

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

CURSO DE ARTES VISUAIS

JOELMA HEMENEGILDA SENA

RELEVOS

BELO HORIZONTE

2018

JOELMA HEMENEGILDA SENA

RELEVOS

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Artes Visuais – habilitação em Licenciatura – da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Freire Loyola

BELO HORIZONTE

2018

JOELMA HEMENEGILDA SENA

RELEVOS

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Artes Visuais – habilitação em Licenciatura – da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Freire Loyola

Prof.^a Dr.^a Juliana Gouthier Macedo – UFMG

Prof.^a Dr.^a Rosvita Kolb Bernardes – UFMG

BELO HORIZONTE

2018

A todos os excluídos do Sistema Educacional

AGRADECIMENTOS

Sempre ouço dizer que quanto mais agradecemos, mais graças recebemos. Eu sou prova viva disso, inúmeras graças têm chegado até mim e sou grata ao Universo por mais essa incrível e rica experiência.

Sou grata aos meus pais por todo carinho e apoio que sempre me deram mesmo quando minhas escolhas não lhes pareceram as mais acertadas.

Sou grata à minha irmã Josi, minha melhor amiga, que nesta caminhada sempre me incentivou a seguir adiante, especialmente quando eu pensava em desistir.

Sou grata por chegar até a Universidade Federal de Minas Gerais como servidora em 2013 e ter conhecido pessoas que levarei comigo por toda vida. Em especial, às chefias imediatas que me permitiram cumprir jornada para servidor estudante e pelos colegas de trabalho Eddie, Camila e Tininha pelo apoio e confiança de sempre.

Sou grata por ter atendido os alunos Lucas e Norton que se tornaram grandes amigos e, sem se darem conta, me incentivaram na volta aos estudos pelo exemplo.

Sou grata por ingressar na Escola de Belas Artes em 2015, lugar de encontros, desencontros, resgates e despedidas.

Sou grata ao amigo e artista plástico Diego Nunes pela oportunidade de compartilharmos nossas ideias e produções, por acompanharmo-nos um ao outro em exposições e pelas divertidas conversas sobre arte e seus desdobramentos.

Sou grata aos mestres que deram sua contribuição para minha formação. Em especial, ao meu orientador Geraldo por acreditar em mim, pela paciência, pelo respeito às minhas ideias e por sempre me dizer “escreva mais”. À professora Rosvita que me ensinou que acolher, a nós mesmos e aos outros, faz parte do ensinar. À professora Juliana Gouthier pelas orientações, apoio e, principalmente, pelo acolhimento quando surgiram dúvidas e angústias no primeiro contato com a sala de aula. Ao professor Rodrigo Vivas por despertar em mim o gosto pela

pesquisa. À professora Ana Del Tabor que, embora não tenha sido minha professora, incentivou-me a escrever e me apresentou um espaço de mobilização e resistência em defesa do ensino de Artes.

Sou grata aos colegas de sala, companheiros de jornada, que sempre enriqueceram as aulas com suas experiências, proposições e produções. Em especial, Simone, Zé Avelino, Wendel, Murilo, Isadora, Wellington, Fabiana, Joyce e Gaby. Acredito no imenso potencial de vocês para transformar a educação em nosso país por meio das Artes Visuais.

Sou grata à Escola Municipal Wladimir de Paula Gomes. Em especial, aos professores de Arte Hugo Panicali Junior e Cláudia de Miranda Harmes, que me acolheram como estagiária em suas classes e compartilharam comigo seus saberes.

Sou grata à professora Cristiane Aparecida de Matozinho Silva e seus alunos, por me acolherem nesta experiência de inclusão às avessas que me deu luz para a escrita deste trabalho.

Sou grata pelos amigos que perdoaram minhas ausências por compreenderem que o caminho que escolhi por vezes demandava mais da minha atenção. Em especial àqueles que tiraram um pouco do seu tempo para a leitura deste trabalho e me brindaram com críticas, sugestões, elogios e palavras de encorajamento.

Sou grata ao Centro de Apoio ao Deficiente Visual – CADV – integrante do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI/UFMG – por viabilizar a impressão deste trabalho em formato acessível. Em especial, ao servidor Abel Passos pela atenção e disponibilidade no atendimento.

E, finalmente, sou grata por cada situação vivida e por cada pessoa que cruzou meu caminho. Essas situações e pessoas me fizeram descobrir, redescobrir, criar e recriar uma nova Joelma. Uma Joelma mais madura, mais forte, mais confiante em um futuro de muitas alegrias que vem sendo desenhado dia após dia.

*“Não basta ter bons olhos para ver.
Ver não é um processo fisiológico.
É um ato poético.”*

Rubem Alves

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso busca refletir acerca da inclusão de cegos dentro do contexto das Artes Visuais a partir de experiência de estágio realizado em uma escola dedicada à educação de deficientes visuais. Neste sentido, foram estabelecidos diálogos sobre visão, percepção e imaginação entre artistas, pesquisadores e educadores. Além disso, buscou-se evidenciar a importância do tato no que tange ao deslocamento da mera visualidade no campo das Artes para a sensorialidade associando-o, de maneira subjetiva, aos conceitos de relevo e Braille. Ao final verifica-se a inadequação do termo Artes Visuais no contexto das deficiências visuais bem como a necessidade de oferecer arte acessível às pessoas com deficiência e, na Licenciatura em Artes Visuais, ofertar uma disciplina específica para o ensino de Arte a este público tendo em vista que em 2010 o censo revelou que chegava a quase 20% da população o número de pessoas com deficiência visual no Brasil.

Palavras-chave: Arte. Educação. Relevos. Pessoa com deficiência visual. Inclusão.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagen 1 – Escapar.....	16
Imagen 2 – Sobrinha de Bavcar.....	17
Imagen 3 – Moisés de Michelangelo.....	19
Imagen 4 – Frame do filme A História da Eternidade.....	20
Imagen 5 – A morte de Felipe dos Santos.....	23
Imagen 6 – Aluna utilizando a mão para pintar.....	30
Imagen 7 – Aluno utilizando o pincel para pintar.....	31

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1. Cegos.....	14
2. Relevos.....	22
3. Cegos, Relevos, Artes (in)Visuais.....	27
4. Arte e Educação Inclusiva, precisamos falar sobre isso.....	33
Considerações Finais.....	38
Referências.....	40

INTRODUÇÃO

Há cinco anos a vida de minha família mudava completamente. Meu pai, após anos a fio de tratamento, acabou por perder a visão. Para tentar auxiliá-lo, minha mãe, minha irmã e eu fizemos o possível para estarmos mais presentes e proativas assumindo as responsabilidades que antes cabiam a ele e, pouco a pouco, morada e moradores foram se adaptando à nova realidade.

Reduzi minha jornada de trabalho e por algum tempo fiz o que estava ao meu alcance para tentar auxiliar na readaptação de meu pai, mas com o passar do tempo entendi que os processos de aceitação e adaptação são muito individuais e acontecem no tempo de cada um. Por isso deixei de querer suprir às necessidades de meu pai e retomei meus próprios processos.

Para ter qualidade de vida, optei por permanecer em jornada reduzida de trabalho e, como sempre gostei de estudar, resolvi tentar o vestibular para o curso de Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG – área do conhecimento que sempre me despertou interesse.

Aprovada, vivi experiências que me ensinaram e me fizeram amadurecer bastante. A Licenciatura me mostrou que ensinar é sobretudo aprender como defendia Paulo Freire. Todas as experiências, absolutamente todas, nos ensinam algo, basta estarmos abertos para acolher os ensinamentos. O amor me ensinou a lutar, o contato com o outro me ensinou a confiar, a dificuldade me ensinou a persistir, mas foi a cegueira que me fez enxergar o caminho.

