos: “Isso aí é arte?”,



“Qualquer criança faz!”, “Alguém paga por isso?”, “Vou virar artista e ficar rico!”. Segundo Nogueira (2013, p. 122):

Por conta de séculos de uma história excludente, a democratização do acesso aos bens culturais ainda está em processo na região (América Latina) (...) a arte, e em especial a contemporânea é usufruída apenas pelas elites culturais, que quase sempre são também as econômicas.

Para tornar esta arte mais acessível, se faz necessária uma retomada histórica às origens da utilização do objeto por Marcel Duchamp, às transformações da noção do belo ao longo do tempo e em diferentes culturas e ao contexto em que tais obras da arte contemporânea foram inicialmente concebidas - a contracultura. Só então é possível construir uma identificação entre tais manifestações libertárias e transgressoras e a própria adolescência, estabelecendo uma aproximação entre ambas. Os alunos cegos têm as mesmas reações frente a tais obras, evidenciando que a audiodescrição, de preferência realizada na presença do material tátil, é o início de um processo maior de intermediação da arte, este último necessário para todos os alunos com ou sem deficiência visual.

Em outras palavras, a audiodescrição possibilita uma primeira percepção da obra, mas, dependendo do que está sendo mostrado, não é garantia de sua compreensão ou fruição estética. Isso ocorre porque a audiodescrição se caracteriza por ser uma tradução em palavras daquilo que é representado na imagem, e não uma reflexão sobre os elementos visuais, iconografia, contexto histórico e estilístico, que fazem parte da descrição propriamente dita. Esta última está ligada à tradição da História da Arte, aos estudos sobre Iconografia desenvolvidos inicialmente por Panofsky (1964, 1991), referentes ao conteúdo do que é representado, e de Wölflin (1989a, 1989b), que analisou as relações formais na arte, entre outros teóricos deste campo.

De acordo com Rebel (1996, p. 9. Tradução nossa) o termo “descrição de imagem” (Bildbeschreibung) se refere à “expressão completa, precisa e consistente do conteúdo e da forma de uma obra de arte: a transformação de sua totalidade visual em declarações orais ou escritas de ordem predominantemente discursiva”<sup>2</sup>. Assim, a percepção de tal

<sup>2</sup>

Cf.o trecho original: *Unter Bildbeschreibung verstehen wir die hinreichend ausführliche, genaue und folgerichtige Nachformulierung von Inhalt und Form eines Kunstwerks: die Umwandlung seiner*



imagem, tem um maior aprofundamento no que tange ao conteúdo da obra e suas relações formais. O autor observa que, a descrição, largamente utilizada não só por guias em museus, mas na história e crítica de arte, em livros, catálogos de exposições ou numa aula, remete à contextualização da obra em seu tempo, informações sobre sua iconografia, autor, estilo, reflexões sobre suas características plásticas, podendo haver comparação com outras obras correlatas.

Além disso, a descrição de uma obra prevê sua interpretação à luz da vivência dos espectadores sobre o que está sendo representado, buscando uma intimidade com a obra, trazendo-a para a realidade daqueles. Certamente a descrição será realizada de acordo com o público a que se destina e o meio em que é propagada. O vocabulário ou a intensidade das informações precisam ser ajustados ao propósito da descrição e adequados à faixa etária e grau de conhecimento sobre arte dos espectadores. Segundo Rebel (idem), a experiência estética é o fim último da descrição de uma obra de arte.

A descrição de uma imagem é específica dentro de cada área de conhecimento. Panofsky (1964) compara o observador leigo e o historiador de arte frente à descrição de uma iluminura medieval do século X, onde há uma mulher deitada no centro da pintura. O observador leigo diria tratar-se de uma imagem de Maria levitando. O historiador de arte consideraria o fato de a representação espacial medieval não buscar a perspectiva ou a mimese, concluindo que o artista medieval, em acordo com sua estrutura perceptiva, representa Maria deitada sobre a manjedoura, apoiada no chão e não flutuando no ar. Ou seja, cada época tem seu contexto pictórico (que poderia ser chamado estilístico) e que deve ser considerado quando da descrição de uma obra. Segundo Panofsky (idem, p. 193. Tradução nossa): “(...) mesmo a descrição primitiva de uma obra de arte (para repetir nossa terminologia: a revelação do simples fenômeno sensorial) é, na verdade, uma interpretação formal histórica.”<sup>3</sup> Em outras palavras: a descrição de imagens (para pessoas cegas ou não) é influenciada por determinações culturais e históricas, já que o próprio ato de ver é influenciado pelo conhecimento prévio do observador.

---

*anschaulichen Totalität in gesprochene oder geschriebene Aussagen von überwiegend diskursiver Ordnung* (REBEL, 1996, p. 9).

<sup>3</sup> Cf.o trecho original: “(...) schon die primitive Deskription eines Kunstwerks (um unsern Terminus zu wiederholen: die Aufdeckung des blossen Phänomensinns) in Wahrheit eine gestaltungsgeschichtliche Interpretation ist (...). (PANOFSKY, 1960, p. 193).



A descrição de obras de arte remonta à Antiguidade Clássica. Ao traçar seu histórico no Ocidente, Rebel (1996) se reporta à Ekphrasis, termo grego para descrição de obra de arte, concebida como exercício retórico. Seu principal representante foi Filostrato, o Antigo (ca. 190 d.C. a ca. 230 d.C.). Em seus escritos observa-se, além da pura descrição da cena pintada, a fonte de onde a cena foi tirada - a mitologia, criando no espectador o interesse pela pintura, através das histórias que vão sendo contadas:

Filostrato não só traduz, ele também substitui; parafraseia e constitui ao mesmo tempo. Ele abre, orienta, assume a direção, relata, descreve e comenta. Juntamente com as peculiaridades da pintura, ele torna "visível" a sabedoria e a força imagética de sua própria língua (REBEL, 1996, p. 19) <sup>4</sup>.

As descrições de Filostrato tinham como objetivo o exercício da linguagem, possivelmente a pintura, a qual se refere em seus textos, era imaginária. De fato, a descrição de uma imagem amplia a capacidade de expressão verbal, ou, nas palavras de Rebel, a "força imagética da própria língua". No exercício da descrição e interpretação das obras, os alunos, além de desenvolverem a expressão oral, tornam a percepção visual mais acurada, reparam que aquilo que haviam visto superficialmente só é melhor compreendido a partir de uma observação mais detalhada. Quando são acrescentados os contextos histórico e iconográfico à interpretação dos alunos, a imagem adquire novos sentidos. A percepção se dá, assim, em níveis de complexidade. Além disso, com a presença de alunos com deficiência visual, se estabelece um jogo entre aquele que vê a imagem e a descreve para aquele que não a vê, este último dá um retorno das lacunas do que não está sendo descrito.

