



## **ARTES VISUAIS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: A POÉTICA EXPRESSIVA DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

### **VISUAL ARTS, DIVERSITY AND EXPRESSIVE POETRY WITH VISUAL DEFICIENCY ADULT**

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815022019099>

**Ana Luiza Ruschel Nunes**

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
[analuizaruschel@gmail.com](mailto:analuizaruschel@gmail.com)

**Ester Teixeira Okita**

SEED/PR

#### **RESUMO**

O presente artigo tem como propósito contribuir com alternativas e processos para a formação dos profissionais da área de Arte, para inclusão e diversidade das pessoas com deficiência visual nos espaços educacionais formal e não-formal, na escola regular ou na escola especial, visando a inclusão da arte para cegos. Desenvolver as qualidades sensoriais específicas direcionadas a arte visual, ao desenvolvimento da criatividade individual em que se articulam percepção sensorial (tato, olfato e audição), num processo de imaginação, emoções e conhecimento. A abordagem qualitativa delineada pelo estudo de caso a partir de processos criativos em Arte. Experimentar novos materiais e suportes para oportunizar procedimentos variados de desenho e pintura, oportunizou a *poiéses* (produção) e a logo (discurso) com a mediação de professores-pesquisadores nos percursos poéticos expressivos dos colaboradores-deficientes visuais, objetivando à inclusão social da Arte em todos os espaços educacionais da escola especial a escola regular, num processo de inclusão social da arte visual na diversidade e respeitando a diferença em suas múltiplas determinações.

**Palavras-chave:** Deficiência Visual. Poética em Arte Visual. Percepção Sensorial. Metodologia.

#### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to contribute with alternatives and processes for the education of art professionals for the inclusion and diversity of people with visual impairment at formal and non-formal educational spaces, in the regular school or in the special school, aiming the inclusion of art for the blind ones. To develop the specific sensorial qualities directed to visual art, to the development of individual creativity in which sensorial perception (tact, smell and hearing) is articulated in a process of imagination, emotions and ideas. The qualitative approach outlined by the case study from creative processes in Art. Experimenting with new materials and supports to provide various design and painting procedures, gave opportunities to production (poetry) and logo (speech) with the mediation of teachers-researchers in the poetic expressive paths of the collaborators-visually impaired, aiming for the social inclusion of Art in all the educational spaces of the special school to the regular school, in a process of social inclusion of visual art in diversity and respecting difference in its multiple determinations.

**Keywords:** Visual Deficiency. Visual Art Poetics. Sensory Perception. Methodology.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade contribuir com método alternativo para a formação de profissionais da área de Artes Visuais para inclusão, diversidade e diferença de pessoas com deficiência visual, desenvolvendo as qualidades sensoriais específicas direcionadas à arte e as experiências estéticas e poéticas expressivas que se articula a percepção sensorial (tato, olfato e audição), num processo de imaginação, pensamentos, emoções, criações e expressões, sensibilidade e também conhecendo a arte e experimentando materiais e suportes com procedimentos variados para o desenho e pintura, oportunizando produção de arte com adultos cegos visando à arte, educação e inclusão social. A inclusão aqui é entendida segundo Nunes [...] inclusão é a de garantir a educação escolar para todos os cidadãos, independente de raça, gênero, religião, classe social, envolvendo a totalidade do sistema educacional e mobilizando a sociedade” (NUNES, 2007,56). A pesquisa de abordagem qualitativa através da investigação emancipatória de Carr e Kemmis (1988) e foi desenvolvida no Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual (CAEDV), centro escolar com 88 adultos e idosos. Faz parte da Associação dos Amigos dos Portadores de Deficiência Visual (APADEVI-Ponta Grossa/PR) com 211 (duzentos e onze), associados. O estudo de formação/pesquisa contou com três participantes: um cego congênito, um não congênito e um de baixa visão, todos maiores de idade. Estudamos o perfil dos pesquisados pela análise de documentos cedidos pela escola e entrevistas realizadas com os cegos e os gestores da escola. Os colaboradores são: [I] Jane, 24 anos, cega congênita com diagnóstico de Microftalmia AO, Amaurose total bilateral, Cegueira congênita irreversível bilateral (Laudo em 08/07/2008); [II] Ariel, 21 anos, diagnosticado com Percepção luminosa em AO, sem melhora com uso de lentes corretoras (Laudo em 18/03/2009); Ariel não nasceu cego, se acidentou e ficou cego recentemente (não congênito) e [III] José Leucádio, 44 anos, doença da retina, diagnosticado com Acuidade Visual de 20/20 em AO. Distrofia Muscular em AO os olhos. CID h35.5 – Doença de Stargart (Distrofia hereditária de Retina) diagnosticado com baixa visão. Os dados foram registrados em diários de campo, fotografias, vídeos, analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2009) e por uma questão de ética na



pesquisa, assinaram o consentimento livre e esclarecido de forma irrestrita autorizando uso de imagens, narrativa oral e identidade, para publicação.

Assim, a contribuição de objetos didático com um método alternativo para desenvolver as qualidades sensoriais específicas direcionadas à expressão, conhecimento, criação e acessibilidade em Artes Visuais (pintura e desenho), sensibiliza e desperta a criatividade, imaginação, emoção, bem como o pensamento e a prática da arte à inclusão social, respeitando as diferenças na diversidade, no espaço do ateliê na escola com cegos e potencializando a aprendizagem da arte visual em tela cega, mediada pela linguagem oral.

## **2 ARTES VISUAIS PARA CEGOS E DIVERSIDADE: ORGANICIDADE, CONCEPÇÕES.**

Nas pesquisas realizadas por FRANCO; DIAS, (2005) publicadas na Revista Benjamim Constant Centro de Pesquisa, Documentações e Informações (RJ): IBCENTRO / MEC, 2005, pesquisadores abordam sinteticamente a deficiência visual no contexto histórico desde as sociedades primitivas, em que os cegos eram mortos (infanticídio) ou, quando perdiam a visão na idade adulta eram simplesmente abandonados. De acordo com Vásquez; Amiralian (1997), apud Franco e Dias (2005), surgiram aí os primeiros conhecimentos anátomo-fisiológicos importantes para desenvolvimento de uma compreensão científica do funcionamento do olho e do cérebro, com suas respectivas estruturas. Avanços das Ciências que contribuíram para educar crianças com deficiências a partir de 1825, quando o Sistema Braille revolucionou e revoluciona até hoje os padrões de ensino e aprendizagem para deficientes visuais. Remete-se às teorias, da concepção higienista à concepção de integração, dando início aos atendimentos às pessoas com deficiência, ainda que restringiram-se às deficiências sensoriais. (VÁSQUEZ; AMIRALIAN, 1997). Hoje a concepção da inclusão especial e social está nas Políticas Públicas da Educação.

