

O ENSINO DO DESENHO EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O FIGURATIVO PARA ALÉM DA VISÃO

*Teaching of drawing from an inclusive perspective:
Figurative beyond vision*

NETO, Rivaldo Bevenuto de Oliveira¹; ALVES, Jefferson Fernandes²

Resumo

O ensino de Arte em interface com as deficiências, ao longo dos últimos anos, tem sido um tema de interesse crescente em pesquisas no meio acadêmico, sobretudo no que se refere à educação especial, porém ainda apresenta certa escassez no tocante à socialização de estudos que discutam esse ensino na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, o presente texto constitui-se um recorte de nosso estudo de mestrado, *Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva*, defendido em 2015, junto ao PPGEd/UFRN, o qual procura contribuir com essa discussão. Esse estudo situa-se no campo do ensino de Artes Visuais, no contexto da inclusão escolar de alunos com deficiência visual, considerando a participação de alunos videntes e não videntes, tendo como referência investigativa a leitura e a produção do desenho. A abordagem metodológica utilizada, de natureza qualitativa, foi a pesquisa-intervenção, à luz dos princípios bakhtinianos do dialogismo e da alteridade, com características de estudo exploratório. O lócus da pesquisa foi uma escola estadual, a qual está localizada no bairro do Alecrim, na Zona Leste do Natal/RN, e mantém proximidade com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos – IERC/RN. A turma escolhida para a intervenção foi o 7º ano C do turno vespertino, a qual apresentava um público com idade entre 12 e 16 anos, num total de 27 alunos matriculados, sendo 03 alunos com deficiência: 02 alunas cegas e 01 aluno surdo-cego, com perdas auditivas e visuais leves. No itinerário da pesquisa foram realizadas 10 oficinas com sequências didáticas multissensoriais, articulando as expressões corporal, tátil e gráfica. Nos limites deste artigo, enfocaremos a sessão intitulada *objetos do cotidiano*, a qual corresponde à primeira oficina ministrada na intervenção realizada, descrevendo e analisando os exercícios de exploração tátil, representação corporal e desenho tátil-visual, os quais foram sistematizados como ações intrínsecas ao processo de produção do desenho no contexto escolar, tendo como referência o desenho figurativo a partir do próprio corpo dos alunos. O processo e os dados construídos na pesquisa provocam uma reflexão acerca das interações entre videntes e não videntes na produção e na análise de desenhos tátil-visuais. Observou-se que a interação entre os pares foi sendo garantida por meio dos intercâmbios verbais, táteis e corporais ocorridos em cada etapa da sequência didática proposta, demonstrando a criatividade dos alunos em suas escolhas, ao realizarem as composições individuais, em dupla e coletivas, envolvendo o corpo e as estimulações sensoriais. Sinalizam, ainda, para a construção de uma abordagem de ensino de desenho no contexto da classe comum, orientada pela multissensorialidade, a partir de oficinas pedagógicas que possibilitem interações artísticas e estéticas na perspectiva da inclusão escolar.

¹ RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Correo eletrônico: rivaldobevenuto@hotmail.com.

² JEFFERSON FERNANDES ALVES - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Correo eletrônico: jfa_alves@msn.com.

Abstract

Along the years, teaching of Art in interface with disability has had an increasing interest in the academic research field, mainly, in regard to special education; yet, studies are less spread when this teaching is discussed from an inclusive perspective. Thus, this present text is part of our Master's Thesis: Drawing and Visual Impairment: A Visual Arts Teaching Experience from an Inclusive Educational Perspective, defended in 2015 at PPGEd/UFRN, aiming to contribute to the above mentioned discussion. The study belongs to the Visual Arts teaching field in the context of educational inclusion of students with visual impairments taking into account the participation of typical and visual impairment students, focusing on reading and drawing production research. The methodology approach used, from a qualitative nature, was action research, under the light of Bakhtinian's principles of dialogism and alterity, with characteristics of an exploratory study design. The research took place in a state school located in Alecrim neighborhood, in the East area of Natal, RN, near the Institute of Education and Rehabilitation of Blinds – (IERC/RN). The chosen class for the intervention was the 7th C grade of the afternoon shift, with a total of 27 children ranging from 12 to 16 years of age. 3 students out of 27 presented special educational needs, two blind girls and one boy with a mild visual and hearing impairment. Along the research 10 workshops with multisensory didactic sequences were provided, entwining corporal, tactile and graphic expressions. In this paper we will focus on the session called "*Objects of the daily life*" that is part of the first workshop of the intervention, describing and analyzing tactile exploration, corporal representation and visual-tactile drawing exercises. These exercises were systematized as actions that belong to the process of drawing production in school context, using the figurative drawing from the students own bodies as reference. The process and the data built in the research cause a reflection about the interactions between typical and visual impairment students in the production and the analyses of tactile-visual drawings. Interaction between peers was observed to be developed by verbal, tactile and corporal interchanges, occurring in each step of the didactic sequence that was proposed. Thus, demonstrating the students' creativity in their choices, when developing the individual compositions, in pairs and collectively, involving the body and the sensory stimulations. Moreover, this process and the data, indicate the construction of a drawing teaching approach in the context of a typical classroom, being oriented by the multisensoriality pedagogic workshops that enable artistic and esthetic interactions in the school inclusion perspective.

Palavras-chave: Desenho; Deficiência visual; Multissensorialidade; Inclusão escolar.

Keywords: Drawing; Visual Impairment; Multisensoriality; School Inclusion.

Data de submissão: Janeiro de 2016 | **Data de publicação:** Março de 2016.

INTRODUÇÃO

O debate Arte e deficiência, ao longo dos anos, tem sido objeto de interesse crescente de pesquisas no campo acadêmico. As iniciativas pioneiras de Antipoff e Varela, precursoras da defesa, no Brasil, da Arte/Educação na Educação Especial, hoje, somam-se a outras produções científicas publicadas em nível nacional (DUARTE, 2008; LOPES, 2004; REILY, 2001) assinalando que essa interface tem encontrado espaços de discussão na pesquisa educacional. Se considerarmos o ensino de Artes Visuais para pessoas com deficiência visual, a afirmação anterior pode ser corroborada pelos estudos de Ballesterro-Àlvarez (2003), Mary Inês Piekas (2010) e Maria Lúcia Batezat Duarte (2011). Em contrapartida, verifica-se ainda uma lacuna na produção científica vinculada ao ensino de Arte no contexto da inclusão escolar (REILY, 2010).