Ao longo dos quatro anos da graduação a questão da visualidade sempre esteve presente na minha poética e nas minhas produções e ganhou ainda mais relevância a partir da realização de um estágio curricular em uma escola dedicada à educação de deficientes visuais na qual meu pai decidiu se inscrever como aluno após muita insistência de minha parte. Um recomeço, creio.

O convívio com meu pai fez de mim uma pessoa mais sensível com relação às diversas deficiências existentes, especialmente a visual, entretanto a relação paternal é muito distinta daquelas estabelecidas nos domínios da Educação Especial. Neste sentido, foi o estágio na escola destinada à educação de deficientes visuais que me fez refletir acerca da educação inclusiva e, sobretudo, a respeito dos limites e possibilidades do ensino de Artes Visuais para discentes cegos.

Quando os alunos de Licenciatura vão a campo para cumprir os estágios curriculares obrigatórios, é comum que se sintam deslocados no primeiro momento, devido à novidade, ao fato de se exporem ao contingente colocando em prática aquilo que aprenderam em teoria, porém esta sensação vai sendo superada no decorrer da experiência em sala de aula.

Todavia, no caso da educação especial, ao menos para mim, a sensação no primeiro momento não foi de deslocamento, mas de desconforto, pois a prática fica fragilizada quando falta arcabouço teórico. Na EBA não se fala sobre educação especial, não existe uma disciplina específica no currículo que aborde o assunto e após a experiência na escola dedicada à educação de deficientes visuais para mim fica muito claro que precisamos falar sobre isso, que é justamente o que justifica a escrita desta monografia.

Desta forma, encerrando este ciclo, apresento este Trabalho de Conclusão de Curso que é fruto de reflexões a partir de estágio realizado na Educação Especial e de uma vivência permeada pela cegueira. O objetivo principal deste trabalho é refletir acerca da inclusão de cegos dentro do contexto da educação e das Artes Visuais. Concomitantemente, estabelecer diálogos sobre visão, percepção e imaginação entre artistas, pesquisadores e educadores para evidenciar a importância do tato no que tange ao deslocamento da mera visualidade no campo da arte para a sensorialidade associando-o de maneira subjetiva aos conceitos de relevo e Braille.

No primeiro capítulo trago o artista Wassily Kandinsky para uma reflexão inicial sobre a cegueira em seu sentido conotativo. Em seguida, abordo o conceito de percepção alicerçada pela professora e pesquisadora Lucia Pimentel e discuto

sobre condicionamento e determinismo no contexto da cegueira com Paulo Freire. Por fim, falo sobre imaginação a partir das ideias do pedagogo Rubem Alves trazendo reflexões e obras do pintor cego John Brambitt, do filósofo e fotógrafo cego Evgen Bavcar, além de estabelecer relação entre a fala do poeta Manoel de Barros no documentário *“Janela da Alma”* e a produção cinematográfica de Camilo Cavalcante, *“A história da Eternidade”*.

No segundo capítulo, trago o significado de relevo em diversos contextos até relacioná-lo ao Braille enquanto possibilidade de inclusão de pessoas cegas. Com Freire converso sobre a importância da inclusão para que a pessoa com deficiência tenha autonomia. Em Bavcar sustento a ideia de que a arte inclusiva passa, necessariamente, pelo tato e, portanto, pelos relevos. Trago informações sobre o panorama da deficiência visual no Brasil a partir da tese de doutoramento em Educação do cego Felipe Leão Mianes e desenvolvo uma definição de arte inclusiva ou acessível a partir do Estatuto da Pessoa com deficiência.

No terceiro capítulo, relato uma experiência de aula de Artes Visuais ministrada na escola sobre o tema máscaras, planejada com base na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Nesse relato, trazendo a fala de Clermont Gauthier, refleti sobre a importância da flexibilidade no planejamento de aula para aproveitar as potencialidades que surgem com a participação dos alunos e me proponho a apresentar algumas reflexões acerca do fazer pedagógico.

Por fim, no quarto capítulo, apresento o marco legal que estabelece a oferta de Artes Visuais como componente curricular da Educação Básica e a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular. A partir da fala de Rubem Alves, demonstro como os deficientes são vistos no ambiente escolar e, à luz de Paulo Freire, abordo a necessidade de se discutir a Educação Especial dentro do curso de Licenciatura em Artes Visuais da EBA/UFMG.

Ao longo do texto optei por usar a palavra cego¹ em alguns trechos para me referir

¹ De acordo com o *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, a pessoa acometida pela cegueira ou qualquer outro tipo de deficiência é chamada de *Pessoa com deficiência*.

àqueles a quem falta o sentido da visão. A convivência com educandos, educadores não videntes e com meu pai me fez perceber que a eles importa menos a designação que lhes é dada por seu estado, do que o que deveria ser o cerne de todas as discussões: o respeito, a inclusão, a acessibilidade, os quais, embora previstos legalmente, via de regra ainda não tem grande efetividade na prática.

No decorrer deste trabalho também utilizo a palavra arte em três grafias diferentes sendo: Artes no plural e com inicial maiúscula para me referir à área de conhecimento; Arte no singular e com inicial maiúscula fazendo menção ao componente curricular e arte no singular com inicial minúscula em referência ao campo artístico de forma geral.

1. CEGOS

“O essencial é invisível aos olhos”
Antoine de Saint-Exupéry²

Wassily Kandinsky (2013) disse certa vez que “os seres humanos tornam-se cegos” (KANDINSKY, 2013, p.136). O artista não se referia à perda da acuidade visual, da visão física, mas à cegueira no sentido de não enxergar além daquilo que é visível. Arte é muito mais que mera visualidade, é sentimento. Portanto, salienta o pintor:

[...] não há ser humano que não responda à arte. Cada obra e cada meio expressivo correspondente causa em toda pessoa, sem exceção, uma vibração, que é fundamentalmente idêntica à do artista. (KANDINSKY, 2013, p.193)

Essa vibração nada tem a ver com a visão física, mas com a percepção, com as sensações que a arte desperta/provoca. Para Lucia Pimentel (1991):

Arte é forma integradora de sentir/perceber o mundo, o real. De sentir/perceber o imaginário, a fantasia. Ao sentir/perceber o mundo, a criança, o adolescente, o aluno, relaciona-se com a realidade ou com outras realidades sentidas/percebidas e tem condições de articular conhecimentos e formular conceitos, além de poder extrapolar o real, o visível, inventando fantasias que poderão vir a ser invenções ou inovações nos vários campos do conhecimento. (PIMENTEL, 1991, P.7)

Aí, segundo a pesquisadora, encontra-se a importância do ensino/aprendizagem das várias modalidades da arte na educação que, além de estimular a criatividade e oportunizar a apropriação do conhecimento, leva à formação do pensamento crítico sem o qual tornamo-nos ideologicamente cegos.

A percepção é o nosso contato primário com ambiente externo, alheio a nós, e se dá por meio dos sentidos, antecedendo a elaboração cognitiva. No caso dos cegos, essa percepção se acentua nos sentidos da audição, olfato, paladar e tato devido a um condicionamento genético dado pela ausência de visão.

Segundo Paulo Freire (2008), “somos seres condicionados mas não determinados”, (FREIRE, 2008, p.19) o que trazendo para o campo da arte leio como: a cegueira,

² Do livro “O pequeno príncipe”.

enquanto condicionamento genético, não determina que os cegos não possam fruir das Artes ditas Visuais. Contudo, o uso do adjetivo visuais, que (des)qualifica esse tipo de arte, tende a limitar a fruição por parte dos cegos devido à inacessibilidade, o que pode representar um tipo de discriminação³. Todo ato discriminatório, dizia Freire (2008), deve ser rejeitado pois “*ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia*” (FREIRE, 2008, p.36).