A arte privilegiou a diferença e não a deficiência no trabalho criador poético na expressão em Arte e do ensino das artes para cegos, já que, na maioria dos currículos não existe preocupação à diversidade e diferença nas abordagens e



ensino inclusivo e, quando existem, são aulas aligeiradas de Braille, exclusão dos saberes para uma educação especial inclusiva em arte visual visando a formação de professores. Nesse sentido, um estudo prévio vigostskiano (1996) pela linguagem e as funções psíquicas superiores para a realização da ação docente em arte a ser desenvolvido com os cegos, aliou pensamento e linguagem, fazer produtivo e criativo em arte- desenho e pintura para cegos na apropriação das significações de seu meio, pelas práticas artísticas/sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso - a linguagem. A concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica (simbólica) minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira. (Lira & Schlindwein, 2008, p.187). E, intrinsecamente ligada à singularidade do contexto político-histórico de cada comunidade, não constitui um fenômeno homogêneo, mas um fenômeno histórico-cultural e social.

A educação especial exige uma formação-pesquisa com aspectos sociais, políticos, artísticos e culturais, inclusivos, sendo necessário pensar a diferença na perspectiva de inclusão social para todos e, respeitar o tempo pedagógico para desenvolver o pensamento e linguagem simbólica é primordial. Nesta direção Mantoan (2005, p.24) corrobora e destaca que a inclusão “ É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Ainda diz esse autor: “A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção e não apenas estar juntos [...] Já inclusão é estar com, é interagir com o outro” (op cit, p.24)

As palavras de Mantoan expressam com total coerência quando define que inclusão é estar com, é interagir com o outro e não apenas estar junto de. Neste sentido, pensa-se na inclusão de cegos em sua abrangência, isto é, dialogando escola formal e a não formal e sociedade, pois, na pesquisa, a organização e estrutura para cegos adultos nas escolas se faz urgente, tanto no que diz respeito à acessibilidade e as salas de recursos multifuncional, inclusive com recursos tecnológicos para a educação com cegos com estrutura para o uso da técnica de audiodescrição aprimorando as linguagens para a inclusão e cidadania. Assim Nunes; Lomônaco (2010, p.58) apud Ferreira e Campos (2001), que expressam:



É a partir dessas qualidades que temos que pensar o trabalho com cegos. Propostas [...] em que crianças e adultos deficientes visuais visitam museus, mostram que estes não são espaços culturais predominantemente visuais. Pois, tanto no que se refere à apresentação quanto à divulgação do acervo, há possibilidades de experiências estéticas acessíveis aos deficientes visuais.

A arte e expressão simbólica com cegos adultos na escola especial diante da realização dos estudos da expressão da arte e criação, corrobora Lassarin; Hermes (2015) que citam Oliveira (2014, p.167) que diz: “Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível com as demais pessoas nas escolas regulares”. Num Estado Democrático de Direito, não há como não contemplar o Direito a diversidade e inclusão social para todos. Uma escola com prática inclusiva mais coerente com a sociedade que queremos, que se materializa pelo potencial à sensibilização diante desse outro impulsiona-nos problematizar a formação inicial e continuada de professores para atuar com cegos congênitos e não congênitos. Isso implica o nosso entendimento de colocar em prática o discurso da Política Educacional e do princípio constitucional (1988) da igualdade nas mesmas condições para todos e para a formação da cidadania e emancipação humana numa inclusão social. Implica ainda uma organicidade e institucionalização da escola para a Educação e Diversidade, respeitando o Direito social do Estado Democrático de Direito, para todos.

### **3 A CONSTRUÇÃO DOS OBJETOS PEDAGÓGICOS E A PROCESSUALIDADE DA EXPRESSÃO E ARTE COM CEGOS.**

A processualidade foi mediada pela experiência artística e estética, desenvolvendo e construindo meios para que os alunos/pesquisados produzissem com mais autonomia, as suas produções e construíssem vivências e concepções de si, da arte e da sociedade.

Para tanto, a sensação e percepção do tato foi essencial ao processo de criação e, com a necessidade de construir materiais possíveis de serem tocados, percebemos os significados das representações táteis na expressão em arte. Foi



importante a mediação de saberes da arte e procedimentos de criação, por repetição do desenho linear da forma e, pela estrutura desses materiais produzidos pelos professores/pesquisadores, apresentados a seguir com uma metodologia que, construída, tornou-se fundante na processualidade da aprendizagem, pois esses significados de expressão táteis sensíveis, pelos materiais produzidos alavancaram e motivaram aos alunos a possibilidade de criar e poetizar.

Partindo do Sistema Braille – um sistema de leitura e escrita criado pelo cego francês Louis Braille – foi desenvolvido um material pelas pesquisadoras/autoras com um suporte em madeira MDF, 33cm x 33cm, com altura de 1,5 cm, para que fosse nele encaixado o courvin de espuma acoplada, (Figura 1):



**Figura 1** Material produzido para desenho e pintura com cegos  
Ester Teixeira Okita  
Fonte: Portfólio das autoras

Foram construídos também cinco formas em sólidos geométricos de três tamanhos (pequeno, médio e grande) para detectar o conhecimento prévio individual dos pesquisados partindo dos elementos formais geométricos e o lápis de madeira, confeccionado especialmente para que pudesse ser manipulado na forma de punção e que demarcasse as linhas para formar a imagem tátil. Foram dois lápis, um com a ponta fina e o outro com a ponta grossa, sem grafite, para que pudessem criar na linearidade e marcar em desenhos e expressar-se na pintura, mais uma régua de plástico.

A ideia foi possibilitar uma pedagogia da diversidade e inclusão a partir de alternativa metodológica para a cognição e aprendizagem com e, da criação da “Imagem tátil”, de forma que essa produção fosse reconhecida por videntes e não videntes. Assim, foi criado um espaço de inclusão da arte para todos, um “ateliê



artístico específico do desenho e pintura” dentro do Centro de Atendimento da Educação – CADEV ( figura 2), como podemos visualizar o espaço de “Atelier”



**Figura 2 - Atelier criado para a pesquisa na CADEV**  
Fotos: Ester Teixeira Okita  
Fonte: Portfólio das autoras

O  
cada aluno  
ateliê ter seu  
seus materiais de trabalho de forma que ele não necessitasse de um orientador ou ajudante para encontrar e alcançar seus materiais para a produção. Em todos os encontros, os pesquisados faziam o reconhecimento, mas, nos primeiros encontros no ateliê, o reconhecimento acontecia com a mediação das professoras/pesquisadoras. Posteriormente, na processualidade do percurso, cada um – individualmente e com autoconfiança – fazia o reconhecimento de forma autônoma, como se acreditou desde o início.

fundamental era  
participante do  
espaço com  
cada um –



**Figura 3 - Reconhecimento do material de desenho.**  
Foto: Ana Luiza Ruschel Nunes  
Fonte: Portfólio das autoras

Esse foi o primeiro momento: apresentação do suporte e os materiais para o desenho e pintura. Mas desenhar por desenhar, num primeiro momento, instigou o



segundo momento, o pensar arte e conhecer arte com uma problematização inicial: qual a sua compreensão sobre a arte? Risos aconteceram em meio a um estranhamento à pergunta. Jane diz: “Nunca vi uma pintura, sei o que é um quadro, mas não sei que imagem tem nele, mas já ouvi falar na ‘Guernica’ de Picasso”; Ariel (não congênito) diz: “Já vi, mas nunca pintei um quadro, conheço a Monalisa”; e José Leucádio (baixa visão) diz que seu sonho é pintar com pincel um quadro. Isso foi animador, porque os pré-conceitos anunciaram em suas narrativas que tinham conhecimento do senso comum sobre arte, percebemos os limites desses e eles mesmos demonstraram querer saber mais. Interessante ainda foi que as narrativas acima expressas já direcionavam para a ideia de arte como pintura, quadro, “pintar com pincel um quadro”, “conheço a Monalisa”, e assim por diante. Aqui destacamos a eles sobre a função social da arte e a perspectiva histórico-crítica.

