




O ensino de Artes Visuais para estudantes cegos e com baixa visão: metodologias e estratégias de ensino

Teaching visual art to blind and low-vision students: methodologies and teaching strategies

Enseñanza de las artes visuales a alumnos ciegos y con baja visión: metodologías y estrategias de enseñanza

Rafael Guilherme Pawlina - Universidade Tuiuti do Paraná | Mestrando em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná | Curitiba | PR | Brasil. E-mail: rafaelpawlina@gmail.com | 

João Henrique da Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Departamento Educação e Sociedade | Nova Iguaçu | RJ | Brasil. E-mail: jhsilvamg@icloud.com | 

Sueli Pereira Donato - Universidade Tuiuti do Paraná | Programa de Pós-Graduação em Educação | Curitiba | PR | Brasil. E-mail: sueli.donato@gmail.com | 

Resumo: Este estudo visa a revisar a literatura sobre o ensino de Artes Visuais para alunos cegos e com baixa visão, analisando teses, dissertações e artigos que utilizam esse tema. A educação inclusiva se torna cada vez mais presente nas escolas por meio das leis de inclusão e isso se reflete na necessidade de aulas que promovam o desenvolvimento dos estudantes, independentemente de suas deficiências. Dessa forma, buscamos compreender: quais são as produções existentes sobre o tema? O que a academia tem compreendido como metodologia de ensino de Arte na visão da inclusão? Quem são os pesquisadores dessa área? A partir de pesquisas realizadas nos bancos de teses e dissertações, como BDTD/IBICT e Oasisbr/IBICT e na biblioteca eletrônica SciELO, objetivamos compreender as principais características dessas pesquisas no que se refere ao entendimento sobre arte, metodologia e inclusão. O resultado alcançado com esta pesquisa mostrou que, além de haver poucos trabalhos sobre o tema sendo publicados, há uma preocupação maior com o desenho e uma escassez de pesquisas que olhem para as Artes Visuais como um todo.

Palavras-chave: deficiência visual; artes visuais; metodologia.

Abstract: This study aims to review the literature on teaching visual arts to blind and low-vision students, analyzing theses and articles that use this theme. Inclusive education is becoming increasingly present in schools through the inclusion laws, and this is reflected in the need for classes that promote the development of students regardless of their disabilities. Thus, we seek to understand what productions exist on the subject. What does the academy understand as art teaching methodology from the point of view of inclusion? Who are the researchers in this area? From research conducted in these banks such as BDTD/IBICT, Oasisbr/IBICT, and the electronic library SciELO, we tried to understand what the main characteristics are of these researches regarding the understanding of art, methodology, and inclusion. The result achieved with this research showed that besides there being few works on the subject being published, there is a greater concern with drawing and a scarcity of research that looks at Visual Arts as a whole.

Keywords: vision disability; visual arts; methodologies.

Resumen: Este estudio busca revisar la literatura sobre la enseñanza de las artes visuales para estudiantes ciegos y de baja visión, analizando tesis y artículos que utilizan este tema. La educación inclusiva está cada vez más presente en las escuelas a través de las legislaciones de inclusión, y esto se refleja en la necesidad de clases que promuevan el desarrollo de los estudiantes independientemente de sus discapacidades. Así, buscamos entender cuáles son las producciones existentes sobre el tema. ¿Qué entiende la academia como metodología de enseñanza del arte en la visión de inclusión? ¿Quiénes son los investigadores en este campo? A partir de investigaciones realizadas en bancos de tesis como la BDTD/IBICT, Oasisbr/IBICT y la biblioteca electrónica SciELO, buscamos conocer las principales características de esta investigación en cuanto a la comprensión del arte, la metodología y la inclusión. El resultado obtenido con esta investigación demostró que, además de haber pocos trabajos publicados sobre el tema, existe una mayor preocupación por el dibujo y una escasez de investigaciones que contemplen las Artes Visuales en su conjunto.

Palabras clave: discapacidad visión; artes visuales; metodologías.

- Recebido em: 30 de agosto de 2022
- Aprovado em: 30 de dezembro de 2022
- Revisado em: 09 de abril de 2023

1 Introdução

Este texto faz uma revisão sistemática da literatura das pesquisas sobre ensino de Artes Visuais para estudantes com cegueira e com baixa visão no Ensino fundamental da Educação Básica, disponibilizadas em bases de dados, com vistas a compreender as temáticas e indicar possíveis caminhos para uma arte-educação inclusiva. Antes de mais nada, faz-se necessário esclarecer nossa concepção sobre os três pontos principais desta pesquisa: o que entendemos por artes visuais, quem é o sujeito com cegueira e o que é uma metodologia e estratégia de ensino?

Para nos apropriar do termo “artes visuais”, foi necessário nos restringirmos à área da arte-educação, visto que se trata de um campo vasto e com muitas possibilidades. Utilizamos a descrição de artes visuais conceituada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ano de 1997, previstos a partir da Lei nº 9.394/1996. A compreensão da divisão da arte escolar se dá por meio de quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais. Por isso, a partir dos documentos legais,

[...] as artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (BRASIL, 1997, p. 61).

Para além dessa síntese, visto que se trata de um documento e, dessa forma, há uma limitação ou talvez um resumo excessivo daquilo que realmente são as artes visuais, buscamos em Parsons, que diz que “a arte não se limita a ser um conjunto de objetos bonitos, constituindo antes uma das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior. [...] que a arte exprime mais do que aquilo que um indivíduo tem em mente num determinado momento” (PARSONS, 1992 *apud* ZAGONEL *et al.*, 2013, p. 29).

Tanto as artes visuais quanto o componente curricular Arte têm a função de desenvolver no estudante o senso estético, a experimentação e promover vivências que possibilitem a compreensão da arte como significativa. Mas ainda é muito comum ver a arte na escola ser considerada secundária, de menor importância ou apenas como passatempo, prova disso é que, em muitas escolas, vemos professores utilizando a aula de Arte para trabalhar datas comemorativas, fazendo as bandeirinhas da festa junina ou mesmo apenas executando atividades que não geram reflexão e apropriação do conhecimento artístico. Isso se dá por vestígios de um

período da história da arte-educação durante a ditadura civil-militar (1964-1985), em que as atividades tinham um caráter mecânico e de mera reprodução. Esses pontos são necessários para que possamos definir o conceito de artes visuais na escola. Muitas vezes, acredita-se que ensinar artes visuais está limitado ao ensino de desenho, mas, quando falamos dessa linguagem, estamos abordando várias formas, incluindo as denominadas artes plásticas, como também arte e tecnologia, bem como pintura, gravura, desenho, escultura, xilogravura, litogravura, cinema, *performance*, videoarte, fotografia etc.

O segundo ponto a ser esclarecido se trata de conhecer quem é o sujeito pesquisado. Buscamos a definição de deficiência visual no âmbito legal, médico e educacional. Para ser considerado cego — segundo o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 com Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004 — a “acuidade visual igual ou menor que 0,05 no melhor olho, após a máxima correção óptica” (BRASIL, 1999). Já para considerar baixa visão, a “acuidade visual deve ser entre 0,3 a 0,05, no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 1999). Vale ressaltar que, durante as revisões de literatura e com as novas pesquisas na área, muitos estudiosos discordam da denominação da cegueira a partir da acuidade visual, tendo em vista que isso reduz e simplifica o sujeito à falta da visão e não considera a capacidade daquilo que o sujeito faz com o residual da visão.