Para a intermediação da História da Arte para os alunos com deficiência visual durante as aulas, foi necessária a produção de um acervo, composto de: 1. reproduções táteis bidimensionais; 2. interpretações de pinturas em alto-relevo com modelagem em massa; 3. maquetes de pinturas (interpretações tridimensionais); 4. objetos confeccionados em cerâmica e materiais diversos e 5. cópias e réplicas de esculturas. O acervo exemplifica o conteúdo da disciplina do 1º ano do Ensino Médio (movimento Dadaísta e Arte

<sup>4</sup>

Cf.o trecho original: *Philostrat übersetzt also nicht nur, er ersetzt auch; er paraphrasiert und konstituiert zugleich. Er eröffnet, lenkt, nimmt Regie, berichtet, schildert und kommentiert. Zusammen mit den Besonderheiten des Gemäldes lässt er das Vorgewusste und die Bildkraft der eigenen Sprache "sehen"* (REBEL, 1996, p. 19).





Contemporânea), assim como conceitos básicos dados no Ensino Fundamental (formas abstratas e figurativas, estilizadas e naturalistas, as mudanças na concepção de beleza no decorrer da história e em diferentes culturas e as características da arte tradicional e moderna).

A pesquisa analisou especificamente a representação bidimensional de imagens com texturização de áreas de cor, valorização dos contornos das figuras reproduzidas nos quadros, em contraposição a soluções tridimensionalizadas, como interpretações de pinturas em alto-relevo e escultura.

### 3 O MÉTODO

A pesquisa foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas com grupos focais com alunos com deficiência visual que cursaram a disciplina Artes Visuais ministrada na 1ª série do Ensino Médio. Os três grupos focais foram realizados no primeiro semestre, evitando que, pela proximidade do vestibular, realizado na segunda metade do ano, os alunos não dispusessem de tempo para participar da pesquisa. O primeiro grupo focal foi realizado em 2013 contando com duas participantes e os outros dois em 2014, com quatro alunos cada. Ao todo participaram da pesquisa dez alunos, ou seja, quase a totalidade dos alunos com deficiência visual que frequentavam o NAPNE5 em 2014. As variantes consideradas foram: 1. Alunos cegos de nascença, 2. Alunos que ficaram cegos na primeira infância, 3. Alunos que cegaram recentemente, 4. Alunos com baixa visão. Neste último grupo estão apenas os alunos com visão extremamente baixa, já que a questão do acesso à imagem é mais significativa para este grupo, não considerando os alunos com baixa visão aptos à leitura em fonte 14 ou 16.

É importante ressaltar o fato de que sou professora da casa e que vários dos alunos participantes da pesquisa cursaram a disciplina comigo, o que poderia contaminar as

---

5

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, criado pelo Decreto 7.611/2011, através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), que visa a inserção e o atendimento aos alunos com deficiências nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico nas Instituições Federais de Educação (IFEs). Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/napne>> e <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12779:programa-tec-nep&catid=190&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779:programa-tec-nep&catid=190&Itemid=164)>. Acesso em: 04 jul. 2014.



respostas. Foi fundamental a consciência deste fato durante toda a pesquisa, já que investigar a própria prática pode acarretar entraves. Segundo Goldenberg (2009), a melhor maneira de controlar a possível contaminação dos resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.

Não se pretendeu na pesquisa uma análise estatística dos fatos pesquisados. Tanto a coleta quanto a análise de dados são postas em termos predominantemente descritivos e não numéricos.

Durante os grupos focais, num primeiro momento, os participantes falaram sobre arte a partir da lembrança dos pontos estudados. Depois foram disponibilizados materiais táteis, buscando estabelecer critérios para identificação da qualidade das reproduções bi ou tridimensionais, em alto-relevo ou em papel cartão.

As gírias e expressões usadas pelos participantes foram mantidas na intenção de preservar o caráter espontâneo do discurso oral, assim como os termos “DV” (sigla de “deficiente visual”), “não vidente”, usados pelos alunos ao se referirem a si próprios, e “vidente”, para se reportarem a pessoas sem deficiência visual. Os nomes dos alunos são fictícios, foram combinados com os mesmos no dia do grupo focal, a fim de resguardar suas identidades.

A análise dos dados foi organizada a partir das perguntas disparadoras, alguns tópicos são expostos a seguir.

#### **4 ENSINO DA ARTE E DEFICIÊNCIA VISUAL**

Ao serem questionados sobre o Ensino da Arte em escolas que frequentaram antes do Colégio Pedro II, os alunos confirmaram que, tradicionalmente, esta disciplina não tem sido considerada adequada para alunos com deficiência visual. As alunas incluídas em escola comum eram, de certa forma, dispensadas das aulas e os que estudaram na escola especial não tiveram esta matéria durante o segundo segmento do Ensino Fundamental. Os alunos oriundos do Instituto Benjamin Constant (IBC) afirmaram que na escola especial o Ensino da



Arte se concentra na área da música, ressaltando as diferenças de abordagem das duas instituições com relação à arte na escola:

[Tatiana]: Educação Artística do Benjamin era diferente.  
[Leonardo]: Era diferente do que eu aprendi aqui.  
[Tatiana]: Não era Artes Visuais. Tinha apostila, falava dos...  
[Leonardo]: Barroco, essas coisas...  
[Tatiana]: Barroco, Classicismo...  
[Wando]: Corpo. Parte corporal também.  
[Entrevistadora]: Como?  
[Wando]: Parte corporal também, mexer com o corpo.  
[Leonardo]: É percussão corporal, que ele está dizendo.  
[Entrevistadora]: Expressão?  
[Leonardo]: Não. Percussão. Bater no corpo...  
Entrevistadora]: Ah! Era mais música?  
[Leonardo]: Era mais música, levava mais pro lado da música.  
[Entrevistadora]: E mesmo Barroco e Classicismo era na música?  
[Leonardo]: Não, aí falava dos autores de lá...  
[Tatiana]: Mas da música...  
[Entrevistadora]: Da música, né?  
[Leonardo]: É, tudo levado pra música.

