

Pensar e tatear a Educação das Artes Visuais de pessoas com Deficiência Visual

Thinking and exploring the Education of
Visual Arts for individuals with Visual
Impairments

Pensando y tanteando sobre la Educación
en Artes Visuales para personas con
Discapacidad Visual

Caue de Camargo dos Santos¹

1 Caue de Camargo dos Santos, professor EBTT - Artes Visuais e pesquisador no programa de reabilitação do Instituto Benjamin Constant (IBC/RJ). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2679841630287632> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8164-4737> e-mail: caue.camargo@ibc.gov.br

RESUMO

Este artigo é uma contribuição aos campos da Educação das Artes Visuais e da Educação Especial, especificamente da educação de pessoas cegas e/ou com baixa visão. A partir da revisita aos tempos-espacos da História do Ensino de Artes no Brasil, cartografou-se um pensar e tatear modos de fazer existir processos experimentais de criação em duas disciplinas de um Curso Técnico em Artesanato – Proeja de uma instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual. Esses processos foram possibilitados pelas pistas achadas nas ementas das disciplinas, e foram colocados em operação através do método da investigação-criação. Dessa maneira, as contribuições emergem das notas rizomáticas dessas experimentações, que constituem mundos em devir a cada experiência e vivência possibilitada pelas aulas. As notas rizomáticas não encerram nelas mesmas as possibilidades de experimentação no campo da docência, mas são apresentadas como disparadoras para seguir criando caminhos e maneiras de acessibilizar a Educação das Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Educação das Artes Visuais; Educação Especial; Deficiência Visual; Investigação-criação.

ABSTRACT

This article contributes to the fields of Visual Arts Education and Special Education, specifically focusing on the education of blind and visually impaired individuals. By revisiting the historical contexts of Art Education in Brazil, we mapped out a thought process and exploration of ways to facilitate experimental creative processes within two disciplines of a Technical Crafts Course – Proeja, offered by an institution specialized in the education of visually impaired individuals. These processes were made possible by the clues found in the course syllabi and were put into practice through the research-creation method. In this manner, contributions emerge from the rhizomatic notes of these experiments, which constitute evolving worlds with each experience and life made possible by the lessons. Rhizomatic notes do not contain within themselves the possibilities of experimentation in the field of teaching, but are presented as triggers to continue creating paths and ways to make Visual Arts Education more accessible.

KEY-WORDS

Visual Arts Education; Special Education; Visual Impairment; Research-Creation.

RESUMEN

Este artículo es una contribución a los campos de la Educación en Artes Visuales y la Educación Especial, específicamente a la educación de personas ciegas y/o con baja visión. A partir de la revisita a los tiempos-espacios de la Historia de la Educación Artística en Brasil, trazamos pensamientos y tanteos para hacer existir procesos experimentales de creación en dos disciplinas de un Curso Técnico en Artesanía – Proeja de una institución especializada en educación artística. .personas con discapacidad visual. Estos procesos fueron posibles gracias a las pistas encontradas en los programas del curso y se pusieron en funcionamiento mediante el método de investigación-creación. De esta manera, los aportes emergen de las notas rizomáticas de estos experimentos, que constituyen mundos en la realización de cada experiencia y vivencia posibilitadas por las clases. Las notas rizomáticas no contienen por sí solas posibilidades de experimentación en el campo de la enseñanza, sino que se presentan como detonantes para seguir creando caminos y caminos que hagan accesible la Educación en Artes Visuales.

PALABRAS-CLAVE

Educación en Artes Visuales; Educación especial; Discapacidad visual; Investigación-creación.

Pensar essa escrita como mundos em devir

Nesse artigo pretendo delinear tempos-espacos a partir da História do Ensino das Artes no Brasil e abrir contornos para outros modos de pensar e tatear uma Educação das Artes Visuais de pessoas com Deficiência Visual (DV). Assim, ao cartografar as tendências e abordagens no ensino das artes percorri um longo caminho histórico, examinei os elementos que podem ser acolhidos ao produzir as aulas de artes. Tencionei pensar e tatear esses mundos em devir utilizando o método da 'investigação-criação'² para experimentar diferentes materialidades e contextos. E vislumbrei abrir contornos histórico-culturais no ensino das artes ao introduzir a temática da acessibilidade para fazer existir outros modos de Educação das Artes Visuais de pessoas com cegueira e/ou baixa visão.

Nesse sentido, o contexto gerador dessa escrita perpassa algumas experimentações com uma turma de cinco estudantes matriculados em um Curso Técnico em Artesanato – PROEJA, de uma instituição especializada na educação de pessoas com DV. A turma de primeiro ano do ensino médio era composta por quatro estudantes com cegueira congênita e um estudante com baixa visão. Na ocasião, as proposições de aula foram pensadas e tateadas para as disciplinas de Desenho Artístico e de Pintura e Teoria da Cor, a partir de pistas que encontrei na ementa das disciplinas.

Pintura e Teoria da Cor: Técnicas básicas de pinturas e texturas; preparação de superfícies e suportes; tipos de tintas; combinação e harmonia cromáticas; aspectos históricos e fisiológicos das cores; produção prática criativa **utilizando texturas associadas às cores**; noções de teoria da cor e sua aplicabilidade em objetos de design, decoração e na estamperia; composição plástica utilizando cores com texturas perceptíveis aos sentidos remanescentes da pessoa com deficiência visual; pesquisa e experimentação de materiais e estudo das possibilidades de aplicação de texturas associadas às cores em diferentes tipos de suportes.