Nas palavras de Mello (2016, p. 25), a deficiência visual “abrange desde a baixa visão até a cegueira”. O autor explica que

[...] a medida de AV [acuidade visual], utilizada na classificação clínica, não deve ser fator decisivo para o diagnóstico da BV [baixa visão], pois existem pessoas com AV igual e EV [eficiência visual] diferente e o funcionamento e a eficiência visual são contingentes de fatores fisiológicos, psicológicos, intelectuais e ambientais, sendo únicos e diferentes em cada pessoa. (BARRAG, 1985 *apud* MELLO, 2016, p. 25).

Por fim, o terceiro ponto que nos cabe conceituar diz respeito ao que entendemos como metodologia e estratégia de ensino. Entre pesquisadores, não há um consenso único do que é metodologia quando tratamos de educação; dessa forma, fizemos a seleção de autores que entendem a metodologia como a ação escolhida pelo professor para a transmissão dos conteúdos por meio dialógico aos estudantes.

Sendo assim, poderíamos qualificar a metodologia do ensino, em uma perspectiva histórico-dialética da educação, como sendo um conjunto de princípios e/ou diretrizes sócio-políticos, epistemológicos e psicopedagógicos articulados a uma estratégia técnico-operacional capaz de reverter os princípios em passos e/ou procedimentos orgânicos e sequenciados, que sirvam para orientar o processo de ensino-aprendizagem em situações concretas. (MANFREDI, 1993, p. 5).

Para além desse entendimento, buscamos em Vasconcellos (1992) um conceito mais detalhado daquilo que o autor acredita ser fundamental na construção de uma metodologia dialética e que valorize os processos de ensino-aprendizagem.

Uma metodologia dialética poderia ser expressa através de três grandes momentos, que na verdade devem corresponder mais a três grandes dimensões ou preocupações do educador no decorrer do trabalho pedagógico, já que não os podemos separar de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada um. Como superação da metodologia tradicional, exige-se pois: Mobilização para o Conhecimento; Construção do Conhecimento; Elaboração da Síntese do Conhecimento. (VASCONCELLOS, 1992, p. 3).

No decorrer deste estudo, pensamos em metodologia como a preparação, aplicação e seleção de método do qual o professor se apropria para a aula de Arte, sempre valorizando a relação dialética de ensino-aprendizagem.

Após conceituar as artes visuais, a cegueira e a metodologia, buscamos autores que nos dessem o embasamento necessário para compreender a importância desta pesquisa; assim, chegamos a Lucia Reily (2010), importante e significativa autora que estuda a relação da arte com as deficiências e descreve a necessidade das pesquisas na área.

Neste 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. Não chega a uma dezena o número de livros publicados no Brasil que abordam os fazeres em artes plásticas com pessoas com deficiência, entre os quais constam Bavcar (2003), Reily (1986, 2001), Francisquetti (2005) e Lopes (2008). Entretanto, nota-se em levantamentos bibliográficos um significativo incremento na quantidade de artigos e capítulos de livros publicados no país, de trabalhos apresentados em eventos científicos e de dissertações e teses defendidas, que tematizam artes visuais ou artes plásticas e deficiência. (REILY, 2010, p. 88).

Para Reily (2010), as pesquisas em arte e inclusão durante muitos anos utilizavam a arte como segundo plano, algo terapêutico, não explorando, portanto, o lado da arte como linguagem escolar. Mas isso não desmerece o trabalho desses profissionais; o que ocorre, na verdade, é que as academias necessitam olhar para as novas realidades que se colocam. É um processo que requer maior amplitude temática, mais investimento técnico-científico e uma concepção de educação sustentada nos pilares do direito à educação e da inclusão.

Ainda sobre a formação docente, Reily (2010, p. 87) diz que “[...] nossa experiência docente mostra, ainda que não haja uma pesquisa nacional que permita afirmá-lo com segurança, que a grande maioria dos cursos de licenciatura em Arte não está formando o professor para o contexto da inclusão”.

A formação do professor para atuar em Artes Visuais precisa de melhor aprofundamento na educação especial na perspectiva inclusiva. Os estudantes de Licenciatura em Artes Visuais estão na universidade discutindo textos, aprendendo metodologias e debatendo práticas pedagógicas. No entanto, parece que o assunto da inclusão caminha distante das práticas efetivas dentro do ambiente universitário, indo na contramão da inclusão, sendo “[...] necessário produzir conhecimento sobre como deve ser formado o professor especializado e como deve ser capacitado o professor do ensino regular para fazer frente à inclusão” (BISACCIONE; MENDES, 2008, p. 71).

A formação do professor de Arte com fundamentos teóricos e práticos é um dos desafios da universidade, principalmente no que tange ao reconhecimento de valorizar cada indivíduo e utilizar o ensino da Arte de maneira a formar um ser integral:

O grande desafio do ensino da Arte, atualmente é contribuir para a construção da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte por meio do quais as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre a arte e a vida. (RICHTER, 2003, p. 51).

Esse desafio é ainda maior quando tratamos da inclusão. E no caso do professor da educação básica que ministra a disciplina Arte? Desde a inclusão das quatro diferentes linguagens da arte no currículo escolar, temos o grande problema da polivalência, em que um único professor deve trabalhar essas quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais. O que dizer, então, do professor pedagogo, chamado em alguns lugares de generalista e em outros de regente? Normalmente, sua formação inicial se dá na Pedagogia; como, então, a academia prepara esse professor para trabalhar a arte? E se estivermos tratando da arte como processo de inclusão?

1.1 Problema, objetivos e método da pesquisa

Tendo presentes essas considerações iniciais, problematizamos: qual é o perfil da produção científica sobre artes visuais para alunos com cegueira e baixa visão? Quais são as temáticas e objetivos dessa produção? Quais linguagens das artes visuais foram trabalhadas nessas produções? Quais foram as metodologias e estratégias de ensino utilizadas nesses estudos?

O objetivo deste estudo é analisar a produção científica sobre o ensino de artes visuais para alunos com cegueira e com baixa visão. Já os objetivos específicos são: **(i)** compreender o

perfil da produção científica sobre o ensino de artes visuais para alunos com cegueira e com baixa visão no Ensino fundamental da Educação Básica; **(ii)** identificar as temáticas, os objetivos e o enfoque na produção; **(iii)** caracterizar as linguagens artísticas, as metodologias e as estratégias de ensino presentes nos estudos coletados.

Realizamos uma revisão sistemática de literatura por meio do levantamento de trabalhos publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) do IBICT e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO) sobre o tema “ensino de artes visuais na escolarização de alunos com cegueira e com baixa visão”. A revisão sistemática visa a levantar e buscar os espaços deixados na academia para a pesquisa sobre este objeto, visto que, conforme Reily (2010, p. 89), “historicamente, o interesse pela produção plástica de pessoas com transtornos mentais foi muito maior do que no campo da arte/deficiência [...]”. Assim, podemos perceber que pouco é pesquisado sobre o tema, em detrimento da quantidade de programas de pós-graduações que temos ativos no Brasil, de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2021), no documento *Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020*, “[...] o ano de 2020 finalizou com 4.543 programas de pós-graduação em funcionamento, englobando 5.299 cursos de mestrado e doutorado em todas as regiões do país [...]” (CAPES, 2021, p. 17). Reily (2010) também chama atenção para a perspectiva adotada na maioria das pesquisas, que não está com o olhar voltado para a construção histórica do ensino de Arte para pessoas com deficiência e, sim, pautada na prática do professor.