Jane, no início, já revelou que não acreditava que poderia expressar-se, ainda mais pintar, saber com qual cor estaria pintando e pintar com pincel. Dizia já ter tentado outras vezes e não havia conseguido. A motivação permanente no processo e a confiança que íamos depositando neles estimulou e provocou autoconfiança, para a iniciação a saber, conhecer e expressar-se com a arte, pelo desenho e pintura. Foi importante a linguagem oral para a relação do processo de uma ação comunicativa através de linguagens durante a pesquisa, pois os questionamentos eram muitos e seguiu-se pela a dialogicidade em Freire (1997) e pelo conhecimento e ação comunicativa em Habermas (1987) como ancoragem para o processo.

Ainda foi basilar a abordagem de Amiralian (1997 p.63) que, no trabalho com a cegueira, argumentam do significado e da importância do desenvolvimento da linguagem oral, como condição fundamental para propiciar o desenvolvimento para o conhecimento e percepção do mundo externo, de objetos para a satisfação dos desejos e necessidades. Pode-se observar que, por meio da verbalização, seja individual ou coletiva, o aluno cego (pesquisado) obteve orientação para associar, diferenciar e relacionar, para que pudesse gradativamente fazer reconhecimento do objeto a ser apreendido no processo de criação, ainda que pela repetição num primeiro momento.

O diálogo foi adentrando para a autoconfiança e para a concepção da arte que ultrapassa apenas a perspectiva e concepção de quadro, de pintura de pincel,





de desenho, ou seja, a forma de fazer apenas técnica. Assim, a arte como fazer, de execução técnica/criação humana e não com sua mera concepção de ofício. Pareyson (1984) traz, em sua análise, que a arte é definida como um fazer, conhecer e como exprimir, na direção de que a arte não é só no verbo de ação, ou seja, só fazer, executar, construir, trabalhar, confeccionar, realizar, porque o fazer por fazer, desprovido do saber, é cair na alienação, e destaca-se o que Pareyson (1984) defende ao firmar que a arte é invenção e criação, a arte é trabalho criador socialmente e culturalmente, situada historicamente. Arte é conhecimento e cognição e, portanto, requer ser aprendida, necessita desenvolver processos mentais para criação e materialidade da produção, mas não se reduzindo a mera ocupação ou técnica pela técnica. Assim, a aprendizagem pela linguagem oral da forma e conteúdo da expressão da arte, do fazer sobre o saber e o saber sobre o fazer, pela experiência estética, foi o processo metodológico do caminho do ensinar e aprender a arte. Corrobora Vásquez (1978, p.35) e esclarece às nossas reflexões com os alunos, realizadas no ateliê de arte ao abordar a arte como conhecimento: [...] Arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em relação com a essência humana. Ainda, segundo Vásquez (1978), há o conhecimento que a arte pode nos dar acerca do homem. Este conhecimento, que não é da imitação ou reprodução do concreto real. A arte vai do concreto real ao concreto artístico e estético, e esse novo individual de cada aluno, no concreto artístico expressado, é fruto de um processo de criação, portanto a serviço do humano - de si e do outro na diversidade e inclusão social da arte e para além dela.

Da concepção de arte, adentrou-se a compreensão de “Estética”, Jane logo se pronuncia dizendo, *a minha pintura vai ficar feia, porque eu não vou conseguir distinguir o meu desenho e pintura. Ele não vai ficar bonito*. Percebe-se, na narrativa, que a concepção de estética está ligada ao concebido como feio e bonito, que agrega uma qualidade à pintura e agrega esse valor ou padrão estético. Então, o que é belo? Segundo Gombrich (1985, p.20), “[...] o problema é que gostos e padrões de beleza variam muitíssimo”. Considera que pode uma imagem que compõe uma obra ser feia, mas que a composição pode ser reveladora de sensibilidade estética. No primeiro dia da produção criativa e experiência estética, foi



dados um papel A3 na cor branca colocado sobre o suporte e cada um posicionou da forma que quis o seu papel – como paisagem ou como retrato – propondo que escolhessem um dos lápis e uma das formas geométricas que estariam no seu espaço de produção artística, os pesquisados iniciam o desenho de uma forma geométrica ou não geométrica e assim, todos escolheram a forma geométrica, pontuando o início e o final da forma.

Um fato relatado por Jane foi altamente significativo para o desenvolvimento desta pesquisa, quando se referiu às suas memórias antigas das aulas que tinha de Artes, onde a professora pedia que ela desenhasse cachorro. Jane diz lembrando: *“Sei que o cachorro tem focinho, quatro patas, pelos e rabo, mas cada vez que eu tirava o lápis do papel, não sabia mais onde estava a cabeça e nem o rabo, muito menos a cor do lápis, a não ser que a professora falasse azul, mesmo assim, azul, amarelo ou qualquer outra cor, não tinha significado”*. Assim, levamos para o ateliê, duas réplicas da obra *São Paulo (1924)*, de *Tarsila do Amaral*, uma reprodução gráfica e uma produzida pelas pesquisadoras com material EVA (Figura 04). O objetivo era diferenciar, dentre as várias texturas, a cor verde. Primeiramente, mostrou-se a textura e a informação, prancha réplica (Figura 05). O objetivo foi atingido, reconhecimento da cor verde através da textura na obra. (Figura 06). É importante, para a produção com os cegos, a questão da textura como um elemento visual que, com frequência, serve de substituto para as qualidades de outro sentido, o tato. Podemos apreciar e reconhecer a textura tanto através do tato quanto da visão, ou mediante uma combinação de ambos. É possível que uma textura não apresente qualidades táteis, mas apenas ópticas, como no caso das linhas de uma página impressa ou, como vemos na figura 2, anteriormente apresentada, dos padrões de uma determinada madeira, ou dos traços sobrepostos de um esboço. Onde há uma textura real, as qualidades táteis e ópticas coexistem, mas de uma forma única e específica, que permite à mão e ao olho uma sensação individual, ainda que projetemos sobre ambos um forte significado associativo. Mas para os cegos a importância de ler com o tato uma obra de arte foi desafiador. Não apenas no sentido de ler “tátilmente”, mas de criar suas próprias produções artísticas.