Desenho Artístico: Estudo introdutório dos métodos e técnicas empregadas na linguagem do desenho, como método construtivo para concretizar ideias; estudos de composição com linhas, releituras e interpretação de formas; técnicas e procedimentos da criação com a linguagem do desenho; desenho com observação háptica e representação expressiva (IBC, 2019, p. 44, grifo do autor).

Ao analisar as pistas, assinaladas no trecho acima, foi possível traçar algumas linhas que atravessaram o pensar e o tatear a criação das aulas sobre Cor, bem como, a proposição de vivências com a cor – associando-as às temperaturas, aos cheiros, aos sabores, etc -, articulando-as a elementos táteis perceptíveis aos sentidos remanescentes da pessoa com DV. Nas aulas de Desenho, busquei articular a 'percepção háptica'³ à representação expressiva gráfica.

2 Um método que pressupõe que o professor-artista desenvolva uma dupla performance, no território da Educação das Artes, em que ele investiga-cria os seus processos pedagógicos enquanto atua nos espaços educativos, e a partir dessas pesquisas ele problematiza suas produções (Santos, 2022).

3 Significa literalmente a capacidade de 'apreender algo'. A percepção, neste caso, é alcançada através da

A contento, as aulas foram planejadas de 'modo rizomático', ou seja, percorreram as variadas formas de expressão artística de artistas visuais. Delineei em rede os aspectos históricos, teóricos e críticos, mapeei as obras pela sua proximidade de utilização dos elementos da linguagem visual – cores e linhas – e as acolhi em suas diferenças estéticas. Dessa maneira, ao tatear abordagens para a construção dessas aulas, foi preciso pensar nos planos conceituais que atravessaram⁴ a história do Ensino das Artes. E me fez/faz perguntar qual postura assumir enquanto professor, de artes, que aproxima dois campos do conhecimento tão distintos – o Ensino das Artes e a Educação de pessoas com DV – que se entrecruzam para produzir um outro possível.

Ao problematizar esse entrecruzamento, necessitei recorrer a processos de acessibilidade dos conteúdos de artes visuais para pessoas com cegueira e baixa visão. Assim, emergiram indagações que me mobilizaram pensar como/quando reproduzir ou tornar a imagem de uma obra de artes visuais tátil? Em que medida consigo tornar esses artefatos artístico-culturais acessíveis? Que conteúdos são relevantes à formação dessas pessoas? E ainda, será que minhas proposições possibilitam aos nossos estudantes com deficiência visual assumirem um papel de protagonismo no 'povoamento' da arte e da cultura? Essas e outras problematizações vão dando corpo a escrita e me provoca a pensar esse escopo.

Mundos em devir: tempos-espacos na história do Ensino das Artes no Brasil

Diversas tendências e abordagens foram se constituindo na história do ensino das artes no Brasil, desde o século XIX, com a atuação da Missão Artística Francesa por volta de 1816 e a implantação da Academia Imperial de Belas Artes (1826) – para onde convergia a elite cultural que buscava formação artística no país; e mais tarde a inauguração do Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt da Silva (1856) – que popularizou-se entre as classes menos favorecidas e sua tarefa era formar artífices e artistas provindos da classe operária, ambos no Rio de Janeiro. Segundo Barbosa (2015), a implantação da Academia Imperial de Belas Artes, inaugurou a ambiguidade na educação brasileira, ou seja, “o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica” (Barbosa, 2015, p. 145).

Posteriormente, no início do século XX, outros movimentos como a Semana de arte Moderna de 1922; o Movimento Escolinhas de Arte; a criação das Universidades na década de 1930 e a implantação do professorado de Artes Plásticas; as Bienais de São Paulo em 1951; as manifestações universitárias ligadas à Cultura Popular entre 1950

exploração ativa de superfícies e objetos por um sujeito em movimento, em oposição ao contato passivo por um sujeito estático durante a percepção tátil.

4 O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada [...] o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

e 1960; a contracultura nos anos 70; e mais tarde a constituição das pós-graduações em Artes, reverberaram em abordagens e metodologias de ensino que aos poucos foram constituindo o percurso histórico do Ensino da Arte no Brasil (Barbosa, 1989). Essas e outras manifestações e povoamentos resultantes das experimentações no campo do ensino da arte resultaram em correntes pedagógicas e seus povoamentos no campo intelectual da Educação das Artes.

A Pedagogia Tradicional, nas primeiras décadas do século XX, contemplava as atividades de repetição para exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. A relação professor-aluno caracterizava-se por um autoritarismo. A metodologia era baseada na transmissão dos conteúdos reprodutivistas. O conhecimento era centrado no professor. O Ensino das Artes desenvolvia-se pelo viés das propostas de desenho, em que eram explorados o sentido utilitário e a preparação enquanto técnica para o trabalho, como por exemplo, o desenho de ornatos, a cópia, o Desenho Geométrico usado nas fábricas e serviços artesanais (Ferraz; Fusari, 2009). A partir dos anos 1950, além do Desenho, passaram a fazer parte do currículo escolar os componentes de Música, o Canto Orfeônico e os Trabalhos Manuais.

Com a Pedagogia Nova, no Brasil a partir de 1930, e posteriormente disseminada nos anos 1950 e 1960. A ênfase dessa abordagem é a “expressão”. Fundamentada no campo da Psicologia e representada por John Dewey, a partir dos anos de 1900, e posteriormente por Viktor Lowenfeld, a partir de 1939 nos EUA. Tardiamente, em 1943 com Herbert Read, na Inglaterra com a publicação do livro “Educação pela Arte”. E no Brasil, Augusto Rodrigues fazia a frente com o Movimento Escolinhas de Arte no Rio de Janeiro (Barbosa, 2011). A relação professor-aluno ainda era distante, é o professor quem ensina e o aluno quem aprende. Nesta corrente pedagógica o Ensino das Artes se valorizava pela expressão livre e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador (Ferraz; Fusari, 2009). As propostas eram centradas na questão do desenvolvimento do aluno, através da ideia do aprender fazendo.