Em conformidade com outras publicações da área de Arte, a investigação da prática ainda se sobrepõe às pesquisas de natureza histórica, de fundamentos teóricos e de políticas públicas. Há diversos trabalhos que estudam os processos de produção plástica e de leitura de imagens, mas nenhum pesquisador se debruça sobre questões históricas ou levantamentos abrangentes de abordagens que seriam importantes para o desenho do campo. (REILY, 2010, p. 91).

Este trabalho privilegia as produções dos tipos dissertação, tese, monografia e artigos publicados em periódicos que estão indexados nos bancos de dados já mencionados, conforme o tema delimitado. O levantamento foi feito, primeiramente, no banco de teses e dissertações (BDTD/IBICT), em seguida, passamos para a base de indexação de periódicos (SciELO, Oasisbr). Para coletar os trabalhos, utilizamos os seguintes descritores: arte, artes visuais, educação artística, cego, cegueira, educação, deficiência visual e baixa visão. Os trabalhos foram

lidos por meio da leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave, nesse primeiro momento para aplicar os critérios de inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão foram: trabalhos que abordam o ensino de artes visuais para pessoas com cegueira ou com baixa visão no ensino fundamental da educação básica; textos que discutem as artes visuais como componente curricular do ensino fundamental para alunos com deficiência visual. Foram excluídos trabalhos duplicados, que não versam sobre ensino de arte no contexto do ensino fundamental da educação básica, como ateliers, institutos etc., além de textos que fogem do escopo da pesquisa ou aderência ao tema central.

O *corpus* documental resultou em sete pesquisas em nível de mestrado, duas monografias e um artigo publicado (NOGUEIRA, 2011; BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003; FÁVERO, 2017; OLIVEIRA NETO, 2015; CUNHA, 2020; OLIVEIRA, 2014; PEDROZO, 2011; GARCIA, 2012; MARTINS, 2013; PEREIRA; COSTA, 2009).

Todas as pesquisas foram lidas na íntegra e registradas na plataforma *Excel*. Nesta plataforma nos dedicamos a anotar autor, ano, universidade, programa de pós-graduação, tema e objetivo, para na sequência, verificar as linguagens de artes visuais, as metodologias e as estratégias de ensino presentes nos trabalhos, por meio da análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). Conforme as orientações deste autor, procedemos, em primeiro lugar, a pré-análise que consistiu na definição do tema, objetivos, principais achados e conclusões em cada trabalho; em segundo lugar, fizemos a exploração do material por meio do qual delimitamos as categorias de análise que foram linguagens artísticas e métodos e estratégias de ensino; em terceiro lugar, fizemos o tratamento dos resultados e a sua interpretação que está presente no texto, baseando-nos na literatura sobre arte e educação especial.

O texto está organizado em cinco seções. A primeira é a introdução no qual apresentamos os principais conceitos, uma breve revisão de literatura, o problema e os objetivos da pesquisa, assim como o método e os procedimentos do estudo. A segunda seção faz uma breve contextualização do ensino de Arte no Brasil, observando os marcos legais e pedagógicos. A terceira seção discute a especificidade das Artes Visuais na educação básica e na modalidade da educação especial. A quarta seção traz os resultados e a discussão do trabalho relacionados ao perfil da produção científica, as temáticas, os objetivos e os enfoques, além de caracterizar as linguagens artísticas, as metodologias e as estratégias de ensino encontradas na produção. Por fim, a última e quinta seção expõe as considerações finais.

Esperamos que este trabalho forneça um panorama da produção científica realizada nos programas de pós-graduação, acerca da relação entre arte e educação especial, bem como possibilite avançar nos estudos e realizar reflexões críticas e bem fundamentadas em relação à Arte na educação especial no contexto da educação escolar.

2 Ensino de Arte: apontamentos históricos, políticos e pedagógicos

A Arte entrou na escola no ano de 1971, a partir da Lei nº 5.692, que fez reformas no ensino de 1º e 2º graus. Nessa lei, a Arte é denominada Educação Artística no currículo, com status de “atividade educativa”, não sendo considerada ainda uma disciplina. Ainda com vestígios do olhar tecnicista, o foco do ensino estava na mera reprodutividade e na ação do “fazer por fazer”, conforme resumem os PCN de 1997:

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos. Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos. E suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época. (BRASIL, 1997, p. 29).

A partir dos anos 1980, começou no Brasil um movimento que buscava dar identidade ao ensino de Arte como processo, valorizar todas as etapas da produção artística do estudante e revelar uma importância na contextualização histórico-artística.

Nos anos de 1980, o ensino da arte sofre nova reorientação: a arte produzida na sociedade, nas diversas culturas, passa a ser objeto de conhecimento nas escolas. Nesse momento, as novas tecnologias foram incorporadas às atividades, mas a escola não abandonou os recursos tradicionais (lousa, papel, tinta, lápis). Houve reorientação na seleção de meios e suportes, com aproximação entre as aprendizagens escolares e os procedimentos e técnicas observados nas práticas sociais em arte. Estes passaram a ser concebidos como saber universal de direito, patrimônio cultural a ser aprendido e saber sobre a diversidade das culturas de outros tempos e lugares. Nas salas de aula, produto e processo são considerados fundamentais e a atividade reflexiva sobre arte é incorporada aos desenhos curriculares. (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 3).

Essa nova visão do ensino da Arte ajudou na concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que instituiu a Arte como uma disciplina, com o objetivo de formar culturalmente os estudantes. Logo após a promulgação dessa lei, os PCN de 1997 apresentaram os objetivos a serem alcançados nas aulas de Arte, incluindo o direito dos alunos às diferentes linguagens: teatro, dança, música e artes visuais.

Durante os anos seguintes, o ensino da Arte foi embasado pela proposta de Ana Mae Barbosa (2003), chamada abordagem triangular, que tinha como fundamentação três pilares: contextualização, apreciação e fazer artístico. Essa abordagem orientou e ainda nos dias de hoje orienta muito o trabalho pedagógico da maioria dos professores de Arte, tendo sido também considerada na construção do último documento norteador da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, documento de caráter normativo criado no ano de 2018 e em vigor a partir do ano de 2020 de forma obrigatória em todas as escolas de educação básica do país, desde as escolas particulares às públicas, de educação do campo ou indígena, reconhece o papel da Arte e toma como ponto de partida a proposta de Ana Mae, complementando com o entendimento do que vem a ser esse componente curricular.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. (BRASIL, 2018, p. 193).

Ainda sobre o componente Arte, a BNCC contextualiza a importância de valorizar as experiências vividas pelo estudante durante o processo de trabalho.

A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais. Os processos de criação precisam ser compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos. Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo. (BRASIL, 2018, p. 193).