Procurando participar desse diálogo entre arte e deficiência, sobretudo na perspectiva do enfrentamento dessa lacuna, o presente artigo, constituído como um recorte de um estudo de mestrado³, aborda o desenvolvimento de oficinas pedagógicas em torno do desenho, contemplando alunos videntes e não videntes de uma escola pública. A mencionada escola é integrante da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte, localizada na Zona Leste de Natal/RN, atuando do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando em dois turnos. No ano de 2014, atendia, no matutino, alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; no vespertino, recebia alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo este o turno escolhido para o desenvolvimento da intervenção, pois contemplava o critério fundamental do estudo que seria a matrícula de alunos com deficiência visual. Devido à proximidade da escola com o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos (IERC/RN), a demanda de matrículas de alunos com cegueira e baixa visão foi intensificada, principalmente, a partir de 2009. Com isso, a instituição de ensino passou a buscar estratégias para atender alunos com deficiência visual. A turma escolhida para a intervenção foi o 7º Ano C do Ensino Fundamental, composta por 34

³ Desenho e deficiência visual: uma experiência no ensino de Artes Visuais na perspectiva da Educação Inclusiva (2015), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGN.

alunos matriculados, com 27 que, de fato, permaneciam frequentando, três dos quais eram estudantes com deficiência⁴, sendo duas alunas cegas e um aluno com surdocegueira com restrições sensoriais moderadas⁵. Além dos 27 estudantes da turma, também contamos com a colaboração da professora de Arte, pois a intervenção foi efetivada em parceria com o professor regente da sala comum de ensino desse componente curricular. A abordagem metodológica adotada no estudo foi a pesquisa-intervenção (JOBIM E SOUZA & ALBUQUERQUE, 2012), inspirada nos princípios do dialogismo e da alteridade (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1979), a qual orientou as interações entre os envolvidos no processo educativo, considerando o pesquisador e seus interlocutores como sujeitos ativos no processo de produção de sentidos. Com base nessa abordagem teórico-metodológica, compreende-se que as interações ocorridas no ato de pesquisar se constituem em um espaço de encontro entre o pesquisador e o seu outro, articulando-se pensamento e ação de forma colaborativa, com vistas à partilha de experiências, à produção do conhecimento responsável e à perspectiva de alterar a realidade, bem como transformar os sujeitos implicados. O posicionamento aqui tomado se apoia em Jobim e Souza (2011, p. 42), quando declara que

“Intervir significa criar condições para que pesquisador e sujeitos da pesquisa se distanciem de suas experiências e reflitam sobre elas a partir do olhar alheio e, assim, possam libertar-se de verdades que se apresentam como absolutas ao vislumbrarem outras perspectivas e sentidos possíveis para a compreensão de suas experiências e dos discursos que se atravessam”.

⁴ Utilizar-se-ão nomes fictícios para designar os alunos com deficiência: **Tatiana** – sexo feminino, 16 anos: iniciou o atendimento especializado aos 7 meses no IERC/RN, onde ficou até os 14 anos. Até os 12 anos, ainda apresentava pouco resíduo visual. Estuda na escola há dois anos. É atleta ouro – Paraolimpíadas de 2012. Compete nos 100 e 200 metros rasos e no salto em distância, modalidade em que já conseguiu 03 medalhas de ouro. **Clarice** – sexo feminino, 14 anos: estudou no IERC/RN dos 6 meses aos 12 anos. Até os 13 anos ainda apresentava pouco resíduo visual. Não gosta muito de desenhar, mas adora teatro. Já chegou a ser protagonista de uma peça teatral em sala de aula. **Matheus** – sexo masculino, 13 anos: aluno surdocego. A baixa visão o leva à utilização de óculos para ampliar seu resíduo visual; percebe volumes, cores e escrita ampliada; apresenta dificuldade para ouvir e compreender a fala em voz baixa, por isso usa aparelho auditivo. Embora a ênfase na nomeação dos alunos com deficiência possa desencadear um movimento paradoxal de negligenciamento nominativo dos demais alunos, optou-se por tal ênfase como um posicionamento investigativo que procura assinalar a participação desses alunos na proposta em questão, uma vez que, usualmente, tais alunos são transformados em “invisíveis” em atividades orientadas pelo oculo-centrismo.

⁵ Pessoa surdocega: sujeito no qual ocorre a deficiência visual e auditiva, não necessariamente total, que dificulta em grande parte suas possibilidades de comunicação e de desenvolvimento independentes na sociedade. Requerem processos educativos de reabilitação especiais (SILVA, 2008, p. 244).

Sendo assim, a intervenção realizada propõe que perguntas e respostas se complementem no ato de pesquisar, assim como sugere Bakhtin (2003, p. 408): “se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico”. O dialogismo e a alteridade, desse modo, perpassam todas as etapas metodológicas da pesquisa, suscitando debates e problematizando reflexões acerca do ensino do desenho em uma perspectiva inclusiva. Esses são alguns dos princípios básicos orientadores do ato de pesquisar, os quais se constituem elementos primordiais, necessários para dar sentido ao objeto de estudo que está sendo referenciado neste artigo.

No tocante às estratégias metodológicas de mediação do conhecimento adotadas no trabalho, destacou-se a oficina pedagógica como lugar de produção, de reflexão e, principalmente, de encontro com o outro, suscitando, inclusive, uma aproximação com as contribuições teórico-metodológicas de Cèlestin Freinet, o qual acreditava que educar é construir junto, sendo, por isso, a sua pedagogia construída sobre quatro eixos fundamentais: a cooperação, a comunicação, a documentação e a afetividade.