A nomenclatura Educação Artística, citada pelos alunos, pode englobar qualquer área das artes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No caso do IBC ela é utilizada referindo-se à Música. E mesmo a “percussão corporal” remete à Música e não à expressão corporal, como eu havia inicialmente compreendido. A tendência em evitar a disciplina subsiste não apenas na escola especial. Uma das alunas relata sua experiência com a arte na escola comum:

[Marina]: A gente estudava mais teoria, né? Eu não... tinham pinturas, eu lembro que no sexto ano a gente estudou Arte Egípcia, Arte Barroca, Arte Bizantina, um pouco da teoria, bem básico das pinturas, realmente. Não era uma... não era realmente uma matéria muito aprofundada. Eu fui ter mais aprofundamento no primeiro ano do Ensino Médio mesmo.

[Entrevistadora]: E tinha parte prática no outro colégio? Você pintava, desenhava?  
[Marina]: Tinha, só pintar, desenhar, né? Era muito baseada em livro. Lia o livro, mostrava as figuras no livro, não tinha muita coisa de pintar e desenhar, não tinha muito, não.  
[Entrevistadora]: Não tinha essa parte, é?  
[Marina]: Tinha só um pouco. Tinha assim, uma questão na prova pra pintar, coisas assim.  
[Entrevistadora]: E você fazia essa questão?



[Marina]: Não, eu... às vezes a questão não era... era cortada pra mim, né? Substituíam por outra coisa teórica, coisas assim.

É possível observar através deste depoimento, que a percepção da inadequação do Ensino da Arte para alunos com deficiência visual se mantém bastante presente nesta escola particular, onde havia uma substituição da parte prática por teórica. A questão do acesso às aulas de Artes Visuais é abordada, ainda, no depoimento a seguir:

[Stefani]: Eu fiquei sabendo que há uns anos atrás, nós, alunos DV's, nós éramos dispensados de Artes Visuais, que a gente só ficava os dois semestres com a Música. Foi o que eu ouvi falar. E na minha série tinha. “Vamos pra aula de Artes Visuais?” Eu olhava... Artes Visuais... e eu sou deficiente visual! Quê que vai ser de mim? Será que o professor... Quê que ele vai fazer comigo?

Percebe-se, nesta fala de Stefani, apreensão sobre uma disciplina, que, até no nome, se refere a sua deficiência. A nomenclatura Artes Visuais é relativamente nova. O Ensino da Arte, nos últimos vinte anos, teve outros nomes, como Educação Artística e Artes Plásticas.

A expressão Educação Artística surge a partir da Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo considerada como “atividade educativa” e não como disciplina. Caiu em desuso por pressão dos professores. O termo “educação” desvalorizava a arte enquanto conteúdo autônomo na escola, já que outras disciplinas eram designadas apenas pelo seu nome (Matemática, Geografia...).

A Lei nº 9.394/96 instituiu o termo Ensino da Arte. A escola que possuísse professores de diferentes áreas (Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro) denominava a disciplina de forma específica. Assim, a nomenclatura Artes Plásticas passou a ser usada. Porém, com o tempo, acabou se tornando restrita. Com a crescente utilização de novas mídias em instalações e vídeo instalações, a palavra “plástica”, que se identificava com a pintura e a escultura, foi substituída por “visual”, expressão que abrange as novas tendências da Arte Contemporânea. Porém, de fato, a nomenclatura Artes Visuais pode reforçar o sentimento de possível exclusão por parte de alunos com deficiência visual. As práticas excludentes, que consideram irrelevante o Ensino da Arte na educação de alunos com deficiência visual, não condizem com a opinião dos mesmos sobre a experiência que tiveram no Ensino Médio do



Colégio Pedro II. Todos a consideraram válida, divergindo quanto ao motivo desta importância, como se observa no seguinte diálogo:

[Entrevistadora]: O que vocês estudaram de Artes Visuais – já tem dois anos, né, que foi na primeira série - foi importante ter estudado Artes Visuais aqui no Pedro II?

[Tatiana]: Acho que foi legal pra...

[Camila]: Foi.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Camila]: Porque vestibular não perdoa, né?

[Entrevistadora]: Você acha que cai no vestibular?

[Camila]: Ah, cai...

[Entrevistadora]: Vocês já viram o ENEM, né?

[Camila]: Já.

[Entrevistadora]: E você, Tatiana, ia falar alguma coisa?

[Tatiana]: Ah, eu acho que tudo tem a sua importância. Achei legal a experiência pra ver como que a turma tinha aula de Artes Visuais. A gente teve alguns materiais táteis pra entender. Foi bem legal a experiência.

[Wando]: Diga-se de passagem que foram bons, bem legal.

[Entrevistadora]: O quê?

[Wando]: Diga-se de passagem que foram bons também os materiais.

No primeiro trecho sublinhado observa-se a preocupação com o aspecto informativo, que aparece na fala da aluna Camila, citando o vestibular como fator de validade para o Ensino da Arte. O tema da exclusão das aulas de artes é, de certa forma, abordado por Tatiana. A frase em destaque revela uma possível curiosidade despertada por uma matéria de teor visual, que não havia sido oportunizada no Ensino Fundamental. O fato de não poder participar de determinada disciplina, pode provocar uma cisão na turma, formada por alunos que enxergam e para os quais a escola oferece todos os conteúdos, e os alunos excluídos de determinadas disciplinas por não enxergarem.

Ao se referir à importância do Ensino da Arte, Marina também cita o vestibular, mas não o coloca em primeiro lugar:

[Marina]: Foi, foi muito importante! Artes Visuais... eu tive um pouco disso no ENEM e é principalmente pra vida. É muito legal você ouvir o nome de um pintor e saber o que ele fez, qual a importância dele, no dia a dia mesmo, ah, eu sei que ele fez isso, eu sei que ele fez aquilo, já vi uma pintura dele assim e tal. É legal, muito legal.



Marina aborda uma questão central nesta pesquisa: o acesso a bens culturais, a informações advindas destes, que promovem sua inserção em determinado assunto, do qual estaria excluída, caso não tivesse oportunidade de aprofundamento na área. Outra aluna também se refere a uma ampliação de seu universo cultural, quando chama atenção para a interdisciplinaridade de Artes com Literatura:

[Taís]: (...) É importante para o conhecimento e também porque a Literatura também envolve alguma coisa de Artes. Então, estudando Artes a gente já tem uma base, sentindo, né, os materiais, a gente pode ter uma base pra entender melhor Literatura que nós estudamos. Principalmente o terceiro ano pega bastante a parte de Artes que estudamos aqui.