Alguns artistas ao longo da História da Arte que apresentaram e apresentam problemas visuais, demonstram que a visão não está limitada àquilo que é visível, e que tampouco ver é prerrogativa exclusiva dos olhos, ou seja, ver não é um movimento puramente externo. A visão é antes um movimento interno, está ligada à imaginação que leva à formação de imagens mentais. Rubem Alves (2014) dá conta de que “*não basta ter bons olhos para ver. Ver não é um processo fisiológico. É um ato poético*” (ALVES, 2014, p.81).

Autodidata e cego, o artista norte-americano John Bramblitt⁴ diz que qualquer um pode aprender a se expressar por meio da pintura e que para apreciar e/ou criar arte não é preciso enxergar pois a arte vem de nossas mentes e corações. Bramblitt desde os onze anos vinha perdendo a visão até perdê-la completamente aos 30 anos. Em 2001 começou a desenhar usando tintas que deixavam linhas em relevo no suporte. Com a prática ele foi aperfeiçoando seus traços e as linhas em relevo começaram a ser empregadas na pintura para se nortear em um processo chamado visualização háptica, ou seja, visualização por meio do tato. O pintor diferencia as cores das tintas sentindo a textura com os dedos o que nos remete, irremediavelmente, ao que dizia Kandinsky (1996) e se aplica, assim, não só ao olhar, mas ao tato e demais sentidos: “*A cor provoca, portanto, uma vibração*

³ Segundo § 1º, do Art.4º, da Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, “*Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.*” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

⁴ Iniciou na carreira de pintor em 2001 após a perda da visão ocasionada por complicações causadas por epilepsia e doença de Lyme. Informações sobre a Biografia do artista disponíveis em <<https://bramblitt.com/pages/about-us>>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

psíquica. E seu efeito físico superficial é apenas, em suma, o caminho que lhe serve para atingir a alma" (KANDINSKY, 2013, p.66).

Atualmente, além de pintor, Bramblitt também atua como consultor em Museus e Galerias cuja proposta de trabalho objetiva tornar esses espaços mais acessíveis. O artista também produz seus quadros que são posteriormente transformados em imagens digitais e impressos para venda em uma tiragem limitada a cem impressões.



Imagen 1: John Bramblitt – Escapar **Fonte:** Página do Artista⁵

Na obra escapar (imagem 1) o artista pinta um recorte da região do olho direito. A cavidade ocular é negra como uma caverna de onde duas mãos brancas se projetam para fora segurando grades em tom de branco azulado que ocupam o

⁵ Disponível em: <<https://bramblitt.com/collections/regular-prints/products/escape-1>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018

lugar da íris. O negro se estende pela pálpebra e vai se atenuando até se converter no azul que colore a pele do entorno dos olhos em pinceladas vigorosas em movimento circular. No canto inferior direito a assinatura do artista em preto, sendo dois “x” sobre dois círculos simbolizando dois olhos riscados, uma referência à cegueira. Trata-se de uma composição em que o azul enquanto cor fria corrobora para a figuração da dor.



Imagen 2: Sobrinha de Bavcar – **Fonte:** Blog UmBeijoUmQueijo de Elba Cynthia⁶

O filósofo e fotógrafo esloveno Evgen Bavcar⁷, cego desde os onze anos, possui fotografias conhecidas em todo o mundo. Uma de suas fotos mais icônicas é um retrato de sua sobrinha (imagem 2). Segundo o fotógrafo, ele pediu a ela que corresse com um sino para que ele pudesse identificar sua posição, assim ele a

⁶ Disponível em: <<https://umbeijoumqueijo.files.wordpress.com/2013/04/eugen-bavcar-sobrinha-foto-campo.jpg>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

⁷ O artista refere-se a si mesmo no documentário *Janela da Alma* como vítima de guerra posterior à guerra uma vez que perdeu a visão do olho esquerdo após um acidente e tempos depois perdeu a visão do olho direito após um detonador de mina atingi-lo.

fotografou guiado pelo som, fotografando, portanto, o invisível.

Na fotografia em preto em branco, a menina que aparenta aproximadamente dez anos, de cabelos lisos que ultrapassam a altura dos ombros, com seu vestido branco, longo e de mangas compridas, surge no canto esquerdo da foto, correndo de braços abertos por um gramado em escala de cinza que descreve uma linha diagonal em declínio. Ao fundo, uma vegetação densa de alto contraste na região central da imagem vai se atenuando em dégradé até chegar à borda superior direita da obra.

Bavcar (1994) afirma que “*se queremos ir às origens das imagens visuais, nós chegamos forçosamente ao espaço do invisível, este do verbo, e à noite que precede o dia das figuras conhecíveis*” (BAVCAR, 1994, p.461). Para o fotógrafo, o verbo (a palavra) fornece possibilidade para formação de imagens e sustenta seu argumento citando a escultura renascentista Moisés de Michelangelo (imagem 3) a qual foi produzida a partir da leitura do texto bíblico e possui cornos, segundo Bavcar, devido à um equívoco de tradução no texto utilizado pelo escultor.

Instalada na Basílica de São Pietro in Vico em Roma, a escultura em mármore de 2.35m de altura faz parte do complexo escultural da tumba do Papa Júlio II. A obra retrata Moisés sentado em postura frontal, com rosto severo voltado para a esquerda. Recém-descido do Monte Sinai, Moisés segura com a mão direita na lateral do corpo as Tábuas da Lei. Dos cabelos curtos e ondulados apontam dois pequenos cornos. A barba volumosa e comprida desce pelo peitoral até encontrar a mão esquerda que está apoiada sobre a região da virilha. O pé direito está completamente apoiado no chão enquanto o esquerdo, recuado atrás do corpo, apoia-se no chão pela ponta dos dedos. A vestimenta deixa à mostra os braços musculosos e um tecido desliza sobre as coxas até tocar o chão.

Bavcar, no documentário *Janela da Alma*⁸ (2001), diz que embora não seja capaz

⁸ Documentário de João Jardim e Walter Carvalho lançado em 2001 cujo tema é a visão. Foram entrevistadas artistas, políticos, pesquisadores entre outros, brasileiros e de outras nacionalidades,

de ver as imagens é capaz de fazê-las. Para ele, o mundo padece de uma cegueira generalizada pois somos bombardeados diariamente por imagens já prontas da televisão e outros meios e, portanto, não estimulamos o nosso olhar interior, ou seja, a imaginação, a criatividade.