Na segunda metade do século XX, a Pedagogia Tecnicista passa a influenciar no mundo e no Brasil a partir de 1960/70. A organização da aula seguia um sistema técnico: plano de aula, recursos tecnológicos, audiovisuais, operacionalização, tudo era cronometrado. Nesse momento a instituição da Lei 5.692/71, introduz a Educação Artística no currículo escolar dos ensinos de 1º e 2º grau, ocorrendo uma superdimensionamento da técnica em detrimento da reflexão na Educação (Ferraz; Fusari, 2009). Nesse momento, qualquer professor com alguma “habilidade técnica” poderia desenvolver atividades no Ensino das Artes.

Entre os anos 1961/64, acontece um importante trabalho desenvolvido por Paulo Freire, um método revolucionário de alfabetização de adultos, é a Pedagogia Libertadora. E a Pedagogia Histórico-Crítica, a partir dos anos 1980, assume-se uma busca mais realista na prática e na teoria da Educação, há uma busca por conteúdos de formação crítico-reflexiva dos estudantes (Ferraz; Fusari, 2009). As disciplinas dividiram-se em momentos de abordagem teórica e situações de desenvolvimento da prática. Os seminários, os debates e as mesas redondas acontecem com mais

frequência, o aluno é convidado a opinar.

Na história do Ensino das Artes este é o momento da Arte-Educação. Saviani e Libâneo, contribuíram significativamente para o pensamento da Educação, buscando “propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com os conhecimentos culturais necessários para uma prática social viva e transformadora” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 55).

Com a Pedagogia Pós histórico-crítica, a partir dos anos 90 e principalmente nos anos 2000 está vigente esta prática de ensino/aprendizagem onde o estudante assume fundamental importância, pois não é mais o professor quem detém o conhecimento, este é construído juntamente com o discente ao longo do curso escolar. Nessa busca por uma formação cultural e científica o estudante participa, direciona o ensino trazendo materiais para serem discutidos, ele investiga, pesquisa, é responsável pela qualidade da aula, o papel do professor é de mediador/problematizador.

Na contemporaneidade os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNS-Arte), foram apresentados em 1996 para leitura crítica dos professores brasileiros. Esses documentos “foram propostos como diretrizes pedagógicas e consideradas um referencial importante para a educação escolar no país, tiveram o compromisso de assegurar a democratização e um ensino de qualidade para todos os estudantes” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 57). E ainda, nesse mesmo período a com a implementação da LDBN 9.394/96, pode-se acompanhar uma consolidação da Arte como área do conhecimento obrigatória, incluída nos currículos escolares de toda educação básica.

Com o objetivo de sistematizar a busca do conhecimento de arte enquanto cultura e linguagem contribuidoras para o desenvolvimento da percepção, observação, imaginação e a sensibilidade, os conteúdos de Artes, nos PCNS-Arte, foram organizados a partir de eixos norteadores de aprendizagem, como: a *produção em arte* – os processos de criação pessoal; a *fruição* – a apreciação significativa de artefatos de arte e a “*reflexão sobre a arte enquanto produto pessoal e pertencente a multiplicidade das culturas humanas, de todas as épocas*” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 58).

Desse modo, esteve vigente a Abordagem Triangular como proposta teórico-metodológica difundida e orientada por Ana Mae Barbosa, sendo de grande abrangência cultural, baseada no: fazer artístico, na história da arte e na análise estética das obras artísticas. A abordagem triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna, mas ainda separa a teoria da prática e privilegia a obra de arte como imagem a ser estudada na escola.

Outra abordagem metodológica bastante difundida e desenvolvida nos espaços educativos brasileiros, desde os anos 2000, são os projetos de trabalho e o debate do currículo organizado por projetos, a partir de Fernando Hernández. Nesse sentido, a organização do trabalho escolar por projetos sugere “um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos” (Hernández, 1998, p. 81). A proposição considera a organização do currículo e das disciplinas em espiral, pela possibilidade de promover as inter-relações entre as diferentes fontes e os desafios impostos pelo cotidiano. No que se relaciona à Arte, Hernández defende a ideia de educar para a compreensão da cultura visual.

Ao revisitar estes tempos-espços, posso pensar e tatear meios para acessibilizar a Educação das Artes Visuais para pessoas com deficiência visual, abrindo contornos ao articular o ensino e a pesquisa nos espaços educativos. Nesse sentido, o campo da educação especial carece de investigações, pode ser porque ainda existam discursos ou compreensões de que os estudos da visualidade não sejam necessários para as pessoas com cegueira ou baixa visão, desconsiderando os possíveis caminhos de experimentação esttica multissensorial oportunizada no campo expandido da Arte Contemporânea.

Em sintonia com a literatura atual, entendo a urgência na produção de conhecimento dessa abordagem, pois, “nesse momento é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em artes com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto” (Reily, 2010, p. 88).

Para sustentar a referida hipótese, realizei pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como referência de busca os descritores Artes Visuais e Deficiência Visual, a fim de mapear a produção de pesquisas nesse campo. Encontrei sessenta e seis trabalhos abrangendo o descritor Deficiência Visual relacionado ao campo das Artes, a primeira publicação datando de 1997 e a última publicação de 2022.