Desta forma, Taís percebe que “sentindo” os materiais táteis pode ter uma noção sobre as Artes Visuais, potencializando interfaces com outras áreas do conhecimento.

## **5 MEMÓRIA TÁTIL E APRECIÇÃO ESTÉTICA: OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS REPRODUÇÕES TÁTEIS DE OBRAS DE ARTE**

Em vários momentos dos três Grupos Focais, alguns alunos, ao dissertarem sobre arte, foram bastante específicos em suas falas, revelando uma excelente capacidade de memória envolvendo os temas, artistas e movimentos estudados. A aquisição de vocabulário específico da área fica patente no trecho a seguir:

[Entrevistadora]: Foi importante ter estudado Artes Visuais? Por quê?

[Maria]: Eu acho que foi legal pra conhecer mesmo, não imaginava que era daquele jeito, tipo, as evoluções. Como é que foi... (como é que é a palavra?) foi se desenvolvendo... tipo, desde o naturalismo, como é que foi indo, como é que foi mudando, se transformando, as artes, as pessoas... Bem bacana.

Maria cita o naturalismo na arte e suas transformações, ou seja, o processo de estilização. Outros exemplos do conhecimento dos alunos sobre o tema foram coletados nos demais grupos focais, como é possível conferir no diálogo abaixo:

[Entrevistadora]: Vocês se lembram de alguma obra de arte?

[Pâmela]: Eu lembro daquele vaso. Aquele vaso (risos).

[Stefani]: O mictório, é do Marcel... é... “A Fonte”.



[Pâmela]: O mictório...  
[Rogério]: É “A Fonte”, que ele chamou de “Fonte” dando uma zombada.  
[Stefani]: Tem aquela do Piero Manzoni.  
[Entrevistadora]: Isso.  
[Stefani]: (risos)  
[Rogério]: E aquela cadeira com a roda?  
[Stefani]: Ah, é! Também aquela do Marcel Duchamp. A do Andy Warhol, a “Monalisa”. “Monalisa”?  
[Pâmela]: Eu também lembro da “Monalisa”. E tem uma outra também aquela que era... eu não sei, era um que ele era todo desigual, tinha um pé muito grande, a cabeça pequenininha...  
[Stefani]: Tarsila do Amaral! “Abaporu”, que saudade! Tem um também que era uma figura naturalista, eu esqueci de quem é. É aquela do homem com um cigarro na mão, muito legal, muito bem representado.  
[Rogério]: Que estava picando fumo?  
[Pâmela]: É, picando fumo! É mesmo!  
[Stefani]: Que quando eu olhei eu disse que quem fez era uma pessoa muito nerd! (risos)  
[Pâmela]: Ah, ele ficou perfeito aquele boneco ali, ficou muito, muito perfeito, muito igual à figura.

Os alunos falam sobre as obras, expressando entusiasmo e até saudade. Os artistas citados neste trecho foram: Piero Manzoni, Marcel Duchamp, Andy Warhol, Tarsila do Amaral; e as obras mencionadas: “A Fonte”, “Roda de Bicicleta”, “Monalisa” (de Duchamp), “Abaporu” e “Caipira Picando Fumo”.

Em todos os grupos focais ficou demonstrado que a memória tátil perdura. As alunas do primeiro grupo focal cursaram a disciplina em 2011, ou seja, há dois anos da realização da entrevista e se lembravam de obras e nomes de artistas:

[Maria]: Eu lembro do... lembro agora do, da... caramba! “A Fonte”.  
[Taís]: Ah, é! “A Fonte”. (...)  
[Entrevistadora]: (...) E vocês lembram de algum movimento artístico ou de algum artista?  
[Maria]: De algum artista. Sempre me vem na cabeça é o Marcel... Como é que é o nome? Du... Esqueci o sobrenome dele. Que pintou o...  
[Taís]: Du...  
[Entrevistadora]: Isso mesmo.  
[Maria]: Marcel Duchamp! (risos)  
[Taís]: Teve o Van Gogh também.  
[Entrevistadora]: Muito bem, Van Gogh, ãham.  
[Maria]: Ah! Artistas, tipo, sei lá, Picasso!... Monet!  
[Taís]: É, Monet! Isso, exatamente. (risos). Eu lembro desse do CCBB. (...)



Marcel Duchamp, Picasso, Van Gogh e Monet são os artistas elencados, estes últimos, associados à exposição “Impressionismo: Paris e a Modernidade”, visitada em 2012 no Centro Cultural Banco do Brasil. Quanto a expressões contemporâneas de arte, os alunos se lembraram de várias obras:

[Entrevistadora]: (...) Vocês lembram da Arte Contemporânea, alguma expressão artística contemporânea?

[Stefani]: “Panela de Pressão”?

[Entrevistadora]: Ah, aquilo ali era.

[Rogério]: Ah, eu não lembro não.

[Stefani]: Da época da Ditadura.

[Pâmela]: Eu acho que eu não conheço essa “Panela de Pressão” não, hein!

[Stefani]: Não, gente? Minha memória tá melhor que a de vocês (risos). É, deixa eu ver... uma de Arte Contemporânea... Ai, tinha tanto, tinha.. Ah, e as vídeo instalações eram o quê?

[Entrevistadora]: Isso!

[Stefani]: Vídeo instalação.

[Pâmela]: Isso eu lembro.

[Rogério]: Ah.

[Pâmela]: A da “Marilyn”, era isso?

[Entrevistadora]: Isso!

[Pâmela]: Ah, legal.

[Rogério]: A gente até ia fazer uma no fim do ano, no percurso, mas não deu tempo, né?

[Entrevistadora]: Foi.

[Stefani]: Eu achava legal aquelas figuras, por exemplo, tinha aquela do sorvete, o sorvete gigante assim! E o legal é que mexe muito com a nossa imaginação. É muito legal. Tinha mais o quê? A vídeo instalação, instalação... tinha aquela como se fosse uma torre cheia de rádio de comunicação e cada um dizendo uma língua... Tinha... ah, não sei!