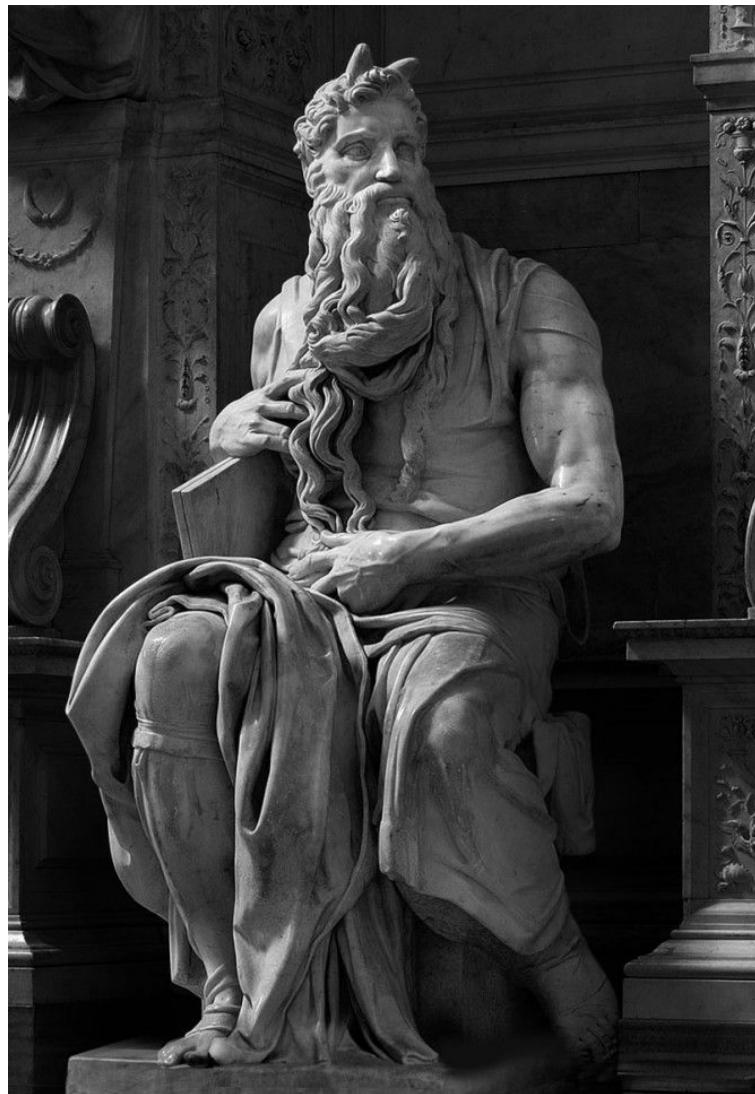


Imagen 3: Moisés de Michelangelo – **Fonte:** Pinterest⁹

O poeta Manoel de Barros (1916-2014), também no documentário mencionado diz que “*o olho vê, a lembrança revê, mas é a imaginação que transvê*”, no sentido de

que apresentam problemas de visão diversos, inclusive cegueira. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mli4FTKRDkk&t=559s>>. Acesso em 21 de novembro de 2018.

⁹ Disponível em: <<https://www.pinterest.com/pin/352054895866802156/>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

ver além e poder criar e recriar o mundo. O mais importante para os artistas, segundo o poeta, é essa capacidade de transfigurar.

Uma cena cinematográfica capaz de ilustrar essa fala de Barros sobre a imaginação que transvê, vem do filme *A história da Eternidade* (2015)¹⁰, do pernambucano Camilo Cavalcante. No longa, que conta a história de sofrimento de três sertanejas, a jovem Alfonsina, protagonizada pela atriz Débora Ingrid, sonha ver o mar. É seu tio, Joãozinho, protagonizado por Irandhir Santos, um artista incompreendido, quem presenteia Alfonsina com a realização de seu sonho por meio da imaginação.



Imagen 4: Frame do filme A História da Eternidade (2015) – Fonte: Youtube

Na cena, juntos, Alfonsina e seu tio caminham pelo sertão até chegarem a um lugar de onde a vista alcançava o horizonte. O Tio pergunta: “tá pronta pra ver o mar?” ao que Alfonsina responde: “mas aqui?” e, então, ouve o tio dizer: “agora”. Ele pede a ela que se sente e feche os olhos e a conduz ao mar interior a partir de sua narrativa (o verbo, de Bawcar) utilizando recursos sensoriais para favorecer a construção da imagem mental: um espelho para refletir a luz do sol tal como o faz a

¹⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FfjeVjmxKG8>>. Acesso em 21 de novembro de 2018.

água, a própria água orvalhada sobre a menina com um saquinho de *chup-chup* para trazer à pele o toque da memória da água quando a onda se vai, a concha que guarda o som do seu *habitat*. Ela viu o mar, o mar que sua memória (lembança nas palavras de Barros) permitiria sempre rever segundo o tio.

A capacidade de imaginar e transfigurar não falta aos cegos, que criando suas imagens mentais seguem buscando distanciar-se do determinismo, transfigurando o mundo a partir de sua visão interior, de sua percepção, de sua leitura deste mundo lutando por dias melhores. Relevando para ler, relevando para escrever, relevando para ensinar/aprender, relevando para seguir adiante. Faz parte do seu dia a dia relevar para viver uma vida em relevos.

2. RELEVOS

“*Minha vivência é uma transformação do mundo.
O aprofundar em uma vivência me leva à profundidade criadora.*”
David Burliuk¹¹

A palavra relevo possui vários sentidos. Na geografia, relevos são formas que, entre aclives e declives, compõem o solo. Nas formalidades linguísticas, é um termo que dá o sentido de ser conveniente, ao passo que como conjugação do verbo relevar, tem sentido de desculpar, perdoar.

Nas Artes Gráficas existem os relevos secos que são curiosamente chamados de estampagem cega e são vistos como acabamentos capazes de garantir sofisticação à obra.

Em arquitetura, para observadores despretensiosos, relevos são detalhes que enriquecem as edificações ou, em termos técnicos, conforme Glossário dos Termos e das Técnicas, organizado por Lara Vinca Masini (2013), constante no livro História da Arte Italiana de Giulio Carlo Argan (2013), relevo é um “*desenho ou série de desenhos realizados em escala para documentar o conjunto e os particulares de uma obra já construída*” (MASINI, 2013, P.447).

O relevo, dentro de uma perspectiva escultural, nesse mesmo glossário, é definido como:

Toda escultura na qual a saliência da forma está referida a uma superfície plana: tem-se o baixo-relevo quando menos da metade do volume emerge do fundo; o alto-relevo, quando mais da metade do volume da figuração sobressai do fundo; meio-relevo, quando aproximadamente a metade do volume da figuração se destaca do fundo. (MASINI, 2013, P.447)

Um exemplo de relevo escultural que apresenta essas três possibilidades é a representação em bronze da Morte de Felipe dos Santos (imagem 5). A obra é um dos quatro relevos que compõem a base do Monumento à Terra Mineira, assinado

¹¹ BURLIUK, David. Os “Selvagens” da Rússia. In SCHWARTZ, Jorge (Org.). Almanaque O Cavaleiro Azul – Der Blaue Reiter. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Museu Lasar Segall, Ibram-MinC, 2013.P.49-57.

pelo escultor italiano Giulio Starace (1887-1952), e está localizada na Praça da Estação, em Belo Horizonte/MG.



Imagen 5: A execução de Filipe dos Santos – **Foto:** Joelma Hemenegilda Sena

O relevo, construído em planos distintos, retrata a morte de Felipe dos Santos Freire. Na cena ao ar livre, no primeiro plano encontram-se, em baixo-relevo, montanhas ao fundo, uma vegetação de pequeno porte e o primeiro cavalo que ocupa o centro da porção esquerda do relevo. Em segundo plano, em meio-relevo,

encontram-se arvores à direita, plantas rasteiras à esquerda e o segundo cavalo quase completamente sobreposto ao primeiro, ambos, em aparente galope. Os cavalos arrastam na relva atrás de si o personagem amarrado em suas caudas pelas pernas. O corpo lânguido ultrapassa dramaticamente o enquadramento do relevo caindo sobre a base de granito. Cabeça e braços estirados para trás formam um terceiro plano em alto-relevo. Essa diferenciação entre planos faz com que os olhos do espectador transitem em uma diagonal que se inicia na cabeça dos cavalos, na porção superior esquerda, e termina na porção inferior direita, no braço sobre o granito indo do vigor do galope à morbidez do desencarne.

Para além dos significados geográfico, arquitetônico e escultural, a palavra relevo também possui outros sentidos. Na vida, em uma linguagem mais informal, relevar é ‘passar por cima’, contornar. Mas para os cegos, que vivem relevando uma série de situações, relevar também é contornar o mundo.