Nesse sentido, devido à contribuição de Freinet para se pensar e se fazer uma escola cooperativa, dois aspectos de sua pedagogia se constituíram princípios metodológicos presentes nesta pesquisa. As ideias de Freinet sobre o processo colaborativo de construção do conhecimento no contexto da escola orientou-nos na proposição da oficina pedagógica; agregado ao processo colaborativo emerge a dimensão investigativa subjacente ao que ele designa de tateamento experimental como possibilidade de construção do conhecimento, em um movimento de tentativas e descobertas.

Na escola preconizada por Freinet, de acordo com Elias (1997, p. 36), “A experimentação é o eixo em torno do qual devem girar todas as aquisições infantis, organizando o meio para favorecer a tentativa experimental”. Desse modo, quando trata das práticas educativas, Freinet aponta a experiência tateante como via de aquisição do conhecimento, tão importante quanto a observação, a explicação e a demonstração. Para ele, “Nenhuma, absolutamente nenhuma, das grandes aquisições vitais se faz por processos aparentemente científicos. É a caminhar que a criança aprender a andar; é a falar que aprende a falar; é a desenhar que aprende a desenhar” (FREINET, 1977, p. 14).

Nessa perspectiva, a investigação experimental por meio da oficina pedagógica, na qual se media a expressão gráfica do desenho na aula de Artes Visuais, constituiu-se em uma oportunidade para propor novas estratégias de ensino por meio do uso de materiais diversificados, considerando as dificuldades e as potencialidades de cada aluno, pois, conforme Pey (1997, p. 13), “A oficina rompe também com a separação disciplinar entre trabalho e lazer, porque é essencialmente trabalho diversificado com prazer, e não pode ser reduzida à sucessão de tarefas rotineiras que caracteriza o chamado trabalho escolar”.

Desse modo, propôs-se transformar a sala de aula em uma oficina pedagógica, um espaço de produção e reflexão, possibilitando o aprendizado do aluno por meio da descoberta e da colaboração, sendo a tentativa parte do processo de ensino, como elemento necessário à aprendizagem. De acordo com Ferreira e Ribeiro (2001, p. 10), “Faz-se necessário que a sala de aula se torne um espaço propiciador de reflexões, troca de experiências e de processos de criação”. Na oficina, o conhecimento se aperfeiçoa na tentativa, na descoberta e na reflexão sobre a prática.

Objetos do cotidiano: o figurativo além da visão

A oficina pedagógica foi organizada em três etapas de experiências multissensoriais, cuja apresentação sequencial, abaixo, assume um caráter de sistematização de um percurso que foi flexivelmente delineado em decorrência de que a efetivação processual da proposta interferiria nas etapas subsequentes. Assim, tivemos: (I) exercício de exploração tátil – consiste na exploração tátil de miniaturas dentro de caixas vazadas, bem como na análise tátil de desenhos em relevo e estátuas corporais produzidas pelo grupo de alunos; (II) exercício de representação corporal – trata-se de atividades em que o corpo é agenciado por meio do jogo de estátuas, com o propósito de reconfiguração dos objetos manipulados e dos desenhos produzidos; e (III) exercício de desenho tátil-visual – fazendo uso de diferentes materiais, o grupo produziu e analisou desenhos em relevo.

Nos limites desse artigo, enfocaremos a sessão intitulada objetos do cotidiano, a qual corresponde à primeira oficina ministrada na intervenção realizada. A seguir, apresentar-se-á a descrição e a análise dessa oficina, a qual contempla exercícios de exploração tátil, representação corporal e desenho tátil-visual como ações intrínsecas ao processo de produção do desenho no contexto escolar, tendo como referência o desenho figurativo a partir do próprio corpo dos alunos.

No início da proposta interventiva, foi realizada uma entrevista coletiva, orientada pela perspectiva dialógica bakhtiniana, a fim de evocar de forma estratégica o repertório de experiências da turma, tendo, como aporte teórico-metodológico, as orientações de Kramer (2003), que concebe a entrevista coletiva como um espaço para aprender com a diversidade e com o outro. Nesse sentido, a entrevista convida o sujeito entrevistado a se posicionar e fornece elementos para que se possa compreender o contexto de onde emergem as experiências.

Mediante as entrevistas foi possível aproximar-se das experiências da turma relacionadas ao desenho no contexto escolar, a partir disso, verificou-se que as experiências anteriores centravam-se na recorrência dos desenhos para colorir e que as experiências escolares mais recentes não se ocupavam curricularmente do desenho. Diante desse cenário, a proposição da oficina assumia uma responsabilidade de não apenas contemplar a todos os alunos mas também de desencadear uma proposição metodológica que pudesse proporcionar uma experiência curricular no ensino de Artes Visuais que articulasse a participação coletiva sem descuidar dos processos singulares de autoria imagética.

Na oficina, nomeada de *objetos do cotidiano*, sugeriu-se aos alunos a utilização do próprio corpo como referência para a produção de desenhos figurativos, os quais foram mobilizados, inicialmente, por meio da identificação das formas geométricas nas miniaturas utilizadas na atividade. Essa escolha se justifica pelo fato de possibilitar a todos os alunos uma experiência sensorial a partir da percepção tátil de objetos que, aparentemente, são-lhes conhecidos, já que eles são artefatos culturais que, de alguma forma, estão presentes na vida dos alunos.

Outro fator determinante para tal abordagem é que a pessoa cega experiencia, em práticas cotidianas (ou em contextos especializados de reabilitação), atividades nas quais os objetos do cotidiano, como os móveis da casa, os recursos de higiene pessoal e os utensílios domésticos, funcionam como referência e elementos mediadores de aprendizagens no que se refere à mobilidade em ambientes ou na administração doméstica.

Nesse sentido, tomou-se como referência o conceito de instrumentos de mediação, pois esses também provocam implicações significativas na educação da pessoa cega.

“[...] O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VYGOTSKY, 1998, p. 73).