No Brasil, as publicações desse escopo teórico-prático e que possibilitam a expansão das proposições em Educação das Artes com pessoas com deficiência visual são escassas. Poucos trabalhos existentes apontam a existência de falhas em programas de formação de professores, onde a abordagem e o desenvolvimento de experimentações pedagógico-estticas são insuficientes e não preparam para as demandas de sociabilidade emergente.

Abrindo contornos para uma Educação das Artes Visuais de pessoas com DV

A partir dessa revisita histórica, foi possível pensar nas diferentes correntes e tendências que atravessaram essa área do conhecimento e enquanto professor-artista-pesquisador da área posso combinar, compor e experimentar os métodos/ abordagens/ tnicas para possibilitar um currículo de conteúdos relevantes  educação das Artes Visuais de pessoas com DV.

Durante dez anos atuei na educação básica regular, ministrando aulas de artes visuais para estudantes de ensino médio, orientando estudantes de graduação em teatro e música. Em determinado período, a minha experiência na docência foi atravessada por três estudantes com deficiência, dois eram estudantes, da rede estadual de um município do estado do Acre, conviviam com a baixa visão, e todo material que era produzido para a turma de primeiro ano do ensino médio, reproduzia-se uma versão ampliada, pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua sala de recursos, adequando textos e imagens para a acessibilizaço do

conteúdo.

Em outro momento, quando já atuava na rede federal de ensino, num Colégio de Aplicação de uma Universidade Federal, também no estado do Acre, fui requisitado a supervisionar o estágio curricular de uma graduanda da Licenciatura em Teatro, ela convivia desde a infância com surdocegueira, era baixa visão e tinha perda auditiva ao ponto de se comunicar apenas por Libras. Durante quatro meses ela, a intérprete de Libras e eu desenvolvemos um trabalho de expressão corporal, jogos teatrais e a performance arte, com os estudantes do segundo ano do ensino médio, alguns meses depois essa estagiária formou-se como professora de Teatro.

Nas duas experiências o trabalho de inclusão foi terceirizado, ou seja, foi necessário que um terceiro sujeito da área da Educação Especial precisasse entrar em cena. Assim, avalio que as experiências formativas na área da Educação Especial, do licenciando em qualquer área são limitadas. Lúcia Reily afirma que “os limites são o espaço, a visão que as pessoas têm sobre o ensino de artes visuais. Limite do tempo, as crianças no geral têm problemas de transporte” (Plaza Carvajal, 2012, p. 3). E o percurso exigido para compreender as deficiências, planejar e executar as ações que promovam a inclusão e a acessibilidade de suas aulas à uma especificidade, demanda um *saber fazer*; a docência exige um outro tempo para o ensino-aprendizagem; exige estudo, pesquisa, sistematização de propostas e principalmente estar aberto para filiar-se aos procedimentos e processos de experimentação nessa modalidade de ensino.

Atualmente, decorrendo quase dois anos da minha imersão em uma instituição especializada na educação de pessoas com deficiência visual, no município do Rio de Janeiro, posso constatar que a instituição especializada tem seu papel como protagonista em uma parte dos processos educacionais, desde que articule o ensino e a pesquisa em educação especial nas diversas áreas do conhecimento; entregue a sociedade as resultantes de suas experiências através da produção de conhecimento, da oferta de formação de professores e ao oferecer suporte às instituições da rede básica de ensino onde opera a educação inclusiva.

Em aliança com o pensamento das autoras Silva; Hostins; Mendes (2016, p. 18), “o que está se propondo neste item é a ampliação do olhar sobre os processos de escolarização na escola inclusiva para pensá-los não como lugares específicos e polarizados”. Talvez o que se quer na relação da educação especializada com a educação inclusiva seja um ambiente de trocas construtivas, um *lócus* de produção de saberes e fazeres em rede.

Nesse universo,

é possível encontrar escolas mais ou menos inclusivas, mais ou menos democráticas nas quais as fronteiras entre os espaços são diluídas e todos se sentem responsáveis pela participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos. Há outras, porém, cujas fronteiras são rigidamente delimitadas, onde há pouco espaço para a cooperação, para um projeto de escolarização ampliada e para o diferente (Silva; Hostins; Mendes, 2016, p. 19).

Nesse interstício, surgem as barreiras, as dificuldades, os entraves e quem depende das políticas fica à deriva em meio aos processos em que existem lacunas. Encontramos no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as seguintes diretrizes: a transversalidade da modalidade de educação especial; a oferta de AEE como complementar ou suplementar no processo de escolarização por meio da Sala de Recursos; a formação de professores e demais profissionais para a inclusão; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas (Brasil, 2008).

Dessa maneira, a implementação dessas diretrizes exige muito mais do que uma segmentaridade das ações, cada plano de consistência precisa ser articulado. Cada um desses planos possui seu modo de operar, experimentar, desenvolver as suas macro e micropolíticas. Sua coexistência no campo da educação demonstra a sua relação 'molar e molecular' (Deleuze; Guattari, 2012), passando de uma para a outra, enquanto modo de fazer existir uma educação acessível e inclusiva.

Diante disso, é preciso considerar as diferenças e promover uma articulação em rede de trocas, para garantir a permanência, a participação, o aprendizado e o desenvolvimento dos/das estudantes com deficiências. Essa relação de coexistência nos traz em primeira instância a ideia de suspensão da abordagem dualista, da educação especializada e da educação inclusiva, que em sua natureza hierarquizada, separa, setoriza, segrega o trabalho dos trabalhadores da Educação.

Nesse sentido, a comunhão de saberes e fazeres, faz com que as micropolíticas desenvolvidas em diferentes territórios contribuam para o todo. A produção do conhecimento nesses espaços educativos é como uma semente que carrega dentro de si a potência da vida, ela pode ser semeada e cultivada onde quer que seja plantada, no terreno fértil da Educação.