São citados objetos como a “Panela de Pressão”, de Cláudio Tozzi, realizada durante a ditadura militar no Brasil, a instalação “Babel” de Cildo Meireles, mencionada por Stefani, e obras Pop, como a serigrafia de Marilyn Monroe ou o grande sorvete de Claes Oldenburg, intitulado “Cone Caiu”.

É importante ressaltar que todas estas perguntas foram feitas sem a presença dos materiais táteis, o que redimensiona as respostas dadas. Não há dúvida que o conteúdo da disciplina é compreendido pelos alunos com deficiência visual, que, além disso, conferem juízo estético às obras estudadas e aos próprios materiais. Os depoimentos a seguir se referem à interpretação tátil da pintura “Caipira Picando Fumo” de Almeida Jr., expressando critérios de apreciação estética:





[Maria]: Eu lembro do bonequinho, como é que é? “Picando fumo”... como é que era? Cara, caramba, adorei esse!

[Taís]: O caipira.

[Maria]: O caipira, isso. (risos) Cara, adorei aquele bonequinho. Deixa lembrar.

[Entrevistadora]: Como é que era o “Caipira picando fumo”, consegue descrever?

[Maria]: Era um bonequinho tão bonitinho (risos) ele tava sentado num banquinho, aí tinha um negocinho, era o fumo na mão dele, e ele tava cortando, picando.

[Taís]: É, era bonitinho.

Como ainda não havia sido disponibilizada a representação tátil da obra em questão, Maria descreve o Caipira apenas através do recurso da memória. Observa-se que os comentários são dirigidos ao material tátil e não à pintura. Os autores Carijó, Magalhães e Almeida (2010) abordam a dificuldade em se propiciar a experiência estética através de maquetes que traduzem as imagens bidimensionais da pintura. Este fato não ficou comprovado, já que o “bonequinho” representativo do “Caipira Picando Fumo” é uma interpretação tridimensional da pintura de Almeida Júnior e foi alvo de apreciação por parte das alunas. Porém, ao que parece, a maquete ganhou independência com relação à pintura, que, provavelmente, não seria avaliada como “um bonequinho bonitinho” pela maioria dos espectadores que enxergam.

Para avaliar a possibilidade de fruição estética vivenciada com as reproduções táteis, as mesmas foram disponibilizadas durante os grupos focais. Marina, ao observar tatilmente as reproduções do “Caipira” e “Abaporu”, se refere às mesmas de forma semelhante:

[Marina]: É, esse é o homem (risos) eu achei tão fofinho. Eu já fiz até representação dele também que você pediu pra fazer. Muito fofo. Uma releitura dele.

[Entrevistadora]: Agora esse aqui que você também fez uma representação dele. Eu vou te dar... Lembra desse?

[Marina]: Esse é o Abaporu, né?

[Entrevistadora]: Esse é o Abaporu.

[Marina]: Eu lembro bem. É uma imagem que ficou bem gravada na minha mente.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Marina]: Não sei, acho que é uma imagem tão diferente, sei lá, é uma figura tão diferente.



Marina cita releituras realizadas por ela destes materiais durante as aulas de artes. Provavelmente a experiência com a obra adquire maior proximidade através da interpretação, não apenas verbal, mas plástica da mesma, tornando-a mais significativa. A aluna diz que o “Abaporu” ficou gravado em sua mente, pelo fato de ser esta “figura tão diferente”, de serem suas formas surpreendentes. Se contrapondo à constância da percepção rotineira, a arte promove a experiência do inusitado, do insólito, do estranhamento frente ao desconhecido. Da maneira como Marina se refere às releituras realizadas das obras em questão e sua relação com as formas inéditas do “Abaporu”, conclui-se que tais reações ocorrem de forma semelhante às pessoas que enxergam. Ou seja, ter acesso às obras citadas através do tato e expressá-las tridimensionalmente, tem equivalência com interagir com as referidas imagens através da visão, estando o aluno cego submetido aos mesmos fenômenos que aquele que enxerga.

Em um dos grupos focais surgiu o seguinte diálogo durante a observação das reproduções táteis:

[Entrevistadora]: (...) Vocês gostam de alguma dessas? Ah, isso é bonito, isso é interessante... Qual que vocês gostam mais? Ou é indiferente?  
[Taís]: Não, não é indiferente.  
[Maria]: Não, não é indiferente não. Eu gosto... dessas que eu vi, eu gostei da Caça.  
[Entrevistadora]: ãham, a Diana.  
[Maria]: Deixa eu pensar.  
[Taís]: Essa daqui...  
[Entrevistadora]: Essa é uma estrutura africana.  
[Taís]: Qual?  
[Maria]: A da Barbie.  
[Taís]: Ah, da Barbie (risos) eu falei que era magrinha (risos).  
[Maria]: Ah, não sei, mas não é indiferente, entendeu? Eu acho bacana, eu gosto.  
[Taís]: E a dos quadros também, que tá em cartão, em alto-relevo também.  
[Maria]: ãham! Eu gosto também.  
[Entrevistadora]: É da Pop Art, lembra?  
[Taís]: Ah, é, Pop Art!  
[Maria]: É sério, poderia ficar aqui vendo... Veria, veria, veria. Sério, eu achei legal, essa...  
[Entrevistadora]: Você gosta também?  
[Taís]: Eu gosto.

As alunas fazem associação de uma escultura africana, de formas extremamente afinadas, com a boneca Barbie, buscando referências imagéticas para as peças mostradas.



Ambas valorizam esteticamente não só materiais tridimensionais, mas também os bidimensionais, como a reprodução de Marilyn, mais difícil de ser compreendida sem audiodescrição. Ou seja, a facilidade de compreensão não interfere no juízo de gosto.

Vale ressaltar o quanto a observação das reproduções táteis demonstra ser prazerosa. Em diversos momentos durante a mostragem dos materiais táteis, os alunos se divertiam, comentando o que percebiam. No terceiro grupo focal, Pâmela, que tem baixa visão, fazia a audiodescrição, enquanto Stefani percebia tatilmente a interpretação em alto-relevo da pintura “Abaporu”, de Tarsila do Amaral:

[Stefani]: A Pâmela é uma ótima descritora (risos). Ah, nossa!  
[Rogério]: Que maneiro, que maneiro.  
[Stefani]: Minha filha, você é deformada. O pé é grandão. Isso aqui é o quê? Isso é um olho?  
[Entrevistadora]: É o sol.  
[Stefani]: Ah! (risos)  
[Pâmela]: A cabeça é pequenininha pra cá. Olha a cabeça.  
[Stefani]: Ah, desculpa. Ih, saiu.  
[Entrevistadora]: Não, é assim mesmo.  
[Stefani]: Gente, cadê a cabeça?  
[Pâmela]: Tá escondidinha.  
[Entrevistadora]: Tá aqui.  
[Stefani]: Ah, pensei que ela tinha nascido assim. Isso é um sol. E isso aqui?  
[Entrevistadora]: É um cacto, uma planta.