Dessa forma, o contexto cultural e social possibilita interpretações necessárias às apropriações dos saberes, os quais se concretizam na interação dos sujeitos com os outros, com os objetos e com o meio no qual estão inseridos. Além disso, a proposta de exploração tátil não se restringe ao uso das mãos, mas se configura como uma possibilidade de criação de “um ambiente estimulador, de mediadores e condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular” (SÁ, CAMPOS, & SILVA, 2007, p. 14).

Em relação aos alunos videntes, a escolha pela temática “objetos do cotidiano” também se justifica pelo uso e pelas interações estabelecidas com tais objetos. No entanto, há o reconhecimento de que, na maioria das vezes, a percepção desses objetos está restrita à visão. Diferentemente do que ocorre com a pessoa cega, o tateamento diário desses elementos, geralmente, passa despercebido para aquele que enxerga. Desse modo, a exploração de algumas características dos objetos tem sua percepção comprometida, se observados aspectos como: espessura, textura, consistência, densidade, entre outras propriedades tatilmente acessíveis.

Exercícios de exploração tátil

A sala foi organizada de modo que houvesse espaço livre para a realização das atividades. Por isso, as mesas e cadeiras foram encostadas próximo da parede. Com a turma organizada em círculo, propôs-se a circulação de três caixas fechadas, porém vazadas em suas laterais. Explicou-se que cada caixa continha em seu interior miniaturas, mas não se revelou que estas correspondiam a objetos do cotidiano como móveis de casa, utensílios domésticos, além de outros elementos (cadeiras, sofá, mesa, geladeira, copo, garrafa, panela, frigideira, balde, regador, vaso com flor, gaiola, espelho, bicicleta e carro).



Figura 1 – Caixas vazadas utilizadas no exercício de exploração tátil. Fotos: Rivaldo Bevenuto

A turma foi dividida em três grupos compostos pela mesma quantidade de alunos. Cada grupo recebeu uma caixa para que colocasse as mãos em seu interior pelas laterais vazadas e explorasse, tatilmente, as miniaturas. Por meio da mediação verbal, orientava-se a análise: “perceba as linhas, as texturas, os tamanhos e as formas que compõem os objetos; perceba se a miniatura representa algo comum em seu cotidiano; o que elas fazem lembrar? Quais figuras vêm à mente? É possível identificar o que são?”.

A análise era interrompida pelo nosso comando de voz: “passe a caixa”. À medida que os alunos reconheciam os objetos, tentavam falar aos colegas, mas mantinham o sigilo até que pudessem revelar as descobertas. Alguns dos alunos que ainda não haviam explorado a caixa aguardavam com empolgação a sua vez de tatear as miniaturas.

– *Ah, eu sei qual é um aqui, mas não posso falar agora, não* (Luana: 12 anos – aluna vidente).

– *Eu pensei que teria um bicho aí dentro [risos]* (Matheus: 13 anos – aluno surdocego).

No momento em que Tatiana (aluna não vidente) estava com a caixa em mãos, um colega a provoca, em tom de brincadeira, dizendo que ela estaria demorando muito.

“Eles podem ser mais lentos na realização de algumas atividades, pois a diminuição analítica da percepção tátil demanda mais tempo. Esses alunos precisam manipular e explorar o objeto para conhecer as suas características e fazer uma análise detalhada das partes para tirar conclusões” (SÁ, CAMPOS, & SILVA, 2007, p. 35).

Conforme indicam os estudos na área, essa apreensão tátil por parte da pessoa cega demanda um tempo diferenciado, porém, de modo algum, a falta de visão interfere na capacidade cognitiva e intelectual dos cegos. Tatiana, mesmo compreendendo a brincadeira do colega, contrapõe:

– *O cego tem muita habilidade pra isso. Não precisa ficar olhando demais, não [risos]*
(Tatiana: 16 anos – não vidente)



Figura 2 – Exploração tátil com as caixas vazadas: alunos videntes à esquerda e aluna não vidente à direita.

Fotos: Rivaldo Bevenuto

A etapa de exploração tátil foi bem aceita pela turma, pelo seu caráter lúdico e desafiador. Houve envolvimento de todos os alunos e a maioria demonstrou empolgação na atividade, embora tenha-se observado que um grupo de meninas ainda não demonstrava total adesão à proposta.

Embora tenhamos a ciência de que os processos de ensino-aprendizagem da pessoa cega pressupõem o agenciamento deliberado do tato como procedimento sensorial de mediação, a exploração háptica proposta na oficina não se dirigia especificamente aos alunos com deficiência visual. Ao contrário, buscávamos a constituição de uma abordagem tátil que contemplasse todos os envolvidos como um procedimento didático e estético a ser efetivado na perspectiva de contemplar videntes e não videntes em situação de escolarização, sem desrespeitar as singularidades expressivas e cognitivas de cada envolvido.

Do ponto de vista pedagógico, essa ênfase do tato apoiou-se no estudo de Bardisa (1992), segundo a qual o tato desempenha dois processos perceptivos, a saber: o tátil estático, ao tocar os objetos com a mão em repouso; e o tátil dinâmico, quando analisamos pelos dedos polegar e indicador as dimensões do objeto que se pretende conhecer. Em nosso caso, não tivemos a preocupação em tipificar a natureza do tato, mas assegurar um processo em que o uso das mãos na manipulação dos objetos e, mais adiante, na leitura tátil das estátuas e dos desenhos estivessem articuladas, multissensorialmente, com a palavra e com a mobilização mais ampla do corpo.

A escolha deliberada dos objetos em miniatura estava relacionada ao caráter metonômico da exploração tátil de objetos e coisas de grandes proporções, os quais, para sua apreensão, pressupõem movimentos táteis orientados pela contiguidade. Nesse sentido, as miniaturas, ao caberem nas mãos, permitem um processo manipulatório orientado pela apreensão de sua totalidade, de tal maneira que o todo e suas partes são apreendidos pelo eixo da simultaneidade.