Atualmente contamos com alguns avanços no desenvolvimento de recursos na elaboração de imagens, livros e maquetes táteis. Além da acessibilização de imagens através da audiodescrição. Outros recursos de tecnologia assistiva para identificação de cores têm sido explorados como as diversas experimentações, protótipos e códigos de transcrição de cores à exemplo: o FO-CO denominado *Feelipa Color Code*, elaborado pela portuguesa Filipa Nogueira Pires, onde seu sistema associa as cores a formas geométricas (Marchi, 2019); outra pesquisadora criou um sistema que leva seu nome, Ramsamy-Iranah, ela desenvolveu no ano de 2015 uma sequência de símbolos táteis para representar as cores (Marchi, 2019); o sistema See Colors desenvolvido no Paraná por Sandra Marchi e sua equipe, baseado na dimensão da escrita Braille e associado ao círculo cromático produzindo uma analogia ao relógio (Araújo *et al.*, 2020); Pereira e Ferronato (2019), criaram o Código Universal de Cores (CUDC), sistema que utiliza o mesmo esquema dos pontos da cela Braille para representar as cores.

Dessa maneira, observamos um grande avanço em pesquisas de tecnologias assistivas e ferramentas educacionais, mas precisamos avançar no que diz respeito à educação das artes. O que venho propor é uma discussão ampliada desse escopo por

outras vias, a partir do diálogo com os/as estudantes com deficiência visual. Essa outra via vem sendo composta através da experimentação que articula diversas ferramentas e tecnologias para criação de situações estéticas favoráveis ao aprendizado em artes, a partir da pessoa com deficiência.

As experimentações em questão precisam perpassar diversos níveis e dimensões da sensorialidade, partindo do pressuposto de que uma criação seja embrionada no corpo da pessoa com deficiência, e não criada por outrem e adaptada a ela. O estudante precisa correr o risco da experimentação com materiais, se expor as proposições e aos procedimentos. É necessário, enquanto professor-artista, pensar pela via da potência, e não pela via da falta. Constituir no campo da arte um *lócus* de produções que não sejam somente adaptados, obras adaptadas, livros adaptados, imagens áudio-descritas... será que podemos criar uma arte que não transite pelo processo de adaptação? Será que podemos criar a partir das diferenças, uma arte multissensorial?

Introduzo neste artigo algumas indagações e assumo um compromisso ao mobilizá-las para fazer reverberar em alguns corpos, o que ressona em minha escrita e têm se desdobrado diante da produção artística enredada no paradigma do suprematismo visuocêntrico ou do visuocentrismo, enquanto uma política do pensamento e da construção do saber. Essa política, é “também uma política científica que comparece sempre que escolhemos, como estratégia metodológica, abordar a cegueira através de estudos comparativos com o vidente” (Kastrup; Carijó; Almeida, 2009, p. 119). Venho debruçando-me sobre esse escopo que entrelaça as artes visuais e a educação de pessoas com deficiência visual. As perguntas-problemas suscitadas aqui não servem para ser respondidas, mas lançadas em um oceano para provocar ondulações, reverberar pelos mares e banhar outros pensamentos.

Notas rizomáticas do professor-artista-pesquisador

Retomando a proposição dessa escrita, descrevo os procedimentos acolhidos para pensar e tatear as aulas de artes visuais para pessoas com deficiência visual. E é a partir do método da ‘investigação-criação’, que problematizo, penso, tateio e produzo as aulas de artes visuais. Nesse caso, busquei nas ementas das disciplinas Desenho Artístico e Pintura e Teoria da Cor, as pistas necessárias para colocar em operação de modo rizomático alguns conteúdos artísticos – inflexão, poética da maciez, cor movente, pinturas às cegas, (d)obra, vazio e vazado – esses termos foram conectados aos artistas, aos modos de produção e às linguagens do desenho e da cor.

A saber, as três linhas delineadas pelas pistas encontradas nas ementas e que atravessaram o plano das atividades: a) Vivenciando a cor – associando-as às temperaturas, cheiros e sabores; b) Tateando a cor – articulando-as a elementos táteis perceptíveis aos sentidos remanescentes da pessoa com DV; c) Poética da linha – articulação da percepção háptica à representação expressiva gráfica.

Essas linhas circunscreveram os objetivos das experimentações propostas e mobilizaram as criações. Durante as aulas cartografei as ações e registrei as materialidades geradas pelas propostas de trabalho em um diário composto de imagens e escritas. Anoto as sensações exteriorizadas por meio das falas, onde é possível capturar os aprendizados e nas rodas de conversa vamos acolhendo todos os fracassos como pontos de partida para recomeços.

Imerso neste trabalho com a turma de primeiro ano do Curso Técnico em Artesanato, especificamente na disciplina desenho artístico, criei alguns materiais e abordagens na tentativa de acessibilizar o conhecimento sobre a linguagem do desenho. Dessa maneira, estudamos três aspectos ligados a poética do desenho: técnicas, materiais e métodos, pelo viés histórico-biográfico dos artistas e alguns movimentos artísticos, discutimos o aspecto conceitual de algumas obras para tentar compreender os processos de criação adotados pelos artistas visuais.

Nesse espectro, a linha e a cor apareceram como elementos interseccionais da produção artística e dos artistas escolhidos para o desenvolvimento dos experimentos. Assim, alguns desenhos foram produzidos com barbante, outros desenhados em papel sobre uma tela de desenho. Foram explorados sólidos geométricos de papel, reproduções tridimensionais em arame, construção de móveis etc. Conhecemos e ouvimos depoimentos de alguns artistas visuais.