Nota-se pelas falas dos alunos, que o observar e comentar sobre as obras através dos materiais táteis, se configura numa experiência lúdica. Alguns depoimentos destacam a inclusão destes materiais na aula de artes e a reação da turma frente a eles:

[Rogério]: Bom, eu achei legal até pela diversidade dos materiais táteis que aqui possui. Então eu achei muito legal porque a professora de artes também se preocupa muito com o material, se os deficientes visuais estão conseguindo acompanhar e tal e eu achei legal justamente por conseguir incluir a gente. A mesma coisa que a turma está vendo na apostila é a mesma coisa que tá sendo mostrada pra gente em desenho tátil. Então, por mim eu achei bem legal.  
[Pâmela]: Eu também gostei. As mesmas coisas que a turma tinha, a gente também tinha. Inclusive, acho que a turma gostava mais do nosso do que do deles. Eles ficavam: “Ah, deixa eu ver, deixa eu pegar. Olha, aqui tem uma curvinha!” Porque tem coisas que na imagem você não repara e ele na sua mão você vai reparar automaticamente, logo que você colocar a mão você vai reparar. E eu acho que é isso, o material que tinha disponibilizado era bom, a professora sabia como trabalhar com ele, com esse material e sempre com aquela coisa: “Você tá entendendo? Você não



tá entendendo?” Sempre com aquela coisa: “Não? Olha, é um filme mas eu vou sentar com você e vou descrever o filme todinho”. Acho que isso é legal.

Destaca-se o comentário quanto aos alunos que enxergam, que também apreciam perceber tatilmente as reproduções das obras. Pâmela se refere também à audiodescrição de filme passado durante a aula. A audiodescrição dos materiais táteis é também considerada num depoimento que envolve a iconografia mitológica. Uma das alunas procura se lembrar de um episódio protagonizado por Diana, Deusa da Caça, ao tocar numa miniatura da escultura que a representa. À medida que toca as diferentes partes da peça, ela procura identificá-las:

[Maria]: É, num rabo de cavalo. Ai, tem alguma coisa aqui... não, espera aí. Isso aqui é a mão dela segurando alguma coisa pra trás.

[Entrevistadora]: Isso.

[Maria]: Ah, eu lembro que é um saco, não é um saco?

[Entrevistadora]: Isso!

[Maria]: Eu lembro da descrição de alguém. Alguém me falou isso quando eu vi lá no...

[Entrevistadora]: Isso!

[Maria]: E aqui é um bichinho agora, que eu não lembro... não me lembro.

A descrição de uma obra da Antiguidade envolve também a sua iconografia, ou seja, as histórias veiculadas. Tais narrativas se constituem em um dos aspectos da intermediação da arte e passam a fazer parte dos conteúdos relacionados a ela. O trecho sublinhado demonstra que Maria recorre à memória auditiva para se lembrar da bolsa que Diana traz consigo, carregando suas flechas. Os significados conferidos aos atributos que acompanham a personagem, servem para identificá-la e são importantes referências sobre a mesma, compondo um repertório de conteúdos relacionados a ela. Tais significados fazem parte do processo de atribuir sentidos à obra em questão e, assim como ocorre com a pessoa que enxerga, que busca se lembrar da descrição da obra, do momento em que os detalhes iconográficos foram veiculados, Maria se reporta à audiodescrição. Sobre a mesma escultura outras observações foram feitas em outro grupo focal:

[Leonardo]: Ah, essa é a deusa lá... qual é o nome dela? Esqueci... não....

[Entrevistadora]: É isso mesmo.

[Leonardo]: É ela mesma aquela que tomava banho no rio? Que transformava a pessoa em... num bicho que ela... fica aqui do lado.

[Entrevistadora]: Isso, isso!  
[Leonardo]: Eu não sei qual era o bicho. Era um carneiro? Eu não lembro. Qual era o bicho?  
[Entrevistadora]: Era um cervo, não era?  
[Leonardo]: Era um cervo, isso.  
[Entrevistadora]: Muito bem.  
[Leonardo]: Esse é legal. Eu lembro, vi duas vezes (risos).  
[Wando]: (inaudível).  
[Leonardo]: Ele falou o nome baixinho (risos)... Diana.  
[Tatiana]: Eu lembro... Acho que foi uma das primeiras.  
[Leonardo]: É foi uma das primeiras esculturas que a gente viu.  
[Tatiana]: É. Se não foi a primeira.  
[Entrevistadora]: Exatamente.  
[Camila]: Foi a primeira, eu acho. Diana.

A escultura grega suscita duas demandas absolutamente interligadas: compreender as formas representadas e relacioná-las à sua iconografia. Como aconteceu com Maria, a partir da observação da reprodução, os alunos aos poucos se lembraram dos seus significados até chegar ao nome da personagem representada.

Com relação ao reconhecimento das formas, o material tridimensional oferece maior facilidade para a pessoa cega. Em contraposição, há maior dificuldade em reconhecer materiais bidimensionais, como se evidencia no diálogo abaixo, durante a observação da serigrafia de Marilyn Monroe. Pâmela, que tem baixa visão, ajuda Stefani, descrevendo e guiando sua mão sobre a prancha:

[Stefani]: Esse aqui é o Andy Warhol...  
[Entrevistadora]: Esse é o Andy Warhol, isso mesmo!  
[Stefani]: Esse caiu na minha prova. Isso aqui... isso é uma boca?  
[Pâmela]: É. Calma aí, depende. O que estava nessa mão aqui é uma boca, na outra mão, não é não.  
[Stefani]: É (risos) E, mas cadê? Aqui...  
[Entrevistadora]: A boca é aqui, olha.  
[Pâmela]: Aqui é o nariz...  
[Stefani]: Gente, eu estou cega da mão. Cadê?  
[Pâmela]: Pô, aí é triste, né, do olho, da mão...  
[Stefani]: (risos).  
[Pâmela]: Pelo menos escuta.  
[Stefani]: Isso aqui é um olho? Não... Não! Isso aqui... Ai, que mico, gente! Isso é o quê?  
[Entrevistadora]: É o cabelo.  
[Stefani]: Cabelo, é?  
[Entrevistadora]: Os olhos estão aqui.  
[Pâmela]: Ela é loira mesmo?  
[Entrevistadora]: É.