A BNCC estabelece metodologias do ensino de Arte, com base nas seis dimensões do conhecimento, quais sejam: **(i)** crítica (criar no estudante um olhar crítico para a arte e a sociedade, na qual o indivíduo se coloca nas situações em posição questionadora); **(ii)** criação (refere-se ao fazer artístico, à produção em si); **(iii)** reflexão (atitude de perceber os processos e tecer opiniões embasadas sobre a arte e suas derivações); **(iv)** fruição (olhar atentamente, desfrutar da arte, saber reconhecer obras de arte e tirar dali seu deleite – prazer); **(v)** expressão (capacidade de exteriorizar, produzir artisticamente movimentos, artefatos, canções etc.); **(vi)**

estesia (sensação causada ao acessar a obra de arte, relação entre percepção e sensibilidade) (BRASIL, 2018).

Cumpra esclarecer que essas dimensões do conhecimento seriam uma ampliação daquilo que Ana Mae Barbosa propôs por meio da abordagem triangular no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, porém há na BNCC uma supressão de conceitos, conteúdos e criticidade. Esse documento remonta a um cenário dos anos 1970, em que o foco da educação estava na única e exclusiva necessidade de formar capital humano (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Em conformidade com Dourado e Siqueira (2019, p. 294-295), “do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da ‘Teoria do Capital Humano’, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico”.

E ainda, para além disso “a reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional. (POPKEWITZ, 1997 *apud* DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Os autores ainda alertam sobre o viés neoliberalista da BNCC e apontam um retrocesso no sentido de defender um formato já visto na educação:

A ‘Pedagogia das Competências’, como pressuposto pedagógico da BNCC, é claramente definida como resultado de acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais. O movimento em defesa das competências não é algo novo na história da educação. Afirma-se nos princípios defendidos pelos Organismos Internacionais (OCDE, BANCO MUNDIAL, UNESCO, CEPAL). Remonta e retrocede àquilo que já foi criticado pela educação brasileira: a Teoria do Capital Humano (1950) e Conferência Mundial Sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia (1990), em seu documento ‘Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Nesse sentido, compreendemos que a concepção da Arte somente a partir da BNCC é limitante para o desenvolvimento humano e acadêmico dos alunos, além de ter viés mercadológico. Inclusive, estendemos essa crítica ao fato de o documento da BNCC não ressaltar nenhuma vez a educação especial, principalmente no que se refere à relação entre arte e educação especial e/ou inclusiva.

Realizamos também a leitura da LDB de 1996, a fim de localizar todas as vezes em que os termos “arte” e “educação especial” aparecem, para analisar a relação dada pelos documentos oficiais com a educação inclusiva. Apesar de essa lei ser muito importante, por instituir a obrigatoriedade do ensino de Arte, não há no seu escopo nenhuma menção ao tratamento que se deve dar aos alunos de inclusão nas aulas de Arte. Na Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a única menção à arte que temos é: “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes” (BRASIL, 2008, p. 15). Em outras palavras, nenhum dos documentos pesquisados menciona a arte como componente que pode promover a inclusão, tampouco menciona os efeitos positivos que a arte pode causar no desenvolvimento de alunos com alguma deficiência.

Dessa forma, é fundamental buscar esclarecimentos de quais são as adequações necessárias a ser feitas nos planejamentos e planos de ensino, a fim de promover a inclusão, levantando debate sobre os recursos necessários e as adequações de pequeno porte que deverão ser feitas pelo professor de Artes Visuais dos anos finais do Ensino Fundamental, que compreendem do 6º ao 9º ano.

Nos limites da sua ação, cabe à educação escolar promover mediações significativas que possibilitem a seus atores – alunos, profissionais e comunidade escolar – a apropriação crítica de conhecimentos e instrumentos para a compreensão sobre os determinantes históricos e econômicos que produzem a exclusão, no sentido de mobilização para superar a ordem social vigente. (FERNANDES, 2013, p. 174).

Quais seriam, portanto, essas mediações significativas?

3 Artes Visuais na educação básica e na modalidade da educação especial

No decorrer desta pesquisa, já mencionamos que artes visuais são uma das linguagens do componente curricular Arte, estando presente na Educação Infantil por meio do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Recentemente, com a aprovação da BNCC para o novo Ensino Médio, a arte foi suprimida do currículo básico. Nós compreendemos e defendemos que a Arte favorece constantemente a expressividade e ajudam na intelectualização do sujeito por meio da leitura de mundo que a Arte pode proporcionar, por isso deve estar em todos os níveis, afinal, segundo Dewey:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e ideias. (DEWEY, 1980, p. 91).

Além disso, a Arte desempenha o papel de preparar o estudante para decodificar o mundo, conforme Barbosa (1991, p. 27) escreve:

[...] e favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria.

É importante reconhecer o poder socializador da Arte na educação básica. Por meio das aulas de artes visuais, os alunos aprendem a se expressar e exibir suas produções, além de desenvolver a coletividade por meio das exposições e trabalhos em equipe e ampliar seus conhecimentos culturais essenciais para as relações sociais. Isso se amplifica quando trabalhamos as artes visuais no contexto da inclusão.

Existem várias adaptações que o professor de Arte pode fazer para tornar sua aula inclusiva, mas o nosso entendimento sobre essas adaptações não está em adaptar apenas para aqueles alunos que possuem alguma necessidade educacional específica e, sim, em contemplar todos os estudantes, afinal metodologias inclusivas beneficiam todos os alunos.

Por metodologia, entendemos que se trata de “uma área do conhecimento que pressupõe o estudo dos métodos, o que é determinado pela palavra método mais o sufixo *logia* (estudo do)” (ZAGONEL, 2013, p. 233). O método “diz respeito a uma forma de realizar, um encaminhamento a ser seguido, como realizar o processo e como chegar a um fim” (p. 233).

Para tratar da adaptação metodológica, utilizamos uma das principais referências no ensino de Arte: a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991; 2003). Essa abordagem visa ao ensino de Arte em três eixos principais: contextualização, apreciação e produção. A contextualização acontece quando mostramos para o estudante que uma obra de arte faz parte de um contexto histórico e que o artista que a produziu sofreu influência da época em que vivia. Contextualizar é ajudar a justificar o motivo de um objeto ganhar status de arte. O segundo é a apreciação: durante o movimento da Escola Nova, se acreditava que mostrar obras de arte para os alunos antes das produções os influenciaria de forma negativa. Esse conceito só foi desconstruído a partir da organização de Ana Mae na proposta triangular. Para a autora, não há como um aluno produzir arte sem ter conhecimento daquilo que já foi feito; não há produção artística sem a apreciação de obras. Por fim, a produção se refere ao fazer artístico, à criação em si. Essa proposta norteou e norteia o ensino da Arte no Brasil, até os dias atuais (BARBOSA, 2003).

Na educação especial, pode-se seguir essa abordagem desde que respeitadas as adequações necessárias para a participação de todos, considerando as suas especificidades pedagógicas, afinal

a Arte na educação inclusiva possibilita a utilização de um meio de comunicação não verbal, onde as pessoas com ‘necessidades individuais’ podem encontrar um mundo próprio para expressar suas emoções, seus sentimentos, construir seus conhecimentos, interagir com as pessoas e o meio que o cerca. (MITTLER, 2003, p. 33).

Além de propiciar assistências e orientações aos alunos, resulta em uma melhor autonomia e busca pelo pensar e despertar da capacidade crítica.

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18).