Por sua vez, a dimensão lúdica da caixa e a perspectiva de “ver” com as mãos suscitou uma ambiência de apreciação estética das miniaturas marcadas pela surpresa, pela expectativa e pelas descobertas táteis, remetendo a uma espécie de “jogo de adivinhação” no qual os jogadores, pelo tateamento dos objetos, iam revelando para si mesmos a imagem correspondente, sendo interdita sua manifestação verbal. Assim, fragmentos do cotidiano iam sendo lidos pelas mãos, as quais exploravam, sobretudo, formas e texturas, dando relevo semiótico aos objetos em estreita relação com os usos sociais correlatos. Do toque se fez imagem e antes que a imagem se transmutasse em palavra, fez-se corpo.

Exercício de representação corporal

Tomando o corpo como expressão e inspirados na proposta de desenho que se orienta pelo gesto e pelo movimento⁶, desenvolveu-se a segunda etapa da sequência didática. Quando toda a turma já havia explorado as caixas, informou-se que as descobertas seriam reveladas, porém sem o recurso da fala. Explicou-se que os objetos do cotidiano seriam representados corporalmente, a partir de um jogo de estátua, o qual já era bem conhecido pelos alunos em sua versão tradicional.

Realizou-se o jogo por alguns minutos, no centro da sala, com temática livre. Tatiana não hesitou e foi a primeira a se dirigir ao centro da sala. Nesse momento, confirmou-se o que a professora havia dito sobre Matheus, a respeito do seu isolamento em relação aos demais alunos. No momento em que foram propostos os exercícios de movimento, a euforia que havia revelado na atividade com a caixa desapareceu e ele se retraiu, voltando a sentar-se em sua cadeira.

Na tentativa de inserir Matheus na atividade, nós o convidamos, mais uma vez, porém, ele se negou a participar. Aproximamo-nos, sentamos ao seu lado e conversamos individualmente, conforme as recomendações de Silva (2008, p. 154), que sugere “[...] comunique-se sempre com o aluno com deficiência visual, fazendo com que participe ativamente de todas as atividades propostas”. Nesse caso, o professor mediador disse: “Matheus, vamos participar dessa atividade. Eu vou ficar ao seu lado para te ajudar”. Com isso, Matheus pensou por alguns segundos, levantou e voltou a participar do jogo.

Matheus não foi o único que necessitou de intervenção durante as primeiras oficinas. Havia, também, um grupo de alunas que sentava ao fundo da sala que precisava ser motivado. Sendo assim, no intuito de despertar o interesse de todos, apresentou-se à turma os materiais que seriam utilizados na próxima etapa (pranchas, lápis e papel), para que explorassem e fossem motivados, ainda mais, a participar da próxima etapa.

Fez-se uma demonstração com a prancha, desenhando-se com um lápis sobre o papel e revelando o relevo no verso. Os alunos ficaram entusiasmados, principalmente as

⁶ Essa abordagem é inspirada nas ideias de Artus Perrelet (ARTUS-PERRELET, 1930; MAIA, 2012), bem como, nos jogos tradicionais de estátua.

meninas que, antes, não haviam se integrado por completo à proposta. Acerca dessa atividade, Ludmila (12 anos – aluna vidente) disse: “Nossa, que legal! Olhem, meninas. (passando as mãos sobre os desenhos). É como “braile”. Ah, então é assim que Tatiana e Clarice irão saber o que a gente vai desenhar. Isso é muito legal!”.



Figura 3 – Materiais utilizados na oficina. Fotos: Rivaldo Bevenuto

Retomando a descrição do exercício de representação corporal, ressalta-se que, após o aquecimento com o jogo de estátua e as intervenções verbais realizadas, propôs-se a continuação do exercício, de modo que os alunos voltaram a circular pela sala e, ao nosso sinal, passaram a representar estátuas com referência a uma das miniaturas exploradas tatilmente na caixa. A turma ficou surpresa com a proposta, mas encarou o desafio com prontidão. Repetiu-se o procedimento algumas vezes e dividiu-se a turma em dois grupos.

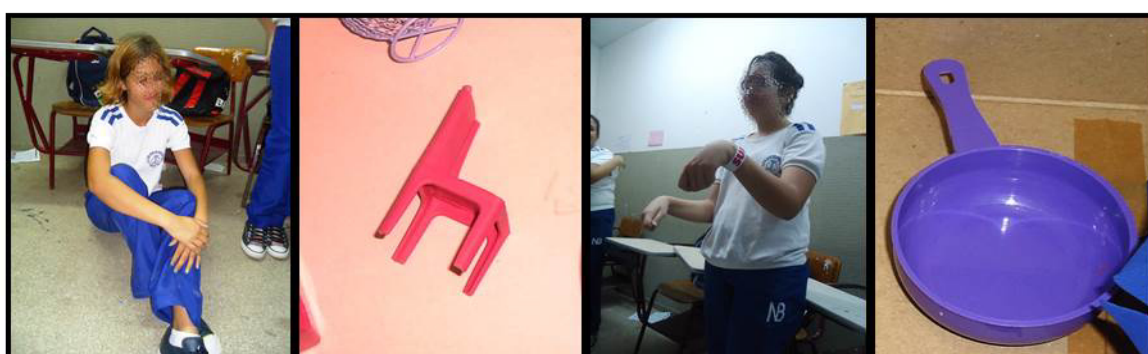


Figura 4 – Composições individuais – cadeira representada por uma aluna não vidente (à esquerda) e frigideira representada por uma aluna vidente (à direita). Fotos: Rivaldo Bevenuto

Os alunos com deficiência visual também foram divididos entre os grupos. Com a ausência de Clarice nesse encontro, direcionou-se Tatiana para um dos agrupamentos e Matheus para o outro. Pediu-se que um grupo de alunos representasse os objetos, enquanto o outro foi desafiado a explorar as estátuas, associando a representação corporal aos objetos da caixa.



Figura 5 – Composições coletivas – regador (composição em dupla) e gaiola (composição em grupo) representados por alunos videntes. Fotos: Rivaldo Bevenuto

Em seguida, inverteram-se os papéis destinados a cada grupo. Os alunos videntes e não videntes realizaram estátuas individuais, em dupla e em grupo. Tatiana participou até o final da atividade, interagindo com os colegas videntes, enquanto Matheus, aos poucos, foi se afastando até a cadeira, mas também conseguiu concluir a etapa, embora tenha se limitado a composições individuais.