Observa-se que Stefani fica bastante perdida ao manusear a prancha. Este material tátil foi realizado em papel cartão, com contornos realçados com tinta relevo, mantendo as cores e o espaço chapado da obra original.

Em contato com a mesma reprodução, os alunos do segundo grupo focal não tiveram dificuldades em sua compreensão:

[Leonardo]: Ah, Monalisa! Oh, Monalisa o quê! Marilyn Monroe! Legal. Eu lembro dela.  
[Entrevistadora]: E essa reprodução bidimensional, é mais difícil ou é mais fácil?  
[Wando]: Qual, esse aqui?  
[Camila]: Difícil não é não, mas tridimensional é melhor.  
[Leonardo]: Consegue ver os detalhes dos olhos?  
[Wando]: Consigo.  
[Leonardo]: Então. Onde é que é a boca dela? Aí, ó!  
[Entrevistadora]: Dá pra perceber aonde que é?  
[Wando]: Com o olho dá.  
[Leonardo]: Ele tá olhando! Esperto. (risos)  
[Wando]: Olhando mais ou menos... esse aqui é mais... sei lá.  
[Entrevistadora]: Você consegue perceber enxergando?  
[Wando]: ãham.  
[Leonardo]: Mas eu acho, professora, que ele é mais visível do que tátil, esse daí.  
[Entrevistadora]: Por causa das cores, né?  
[Leonardo]: Mais visual, quer dizer.

Leonardo tem perda progressiva da visão e consegue enxergar vultos. Wando é usuário de braille, mas tem resquícios de visão e revela que o material tátil, bastante colorido, é identificado com os olhos. Leonardo conclui que a reprodução de “Marilyn”, “é mais visível do que tátil”. De fato, as formas são coloridas com cores vivas e contrastantes, típicas do movimento Pop Art.

A confecção deste material foi feita a partir de fotocópias da obra em questão. Um procedimento bastante simples, tendo como base uma reprodução colorida de toda a pintura como fundo, onde foi colada uma outra fotocópia da figura principal, no caso, o rosto de Marilyn, recortado e colado sobre papel cartão, de forma que sua silhueta fica mais alta que o fundo. Os contornos do rosto, cabelo, assim como os olhos e boca foram ressaltados com tinta relevo. Assim, a prancha não é totalmente plana, suas formas apresentam diferenças de espessura.



No primeiro grupo focal, Maria, que é cega, apresenta dificuldades em compreender esta mesma imagem:

[Entrevistadora]: Esse é mais difícil então, né? Pra vocês perceberem?  
[Maria]: Esse é, porque aquele eu percebi por causa da cabeça que tava redonda. Essa cabeça não tá redonda.  
[Entrevistadora]: É verdade.  
[Maria]: Meio...  
[Taís]: É, mas tem o cabelo aí.  
[Maria]: Mas eu não perceberia que é o cabelo aí...  
[Taís]: Não?  
[Maria]: Não. Eu sei que é uma pessoa porque você falou, mas... é difícil.  
[Taís]: É só a cabeça da pessoa.  
[Maria]: Sério que isso aqui tudo é só a cabeça?  
[Taís]: É só a cabeça.  
[Maria]: Ai, caramba! Eu achei que fosse a cabeça e o corpo todo!  
[Taís]: Não, não, só a cabeça. Ali só o cabelo.  
[Maria]: Não, o que...  
[Taís]: Isso aqui é o início do pescoço, oh...  
[Maria]: Caraca!  
[Taís]: Aqui, olha a boca, ó.  
[Maria]: Nossa, achei que fosse o corpo todo da pessoa.  
[Entrevistadora]: Entendi, não achou que era um retrato só de rosto, né?  
[Maria]: É.

Taís tem baixa visão e guia a mão de Maria sobre a prancha. Como Maria não dispõe da visão para distinguir as cores fortes definindo o cabelo e o rosto, tem maior dificuldade em compreender que o retrato é um close-up, ou seja, mostra apenas o rosto de Marilyn Monroe, o que confirma a observação anterior de Leonardo sobre este material: “ele é mais visível do que tátil”.

Apesar da maior dificuldade em compreensão da imagem bidimensional pelo tato, os alunos consideram esses materiais importantes. Ao comparar as interpretações táteis das pinturas “Caipira Picando Fumo” e “Abaporu”, Marina comenta:

[Entrevistadora]: Você acha que quando a reprodução é tridimensional, uma esculturazinha como a do homem picando fumo, é mais fácil de ser entendido?  
[Marina]: Do que, por exemplo, o Abaporu?  
[Entrevistadora]: O Abaporu tá num alto-relevo.  
[Marina]: E aquele dali tá tridimensional.  
[Entrevistadora]: É.  
[Marina]: Com certeza. Eu acho tridimensional melhor.  
[Entrevistadora]: É mais fácil?  
[Marina]: Acho.

(...)

[Entrevistadora]: O Abaporu você acha que é mais difícil de entender...

[Marina]: Sim.

[Entrevistadora]: Mas o que você acha mais interessante? Ele é interessante? É válido fazer reproduções também que sejam em alto-relevo?

[Marina]: Assim, eu acho que tem uma contradição aí, porque o Abaporu dessa forma, meio bidimensional, meio em alto-relevo, ele mostra exatamente como os outros veem, entendeu? Então eu vou ter a mesma representação. Mas eu acho que se tivesse, por exemplo, o homem sentado, o Caipira aqui sentado, se fosse bidimensional eu acho que não ficaria tão, vamos dizer, entendível, tão legível quanto ele é agora tridimensional.

No trecho sublinhado nota-se que Marina chama atenção para a fidedignidade do material tátil com o original. A reprodução de uma pintura deve mostrar “exatamente como os outros veem”, ou seja, manter seu caráter bidimensional. E aí se observa a contradição mencionada pela aluna: para a pessoa cega, uma imagem representada numa prancha é mais difícil de ser identificada do que a sua maquete. Isso ocorre justamente porque a pessoa que não enxerga não tem o hábito de se deparar com representações no espaço plano, tão corriqueiras para o indivíduo que vê. Porém, entrar em contato com uma pintura é se arriscar na dimensão plana e nos seus artifícios para representar ou negar a espacialidade, construindo ambientes desconhecidos para a pessoa com cegueira congênita ou adquirida na primeira infância.