Portanto, é fundamental considerarmos a arte componente fundamental com vistas ao desenvolvimento integral do sujeito, em especial, da pessoa com deficiência que é relegada ao âmbito da institucionalização e negação de conhecimentos.

4 Resultados e Discussão

Nesta seção expomos os resultados e a discussão da pesquisa com base no que foi estabelecido nos objetivos do trabalho. Inicialmente, damos um panorama da produção científica, em seguida, discutimos as linguagens e as metodologias identificadas nas pesquisas selecionadas.

4.1 Produção científica sobre artes visuais para alunos com cegueira e baixa visão

Inicialmente, descrevemos as sete dissertações de mestrado, duas monografias e um artigo publicados, quanto ao tema, universidade, área do programa e objetivo do estudo que compreende o período temporal de 2003 a 2020 (NOGUEIRA, 2011; BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003; FÁVERO, 2017; OLIVEIRA NETO, 2015; CUNHA, 2020; OLIVEIRA, 2014; PEDROZO, 2011; GARCIA, 2012; MARTINS, 2013; PEREIRA; COSTA, 2009).

A primeira pesquisa que nos chamou atenção é intitulada “*Lygia Clark – uma experiência de arte na vida de jovens cegos*”, escrita por Ana Carmem Nogueira (2011) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie. A autora utiliza as obras da artista modernista Lygia Clark para promover a expressão artística de jovens com

cegueira a partir de uma visão merleauPontiana e tinha como principal objetivo analisar o impacto da arte e de que forma a participação em um ateliê escolar poderia mudar a percepção de mundo desses jovens. A pesquisa se deu por meio de entrevistas, aplicação de questionário e estudos de caso. Os resultados indicam ter havido uma significativa crescente no desenvolvimento dos alunos com cegueira e videntes que participaram das experiências propostas no ateliê, ressignificando o lugar da arte.

A segunda pesquisa analisada recebeu o título “*Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos*” e foi escrita no ano de 2003 por Ballesteró-Álvarez, estando vinculada à Universidade de São Paulo, no curso de Pós-Graduação em Artes — área de concentração Artes Plásticas. Antes de abordar o conteúdo da pesquisa, vale ressaltar que a orientação deste trabalho se deu pela professora Doutora Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz, uma importante estudiosa da metodologia do ensino de Arte. Esta pesquisa buscava compreender de que forma pessoas cegas criavam mentalmente imagens a partir de referências pictográficas da história da arte. Para isso, o pesquisador criou alguns artefatos e materiais considerados de tecnologia assistiva para ajudar na leitura de imagem. O público foi adulto e não havia um olhar pedagógico por trás da prática e, sim, um olhar artístico.

A terceira pesquisa é de Luciana Fávero, intitulada “*Cegueira e artes visuais: como as tecnologias assistivas podem ser uma ferramenta de inclusão*”, escrita em 2017 durante sua formação na Universidade Estadual de Campinas, no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. Visava a levantar quais tecnologias assistivas existem para auxiliar pessoas cegas para poderem realizar uma leitura de imagem e aumentar seu repertório imagético. A pesquisa também não apresentou cunho pedagógico e trouxe referências inclusivas gerais, não focadas no âmbito escolar.

A quarta pesquisa analisada, com o título “*Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva*”, foi escrita por Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto (2015), na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-Graduação em Educação. O pesquisador realizou atividades com alunos videntes e alunos com cegueira com o intuito de promover a ampliação do conhecimento de Arte por meio de atividades que promovessem a inclusão e, ao mesmo tempo, proporcionassem aos estudantes uma aprendizagem na representação gráfica das experiências vividas. Este estudo focou seu objeto no desenho e nós compreendemos que, quando lecionamos artes visuais, devemos abranger outras linguagens, como escultura, fotografia, cinema, gravura etc.

A quinta pesquisa recebeu o título “*O ensino da arte nas séries iniciais do Fundamental 1: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína – Tocantins*”, tendo sido produzida por Edioneide Rodrigues da Cunha (2020), na Universidade Católica de Goiás, no Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo como objetivo geral compreender de que forma se dá o ensino de Arte nos anos iniciais e qual é o papel da arte no processo inclusivo dentro da escola, mas relacionando com aspectos pedagógicos e os familiares desses estudantes. A pesquisadora defendeu sua dissertação no ano de 2020 e isso nos coloca a refletir sobre os atuais pesquisadores e os autores que debatem a arte-educação atualmente. É importante ressaltar que este foi o trabalho mais atual encontrado sobre o tema.

A sexta pesquisa é de Diele Fernanda Pedrozo, com sua dissertação “*A formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios*”, defendida em 2011, na Universidade Estadual de Santa Catarina, que nos faz perceber a necessidade de lutar pela inclusão e a importância da arte nesse processo. A autora traz o relato de diversas experiências feitas com alunos no Instituto Paranaense de Cegos, que tinham como objetivo auxiliar em contraturno escolar o desenvolvimento dos estudantes. Com esta pesquisa, a autora aponta a importância do referencial imagético para que a criança consiga criar seu próprio repertório.

A sétima pesquisa encontrada, escrita por Ustane Fabíola Cerqueira de Oliveira, com o título “*Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho*”, foi defendida em 2014, na Universidade Estadual de Feira do Santana, no Programa Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade. A autora acompanhou quatro estudantes com cegueira e analisou como eles conseguiam criar uma representação visual a partir das atividades propostas na sala de recursos multifuncionais de uma escola de educação básica de Feira de Santana. Nessa pesquisa, a autora nos faz refletir também sobre a importância da formação docente para o desenvolvimento de trabalhos inclusivos ou de uma formação continuada que melhor prepare os docentes que estão à frente das aulas de Arte na educação básica.

A próxima investigação foi escrita pela estudante Adriana Castro Garcia (2012), no curso de Pós-Graduação lato sensu em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas tem o título: “*Olhar além da visão: desafios do professor de arte com alunos cegos*”. O principal objetivo era

compreender quais limitações a falta da visão poderia ocasionar para o estudante com cegueira no seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. Por meio de um estudo de caso com professores de Arte com experiência na educação especial, percebeu que não há nenhuma limitação significativa pela falta da visão desde que ela seja compensada por metodologias que contemplem outros sentidos, mas é necessário que os professores possam adaptar metodologias e apresentar os conteúdos de formas diversificadas. Além disso, a autora pontuou a importância das aulas de Arte para o estímulo da capacidade criadora e desenvolvimento da criatividade.

O próximo trabalho analisado, também uma monografia apresentada ao curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais pelo estudante Maicon Araújo Martins (2013), foi intitulado “*O ensino de artes visuais para cegos: O caso da menina Alice*”. Na pesquisa, o autor realizou um estudo de caso e acompanhou uma aluna cega que frequenta o 7º ano dos anos finais do ensino fundamental da educação básica em um município chamado Frei Inocência, no estado de Minas Gerais. O autor fez um breve histórico sobre o ensino de alunos com deficiência e partiu para uma análise em campo, constatando que a escola apresenta certo suporte em sua infraestrutura, mas está longe do ideal. Além disso, o despreparo dos professores foi percebido pelo autor. De modo geral, entendeu que havia um envolvimento da estudante cega nas metodologias propostas na escola, mas que só haverá real desenvolvimento quando a formação continuada e o preparo dos professores se tornarem mais direcionados.