**Figura 4 - Confeção de prancha réplica em textura feita pelas autoras, como referência a obra de Tarsila do Amaral, São Paulo (1924). Foto: Priscila Ferreira de Camargo  
Fonte: Portfólio das autoras**



**Figura 6 - Reconhecimento tátil (textura em EVA). Foto: Priscila Ferreira de Camargo  
Fonte: Portfólio das autoras**

Após essa atividade, olhando e considerando não a deficiência visual, mas a diferença humana visual em sua diversidade, seguiu-se com a nova metodologia, indo do Sistema Braille para um Sistema Braille Adaptado para o desenho, partindo-se do conceito da forma concreta e de alguns elementos básicos das artes visuais como ponto, linha, cor e textura.

De acordo com Donis; Dondis (2007), o ponto é a unidade de comunicação visual mais simples. Esse elemento visual como um ponto de referência ou um indicador de espaço. Após punção no papel, fazer a leitura deste ponto, gerou duas formas e, virando a folha, ele fica em alto relevo; na frente, em baixo relevo. Um ponto em movimento, essa linha pode ter várias formas. “Nas artes visuais, a linha tem, por sua própria natureza, uma enorme energia. Nunca é estática, apesar de



sua flexibilidade e liberdade [...] a linha descreve uma forma. Na linguagem das artes visuais, a linha articula a complexidade da forma” (DONIS;DONDIS, 2007, p.56).

Os alunos cegos, desenharam linhas retas e curvas, aplicou-se a técnica da punção com o lápis, demarcando o início do desenho e o final, que ele visualizaram tátilmente pela parte de trás do papel. O pesquisado de baixa visão, José, pediu um lápis com grafite, pois teve dificuldade de sentir tatilmente e desenhou com lápis preto 2B. Os outros utilizaram o lápis sem grafite. Conforme informações do LARAMARA:

A formação da imagem visual deriva de uma rede integrada, da qual os olhos são apenas uma parte, envolvendo aspectos fisiológicos, sensório-motores, perceptivos e emocionais e todo o aparelho visual deve estar íntegro, para que a visão se processe normalmente. A coordenação entre o sistema visual e o cérebro que nos possibilita perceber e compreender o ambiente”. (www.laramara.org.br)

Em seguida, escolheram uma das formas geométricas para desenhar e, feito o reconhecimento da forma, aplicou-se a técnica da punção, pontuando os ângulos do quadrado, do triângulo e do círculo do ponto de partida do desenho, pontuando até reencontrar o final. Passando para um segundo momento, a proposição foi apresentada e aceita, e assim, o desafio foi sair da geometrização e desenhar um autorretrato com as formas já experienciadas e disponíveis. Jane disse: *sou todas as formas*, e as desenhou uma a uma. José Leucádio desenhou com dois triângulos e um círculo, parecendo o centro da bandeira do Brasil, e Ariel teve muitas dificuldades, não realizando a proposta. A figura a seguir mostra Jane e Ariel realizando o desenho e fazendo a leitura tátil (figura 10).



Figura 7 - Jane fazendo a leitura tátil e Ariel fazendo o desenho. Foto: Ana Luiza Ruschel Nunes. Fonte: Portfólio da autora.



Primeira etapa concluída pela pesquisadora. Seguiu-se para a segunda etapa, que foi reconhecer cor por textura aplicada à tinta PVA (Acrilex) Donis; Dondis (1991, p.70) “[...] textura é o elemento visual que com frequência serve de substituto para as qualidades de outro sentido, o tato. Podemos apreciar e reconhecer a textura tanto por meio do tato, quanto da visão, ou ainda pela combinação de ambos”.

Abordar a obra da artista pintora Tarsila do Amaral foi proposital pelo estilo cubista, em que as formas geométricas são destaque. Para trabalhar “cor x textura”, utilizaram-se as cores primárias (azul, vermelho e amarelo) em tinta acrílica líquida, para que a mistura tivesse uma consistência que pudesse ser trabalhada. Foram incluídos os valores branco e preto de tinta, formando, portanto, uma tabela de cinco cores em cartela para cada aluno. A experiência foi realizada com a serragem para a cor vermelha, ela já foi comprada tingida, mas isso era irrelevante, pois o importante eram as consistências, que depois de agregarem-se à tinta acrílica, tivessem um resultado adequado. A serragem teve que ser peneirada para ficar mais acessível à pintura. As figuras a seguir também mostram a confecção da tinta com mistura de pedras, dando uma outra textura e a confecção da tabela padronizada de Cor-Textura “[...] É possível que uma textura não apresente qualidades táteis, mas apenas óticas, como no caso das linhas de uma página impressa, dos padrões de um determinado tecido ou dos traços superpostos de um esboço” (DONIS A. DONDIS, 1991, p.70).

Foi estabelecida uma tabela de papel cartão com tintas em PVA nas cores vermelha, amarela, azul, branca e preta. As cores colocadas lado a lado, sem espaços, e cada qual com um tipo de textura (Figura 8). A cor é sensação, uma percepção visual, para transformá-la em percepção tátil fez-se necessário agregar à cor texturas.



**Figura 8 - Cartela em texturas.**  
Fonte: Ana Luiza Ruschel Nunes  
Fonte: Portfólio das autoras

À cor vermelha, por ser denominada cor quente, as pesquisadoras colocaram a textura com serragem peneirada, para que os pesquisados pudessem sentir a temperatura e sensação em relação às outras cores e diferenciá-las. À cor amarela foi agregada sementes de linhaça, por ter um formato diferenciado e não machucar as mãos; à cor azul foram agregadas pedras miúdas (de aquário), por ser uma cor fria (as pedras por si só têm uma temperatura diferenciada, comparada às outras texturas propostas na tabela); ao branco nada foi agregado, tornando-se um valor de textura lisa, sem intervenção. Ao preto agregou-se areia de construção peneirada, para retirar os grãos maiores e uniformizar a textura. Após fornecer a tabela individualmente e fazer relações com o que eles já conheciam, considerando a realidade de cada pesquisado, pensou-se ser difícil para a aluna Jane diferenciar as cores uma das outras, mas ela, ao experienciar, logo associou as temperaturas às texturas e internalizou a ordem, facilitando assim o reconhecimento da tabela de textura em cores. Feitas as relações, comparações e percepções, pode-se observar que todas as propostas foram mais fáceis para o José Leucádio (baixa visão), que sentiu ter um pouco de sensibilidade visual. A Jane (cega) e o Ariel (cego não congênito) tiveram muitas dificuldades em todas as atividades propostas. O que surpreendeu a nós, investigadoras, foi o fato de José Leucádio já ter conhecimento prévio concreto visual e mesmo assim ter sido o que mais requisitou a intervenção da mediadora. Em todos os encontros, depois de arrumado o espaço, a tabela era dada aos pesquisados para a leitura tátil e reconhecimento das cores, bem como para a fixação das “cores” nesse novo código.