Os alunos observavam as composições dos colegas e desvendavam sua representação, explicando o que cada um buscava imprimir em sua expressão corporal. Nesse sentido, observou-se que os alunos utilizaram diferentes estratégias de representação corporal, de modo que uns buscavam a representação do objeto modelando o próprio corpo, tendo como referência a forma da miniatura, enquanto outros fizeram referência a situações cotidianas em que os objetos em análise eram utilizados.

Em relação aos planos de representação, uns recorreram a planos baixos, agachando-se ou sentando-se no chão; outros preferiam os planos médios, com estátuas feitas com os corpos curvados; e houve ainda os que optaram pelos planos altos, permanecendo de pé, expressando com diferentes partes do corpo a representação da miniatura.

Enquanto um grupo representava as composições o outro analisava. Logo em seguida, os papéis eram invertidos. Durante a análise das estátuas dos colegas, eles se aproximavam para observar os detalhes de cada composição. No caso dos alunos com deficiência visual, o toque foi um dos meios utilizados para análise, sendo também experimentado por alguns videntes.

Conforme registro fotográfico/videográfico realizado, observou-se que a interação entre videntes e não videntes foi sendo garantida por meio das interações verbais, táteis e corporais ocorridas em cada etapa da sequência didática proposta, pois se compreendeu que, com aquele público, fazia-se necessário “[...] utilizar mais os modelos verbais e táteis para interação direta com os objetos do conhecimento e para o estabelecimento das relações sociais” (SILVA, 2014, p. 236).



Figura 6 – Miniatura de carro; representação corporal do carro feita por aluno vidente; análise tátil e identificação do “objeto” feita por aluna não vidente. Fotos: Rivaldo Bevenuto

As alunas videntes representaram objetos como frigideira, balde, panela, armário, geladeira e carrinho de bebê. A representação da cadeira feita por Tatiana foi objeto de análise pelos colegas videntes. Já os meninos representaram objetos como mesa, regador, vaso com flor, garrafa, espelho, gaiola, bicicleta e carrinho. A representação corporal do carro feita por um aluno vidente foi analisada pelo toque da colega cega, a qual revelou a identificação do objeto. Nessa atividade, Tatiana (16 anos – aluna não vidente) explicou: “Esse eu sei, tá fácil. Júnior está representando o carro. Tinha um carro dentro da caixa”.

Ao final desse encontro, discutiu-se sobre a opinião dos alunos em relação à oficina e questionou-se sobre as dificuldades encontradas durante a atividade. Os alunos não relataram dificuldades e demonstraram aceitação da proposta. De acordo com Clarice (14 anos – aluna não vidente): “Nas oficinas aprendi coisas novas, que eu não tinha feito antes. [...] Lembro de ter feito algo parecido na 5ª série (referindo-se ao jogo de estátua). Achei esse o exercício mais difícil das oficinas, mas eu fiz”. Já Douglas (14 anos – aluno vidente) informa que: “Eu aprendi a me colocar no lugar da pessoa que é cega e a fazer o desenho de outro ponto de vista”. Da caixa para a sala de aula, o processo de produção das imagens se expande, alcançando a amplitude do corpo que, em situações de gestos, movimentos e estatismos, “agiganta” as miniaturas, cuja apreciação mobiliza olhares, toques e palavras em interações intersubjetivas que vão adensando os encontros entre os alunos a despeito das distinções entre vidência e não vidência.

Assim, uma cadeia semiótica vai se constituindo ludicamente, na qual um signo responde a outro signo (BAKHTIN, 2003) em um itinerário multissensorial de leitura e produção de imagens como partes intrínsecas de um processo de descobertas em torno do ato de desenhar. Dessa maneira, a imagem mental decorrente do toque é reconfigurada pela imagem corporal que é “desenhada” tridimensionalmente no chão da sala de aula. Nesse caso, para se chegar ao papel e ao desenho propriamente dito, foi preciso retornar à caixa e isso nos remete à terceira etapa da oficina em análise.

Exercício de desenho tátil-visual

Se na primeira etapa da oficina a exploração tátil pressupunha a exploração de uma caixa fechada, cujas aberturas laterais asseguravam, tão somente, a inserção das mãos. Agora, a caixa seria aberta, mas a não vidência dos objetos seria preservada pela proposição de que todos os alunos deveriam usar vendas. Essa proposição foi acolhida entusiasmadamente pela turma, sendo que as duas alunas cegas não quiseram (e não precisavam) vender os olhos. Assim, as 3 caixas, agora abertas, circularam entre os alunos, os quais, a partir da exploração tátil, escolhiam, cada um, uma miniatura a ser utilizada como referência na realização dos desenhos. Tal escolha poderia (ou não) fazer relação com os objetos referenciados na representação corporal do jogo de estátua.

Essa exploração tátil foi mais rápida não apenas pela perspectiva da escolha do objeto mas também pelo acúmulo da experiência anterior de tocar os objetos dentro da caixa. Mesmo assim, a atividade não se repetia em decorrência de que a experiência didática proposta era esteticamente diferente por conta do uso da venda e pelo fato de que a caixa estava aberta, permitindo mais mobilidade das mãos no manuseio dos objetos.

Na sequência, toda a turma recebeu uma prancha recoberta com tela de nylon, um lápis 6B e uma folha de papel A4 (peso 40). Assim, todos iriam desenhar sem o agenciamento da visão, tendo como referência o objeto escolhido. Passadas a euforia e a



surpresa da proposta, a turma iniciou o processo de feitura do desenho.

Figura 7 – Alunas videntes, vendadas, escolhendo as miniaturas para a atividade de desenho (à esquerda). No centro, um aluno vidente desenhando sobre a prancha adaptada. À direita, aluna analisando o relevo. Fotos:

Rivaldo Bevenuto

Percebendo que os alunos com deficiência visual já possuíam noções básicas de geometria bem consolidadas e levando em consideração que os alunos videntes faziam uso de vendas, exploraram-se verbalmente as formas geométricas como o círculo, o triângulo e alguns quadriláteros (quadrado, retângulo e trapézio) identificados nas miniaturas, as quais foram referência para nortear a produção dos desenhos.