Por fim, o artigo escolhido para ser analisado nos chamou atenção pelo título: “*O aluno com deficiência visual em sala de aula: informações gerais para professores de artes*”, tendo sido escrito pelas professoras Josefa Lídia Costa Pereira e Maria da Piedade Resende da Costa (2009) e publicado na Revista Eletrônica de Educação da Universidade Federal de São Carlos. No artigo, as autoras apresentaram um panorama sobre o ensino de Arte e a deficiência visual, fazendo proposições de metodologias e dicas práticas de como um professor deve se portar no momento do seu planejamento para que a sua aula seja inclusiva, não só com os estudantes com cegueira, mas com todos os estudantes da sala. Apesar de a ideia de guia orientador para professores não ser exatamente no que acreditamos como formação continuada, o artigo apresenta reflexões importantes e que podem fazer a diferença na formação de um professor. Para além disso, as autoras enfatizam práticas aplicadas erroneamente por muitos professores que acreditam estar promovendo a inclusão; dessa forma, não há somente indicações de como realizar a aula inclusiva, mas também práticas que devemos evitar.

Deprendemos dessa produção que o ensino de Arte ocupou um espaço significativo no contexto do ensino fundamental para alunos com deficiência visual, principalmente, porque a disciplina Arte ganha força após a LDB de 1996 e os PCNs. E a partir de 2003, o governo Lula promove uma série de programas e ações voltadas a inclusão escolar. Desse modo, os trabalhos selecionados indicam que as intersecções entre arte, educação e pessoa com deficiência é uma temática emergente na pesquisa acadêmica e na realidade socioeducacional brasileira. Está voltada para a reorganização da educação básica e ensino superior dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016).

4.2 Analisando as produções: a linguagem da Arte presente

Como já mencionamos, as linguagens das artes visuais são: pintura, gravura, desenho, escultura, xilogravura, litogravura, cinema, performance, videoarte, fotografia, dentre outras. Nos estudos analisados, pudemos identificar quais linguagens foram mais estudadas e mencionadas.

Na pesquisa de Nogueira (2011), o destaque foi para a análise da escultura, sendo o tema principal as obras da artista Lygia Clark, sendo assim, há uma prevalência do estudo do tridimensional. A linguagem que mais apareceu em pesquisas foi o desenho, incluindo os trabalhos de Ballesterro-Álvarez (2003), Oliveira Neto (2015), Pedrozo (2011), Oliveira (2014) e Martins (2013), entendendo aqui que, por desenho, estamos tratando da representação de seres, objetos etc. feita sobre uma superfície, por meios gráficos, com instrumentos apropriados e riscantes, mesmo sabendo que alguns autores atribuem a nomenclatura do desenho para outras formas e consideram o desenho presente em outras linguagens como a fotografia, por exemplo. Mas neste caso consideramos o desenho em si próprio e não um caminho em outra técnica. Por isso podemos entender que há um interesse maior na concepção do desenho para o estudante com cegueira. Uma das pesquisas analisou a leitura de imagens (FÁVERO, 2017) e duas outras falaram no ensino da Arte de um modo geral, sem estudar especificamente uma das linguagens, e fizeram abordagens gerais (CUNHA, 2020; PEREIRA; COSTA, 2009). Um dos trabalhos abordou o tema da capacidade criadora (GARCIA, 2012), sem fazer menção específica às linguagens.

Há muitas linguagens que não são propostas em pesquisas. Como mencionamos no início deste texto, as linguagens não encontradas em pesquisas são: pintura, gravura, xilogravura, litogravura, cinema, performance, videoarte, fotografia, dentre outras. Isso nos acende um alerta:

apesar de haver algumas pesquisas na área, ainda estamos distantes daquilo que seria o ideal, uma vez que o estudante com cegueira deve ter acesso as diferentes linguagens e formas de expressão da arte.

4.3 Analisando as produções: a metodologia/estratégia de ensino utilizada

Por metodologias e estratégias de ensino, entendemos que o professor é responsável por escolher a forma como pretende desenvolver as atividades e conteúdos com os estudantes; dessa maneira, uma metodologia corresponde à ação adotada pelo professor. Tais estratégias de ensino são entendidas como situações diversas que o professor seleciona e/ou cria para viabilizar aos discentes a interação com o conhecimento, de modo a encorajá-los a aprender, à medida que constituem meios de intervenção que potencializam o engajamento dos alunos com sua aprendizagem. Portanto, ao docente cabe conhecer não apenas a diversidade de técnicas e métodos de ensino existentes, mas também selecionar boas estratégias de ensino e utilizá-las para ampliar e diversificar os procedimentos utilizados pelos discentes em seu processo de aprendizagem (MOREIRA; OLIVEIRA; SACCHETTI, 2016). Sobre isso, encontramos em Bordenave e Pereira (2002, p. 107), citados pelos referidos autores, que “[...] as intervenções realizadas pelo educador que usa boas estratégias de ensino podem contribuir para a mudança de aspectos motores, afetivos e intelectuais”. Nas produções analisadas, sintetizamos as metodologias descritas a seguir.

Na pesquisa “Lygia Clark — uma experiência de arte na vida de jovens cegos” (NOGUEIRA, 2011), a metodologia escolhida pela autora se deu pela apresentação de obras por meio descritivo (a autora descreve as imagens presentes na aula para os alunos com cegueira) e do tateamento dos estudantes, que ao final desenvolvem uma atividade prática com materiais como papelão, papel-cartão e outros. Utilizar um(a) artista como referência demonstra de certa forma a preocupação da pesquisadora com o repertório cultural a ser oferecido ao estudante, conforme vimos na introdução, uma das principais funções da Arte é dar ao estudante um repertório que ajude compreender o mundo cultural e isso passa pelo conhecimento dos artistas, técnicas e poéticas. A artista pesquisada, além de ser uma das principais precursoras dos neoconcretismos teve em sua prática muitas obras sensoriais. Este trabalho exemplifica a importância de considerar a Arte muito mais do que só a técnica em si, mas sim, o entendimento da Arte enquanto manifestação cultural de uma sociedade.

Na pesquisa “Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos” (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003), utilizam-se artefatos tridimensionais que reproduzem em relevo as obras que são bidimensionais. Por meio de diferentes alturas de relevo, o autor demonstra os diferentes planos da imagem. Apresenta também uma tabela com a descrição de diferentes materiais utilizados na criação dos relevos e materiais não aceitos pelas pessoas com cegueiras, por serem prejudiciais ou de difícil leitura tátil. Como já mencionado neste artigo, não basta a adaptação de materiais para que consideremos inclusão, afinal a tecnologia assistiva é uma das ferramentas que podemos utilizar, porém é a didática do professor e as dinâmicas da escola que farão com que o estudante seja de fato incluído. Ballestero-Álvarez (2003) apresenta estas adaptações e promove por meio do diálogo as interferências necessárias para que o estudante entenda como a representação gráfica do mundo vidente podem ser úteis para a construção de repertório imagético.