Um fato interessante aconteceu quando, num dos encontros na sala, uma senhora cega, associada, pediu se poderia sentar-se na mesa para acompanhar o que estava acontecendo, e o mais surpreendente foi quando Jane pegou a tabela e disse: “Tá vendo? (pegando na mão da amiga) essa é a cor vermelha, essa é azul, tá sentindo?”. E Jane já proporcionou para sua colega o reconhecimento das cores. Foi emocionante e gratificante presenciar aquele momento (Figura 9).



**Figura 9 - Jane ensinando à amiga cega como ler a Tabela. Foto: Ester Teixeira Okita. Fonte: Portfólio das autoras**

A pesquisadora propôs um desenho, autorretrato com as formas geométricas. Jane, ao dizer ser todas as formas, desenhou-as sem muita dificuldade e José Leucádio também desenhou dificuldade. Pode-se constatar a intervenção que a pesquisa estava realizando na formação humana inclusiva e a ação mediadora pela linguagem oral e simbólica da perspectiva de uma pedagogia da diferença e diversidade. Já Ariel ficou nervoso, perdeu-se, achou-se incapaz e não atingiu o objetivo. Percebe-se que Ariel, ainda se mostra muito abalado emocionalmente por ter ficado cego recentemente.

Num outro encontro, as pesquisadoras fizeram novamente todos os procedimentos de reconhecimento desde o espaço de produção artística, dos materiais e principalmente a tabela das cores na revisão das cores texturizadas. Feito isso, foi mostrado para cada um a mesma imagem criada pela pesquisadora em um papel cartão preto: um desenho de um rosto com traços grossos nas cores texturizadas. Olhos azuis, nariz amarelo, boca vermelha e o contorno em preto (o desenho no suporte onde foi realizado, com contorno preto e texturas). O que mais



chamou atenção foi que Jane, logo disse: o papel (fundo) é branco e a pesquisadora afirmou ser correta sua sensação e percepção tátil, porque a textura era lisa. E diz Jane: superfície lisa é branca. Conceito apreendido. E soube discernir as cores utilizando a tabela como referência e a experiência sensorial; José Leucádio soube discernir todas as cores; Ariel teve mais dificuldade. O desafio era que eles fizessem um rosto utilizando os mesmos códigos de cor estabelecidos na tabela padrão proposta pela pesquisadora, buscando sua autonomia de percurso.

Colocado o papel no suporte, inicia-se o processo do desenho utilizando a técnica da punção com o lápis especial (ponta mais grossa) sem grafite. Realizado esse procedimento, passou-se à pintura, que fica sendo atrás da folha para que eles possam fazer a leitura da imagem do desenho, de forma mais independente. Jane (cega) fez o desenho usando a nova técnica. José Leucádio (baixa visão) realizou a tarefa com lápis com grafite, mas usando o mesmo método de puncionar, e pintou com as cores texturizadas. Uma observação, a qualidade da folha A3. Nesse dia, as pesquisadoras trouxeram uma folha de qualidade inferior à sua diagramação, o que foi prejudicial, pois com a punção muito forte o papel furou e teve que ser trocado, a pressão da pontuação teve que ser mais leve para Jane e José Leucádio. Ariel fez a punção mais leve, pois ainda não sabia a escrita Braille e isso foi um dos aspectos que impactou na execução das tarefas com mais dificuldades. Quando fez a leitura oral das tarefas dos amigos, percebeu que o seu trabalho estava mais “desordenado”, dificultando a leitura e reconhecimento formal de um rosto.

Nesta prática, observou-se que, no caso de Jane (cega), o tamanho do desenho iniciado era pequeno demais, o que dificultaria a pintura. A pesquisadora propôs reiniciar em outro suporte em folha branca para que desenhassem o contorno do rosto baseando-se no tamanho do espaço que o papel oferecia, o que facilitou o processo de pintura. Reconhecimento da imagem desenhada e da tabela de cores e do pincel. Vale ressaltar que todos os objetos que foram oferecidos a Jane, ela movimentou, produziu algum tipo de som. Por exemplo: bateu com os lápis na mesa, cheirou os frascos das tintas, abanou a régua até produzir som. Jane utiliza todos os recursos sensoriais e isso facilita as associações para o reconhecimento dos objetos posteriormente. José Leucádio aproxima sempre os objetos perto dos olhos ou leva os olhos até o objeto, movimenta seu corpo para





frente. Ariel se posicionou como alguém “perdido” literalmente. Como se questionasse *“onde estou, como sou, quem sou, em que mundo estou!”*. Essa era a sensação que ele transmitia a cada encontro, pois, como a cegueira era recente, ainda estava em permanente estresse e agitado pela situação, o que era exteriorizado por ele mesmo.

Nesse dia Ariel, teve mais dificuldades. Enquanto os outros estavam dando risadas, fazendo comentários sobre suas produções, ele estava ansioso e dizendo que o dele seria o mais feio, deixando clara sua baixa autoestima. E dava satisfações a todo o momento dizendo: *“Professora eu não consigo porque faz pouco tempo que estou aqui na APADEVI, eu não sei nem Braille ainda, mas na hora que eu aprender o mundo vai se abrir assim como o da Jane”*. Foi uma situação delicada, e Jane comentou: *“Ariel, eu nasci cega, então pra mim tudo fica mais fácil, mas você vai aprender”*. José Leucádio, comovido, diz: *“Tenha fé em Deus, agora voce está aqui e já é uma grande coisa, você vai aprender”*. Tudo isso nos impressionava. Presenciar aquela situação e sentir a grandiosidade do ser humano nos fez expressar o quanto era importante a presença dos três na pesquisa, porque poderiam proporcionar a tantas crianças, jovens e adultos um novo método de expressão da arte e sensibilidade. Argumentávamos com eles esclarecendo que já desenhavam e sabem o que estão desenhando, além de saberem pintar da cor que eles escolhiam para depois “verem” suas produções e reconhecerem a produção do outro. Salientou Jane pela primeira vez: *“consigo reconhecer o que está pintado e desenhado”*. Ousamos dizer que nós, como professoras/pesquisadoras na área, tínhamos insegurança quando se iniciou o trabalho e, fazendo uma analogia, nós éramos “cegas”, por que tudo era novo, assim como estava sendo para eles. Estudamos Paulo Freire (1987), grande educador que diz que o professor quando ensina, ele também aprende, e o aluno, quando aprende, também ensina. Ressaltamos que eles ensinaram muito sobre a diversidade e sobre a diferença, ensinaram tolerância e colaboração, e que muitas vezes é necessária a repetição, mas que, ao repetir, superavam limitações e engendrava um processo mais autônomo e criativo, ainda que de forma diferenciada.