Figura 8 – Produção de desenhos de alunos videntes vendados (à esquerda e ao centro da imagem) e de alunas cegas (à direita) a partir da exploração tátil de miniaturas. Fotos: Rivaldo Bevenuto

Durante todo o processo de construção do desenho, os alunos exploraram as miniaturas em um movimento intermitente entre o manuseio do objeto e o delineamento gráfico de sua representação. Logo após a feitura do desenho, os alunos, em duplas, e permanecendo vendados, analisaram, por meio da exploração tátil, o desenho em relevo feito pelos colegas e discutiram sobre as possíveis representações do desenho do outro.



Figura 9 – Análise tátil do desenho do outro. Aluno surdo-cego (à esquerda) e aluno vidente (à direita).

Fotos: Rivaldo Bevenuto

Desfeita as duplas, os alunos puderam retirar as vendas e conhecer as miniaturas, intercambiando suas opiniões, cujo deslocamento pela sala proporcionou novas interações entre todos os alunos, mediadas pelo desenho e pelos objetos, de tal maneira que a palavra e o toque asseguravam que videntes e não videntes deslocassem entre as miniaturas e suas representações gráficas.

Dos registros realizados nessa etapa, destacam-se algumas produções que revelam as soluções encontradas pelos alunos para desenhar de olhos vendados. O desenho da bicicleta feito por Matheus (aluno surdo-cego) foi construído com traços suaves, por isso foi necessário solicitar que ele contornasse as linhas para que o relevo ficasse evidente. Ele escolheu desenhar o objeto de perfil e as linhas e formas utilizadas nos pneus demonstram que atentou bem para esses detalhes no exercício de exploração tátil.

Já o carrinho de bebê e o regador desenhados por Gabriela e Robson (alunos videntes), foram registrados conforme o seu olhar (mesmo vendados) se direcionava ao objeto durante o exercício de exploração tátil, ou seja, visto de cima. Por isso, no papel eles são representados de forma plana, com a predominância de linhas curvas.

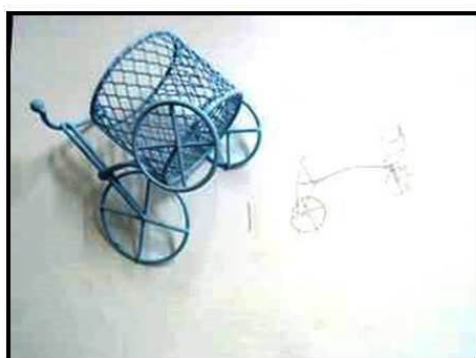


Figura 10 – Desenho do aluno com surdo-cegueira. Foto: Rivaldo Bevenuto

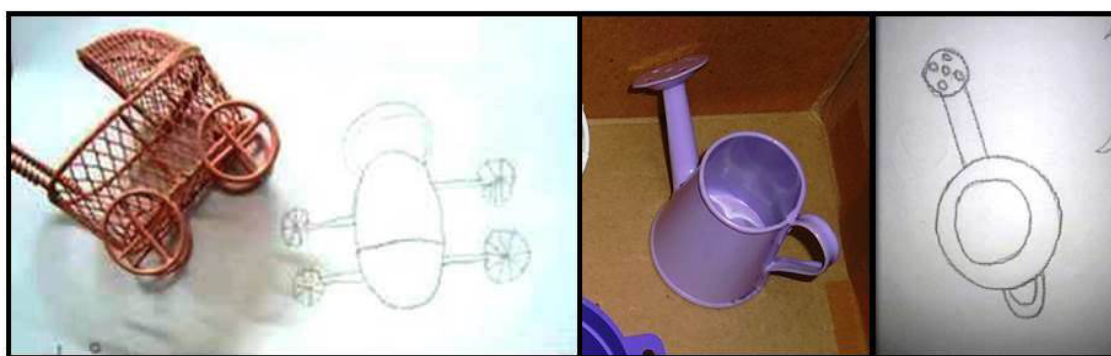


Figura 11 – Desenhos de alunos videntes. Fotos: Rivaldo Bevenuto

Assim, alguns optaram por desenhar os objetos tendo como referência o ponto de vista lateral, enquanto outros representaram o objeto visto de cima. Percebeu-se ainda que alguns alunos tentavam contornar as miniaturas sobre a folha; outros acompanhavam o traçado no verso da folha com os dedos, a fim de compreender como estava ficando o seu desenho. Todavia, somente após a recolha dos trabalhos, perceberam-se alguns detalhes nos desenhos da turma.

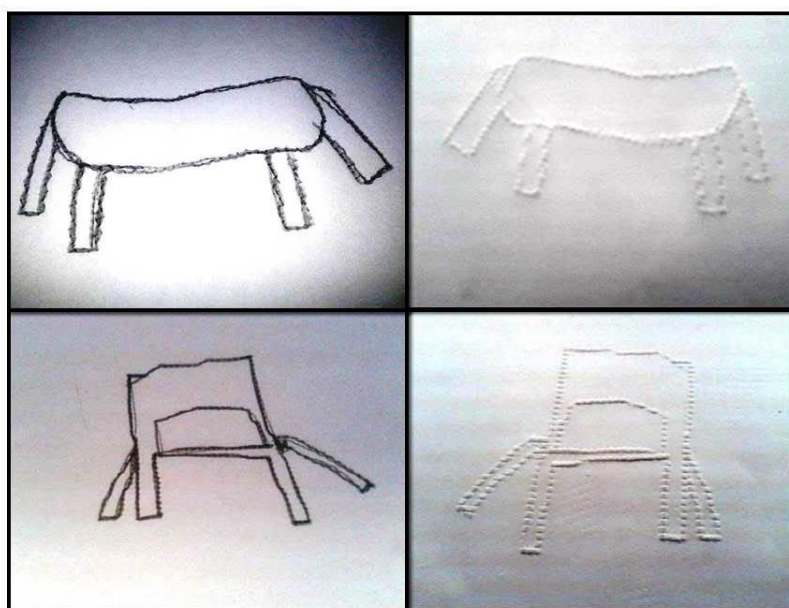


Figura 12 – Desenhos de mesa e cadeira realizados a partir da análise tátil (desenhos de alunos videntes).