A seguir, compartilho algumas notas rizomáticas dessas experimentações. Essas notas constituem pequenas entradas para provocar mobilizações no pensamento e seguir tateando maneiras de acessibilizar e possibilitar experimentações e vivências nas aulas de artes visuais. A investigação e a criação estão sempre intrínsecas a esse processo, ou seja, é preciso articular a pesquisa ao ensino, compondo uma conversação com a turma para cartografar o caminho percorrido e para que direções podemos seguir tateando o conhecimento e a criação em Arte.

Nota nº.1: Partindo do termo INFLEXÃO (substantivo feminino), mudança da direção ou da posição normal; desvio. Visitou-se a borda, a (d)obra. Experimentou-se um lugar onde a linha pode habitar, onde ela delinea, define, contorna. Ela pode transbordar quando existe a inflexão, quando ela (d)obra o plano e é remexida por Amílcar de Castro, importante artista plástico brasileiro do século XX. Ele foi escultor, gravador, desenhista, diagramador, cenógrafo e professor. Suas obras (Fig. 1) foram expoentes de inflexões radicais e inovadoras no campo da escultura e da geometria, tornando-se referência incontornável para essa forma de expressão artística (Castro, 2023, s/p).

Nota nº.2: Em diversos momentos a turma escreveu em suas máquinas de datilografia Braille, tomou-se nota sobre os tópicos sobre a vida de Mira Schendel (1919-1988); Waltercio Caldas (1946-); Gil Vicente (1958-); Tomie Ohtake (1913-2015); Alexander Calder (1898-1976); Leda Catunda (1962-); Amílcar de Castro (1920-2002); Franz Weissmann (1911-2005). Conhecer esta pequena lista de artistas visuais, foi um percurso em que a turma demonstrou uma descoberta, sobre suas histórias, memórias e produção artística. O momento de escuta aos artistas em fragmentos de vídeos, produziu muita curiosidade acerca de suas obras de arte.

A mediação acerca das formas e das linhas que habitam as obras, pudera ser evidenciada através da audiodescrição, na busca por uma articulação entre as imagens, os textos e a turma. Posteriormente, experimentou-se o traçado de linhas em papel sobre a tela de desenho. Foram conjugadas em formas para depois serem transcritas (Fig. 2) para dobras e recortes de papéis, cortes em placas de EVA. Aos poucos construiu-se (d)obras que lembraram a produção do artista.

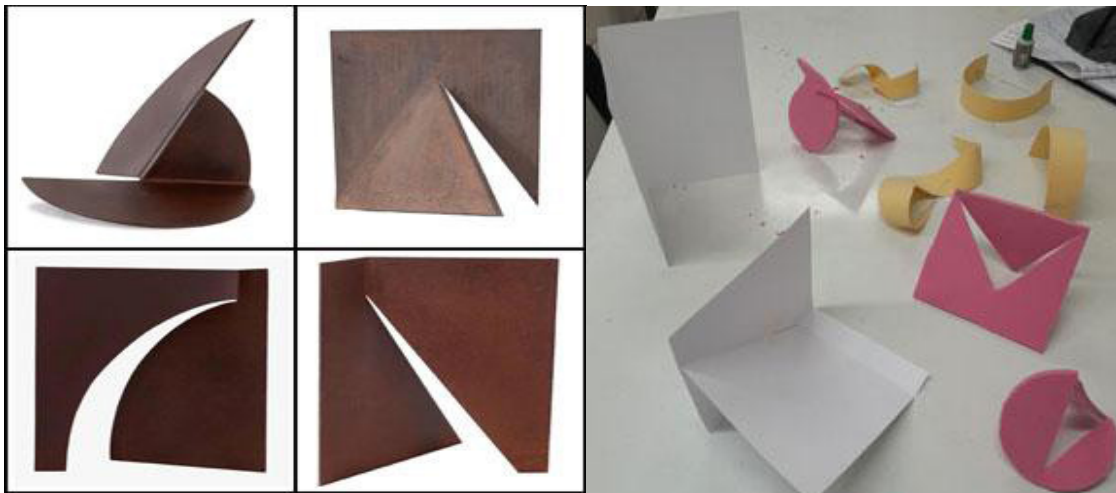


Fig. 1. Amílcar de Castro. *S/título*. Cortes e dobras em chapas de aço. 1998. Fonte: Castro (2003).

Fig. 2. Experimentações⁵ dos estudantes. *Temas: Inflexão e Linha*. 2022. Fonte: Arquivo do Autor.

Nota nº.3: Fora lançado ao grupo uma problemática – será que ao tatearmos, encontramos, neste Ateliê as (d)obras de Amílcar de Castro? Investigou-se, a partir da inquietação, todos os objetos contidos naquele espaço-físico. O grupo tateou as superfícies e, principalmente, as arestas, as bordas, as (d)obras, as inflexões dos planos. Produziu-se uma conversação conectando às experimentações com a audiodescrição, o registro em braile, a criação das (d)obras e o tatear dos objetos.

Nota nº.4: Também se experimentou a poética da linha (Fig. 2). A plasticidade da linha, das cores, luzes e sombras ao estudar as esculturas, gravuras e pinturas de Tomie Ohtake. O crítico de Arte Paulo Herkenhoff afirma que a artista ao pintar às cegas constitui uma “vivência da deriva diante do espanto desconhecido pelo olhar e o deslocamento da relação territorial para a experiência do tempo sem perspectiva cronológica e linear (Ohtake, 2023, s/p)”. Dessa maneira, abriu-se caminho para experimentar as composições e suportes variados, como telas, papéis e EVA para distinguir diferentes superfícies coloridas e as temperaturas das cores e dos materiais.