Marina, ao observar a prancha bidimensional representando “Marilyn”, comenta:

[Marina]: Eu sei que é uma pessoa, né? Um rosto.

[Entrevistadora]: Você já falou nela hoje.

[Marina]: É a Marilyn Monroe?

[Entrevistadora]: É!

[Marina]: Ah é, ela mesma.

[Entrevistadora]: Essa daí é bidimensional, ela não tá em alto-relevo.

[Marina]: Essa eu acho que não precisa ser, por exemplo, tridimensional porque ela só tem a imagem do rosto. Por exemplo, uma coisa que eu acho que fica melhor tridimensional é quando você tem uma imagem assim: uma mão passando na frente do corpo, entendeu?

[Entrevistadora]: Áham...

[Marina]: Essas coisas ficam melhor tridimensional. Agora quando é assim, uma figura, uma imagem, vamos dizer, plana...





Desta forma, Marina percebe que uma figura frontal, com poucos detalhes, com pouca espacialidade em sua representação original, pode e deve manter suas características quando transposta para um material tátil, mantendo fidelidade à obra em questão. Porém, quando a figura principal ocupa um espaço com profundidade “quando você tem uma imagem assim: uma mão passando na frente do corpo”, como é o caso do “Caipira”, então se justifica a confecção de uma maquete. Pode-se acrescentar que outros materiais complementares podem auxiliar na construção da percepção para formas bidimensionais, como a prancha tátil do “Caipira” para ser observada após a maquete. Stefani também se remete à importância da experiência com a bidimensionalidade:

[Stefani]: (...) Achei legal comentar isso porque a gente entende muito bem as coisas quando está em 3D, mas se mostra uma coisa pra gente bidimensional, eu não sei se todos são assim ou se é comigo só, mas eu não tenho uma boa noção de figuras em 2D. Pra mim, sei lá, eu acho que se a gente realmente passasse mais a trabalhar com a pintura melhoraria muito a nossa noção de objetos em 2D, como representar algo que está em 2D como se fosse em 3D, sabe? Essa noção. Eu acho legal porque trabalha muito também com nossa imaginação.

Stefani defende que a experiência com a representação bidimensional (2D) de imagens melhora a capacidade de entendimento de figuras planas. Ela chega a sugerir uma atividade bastante complexa: “representar algo que está em 2D como se fosse em 3D”, ou seja, desenhar com ilusão de profundidade, utilizando, por exemplo, a perspectiva. A capacidade de compreensão de desenhos esquemáticos é exigida em diversas disciplinas, como a Matemática, Física ou Biologia. Observar tatilmente imagens bidimensionais da pintura pode ser um bom exercício, assim como a representação plástica.

## 6 CONCLUSÃO

Este artigo buscou uma reflexão sobre a intermediação de arte para pessoas com deficiência visual, destacando a importância da combinação da audiodescrição com a descrição propriamente dita, realizada também para o aluno que enxerga. Este estudo constatou a relevância do Ensino da Arte para alunos com deficiência visual, apesar de os participantes relatarem a ausência de experiências com a arte no Ensino Fundamental. Os



depoimentos valorizaram sua presença na escola, possibilitando acesso a informações, que promovem a inserção em determinados assuntos, dos quais estariam excluídos.

Este estudo revelou, ainda, um excelente aproveitamento dos conteúdos veiculados, por parte dos alunos com deficiência visual, que chamaram atenção para a possibilidade de fruição estética através dos materiais táteis, além de ressaltarem que a experiência com a representação bidimensional de imagens melhora a capacidade de entendimento de figuras planas, necessárias para o aprofundamento em outras áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BARBOSA, A. M. A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BEXTE, P. Blinde Seher: Wahrnehmung von Wahrnehmung in der Kunst des 17. Jahrhunderts. Dresden: Verlag der Kunst, 1999.
- CARDOSO-JÚNIOR, W. O Ensino da Arte no Colégio Pedro II. Material de Apresentação de Exposição de Arte dos alunos do 9º ano, Campus São Cristóvão III, Colégio Pedro II, jun. 2010.
- CARIJÓ, F. H. et al. Acesso Tátil: uma introdução à questão da acessibilidade estética para o público deficiente visual nos museus. In: KASTRUP, V.; MORAES, M. (org.). Exercícios de Ver e não Ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.
- FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU-FILHO, P. (org.). Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/LIVRO\\_AUDIODESCRICAO\\_TRANSFORMANDO\\_IMAGENS\\_EM\\_PALAVRAS.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/LIVRO_AUDIODESCRICAO_TRANSFORMANDO_IMAGENS_EM_PALAVRAS.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- GATTI, B. A. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Liber, 2012.
- GOLDENBERG, M. A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.



MATTOSO, V. A. Ora, Direis, Ouvir Imagens? Um olhar sobre o potencial informativo da audiodescrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2012.

NOGUEIRA, M. A. Arte e Experiência Estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, S. R. S. Arte, Estética e Formação Humana: possibilidades e críticas. Campinas: Alínea, 2013.

OLIVEIRA-JÚNIOR, J. N. Ouvindo Imagens: a audiodescrição de obras de Aldemir Martins. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/JuarezNunesdeOliveiraJ%20C3%BAnior>> Acesso em: 20.10.2014.

PANOFSKY, E. Significado nas Artes Visuais. São Paulo: Perspectiva, 1991.  
\_\_\_\_\_. Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In: Panofsky, E. Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin: Oberer und Verheyen, 1964.

REBEL, E. Sehen und Sagen: Das Öffnen der Augen beim Beschreiben der Kunst. Ostfildern: Ed. Tertium, 1996.

REILY, L. H. Músicos Cegos ou Cegos Músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 245-266, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28.10.2014.

WÖLFLIN, H. Conceitos Fundamentais da História da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

\_\_\_\_\_. Renascença e Barroco. São Paulo: Perspectiva. 1989b.

#### **SITES CONSULTADOS**

<[www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br)>

<[www.ifsc.edu.br/ensino/napne](http://www.ifsc.edu.br/ensino/napne)>

<[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br)>

*Recebido em 31 de maio de 2016  
Aprovado em 6 de setembro de 2016*