Esclarecemos sobre a “Poética e Pesquisa” e “Arte para o Deficiente Visual”, isso fez com que houvesse uma maior proximidade, uma relação com afetividade e



o respeito pelas nossas diferenças. Isso tudo vivido, remeteu-nos aos conceitos do educador Wallon (1979), quando destaca que as emoções têm papel fundamental no desenvolvimento da pessoa e exterioriza seus desejos e suas vontades, considera a pessoa como um todo, um conjunto de emoções, afetividade, movimento e espaço físico num mesmo plano. Mas não mais importante do que os processos de desenvolvimento intelectual, visual, tátil e, portanto, o sentido humano humanizado por meio das percepções dos sentidos e sua sensação e percepção sensorial, objetivados pelo objeto – o humano.

#### **4 DESAFIOS DA CRIAÇÃO POÉTICA, DIVERSIDADE E DIFERENÇA COM A ARTE: UMA CAMINHADA POSSÍVEL.**

Ingressando no processo das “Poéticas”, indaga-se sobre o que são as “Poéticas Visuais” com cegos? Jane afirma que é estranho esse nome, e afirma: *“poética é um trabalho criador, mas não sei ainda criar, só consigo com a professora”*. Aí entramos no maior desafio, explicitado a todos, sobre o processo criador e a imaginação. Diz Jane: *“nós também vamos criar? Eles, (referindo-se aos colegas) também vão criar uma poética agora que já sabemos?”*. Terminada a proposta da prática do desenho e pintura, iniciou-se o processo criador possível. Havíamos pintado os trabalhos e eles teriam que secar, para que pudessem tocar.

Num outro encontro, Ariel chega atrasado, nervoso, dizendo que o mais importante de tudo era o Braille e que ele não estava conseguindo nada com a arte dizendo que o médico oftalmologista quer operá-lo em São Paulo, que ele tem possibilidades de vir a enxergar, ainda que o coágulo que está no cérebro próximo ao nervo óptico, pode deixar outro tipo de seqüela que os médicos não souberam dizer ao certo. Ariel estava extremamente confuso, pois ele teria que assinar um papel autorizando a cirurgia, caso ele aceitasse. Mesmo assim ainda ficou nesse dia conosco, as pesquisadoras elogiaram os trabalhos de Ariel observando que os olhos azuis que havíamos pintado foram inspirados nos olhos da cor azul dele.

Ariel desabafa: *“Professora ser cego não é fácil, só falta eu operar e ficar numa cadeira de rodas, não poder andar e continuar cego”*. A pesquisadora diz ser difícil imaginar uma situação assim e tomar uma decisão sobre a cirurgia proposta,



só os médicos da área poderão avaliar. Ele terminou seu trabalho, os três foram elogiados igualmente, mas ainda assim, quando ele “viu” os trabalhos dos outros, disse que o dele era o pior. Ariel nunca mais compareceu aos nossos encontros. Sua insegurança e autoestima estavam comprometidas naquele momento e, desde que chegou ao ateliê, não tinha o sentido de pertencimento e autoestima, porque sua cegueira era recente e impactava sua vida e, não deu continuidade, decidiu fazer a Cirurgia e não mais retornou a escola, o que sensibilizou a todos. A pesquisa então continuou e demos início à “expressão na pintura”, fazendo o reconhecimento da tela, pincel, tabela das cores, lápis de desenho.

Os professores de artes visuais têm o papel de oportunizar e possibilitar o acesso à Arte e rever métodos, técnica e tecnologia adequadas aos tipos de deficiências. Assim, todos realmente podem “voar” nesse espaço que a Arte proporciona. Nesse sentido “o procedimento de desenhos-estórias com cegos [...] muitos consideram uma aprendizagem imposta por videntes, a partir de seus padrões visuais”. (AMARILIAN,1997,p.81). Dentro da pesquisa realizada, isso não deixa de ser verdade, pois são estabelecidos padrões, assim como também são estabelecidos padrões aos videntes.

O tema da poética foi discutido com eles, mas acabou sendo de livre escolha, mas teria que ter uma Poética. Está foi descrita oralmente pelos cegos e gravada pela pesquisadora em audio. Jane escolheu o título: “O Caminhoneiro”, e afirmou “*eu acredito que vou conseguir sozinha minha criação, pois queria desenhar e pintar um caminhão*”, e José Leucádio escolheu “A Árvore”, como tema de sua obra, afirmando com certo entusiasmo “*quero minha árvore, e vai ficar linda*”.

Como diz Vásquez; Amiralian (1997, p.81) “[...] mas, se considerarmos a sua expressão gráfica como função de sua experiência motora, ela poderá se constituir como uma possibilidade para a expressão de suas imagens mentais e de seus conteúdos inconscientes”. Aí se inicia o processo e, nele, surge o primeiro questionamento de José Leucádio: “*Mas como vou pintar uma árvore sem ter a cor marrom e verde?*”. A pesquisadora aborda sobre os Fauvistas, que utilizavam as cores com liberdade de expressão, e porque não? “*Na Arte tudo pode, pode-se tudo na Arte*”, disse a pesquisadora, e um deles disse: “*Então, se alguém já pintou desse jeito, tudo bem*” – e deram risadas. José Leucádio sente-se seguro para pintar sua



árvore com as cores que estavam pré-estabelecidas na tabela de cores texturizadas, o que entendíamos ser um limite pedagógico.

Jane pergunta: *“Como vou fazer meu caminhão? Preciso ver tatilmente, no sólido”*. Questões pertinentes à pergunta da pesquisada: sólido, bidimensional e tridimensional. A pesquisadora retoma o suporte de desenho, cria o espaço e com as formas geométricas e fita crepe faz a intervenção, constrói um caminhão que Jane descreveu e para que ela faça o reconhecimento, coloca sobre a tela, já no suporte, e pede a Jane que pontue a imagem em seu contorno e puncione nos ângulos. Para que pudessem pintar depois, o desenho foi realizado pela parte de trás, para que a demarcação ficasse na frente do quadro. O conhecimento prévio dela é: no caminhão entram pessoas, tinha que ser grande. Uma das professoras/pesquisadora então explica que no desenho pode-se diminuir o tamanho real e dá o conceito de proporção, sempre enfatizando em relação a algum objeto e a superfície do suporte. Exemplificando com os objetos das formas geométricas disponíveis no material criado.