Nota nº.5: Com as esculturas de Tomie Ohtake, pensou-se a possibilidade de a linha produzir forma... Experimentou-se com as relações da linha projetada no espaço, a linha e a direção que ela percorre. Ao cortar EVA e produzir torções e prendê-las com arame. Nos inspirou, Franz Weissmann, um importante desenhista,

5 Em EVA cor de rosa, são pequenas réplicas que produzi para a aula sobre o artista Amílcar de Castro. Em papel canson branco e EVA cor salmão são as experimentações produzidas pelos estudantes.

escultor e pintor austríaco que se estabeleceu no Brasil desde 1921, e precursor do construtivismo (Weissmann, 2023, s/p). Sua obra nos remeteu ao vazio (Figuras 3 e 4), a forma vazada construída pelo contorno da linha, o arame dobra no espaço e produz a forma.

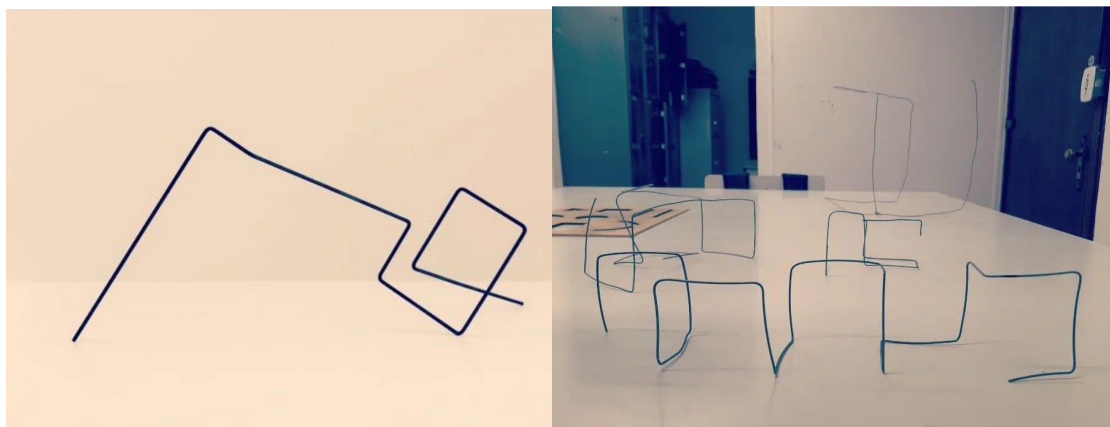


Fig. 3. Réplica de arame inspirada nas obras de Franz Weissmann. 2022. Fonte: arquivo do autor.

Fig. 4. Experimentações de arame produzidas pela turma. 2022. Fonte: arquivo do autor.

Considerou-se um ponto em movimento produzindo linhas retas, sinuosas, regulares, irregulares, geométricas, traçados. Em uma das aulas suscitou-se o seguinte diálogo entre a turma: 'A' disse: *Muitas linhas parecem ser um barulho.* 'B' complementou: *Uma aglomeração de pessoas e suas conversas...* 'C' afirmou: *Eu aprendo muito com Eles (os artistas), inclusive a pensar o som do silêncio.* 'A' fala novamente: *O barulho da escuridão.* 'C' torna a falar: *Olhar para dentro e perceber o som do vazio...* 'B' finaliza: *Hoje nós fomos longe demais! (risos).*

Nota nº.6: Leda Catunda "artista visual, pesquisadora e professora. Uma das expoentes da Geração 80, explora em seu trabalho questões referentes à representação das imagens e ao universo pop" (Catunda, 2023, s/p). Ela inspirou uma aula onde pensou-se a poética da maciez e a relação das suas pinturas-instalações com tecidos coloridos, as delimitações de áreas de cor com superfícies texturizadas (Fig. 6). Produziu-se uma réplica associando texturas às cores tentando materializar a poética de Leda Catunda (Fig. 7), e remeteu-se à algumas flores do jardim da instituição, onde a turma visitou e realizou uma investigação com plantas naturais, experimentando seus cheiros, texturas e linhas.



Fig. 6. Leda Catunda. *Palmeiras com Flores*, 2006, acrílica s/ tela e plástico. Fonte: Catunda (s/data).

Fig. 7. Composição elaborada para a aula sobre a artista Leda Catunda. Fonte: arquivo do autor.

Considerações Finais

No decorrer dessa escrita, e ao revisitar mais de 200 anos da trajetória do Ensino de Artes no Brasil, pode-se examinar que muito pouco se produziu nesse âmbito ao considerar um entrecruzamento com a Educação Especial. As pesquisas e produções científicas – na intersecção dessas duas áreas – mais recentes datam de 1997 até 2022. Nesse sentido, é preciso ampliar os estudos e as experimentações, além de compartilhar os saberes e os fazeres fomentados no interstício destas duas áreas do conhecimento.

Assim, ao pensar no trabalho cartografado pelo professor-artista-pesquisador, é possível observar o mapa da experiência subjetiva, é possível traçar o caminho operado pela investigação-criação e tatear as possibilidades ao combinar os elementos da história, da arte e da educação. Abre-se um contorno na relação entre os espaços educativos inclusivos e os especializados para tratar de uma discussão que supera o campo do dualismo e transcende em direção ao trabalho colaborativo. Silva; Hostins; Mendes (2016), trouxeram contribuições significativas para pensarmos juntos um trabalho de AEE e de Educação Inclusiva que seja convergente nos processos de escolarização.