Em 1824, o cego Louis Braille (1809-1852)¹² estruturava o sistema Braille com suas letras e notações numéricas e musicais. Sessenta e três sinais ao todo, em relevos formados por seis pontos que conseguem, nas palavras do também cego, escritor, músico e compositor fortalezense Sérgio Sá (1953-2017), “*encher de luz as mãos de quem não vê*”.¹³

O Sistema Braille possibilitou aos cegos o aprendizado da leitura e da escrita, e mais que isso, permitiu o acesso à educação que é assegurada a todos, deficientes ou não, como um direito capaz de desenvolver nos indivíduos, segundo artigo 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146 de julho de 2015), “*talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem*”.

No Brasil o uso do Braille de forma oficial e obrigatória se deu após sanção da Lei

¹² O francês Louis Braille perdeu a visão aos cinco anos após complicações decorrentes de um acidente sofrido aos três na oficina do pai enquanto brincava com uma ferramenta. Informação disponível em: <<https://www.royalblind.org/national-braille-week/about-braille/who-was-louis-braille>>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

¹³ Trecho da música “Sessenta e três sinais” disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=so221RXn9WU>>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

4.169, de 04 de dezembro de 1962. Um primeiro passo para a inclusão dos cegos em nosso país, um primeiro passo em busca da autonomia. Segundo Freire (2008), a educação abre espaço para que essa autonomia seja pouco a pouco conquistada, dando ao ser condições não apenas de se adaptar ao mundo, mas sim de se inserir nele (FREIRE, 2008, p.54).

Os relevos do Braille dão leitura às formas. O ‘passar por cima’ no sentido de relevar, passou, então, a ser um ‘passar por cima’ a fim de tatear e de sentir para conhecer. E tudo é relevo: um corpo deitado é um relevo sobre a cama, assim como as montanhas são relevos sobre a superfície e as nuvens são relevos no céu. Nós somos relevos no espaço e as horas são relevos no tempo. Sons são relevos no silêncio. Relevos criam e contam histórias e o Braille faz ver. Braille e relevo são o verbo.

Para Bawcar (1994), o pensamento – e não o olhar físico que quer ver – é o verificador da verdade, mas somente o toque é capaz de comprovar a existência física de um objeto:

Poder-se-ia defini-lo como um olhar chegado, ou encostado, aquele que não provoca ainda a separação inelutável entre o sujeito e o objeto do conhecimento. [...] O toque táctil continua sendo o sentido da verdade, dado que ele não pode negar a materialidade das coisas. Ele não pode confundir a imagem com o seu substrato material. (BAVCAR, 1994, p. 464)

Não há, portanto, como falar em arte acessível para deficientes visuais sem falar do tato, do toque que está intimamente ligado aos relevos, tanto do Braille que possibilita a leitura textual quanto do relevo enquanto tridimensionalidade que possibilita a percepção de formas por meio da manipulação.

A inclusão exige reflexão e planejamento e é uma demanda antiga, que a legislação brasileira vem ratificando a cada nova proposição legislativa. Mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência trouxe em seu artigo 8º a responsabilidade do Estado, da sociedade e da família de assegurar aos deficientes, com prioridade, a efetivação de uma série de direitos dentre os quais destaco a educação, a acessibilidade, a cultura, o respeito e a liberdade.

A arte acessível ou inclusiva é a arte, em suas diversas modalidades, manifestações e espaços, provida de meios para que os deficientes de uma maneira geral possam fruir-las tendo, assim, o seu direito à cultura assegurado em igualdade de oportunidade com as demais pessoas. Isso implica, necessariamente, no acesso a bens culturais, cinema e teatro em formato acessível bem como a acessibilidade a monumentos e a espaços que conservem, difundam ou exponham a arte e os testemunhos materiais produzidos pelo homem, ou seja, ao patrimônio histórico, artístico e cultural.

Segundo o cego Felipe Leão Mianes (2015), em sua tese de doutoramento em Educação, no censo realizado pelo IBGE em 2010, constatou-se que “*18,8% da população brasileira tem algum tipo de deficiência visual, o que representa mais de 35 milhões de pessoas com cegueira ou baixa visão*” (MIANES, 2015, p.103). Um número bastante representativo que demanda esforços mais efetivos para redução, eliminação e superação das barreiras de acesso aos direitos individuais para que as pessoas com deficiência visual se insiram no mundo e não somente se adaptem a ele, para que tenham um sentimento de pertença.

3. CEGOS, RELEVOS, ARTES (IN)VISUAIS

“Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada,
é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender”
Marion Welchmann¹⁴.

Para conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais é pré-requisito fazer três estágios curriculares obrigatórios, sendo o primeiro e o segundo de observação e o terceiro de intervenção. No terceiro estágio escolhi trabalhar com alunos do ensino fundamental, turmas de sexto, sétimo e oitavo anos, porém da educação especial. Alunos cegos matriculados em uma escola dedicada à educação de deficientes visuais cuja professora de Arte também é cega.

Como até então havia tido contato apenas com alunos da educação regular, as primeiras aulas deste terceiro estágio foram de pura observação e apoio à professora. Quando me senti mais segura, propus uma atividade que foi aprovada tanto pela professora quanto pela coordenadora pedagógica da escola.

Tendo em vista que a peça *Os músicos de Bremen*¹⁵ foi escolhida pela professora para apresentação dos alunos nas festividades de fim de ano, para trabalhar algo que dialogasse de alguma maneira com o conteúdo ministrado pela professora, propus uma aula sobre máscaras em que os alunos pudessem produzir a caracterização dos personagens que representariam na peça.

A atividade foi pensada levando em consideração a Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que preconiza a importância do fazer artístico (criação), da fruição (apreciação de obras) e da contextualização (estabelecer relações) para uma experiência efetiva capaz de conduzir ao ensino/aprendizagem em Arte. Três ações, segundo Barbosa (1998), “mentalmente e sensorialmente

¹⁴ Marion Welchmann (1915-1997), britânica conhecida mundialmente por promover ações para criação de uma rede de ensino e informações sobre a dislexia.

¹⁵ Conto alemão escrito pelos Irmãos Grimm em 1812. Também conhecido como *Os quatro heróis*, trata-se de uma história que fala, metaforicamente, sobre exclusão e inclusão, discriminação e reconhecimento. Sobre relevar e resistir para sobreviver e sobre ter coragem e nunca desistir. Enfim, fala sobre a vida. Conto disponível em: <http://noreinoencantadovotel.blogspot.com/2012/08/os-quatro-herois.html>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

básicas" que se interligam em favor do desenvolvimento cognitivo (BARBOSA, 1998, p.33).

A aula foi planejada para duração de cinquenta minutos. Nesta aula haveria uma conversa inicial com os alunos para diagnosticar o que eles sabiam sobre máscaras e para convidá-los à participação. Em seguida faria um apanhado artístico-sócio-histórico-cultural sobre as máscaras bem como a apresentação tátil de alguns exemplares partindo em seguida para explanação a respeito de técnicas de produção e a confecção propriamente dita.

A técnica escolhida para feitura foi a colagem de tiras de papel com uma mistura de cola e água, formando camadas sobre os balões que serviriam como suporte. O acabamento das máscaras seria feito em papeis coloridos, colados na última camada, para cobrir os escritos das páginas de catálogos utilizados, texturizando e melhorando, assim, a estética das máscaras.

Para Freire (2008), educar exige saber escutar e respeitar os sabedores dos educandos. Segundo ele, *"somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele."* (FREIRE, 2008, p.113). Portanto, na prática, algumas alterações foram implementadas para melhor aproveitamento da aula. O diálogo acerca das máscaras rendeu uma discussão mais prolongada, participativa e interessante em que os alunos compartilharam seus saberes e suas experiências. Dar voz aos alunos por mais tempo que o planejado foi relevante enquanto estratégia para que eles se sentissem importantes e se identificassem, por conseguinte, com a proposta.