Após o desenho feito, foram retiradas as formas geométricas, virou-se a tela e Jane fez a leitura tátil da imagem. Pois o desenho é feito na parte de trás da tela e a pintura na frente. Depois de feito o desenho por Jane, a pesquisadora delimitou o espaço com fita crepe, para ser pintado. O primeiro passo é pintar o fundo e descrever verbalmente o que é o fundo numa obra, trazendo para o concreto a relação figura /fundo. A pesquisadora exemplifica: *“estou vendo você e atrás de você está a parede”* – tocou-se na parede, surgindo som – *“este é o fundo que vejo quando olho para você”*. Depois abordamos onde estaria o caminhão, ela disse *“na estrada”*. A pesquisadora então pergunta *“está de dia ou noite?”*. *“Sim, é dia”* – declara Jane. *“Então tem um céu e para nós videntes o céu é azul”*, afirma a pesquisadora. Jane então diz *“a cor que tem as pedrinhas, né?”*. A pesquisadora lembrou Jane de que disporíamos apenas de cinco cores, para realizar a pintura, e Jane afirma *“então o caminhão será vermelho, porque o pneu é preto, num é?”*. A pesquisadora respondeu afirmativamente, tendo Jane um novo questionamento: *“e o asfalto pode ser que cor?”*. A pesquisadora diz: *“como no seu trabalho, especificamente, você pode defini-lo, quer seja para realizá-lo para que os videntes possam discernir e os cegos também, vamos acrescentar um pouco da cor lisa*



branca na cor preta que tem textura com areia. Vai surgir uma nova cor, que chamamos de cinza. E vai ter menos textura que a cor preta”. Fez-se o teste na própria tela e deu certo. Outro dado importante da pesquisa foram os comandos de voz (visual/verbal): direita e esquerda, para cima e para baixo. As professoras e pesquisadoras se tornaram narradoras visual/verbal constante, do que Jane estava realizando adaptando poucas vezes a uma áudio-descrição, traduzindo imagens em palavras, de forma sucinta, tentando evitar as interpretações pessoais e escolhendo num limite ético, o que Jane priorizava na descrição e que a tradução do pesquisador não se traduzisse em uma visão pessoal. Destaca-se o quanto seria oportuno termos conhecimento e metodologia da técnica de audiodescrição. Ainda que tínhamos conhecimento de sua utilização, por falta de estrutura e sem assessoria técnica para a realização de audiodescrição de imagens de obras de arte e da própria produção de arte criadas e descritas pelos cegos. Conhecimento balizado pelo pensamento de Motta e Romeu (2010, p.7), que concebem a audiodescrição “[...] um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados e ao vivo de vários eventos que vai desde uma peça de teatro [...] uma exposição [...] por meio de informação sonora”. Ainda a audiodescrição,

É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a áudio-descrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos (MOTTA E ROMEU, 2010, p.7).

Para o pesquisado de baixa-visão foi mais fácil, desenhou com lápis com grafite, na parte da frente da tela, não necessitou pontuar. Pediu se poderia utilizar a tinta com mais água e menos textura, para ficar mais fraca, pois tinha medo de errar, a pesquisadora deixou que ele encontrasse a melhor forma para realizar sua pintura, para não o tornar dependente e do cuidado com a sua autonomia e não submissão. Após o término da pintura, enquanto seu trabalho estava na secagem, Jane foi prestigiar a obra “A Árvore” (2009), de José Leucádio, e nos forneceu uma alternativa de grande valia, que era de ter um jeito de passar um contorno para ficar



mais fácil de perceber as mudanças das texturas. Partindo dessa percepção, diante da busca para sua expressão, a pesquisadora interveio nas duas obras, fazendo o contorno em tinta relevo (bisnaga). Na obra de José Leucádio, foram utilizados dois tipos de contorno: com massa para biscuit e com tinta relevo da cor preta. Jane reconheceu os contornos de tinta relevo e massa biscuit como sendo da cor branca, por terem textura lisa.



Figura 10 - Título: O Caminhoneiro (2009) - Autora: Jane.  
Título: O Caminhoneiro (2009) - Autora: Jane  
Técnica: Acrílica Texturizada s/tela  
Foto: Ester Teixeira Okita  
Fonte: Portfólio das autoras.

## 5 POÉTICAS VISUAIS: “O CAMINHONEIRO” DE JANE

Narrativa oral - forma e expressão da criação poética de JANE(2009):

*Sempre tive vontade de aprender arte, mas pintar alguma coisa que eu pudesse saber o que era, da cor que era e para que meus amigos videntes e não videntes pudessem reconhecer também. O que me motivou a fazer a obra “O Caminhoneiro”. Quando comecei a estudar, o ano passado, aqui na APADEVI em novembro, eu estava, no começo, muito tímida, meu objetivo era estudar aqui para ajudar na Faculdade. No meu primeiro dia de APADEVI, tinha muita gente, e a psicóloga fez uma brincadeira, a dança das cadeiras com música, aí tinha um senhor chamado Sr. Gilberto, muito simpático, engraçado e falador, e eu estava com muita vergonha e medo de sentar no colo de algum homem, mas o Sr. Gilberto brincando me deixou mais à vontade. Toda terça, vinha o mesmo grupo participar dos encontros, esse senhor também, e assim fizemos amizade. Num dia, na hora de ir embora, esse seu Gilberto beijou minha mão e eu gostei, e a cada dia me aproximei mais dele. Neste ano de 2009, mudei para cá (Ponta Grossa) e minha amizade se firmou, contei várias coisas da minha vida, segredos, e ele me aconselhava sempre como “pai”, ele tem 58 anos e ficou cego. Aí comecei a perguntar dele para os outros amigos da APADEVI. Ele era*



*caminhoneiro e ele perdeu a visão por causa de uma bactéria que deu pelo corpo inteiro e foi piorando, foi para o Estado de São Paulo consultar e fez uma cirurgia do pulmão e fígado, ficando 30 dias na UTI, quase morreu. Ele viajava bastante de caminhão Carreta. Todos os dias que eu chegava ele dizia “bom dia...” Até que um dia eu chamei ele (silêncio...) de pai e ele me acolheu como filha, coisa que meu pai nunca fez, depois que eu cresci. Sentia falta de carinho, meu pai gosta de mim, mas sinto falta desse tipo de carinho. Se o senhor Gilberto enxergasse, ele me levaria passear de caminhão. Ele sempre quer mostrar tudo pra mim: seu cachorro, sua casa, seu filho. O que mais me dói é quando ele entra no seu carro Paraty, que está na garagem, e chora muito, porque ele sabe que nunca mais vai dirigir. Uma vez, a psicóloga fez uma dinâmica, era “desenho livre”. O seu Gilberto desenhou uma casa. Ele disse que queria ter desenhado um caminhão, mas ele falou que pegou aversão de caminhão, mas a gente sabe que não é verdade. Era o que ele mais gostava de fazer, dirigir o caminhão. E aí resolvi fazer uma homenagem para ele, fazendo este quadro do caminhão.*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Houve muito interesse dos participantes em produzir uma imagem expressiva e pode-se afirmar que eles puderam, ainda que não acreditassem, mostrar aos videntes e cegos, de forma que ambos reconheceram o seu significado. Houve interesse das professoras da APADEVI, em saber o que e como estávamos ensinando Arte, o que consideraram que foi significativo para os alunos com deficiência visual. A tentativa de relacionar textura com cor foi reconhecida pelos participantes no processo de expressão.