A pesquisa “*Cegueira e artes visuais: como as tecnologias assistivas podem ser uma ferramenta de inclusão*” (FÁVERO, 2017) apresenta recursos tecnológicos atuais e digitais que podem auxiliar no processo de ensino e expressão em Arte. A autora faz um levantamento de equipamentos, máquinas e ferramentas digitais por meio de uma pesquisa bibliográfica e de campo e estuda suas aplicabilidades dentro de sala de aula, fazendo uma análise sobre possíveis maneiras de trabalhá-las. Nesta pesquisa não há uma aplicação metodológica na educação básica, mas é uma grande referência para que se possa conhecer quais são as ferramentas que podem auxiliar os professores nas tarefas de adaptação, afinal muitas vezes a adaptabilidade de obras, imagens e recursos para a aula, ficam sobre a responsabilidade do próprio docente, e esta pesquisa auxilia no entendimento de quais as principais ferramentas que podem ser utilizadas nesse processo.

Na pesquisa “*Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva*” (OLIVEIRA NETO, 2015), o autor propõe técnicas de desenho a partir da exploração tátil de objetos colocados em caixas (para que os alunos videntes não pudessem ver), seguida do desenho partindo da experiência tátil. A metodologia proposta pelo pesquisador é uma pesquisa de campo, tendo notado as dificuldades do pensamento espacial e em três dimensões quando a visão é bloqueada. Além disso, o autor percebeu a dificuldade de compreensão da diferença entre contornos e planos. Neste trabalho notamos que há uma preocupação do autor para que tanto alunos com cegueiras quanto videntes possam experimentar a

mesma atividade. Cabe, no entanto, levantar uma questão importante, ao vendar os olhos do estudante vidente (que não é uma pessoa com cegueira) não podemos dizer que ele está tendo uma experiência cega, afinal ser uma pessoa com cegueira não é a mesma coisa do que ter sua visão privada por alguns momentos, inclusive em relação aos outros sentidos que pessoas com cegueira normalmente são mais estimuladas do que videntes. Nessa experiência o autor provoca os estudantes a utilizar os meios táteis para construir um repertório imagético e desenvolver o pensamento abstrato, algo que é fundamental para o pensamento lógico.

A pesquisa “*O ensino da arte nas séries iniciais do Fundamental I: sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína — Tocantins*” (CUNHA, 2020) não desenvolve uma metodologia específica, mas apresenta possibilidades de adaptações de materiais e propõe que o professor possa abordar em suas aulas o maior número de atividades que trabalhem com instrumentos práticos e que façam o aluno explorar o sentido do tato e, assim, reproduzir seus trabalhos em materiais também táteis, como massinha, papelão e desenho com lã. Assim como a maioria de outras pesquisas, há uma busca de adaptação de obras e materiais pelo meio tátil e busca-se a apropriação pelo estudante com cegueira do entendimento de como as coisas são reproduzidas no mundo visual. Também reforçamos com base na leitura deste e de outros trabalhos que a construção mental da imagem para cada pessoa se dá de uma forma, inclusive refletindo de forma diferente para aquelas pessoas com cegueira, pois constroem a imagem a partir do seu referencial e seu imagético, o que muitas vezes dificulta a leitura de imagens em perspectivas, diferenças entre figura e fundo ou mesmo a leitura de material tátil inapropriado, pois podem em alguns casos serem ásperos de mais, por exemplo.

Na pesquisa “*A formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios*” (PEDROZO, 2011), a pesquisadora opta por aulas dialogadas, em que apresentou aos estudantes diferentes obras e artistas, de forma a narrar as obras e explorar o tateamento de esculturas. Após essas explorações, os estudantes foram convidados a desenhar em papel sulfite com placas de EVA por baixo, criando, assim, um desenho em relevo; ao final da prática, deixavam registrado no verso da folha o caminho percorrido pelo lápis. Apesar desta metodologia e adaptação do desenho ser a mais comum nas práticas com pessoas com cegueira ou baixa visão dentro das escolas, a forma como a pesquisadora abordou a construção da técnica é fundamental para que o estudante entenda o seu próprio percurso enquanto produtor de arte. A

técnica estava aliada a contextualização da arte, distanciando-se da prática que muitas vezes se torna esvaziada pela preocupação maior com a adaptação do que com o ensino do conteúdo em si. Durante as aulas os alunos vivenciaram práticas artísticas com conversas, tateamento, visitas a exposições expositivos e participação ativa na metodologia proposta, o que promove no estudante um desenvolvimento por completo.

A pesquisa *“Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho”* (OLIVEIRA, 2014) utiliza uma metodologia muito semelhante à citada anteriormente, em que os estudantes podem, por meio do tato, fazer a exploração de esculturas e, por meio da narração da professora, fazer novas descobertas. Após isso, os estudantes criam desenhos e esculturas explorando essas técnicas e demonstrando aquilo que compreenderam. Também, assim como mencionado acima, é importante o cuidado do professor com as narrações feitas por ele, afinal a audiodescrição é um trabalho cuidadoso e com regras próprias, para que a própria pessoa com cegueira consiga criar as imagens mentais a partir das próprias percepções, com a interferência mínima do olhar de quem descreve algo.

A investigação *“O olhar além da visão, desafios do professor de Arte com alunos cegos”* (GARCIA, 2012) não apresenta uma metodologia específica aplicada em sala de aula, mas mostra as principais dificuldades dos professores. Assim, podemos compreender que as metodologias sugeridas por esta pesquisa se concentrariam em resolver as demandas e dificuldades de casos específicos, sem mencionar uma metodologia adaptada. Neste trabalho, o objetivo foi apontar os principais desafios que os professores são constantemente expostos em sala de aula, começando pelo próprio ato de ensinar algo complexo, mas também lidar com a heterogeneidade das turmas. A proposta é que a equipe pedagógica consiga dar suporte ao professor e que ele também consiga realizar as adaptações necessárias e que dessa forma possa da melhor maneira possível dar aos estudantes os recursos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidos pelos documentos oficiais da educação.

O trabalho *“O ensino de artes visuais para cegos: o caso da menina Alice”* (MARTINS, 2013) analisa o caso de uma aluna em específico. O autor apresenta diversas propostas de adaptação de materiais, ferramentas digitais e transformação de obras bidimensionais para tridimensionais. As atividades se apresentavam de forma dialógica e construídas pouco a pouco, com a aluna utilizando o tato e audiodescrições para compreender os conteúdos; ao final, a

produção dessa estudante também se dava por meio de desenhos em EVA para fazer o relevo na folha ou esculturas com massinhas, papel machê, papelão ou outros objetos tridimensionais. Assim como nos demais trabalhos há uma preocupação do pesquisador para a adaptação dos materiais e um cuidado com a forma em que os conteúdos são apresentados. Como se trata de um estudo de caso e tem como fonte principal uma aluna específica, no decorrer do texto podemos perceber as tentativas e erros dos professores, que, junto com a aluna, precisam descobrir quais os recursos faziam o maior sentido e de que forma facilitariam o entendimento sobre arte e sobre recursos visuais.