Como os alunos demonstraram familiaridade com o tema e se mostraram interessados em criar a caracterização de seus personagens, expliquei sobre a técnica e partimos para prática, deixando de lado a exposição tátil de máscaras, por questões de tempo.

Já no primeiro momento da feitura encontramos o primeiro desafio: os alunos não sabiam fazer tiras de papel, assim, foi preciso ensinar a eles como rasgar papeis em tiras para que, então, as rasgassem em quantidade suficiente para fazer a atividade.

Feito isso, partimos para o molde. Quando distribuí os balões entre os alunos, eles disseram que nunca haviam enchido balões, então foi preciso ensiná-los a fazê-lo.

Rasgar papéis em tiras ou encher balões não são conteúdos ministrados em aulas, usualmente se aprende a fazê-lo observando, fazendo. Mas os alunos da escola têm um perfil diferenciado, eles não são visuais, seu aprendizado se dá por meio do toque e da audição. Assim, é preciso entender que há conteúdos que, embora corriqueiros e até mesmo óbvios para os videntes, não são acessíveis para os cegos e é justamente aí que residem salutares pontes para o envolvimento dos alunos nas atividades e o desenvolvimento cognitivo consequentemente.

Na educação especial, apresenta-se uma necessidade ainda maior de sensibilidade e conhecimento do professor no que tange a observação de demandas dos alunos e a flexibilização de seus planejamentos para um fazer docente mais exitoso. Sobre o caráter flexível do planejamento de aulas é sempre bom lembrar o que ressalta Clermont Gauthier (1998):

[...] Os professores que planejam de uma maneira demasiado rígida e detalhada se concentram às vezes demais no conteúdo e não o bastante nas necessidades dos alunos. Isso pode impedi-lo de tirar vantagem dos momentos propícios ao ensino que surgem quando os alunos fazem perguntas e dão respostas inesperadas (CLARK; DUNN, 1991 apud GAUTHIER, 1998, p.200)

Diante disso, a conclusão das máscaras tornou-se menos importante que o processo em si. Houve tempo para colagem das tiras de papel sobre o balão, mas não para a finalização com papeis coloridos. Em conversa com a professora de Arte, solicitei-a o tempo de mais uma aula com os alunos para finalizar as máscaras o que foi prontamente atendido. Como identifiquei que a maioria dos alunos nunca havia trabalhado com tintas, resolvi mudar então o acabamento das máscaras de colagem para pintura.

Uma pequena transgressão. Não alterei o plano de aula, não avisei à escola que utilizaria tinta. Tive receio de que não fosse permitido trabalhar com esse material com os alunos já que a escola não dispõe de sala ambiente para aulas de Arte e tintas causam bastante sujeira. E nesse aspecto fico refletindo sobre até que ponto

os professores têm autonomia para lecionar dentro do sistema educacional. Às vezes é preciso transgredir para ir além das limitações que são impostas.

Enfim, na aula seguinte após proteger o mobiliário e as roupas dos alunos, iniciamos as pinturas das máscaras. Cada qual com seu molde, iniciou a pintura. Grande foi minha surpresa quando a coordenadora pedagógica adentrou a sala, pensei que seria repreendida pelo uso de tintas, mas pelo contrário, a coordenadora disse aos alunos que colocasse a mão na tinta e aproveitassem, pois, na escola eles nunca trabalham com esse material. Então, continuo refletindo, transgredir é importante, não só os limites do sistema, mas principalmente os limites que impomos a nós mesmos. O que não fazemos por medo ou por acreditar que não seja possível?



Imagen 6: Aluna utilizando a mão para pintar **Foto:** Joelma Hemenegilda Sena

Os alunos se envolveram bastante com a atividade assim como lidaram bem com os materiais: *“Prefiro usar o pincel, não quero sujar minha mão”*, *“Posso pintar com*

a mão? É melhor pra mim". Usar as mãos (imagem 5) ou o pincel (imagem 6) coube aos alunos escolher. "Pintar é como passar hidrante no corpo" disse um aluno, "Você me deu a tinta de cor errada" me disse outra quando, por engano, entreguei a tinta branca a ela ao invés da rosa, quando perguntei como ela soube ela me respondeu: "a cor branca é mais rala que a rosa". Um processo de reconhecimento de tintas semelhante ao do pintor John Bramblitt que ratifica a fala de Kandinsky sobre a vibração das cores. "Obrigada, professora, gostei muito de pintar!". Sou eu quem deve agradecer, concluo.

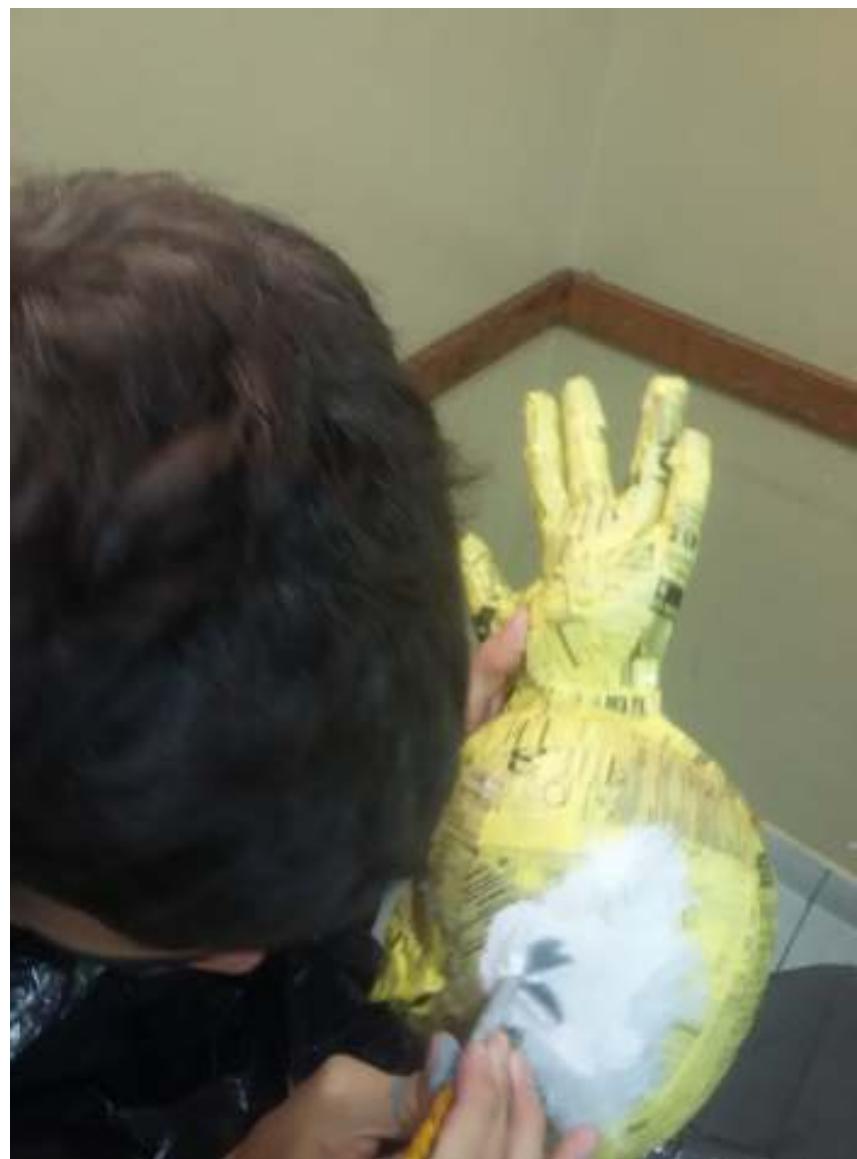


Imagen 7: Aluno utilizando o pincel para pintar – **Foto:** Joelma Hemenegilda Sena

Uma mãe apareceu na escola e vendo sua filha com tinta preta nas mãos e ao longo dos braços perguntou de maneira bastante ríspida: “*Aqui agora estão dando aula de mecânica também? Olha como essa menina está toda suja!*” A coordenadora pedagógica que veio em meu socorro respondeu à mãe: “*Se sujar, limpa. Guache sai com água. Esses alunos nunca mexem com tinta, tem que aproveitar a oportunidade*”. Fiquei feliz com a intervenção da coordenadora e refletindo também sobre o quanto as influências externas podem interferir no *modus operandi* do fazer na escola e até que pontos essas influências são sadias e em que medida deixam de sê-lo.