Ao delinear os contornos que povoam essa modalidade de Educação foram suscitadas as pistas necessárias para traçar os objetivos das aulas. Além de pensar e tatear modos de ampliar o repertório imagético e artístico em uma aula para pessoas com DV, sendo necessário articular ensino e pesquisa. Desse modo, revisitar a história do Ensino das Artes nos faz pensar criticamente, analisar e capturar elementos que podem ser relevantes ao escolher o método de trabalho, as técnicas, os materiais mais adequados, o aporte teórico que reverbera no percurso e nas conversações com a turma.

Portanto, ao compartilhar as experiências constituídas no campo da docência em artes visuais, especificamente a partir da composição de propostas de aulas para pessoas com cegueira e baixa visão, considera-se uma forma de provocar e mobilizar territórios no campo da Educação das Artes Visuais e da Educação Especial. Essas experimentações anteciparam alguns resultados por meio do planejamento metodológico, do delineamento de pistas encontradas nos objetivos das ementas das disciplinas, mas “a experiência não pode ser antecipada. [...] Isso porque a experiência não tem a ver com o tempo linear da planificação, da previsão, da predição, da prescrição, senão com o tempo da abertura” (Larrosa, 2011, p. 11).

Por assim dizer, as experimentações produziram uma maneira de criar mundos em devir, possibilitar aberturas, pois, as aulas conduziram os estudantes a imprimir outras experiências com o estreitamento construído com a vida e obra dos artistas plásticos apresentados. As notas rizomáticas são disparadoras do pensamento e intenta traçar o caminho percorrido em sala de aula, delineando as articulações e combinações de ferramentas e tecnologias assistivas, considero aqui as réplicas produzidas, em EVA e arame para as aulas, um material didático acessível e imprescindível para materialização dos objetos artísticos, sinalizando que atualmente já existem reproduções de outros objetos que são impressos em 3D.

As experimentações que foram deflagradas nas notas rizomáticas, aglutinam pequenas linhas possíveis para transitar pelos tempos-espacos a Educação das Artes de pessoas com DV. As notas não configuram modelos ou receituários de como repetir ou refazer a aula, elas apenas sugerem um percurso, que necessita primeiramente do diálogo e do acolhimento com os/as estudantes. Enfim, ao colocar em operação esses processos de experimentação, requer escuta e cumplicidade, abertura, rigor, método e investigação-criação nos espacos da Educação

Referências

ARAÚJO, N. S. de; AMORIM, F. R.; MARCHI, S. R.; ANDRADE, A. F.; DELAZARI, L. S.; SCHMIDT, M. A. R. Avaliação do Sistema de Código de Cores “See Color” em Mapa Tátil. **Revista Brasileira de Cartografia**, [S. l.], v. 72, n. 1, p. 34–48, 2020. DOI: 10.14393/rbcv72n1-51660. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistabrasileiracartografia/article/view/51660>. Acesso em: 6 jul. 2023.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da Arte**: memória e história. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: realidade hoje e expectativas futuras. Estud. av., São Paulo, v.3, n.7, p.170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 143 – 159, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19869>. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CASTRO, Amilcar de. **Corte e dobra**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

CASTRO, Amilcar de. **Enciclopédia**: Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa2448/amilcar-de-castro>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CATUNDA, Leda. **Enciclopédia**: Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10215/leda-catunda>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CATUNDA, Leda. Obras. **Site oficial da artista** Leda Catunda. Rio de Janeiro: Fortes D'Aloia & Gabriel, S/data. Disponível em: http://www.ledacatunda.com.br/portu/comercio.asp?flg_Lingua=1&cod_Artista=92&cod_Serie=24. Acesso em: 3 ago. 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol.1/ tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 3/ tradução Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do Ensino da Arte**: fundamentos e proposições. 2ª ed. - revista e ampliada por Maria Heloisa C. de T. Ferraz. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBC, Instituto Benjamin Constant -. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos**. DED/IBC: Rio de Janeiro, 2019.

KASTRUP, Virgínia; CARIJÓ, Filipe Herkenhoff; ALMEIDA, Maria Clara de. Abordagem da Enação no Campo da Deficiência Visual. **Informática na Educação**: teoria & prática Porto Alegre, v.12, n.2, jul./dez. 2009. ISSN impresso 1516-084X.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MARCHI, Sandra Regina. **Design universal de código de cores tátil**: contribuição de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. 2019. 252 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

OHTAKE, Tomie. **Enciclopédia**: Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4437/tomie-ohtake>. Acesso em: agosto de 2023.

PEREIRA, Géssica; FERRONATO, Rubens. **Código tátil de identificação de cores para**

pessoas com deficiência visual. Depositantes: Géssica dos Santos Pereira e Rubens Ferronato. Depósito: 26 nov. 2019.

REILY, Lúcia. O ensino de Artes Visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes.** Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CWsw5Zfd3dR8xhZVyQrXjBd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SANTOS, Caue de Camargo dos. **Corpo-ateliê:** memórias performadas por um professor-artista. 2022. Tese de Doutorado em Educação e Arte – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. p. 1-135.

SILVA, Cristiane da; HOSTINS, Regina Célia Linhares; MENDES, Regina da Silva. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 10-29, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016010>. Acesso em: 3 ago. 2023.

PLAZA CARVAJAL, M. L. Entrevista à Profa. Dra. Lúcia Reily. **Revista Educação, Artes e Inclusão.** Florianópolis, v. 6, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/3021> Acesso em: ago. 2023.

WEISSMANN, Franz. **Enciclopédia:** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9471/franz-weissmann>. Acesso em: 3 ago. 2023.

Submissão: 24/09/2023

Aprovação: 06/11/2023