Por fim, o artigo “*O aluno com deficiência visual em sala de aula: informações gerais para professores de artes*” (PEREIRA; COSTA, 2009) não traz metodologias de ensino e, sim, nos provoca a refletir sobre a forma como os estudantes com cegueira são tratados dentro da escola. Apresenta dados e relatos que demonstram que muitos professores esquecem que os estudantes com cegueira não possuem limitações cognitivas e intelectuais, por isso não devem ser privados de nenhum conteúdo, devendo o próprio professor pensar nessas propostas e metodologias. Este trabalho traz para a discussão uma pauta fundamental e que infelizmente ainda é muito presente nas escolas do país, que é a desqualificação ou o entendimento de que, pelo fato da criança ter cegueira ou baixa visão, o cognitivo desta criança está de alguma forma diminuído. O fato de os sujeitos terem cegueira não diminuem a capacidade cognitiva ou de entendimento de mundo, o que ocorre é um fator que talvez dificulte para essas pessoas por vivermos em uma sociedade excludente, que privilegia algumas classes de pessoas e segrega outras.

O estudo desenvolvido por Mello (2016, p. 142) evidencia que os recursos e serviços para pessoas com deficiência visual “primam pelo eixo da cognição e da estimulação dos sentidos remanescentes com ações que vão preencher o currículo complementar a ser ministrados”. Desse modo, ele argumenta que é importante que os recursos e serviços não sejam concebidos numa versão instrumentalizada, na qual seja transferida para as tecnologias a responsabilidade última pelo processo de inclusão (MELLO, 2016). Independentemente das metodologias e estratégias a ser adotadas, é fundamental considerar como a mediação do trabalho pedagógico está sendo realizado e de que maneira é possível a apropriação do conhecimento.

Inferimos que as metodologias e as estratégias de ensino adotadas nas pesquisas selecionadas abrangem, principalmente, a exploração tátil e multissensorial nas aulas de artes

visuais para alunos com deficiência visual. Trata-se de uma acessibilidade metodológica importante a ser articulada a outras dimensões da acessibilidade, como a atitudinal, programática e comunicacional. Além disso, os estudos apontam as possibilidades de trabalhar com: audiodescrição, fabricação de materiais em 2D e 3D, tecnologias digitais ou não para manipulação do artefato, aulas dialogadas (narração) e experimentação, atividades com abstração mental e mediação pedagógica. De forma explícita ou não, os trabalhos mostram as possibilidades do ensino de artes numa abordagem triangular (BARBOSA, 2003), porque há um destaque dos achados para a apreciação e produção das obras. Ademais, os trabalhos apontam que o ensino de artes visuais para alunos com cegueira pode ser acessível, favorecendo a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos, como diz Barbosa (1991). As acessibilidades nas aulas de artes são fundamentais para apropriação do patrimônio cultural pelas pessoas com deficiência.

5 Considerações finais

Neste estudo, que buscou compreender quais são as principais características da produção acadêmica disponibilizada na BDTD/IBICT, Oasisbr/IBICT e SciELO quanto ao entendimento sobre arte, metodologia e inclusão, notamos, a partir da leitura dos trabalhos, que as artes visuais não está presente como um todo, porém, fragmentada em algumas linguagens, principalmente, a de desenho. Dessa forma, compreendemos a dificuldade dos pesquisadores e também dos professores de Arte em conseguir abranger as diferentes linguagens presentes nas artes visuais, mas é fundamental compreender que se tratam de macrocampos que se diversificam e se ramificam, partindo do grande conceito de Arte com suas quatro linguagens: teatro, dança, música e artes visuais, mas também considerando que artes visuais é um grande campo que incluem fotografia, escultura, xilogravura, performance, vídeo-arte, litogravura, desenho, colagem, interferência, pintura entre outros.

Muitos estudos estão acontecendo na esfera da educação inclusiva, mas ainda há poucas publicações na área de artes visuais sobre o tema no que concerne ao ensino fundamental do contexto da educação básica. Das obras pesquisadas, apenas três dissertações foram escritas e publicadas nos últimos cinco anos, o que nos mostra que há, sim, um espaço para esse tema e, mais do que isso, é fundamental levantar esse debate e abrir espaço para a discussão sobre a formação docente que promova uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite as

diferenças dos estudantes e que valorize as potencialidades de cada um deles, além de promover o desenvolvimento cognitivo e intelectual desses estudantes.

Por fim, esta análise nos aponta a importância da constante pesquisa, trazendo autores e revisitando conceitos constantemente, para a atualização da literatura sobre o tema. A importância da pesquisa sobre metodologias e estratégias de ensino para crianças com cegueira e baixa visão está na medida em que compreendemos a relevância desse componente curricular e do desenvolvimento por meio da arte.

Referências

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, José Afonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2003. Dissertação (Mestrado de Comunicações e Artes) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21032005-213811/publico/alfonso1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISACCIONE, P.; MENDES, E. G. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? *In*: ALMEIDA, M. A. *et al.* (org.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. São Paulo: Junqueira & Martins Editores, 2008. p. 70-76.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 5 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Evolução do SNPG no decênio do PNPg 2011-2020.** Brasília: MEC/CAPES, 2021.

CUNHA, Edioneide Rodrigues da. **O ensino da arte nas séries iniciais do fundamental 1:** sentidos e significados para estudantes com deficiência, professoras, coordenadoras e gestoras da rede escolar municipal da cidade de Araguaína - Tocantins. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2020. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4555/2/Edioneide%20Rodrigues%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n2/2447-4193-rbpae-35-02-291.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FÁVERO, Luciana. **Cegueira e artes visuais:** como as tecnologias assistivas podem ser uma ferramenta de inclusão. Campinas 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14404_faverolucianam.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

GARCIA, Adriana de Castro. **O olhar além da visão:** desafios do professor de Arte com alunos Cegos. Pelotas, 2012. Monografia (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/especializacaoemartesvisuais/files/2013/06/Adriana-Castro-de-Garcia-2012.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MANFREDI, Sílvia. **Metodologia do ensino.** Campinas, 1993.

MARTINS, Maicon Araújo. **O ensino de artes visuais para cegos:** o caso da menina Alice. Belo Horizonte, 2013. Monografia (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9KSNN4/1/maicon_araujo_martins_corre_o_p_s_banca.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

MELLO, Douglas C. Ferrari de. **Entre a luta e o direito:** políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contexto sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Ana Elisa da C.; OLIVEIRA, Katya Luciane de.; SCACCHETTI, Fábio Alexandre P. O processo de ensino e aprendizagem em questão: implicações metodológicas e motivacionais. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 106-116, jan./abr. 2016.

NOGUEIRA, Ana Carmen Franco. **Lygia Clark:** uma experiência de arte na vida de jovens cegos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/5443f2ca-6588-4d94-828e-d37270bb7d41>. Acesso em: 5 jan. 2023.

OLIVEIRA, Ustante Fabíola Cerqueira de. **Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho.** 2014. Dissertação (Mestrado em Desenho) - Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/73/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20completa%20imprimir%202015.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e inclusão social em contexto escolares e não escolares) - Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/19844/1/RivaldoBevenutoDeOliveiraNeto_DISSERT.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

PEDROZO, Diele Fernanda. **Desenhando uma história: a formação da imagem mental e a representação gráfica de alunos cegos precoces e tardios.** 2011. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEREIRA, Josefa Lidia Costa; COSTA, Maria da Piedade Resende da. O aluno com deficiência visual em sala de aula: informações gerais para professores de artes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 89-99, maio 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 5 jan. 2023.

REILY, Lúcia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, jan./abr. 2010.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jun. 1992.

ZAGONEL, Bernadete *et al.* (org.). **Metodologia de ensino da arte.** Curitiba: Intersaberes, 2013.