A experiência com estes alunos duplamente especiais foi muito significativa. Especiais por estarem matriculados na Educação Especial e especiais por sua singularidade. Estes alunos são prova de que Freire (2008) não se equivocou ao constatar que “*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*” (FREIRE, 2008, p.23). As paredes da escola ainda contam sobre a aula.

4. ARTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA, PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO

“Toda vez que dou um passo, o mundo sai do lugar”
Siba¹⁶

Você já parou para refletir a respeito da expressão “Artes Visuais”? Recentemente é algo a que tenho me dedicado bastante. Em uma análise puramente gramatical, o adjetivo “Visuais” qualifica o substantivo “Artes”. Assim, esta (des)qualificação leva a arte a uma modalidade cuja fruição se limitaria à experiência visual unicamente.

O termo Artes Visuais aparece ao lado da dança, do teatro e da música como linguagem da arte no §6º, do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases e da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – quando é instituído o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da educação básica.

Esta lei marcou (ainda que não de forma efetiva na prática) o fim da polivalência já que, a partir daquele momento, não deveria mais haver um professor de educação artística cuja aula contemplasse todas as linguagens como se conteúdo fossem, mas sim professores com formação em cada uma das quatro modalidades para ministrá-las de forma independente.

O curso de graduação em Artes Visuais¹⁷ da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais foi criado em 1957. Atualmente, o curso oferece habilitações em Desenho, Escultura, Gravura, Pintura e Artes Gráficas no bacharelado e a Licenciatura em Artes Visuais. Os licenciados tornam-se aptos a atuar como artistas visuais, consultores, entre outros e, principalmente, como professores de Arte-tanto na educação formal – instituições de educação básica de ensino fundamental e médio – quanto na não-formal – escolas de arte, museus etc.

¹⁶ Música “Toda vez que eu dou um passo o mundo sai do lugar” do compositor pernambucano Siba. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TB9FGKxen7s>>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

¹⁷ Segundo o Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Artes Visuais (2013), o curso de Belas Artes, quando criado, fazia parte da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais. Com a criação da Escola de Belas Artes, em 1968, o curso passou a integrar essa Unidade Acadêmica. No ano de 2005, após reformulação de currículo, o curso de Graduação em Belas Artes passou a se chamar Graduação em Artes Visuais.

A Educação Básica Regular já há alguns anos vem recebendo educandos com necessidades educacionais especiais, isso porque a legislação vigente prevê que a Educação Especial¹⁸ deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino bem como o Atendimento Educacional Especializado – AEE – para atender demandas específicas desse alunado. O atendimento em serviço especializado, segundo §2º, do Artigo 58, da LDB, somente poderá ser ofertado quando “*em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular*”.

Em julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência com vistas a “*assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania*”, de acordo com o artigo primeiro da lei.

A promulgação desta lei reforçou ainda mais o entendimento de que, para que haja uma inclusão de fato, o ensino regular deve receber alunos com deficiência e se adequar para que as necessidades dos alunos sejam atendidas. No entanto, apesar de cada vez mais receber esses alunos, as escolas ainda não estão preparadas para tal tendo em vista que incluir não é simplesmente dar acesso o que está mais ligado ao ingresso e, portanto, a uma formalidade e a uma estruturação física. Incluir é favorecer também a acessibilidade no sentido de dar autonomia e, neste tocante, é necessário que o espaço escolar e, mais ainda, a comunidade escolar estejam preparados para acolher esses discentes.

Rubem Alves (2014), refletindo acerca da presença de alunos “*diferentes*”, como dizia ele, na educação regular, afirma que “*as escolas pressupõem que todos os alunos são iguais, que eles devem aprender as mesmas coisas, nas mesmas horas, no mesmo ritmo. Parecidas com as linhas de montagem nas fábricas*” (ALVES, 2014, p.86). Desta forma, os alunos que apresentam alguma deficiência, estando nestes ambientes, são excluídos tendo em vista que por vezes não acompanham o ritmo dos demais. Segundo o pedagogo, há pais de alunos ditos normais que

¹⁸ De acordo com o Art. 58, da LDB, “*Entende-se por educação especial [...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação*”.

reclamam junto às escolas sobre a presença de alunos deficientes nas turmas por acreditarem que a presença destes prejudica o aprendizado de seus filhos.

Os educadores neste processo inclusivo têm um grande desafio enquanto mediadores nas relações que se estabelecem entre alunos, escola e pais, mas também uma grande oportunidade enquanto propositores de atividades que estimulem o ensino/aprendizagem, mas para isso é preciso estarem preparados.

Nas palavras de Freire (2008), “*como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?*” (FREIRE, 2008, p.67). Isso justifica, então, a estratégia 4.16, da meta 4 do Plano Nacional da Educação – PNE – 2014-2024 aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que propõe:

Incentivar a inclusão nos cursos de Licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014)

Neste ponto a Universidade tem papel importante quando traz para o percurso formativo das Licenciaturas disciplinas que provoquem reflexões acerca do ensino/aprendizagem relacionados aos alunos com deficiência. A UFMG, tendo em vista o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, editadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, vem ofertando desde o primeiro semestre de 2018, uma série de disciplinas na Formação Transversal em Acessibilidade e Inclusão.

Segundo o Catálogo 2018/1 para Formações Transversais¹⁹, a Formação em Acessibilidade e Inclusão e respectivas disciplinas tem por objetivo “*a formação de profissionais para a promoção da inclusão e da acessibilidade para pessoas com deficiência*” p.5. Dentre as disciplinas disponíveis no Catálogo 2018/2, destaco as seguintes: Danças e Necessidades Especiais e Fundamentos de Educação

¹⁹ Catálogo 2018/1 com a relação completa das disciplinas ofertadas no primeiro semestre de 2018. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/meulugar/wp-content/themes/festival-verao/Catálogo-Formações-Transversais-2018-01.pdf>>. Acesso em 21 de novembro de 2018.

Especial e Inclusiva. O destaque vem dizer que, para além da disciplina comum a todas as áreas a Dança, enquanto modalidade artística, já está sendo pensada para a questão da inclusão de maneira mais específica dentro da estrutura da UFMG.

Independentemente das Formações Transversais, o currículo do curso de Licenciatura em Dança apresenta em seu Percurso Estético-Pedagógico I (Dança Contemporânea) a disciplina Dança Contemporânea III: Vídeo-dança e Dança e Necessidades Especiais I e no Percurso Estético-Pedagógico II (Danças Populares Brasileiras) a disciplina Danças Populares Brasileiras III: Folclore e Educação e Dança e Necessidades Especiais I. Já o currículo do curso de Licenciatura em Música oferta a disciplina optativa Fundamentos da Educação Musical Especial e Inclusiva. Isso quer dizer que nos cursos de Licenciaturas em Dança e Música da UFMG já vem sendo demonstrada uma preocupação com a Educação Especial.