O material investigado/criado por nós professoras/pesquisadoras de Artes Visuais foi significativo para os cegos com deficiência congênita e de baixa visão. Quanto ao aluno com a visão não congênita, pelo fato de ter perdido a visão por acidente de moto, ser jovem e estar emocionalmente abalado, e por ainda não conhecer a linguagem do Braille, não foi possível sua continuidade na pesquisa porque realizou uma cirurgia. Pode-se concluir também que esta investigação está tendo um impacto positivo na instituição em relação ao processo criativo com cegos na área de Artes Visuais e surpreendendo as pesquisadoras e os gestores da escola. Segundo Ferraz (2009,121):

Arte-Educação é a ideia de relacionar, dentro da sala de aula, expressão com cultura, ou seja, levar o aluno a construir a sua linguagem pessoal e, ao mesmo tempo, mostrar-lhe que arte é cultura e que é importante conhecê-la, pois faz parte de nossa existência. A leitura do discurso visual em tela cega, e lendo com as mãos, corpo e mente não se resume apenas na forma, cor, volume



ou movimento, mas é centrada na significação que esses atributos, em contextos diversos, conferem à imagem, e isso é uma imposição da época em que vivemos. A importância da Arte-educação é por ela não propor modelos de certo ou errado, levando o aluno a trabalhar a construção de hipóteses, partindo da interação dos saberes e, por isso, tal processo se dá no coletivo e inclui a voz, o olhar, o tocar, o pensar, o sentir e o criar de "Todos". (grifo das autoras)

Acreditamos que a Inclusão Social é possível e que a acessibilidade da criação em arte para os deficientes visuais é uma aprendizagem com a qual pesquisadores e pesquisados iam se surpreendendo a cada dia mais e acreditando na formação e na aprendizagem do conhecimento e do processo de criação em Artes Visuais, superando a arte como mera atividade ocupacional.

Foi muito significativo esta formação- pesquisa- colaborativa, porque aprendemos a dar certos valores e ver situações, fatos e acontecimentos que antes eram invisíveis, insensíveis aos nossos olhos e conhecimentos na interrelação com a expressão e criação da produção poética de Jane e Leocádio. E, mesmo enquanto professores de artes visuais e pesquisadoras, é preciso ter convicção que as artes visuais - o desenho e a pintura - desenvolvem os processos mentais cognitivos e apresentam possibilidades de serem transformadores na vida do homem e sua formação e emancipação. Descobertas foram feitas, levando a arte como forma de conhecimento, expressão e criação, contribuindo para inclusão social, educacional e das artes, abrindo a possibilidade de "olhar" e "ver", que é possível fazer/saber/fazer arte, dando visualidade e se superando, como pessoa inteligível e sensível que, como humano, supera-se a cada dia.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo.1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001..

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, **Indagações sobre currículo, Currículo e Desenvolvimento Humano**, Brasília: MEC 2008, pg.27.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Adaptação Curriculares em ação**; desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, SEESP, 2002.





BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular**, Brasília: PFDC, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, Julho 2003 , acessado em: <[www.pucminas.br/nai/alfabeto\\_braille.php](http://www.pucminas.br/nai/alfabeto_braille.php)> acesso: 10/11/2009.

BRASIL. **PROJETO DE LEI nº 5.156 de 2013**, artigo 1º, Parágrafo único. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/sileg/integras/1073089.pdf>> :Acessado em 05 de agosto de 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Especial, 1994a. Disponível em: <[https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604\\_aula04\\_AVA\\_Politica\\_1994.pdf](https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula04_AVA_Politica_1994.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. Lei no 13.146, de 06 e julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 07 jul. 2015, p. 12. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CARR, W . KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988

DONIS, A. DONDIS. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007

FERRAZ, M. H. C. T. & FUSARI, F. R. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposição**. 2ª ed. rev. e ampl - São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, João Roberto, DIAS, Tércia Regina da Silveira. **A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso**. In: Revista Benjamin Constant. Centro de Pesquisa, Documentações e Informações – V.1, n 1. Rio de Janeiro: IBCENTRO / MEC, 2005.

GOMBRICH, E, H., **História da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editora. 1985.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabarra, 1987.

LAZZARIN, M. L; HERMES, S. T. **Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!** Revista de Educação Especial | v. 28 | n. 53 | p. 531-544 | set./dez. 2015. Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em :3 de agosto de 2017-08-03

LIRA , M.C. F. de ; SCHLINDWEIN, L. M., A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico- cultural. In: **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 3 de agosto de 2017-08-03



MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Inclusão. In: **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência** – LEPED/FE/Unicamp – Campinas, São Paulo. Disponível em: [http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/caminhos\\_pedagogicos\\_da\\_inclusao.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep403/caminhos_pedagogicos_da_inclusao.htm) . Acesso: 27/10/2017.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: **Revista Outro Olhar**. Ano IV, nº 4. Belo Horizonte: outubro, 2005.

MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU FILHO, P. (Org.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

NUNES, A. L. R. Panorama da pesquisa em artes visuais em inter-relação com a inclusão. In: MENDES, G. M. L; FONSECA DA SILVA, M. C.e R. (Orgs). **Educação, Arte e Inclusão: trajetória de pesquisa**. 1ªEd. Florianópolis: Ed: UDESC, 2009.

NUNES, A.L. R; FREITAS, S. N; ZIMMERMANN, V. As Múltiplas Inteligências e a processualidade das expressões em Artes Visuais: possibilidade e desafios na educação especial. In: CORRÊA,A.D.; NUNES,A. L. R. **O Ensino das Artes Visuais: uma abordagem simbólico - cultural**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

NUNES, S; LOMÔNACO, J. F. B.**O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* , SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 55-64.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**, São Paulo: Martins fontes, 1984.

REVISTA ESCOLA. **Inclusão promove a justiça** - Edição 182 | 05/2005.Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/> Acesso em 25 de setembro 2009 – 25/10/2000.

VASQUEZ, R. S. **As Idéias Estéticas de Marx**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1978

VÁSQUEZ, A.; AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o Cego: Uma visão psicanalítica por meio de desenhos e estórias**. São Paulo: FAPESP: Casa do Psicólogo, 1997.

YVGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 6. ed. São Paulo. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979

## WEB SITES

[http://www.canaleducacional.com.br/artigo\\_hernani.asp](http://www.canaleducacional.com.br/artigo_hernani.asp)  
<http://www.cmdv.com.br/Acesso> 03/09/2009.  
[http://www.fundacaodorina.org.br/FDNC/Quem\\_Somos.html](http://www.fundacaodorina.org.br/FDNC/Quem_Somos.html)  
<http://www.ibr.gov.br/>  
[www.laramara.org.br/](http://www.laramara.org.br/)  
<http://portal.mec.gov.br/Acesso>:10/10/09.  
[www.pucminas.br/nai/alfabeto\\_braille.php](http://www.pucminas.br/nai/alfabeto_braille.php)/Acesso:10/11/2009  
<http://www.revistaescola.abril.com>.

Recebido em: 02-07-2018  
Aprovado em: 30-03-2019