E quanto à Licenciatura em Artes Visuais? Bem, ao contrário de seus pares, no curso de Artes Visuais ainda não falamos sobre educação especial, acessibilidade e inclusão. O currículo do curso não contempla disciplinas voltadas ao atendimento de alunos portadores de necessidades especiais, à exceção da disciplina Libras – que se tornou obrigatória em cursos de formação de professores por meio do decreto 5.626, de 24 de abril de 2005 – e das disciplinas de Formação Transversal disponíveis e comuns a todos os cursos.

Poder-se-ia pensar que a prática pedagógica relacionada aos portadores de necessidades educacionais especiais seria uma responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado. Pois bem, para atuar nesta área existe um curso de Licenciatura em Educação Especial e/ou pós-graduação *lato* ou *strictu senso*. No entanto, nos poucos cursos na área existentes no Brasil, as grades curriculares não contemplam o componente Arte.

Assim, de um lado temos profissionais com formação em Artes Visuais que têm todo conhecimento desta modalidade, porém, nenhuma ou quase nenhuma noção sobre a educação especial. De outro temos profissionais que tem profundo conhecimento sobre a educação especial, mas em Arte, não tem muita ideia do que pode ser desenvolvido. E neste sentido trago questionamentos ora latentes: a

Licenciatura nos dá base para, na prática docente, atender a demanda de deficientes (visuais e outros) que se nos apresenta? As Artes Visuais não teriam especificidades, tais como as têm a Música e a Dança, demandando, assim, a existência de uma disciplina de fundamentação teórica específica para o ensino de Artes Visuais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final deste trabalho longe de concluir algo, mas cheia de reflexões e indagações. Para alguns questionamentos a experiência na escola dedicada à educação de deficientes visuais me trouxe possíveis respostas, mas nenhuma certeza já que se trata de uma pesquisa ainda muito incipiente que pretendo dar prosseguimento em outro momento. Outras questões que ficaram sem respostas aguardam, quem sabe, uma reflexão coletiva.

Desconfio, primeiramente, que a expressão Artes Visuais, já cristalizada no meio artístico, é um tanto inadequada no contexto da deficiência visual já que leva a subentender que a fruição e quiçá a produção neste campo da arte só se dê por meio da visão. Ao que parece, o uso do termo Visuais só limita a existência de mais protagonistas cegos nas Artes ditas Visuais. Dessa maneira, quando trago para diálogo um pintor e um fotógrafo cegos quero dizer que, assim como eles, tantos mais podem ser artistas, porque arte extrapola o sentido da visão, arte se faz com o corpo todo, se sente.

Quase 20% da população apresenta algum tipo de deficiência visual, como nos apresentou Mianes (2015), por isso mesmo muito ainda precisa ser feito para que este público tenha autonomia e garantido seu direito. Enquanto não reduzirmos e/ou eliminamos as barreiras existentes, os deficientes visuais permanecerão duplamente cego pois além de serem privados, involuntariamente, do sentido da visão, também o são, voluntariamente, da experiência que a arte pode proporcionar.

É preciso lembrar sempre que os não videntes não são invisíveis, assim como os demais, têm sentimentos e sentidos e respondem igualmente à arte como já nos disse Kandinsky. Assim, é muito importante promover a acessibilidade na Arte nos espaços educacionais por meio de atividades que incentivem o protagonismo dos deficientes no fazer artístico. Mas igualmente importante é, nos espaços culturais, tanto quanto possível, tornar a arte acessível para que os deficientes possam fruir-la e, neste sentido, o uso de relevos para adaptar imagens para deficientes visuais é

possibilitar sua participação social em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Quanto à acessibilidade na Arte, já é um começo termos a disciplina de Fundamentos de Educação Especial e Inclusiva, de Formação Transversal, como disciplina de Formação Livre ofertada aos alunos de Licenciaturas. No entanto, após a experiência na escola dedicada à educação de deficientes visuais, penso que é igualmente importante, para a formação de profissionais para o ensino em Artes Visuais, pensar em uma disciplina com conteúdo específico para acessibilidade nas Artes Visuais, como já possuem em suas áreas nossos pares, a Música e a Dança. Uma disciplina que discuta práticas pedagógicas possíveis no fazer artístico de, com e para deficientes, que reflita sobre formas de adequar o processo de ensino/aprendizagem em Artes Visuais para esse alunado e que nos fortaleça enquanto provocadores para que saibamos estimular o protagonismo por parte dos deficientes.

Para além disso, é muito importante, em um momento em que lutamos pelo nosso espaço, para que as Artes sejam reconhecidas como área de conhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, imprescindível na formação de jovens e adultos e não um conteúdo reduzido a estudos e práticas, pensarmos: Estamos, no nosso fazer artístico e pedagógico, salientando a relevância das Artes bem como do ensino delas? Estamos ocupando os espaços possíveis e necessários? Estamos trabalhando acessibilidade na Arte e tornando a arte acessível para favorecer a inclusão e a formação do pensamento crítico? Não devemos nunca esquecer que Arte é resistência e educar, como dizia Paulo Freire, é um ato político.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem.** *Aprendiz de mim: Um bairro que virou escola.* Campinas/SP: Papirus, 2014. 128p.
- BARBOSA, Ana Mae.** *Tópicos Utópicos.* Belo Horizonte: Editora C/ Arte, 1998. 200p.
- BAVCAR, Evgen.** *A luz e o cego.* In: **NOVAES, Adauto (Org.).** *Artepensamento.* São Paulo: Companhia das Letras, 1994. P.461-466.
- BRASIL. Decreto n. 4.169, de 04 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille, Brasília/DF, dez 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4169.htm>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.
- BRASIL. Decreto n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília/DF, dez 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.
- BRASIL. Decreto n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional da Educação 2014-2024, Brasília/DF, jun 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 22 de novembro de 2018.
- BRASIL. Decreto n. 13.146, de 06 de jul. de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília/DF, jul 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 21 de novembro de 2018.
- EBA/UFMG.** *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Artes Visuais.* Belo Horizonte, 2013. 199p.
- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 2008, 37ª Edição. (Coleção Leitura).146 p.
- GAUTHIER, Clermont.** *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Ijuí: UNIJUI, 1998. 480 p.
- KANDINSKY, Wassily.** *Sobre a questão da forma.* In: **SCHWARTZ, Jorge (Org.).** *Almanaque o Cavaleiro Azul.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Museu Lasar Segall, Ibram-MinC, 2013. P.136-190.
- _____. *Do Espiritual na Arte e na pintura em particular.*** 2 Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996. 284p.

MASINI, Lara Vinca (Org.). *Glossário dos termos e das técnicas.* In: **ARGAN, Giulio Carlo.** *História da Arte Italiana I – Da Antiguidade a Duccio.* São Paulo. Cosac & Naify, 2013. P.423-451.

MIANES, Felipe Leão. *Marcas de Identificação em Narrativas Autobiográficas.* Porto Alegre/RS, 2015. 181p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115958>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

PIMENTEL, Lúcia Gouveia. *Arte/Educação: uma prática de vida.* Belo Horizonte, Imprensa Universitária/UFMG, 1991. 46p.

UFMG. *Catálogo 2018/1 para Formações Transversais.* Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/meulugar/wp-content/themes/festival-verao/Catálogo-Formações-Transversais-2018-01.pdf>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.

UFMG. *Catálogo 2018/2 para Formações Transversais.* Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/Horarios%20-%20FTs%20-%202018-02.pdf>>. Acesso em: 18 de novembro de 2018.