Fotos: Rivaldo Bevenuto

No caso dos alunos videntes, foi possível perceber que eles utilizaram referências visuais na composição dos desenhos, mesmo de olhos vendados, como uma leve indicação de perspectiva ao desenhar as pernas das mesas e cadeiras, conforme se pode observar nas imagens acima. As referências geométricas foram bem utilizadas nas análises táteis das miniaturas e foram manifestadas nos desenhos dos alunos.

Já no caso dos desenhos das alunas cegas, percebeu-se que havia uma indicação ou tentativa de representação de profundidade dos objetos. De acordo com Reily (2004, p. 39):

“O aluno com cegueira congênita pode não compreender desenhos em perspectiva, com o uso de ponto de fuga, que leva a uma diagonalização de linhas para um ponto no horizonte. A ilusão da diminuição da figura a distância também não faz sentido para o cego, pois a sua referência é tátil”.

Diante disso, alguns questionamentos provocaram certa inquietação no retorno à escola, motivando a realização de uma entrevista individual com as duas alunas cegas. Assim, compreendeu-se que, apesar de a deficiência visual ser congênita nos dois casos, a cegueira total só veio ocorrer no início da adolescência, por isso, elas tiveram algumas experiências com imagens quando ainda apresentavam pouco resíduo visual. Abaixo, tem-se um fragmento desse diálogo com as alunas, o qual aborda as estratégias que utilizaram para desenhar os objetos expostos abaixo:

Prof. Mediador: *Meninas, estou com as últimas produções que vocês realizaram na aula anterior. Lembram quais foram os seus desenhos?*

Tatiana: *O meu foi uma panela.*

Clarice: *Eu não lembro.*

Prof. Mediador: *Aqui está. Podem pegar.* [os desenhos foram entregues em mãos].

Clarice: *Ah, sim, o meu foi... como é?... um baldinho.* [passando as mãos sobre o desenho em relevo].

Prof. Mediador: *O uso das miniaturas facilitou a atividade de desenho para vocês?* [apresentamos as miniaturas da panela e do balde].

Clarice: *Sim, pois fica mais bem feito.*

Prof. Mediador: *Que estratégias vocês utilizaram para desenhar?*

Tatiana: *Bem, eu coloquei o objeto em cima da folha e contornei.*

Clarice: *Eu também. Coloquei em cima da folha e cobri. Fica melhor para desenhar.*

No desenho feito por Tatiana, é perceptível a indicação de profundidade demarcada pelas bordas do balde em formato oval. Já no desenho de Clarice, a profundidade é indicada em sua segunda tentativa, quando desenhou a silhueta da panela com uma inclinação curva para baixo.

As alunas utilizaram a estratégia de contorno como mediação para transcodificação da dimensão tridimensional do objeto para o bidimensional do desenho, realizando um processo de conversão semiótica (REILY, 2004). Dessa forma, as alunas confirmaram que tatear as miniaturas e usá-las como referência facilita a mediação da imagem do desenho. A esse respeito, as proposições metodológicas de Bardisa (1992) apontam o uso das silhuetas; Lima (2001), por sua vez, defende as figuras bidimensionais tangíveis; e Duarte (2011) prefere o uso de maquetes.



Figura 13 – Desenhos realizados a partir da análise tátil (desenhos de alunas não videntes). Fotos: Rivaldo Bevenuto

A utilização das caixas (vazadas e abertas), nesse sentido, ocorreu como uma estratégia que despertou a motivação e a curiosidade da turma. Essa dimensão lúdica que permeou a oficina desde a exploração das caixas, o tateamento das miniaturas, a representação corporal, a feitura e a troca dos desenhos entre os alunos para análise tátil configurou-se como um conjunto de atividades multissensoriais, semioticamente articulado, cujas provocações estéticas suscitaram uma adesão prazerosa da turma.

Ao final dessa etapa, promoveu-se um momento de discussão sobre as impressões, descobertas, dificuldades e receios encontrados pelos alunos em uma roda de conversa. Os alunos videntes relataram, durante esse momento de avaliação, que nunca haviam desenhado daquela forma (referindo-se ao percurso didático que culminou com o desenho vendido), enquanto os alunos com deficiência visual demonstraram-se receptivos às

atividades propostas, aprovando a sequência didática realizada. A partir dessas atividades, todos ficaram entusiasmados, aguardando o próximo encontro. No decorrer das etapas, a interação entre videntes e não videntes e a participação dos alunos na produção e análise dos desenhos foram contempladas. Os alunos com deficiência visual afirmaram não ter sentido grandes dificuldades, pois os materiais utilizados facilitaram as atividades de desenho.

“Cada pessoa desenvolve processos particulares de decodificação que formam imagens mentais. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como o comportamento exploratório é estimulado e desenvolvido” (SÁ, CAMPOS, & SILVA, 2007, p. 16).

Sendo assim, as primeiras impressões sobre o percurso didático construído a respeito da participação e adesão dos alunos nas atividades propostas indicaram que a estratégia metodológica da oficina pedagógica mobilizou a participação de toda a turma a partir de uma abordagem lúdica e multissensorial.

Construindo uma síntese provisória

Compreende-se, por conseguinte, que uma abordagem didática orientada pela multissensorialidade pode produzir aprendizagens significativas tanto para alunos com deficiência visual como também para os alunos videntes (SOLER, 1999). Seguindo as orientações teóricas para a atuação com alunos cegos e com baixa visão, entendemos que o papel do professor consiste em oferecer oportunidades para que todos os alunos, juntos, construam processos de construção de conhecimentos acreditando na capacidade de aprendizagem de cada um e possibilitando-lhes os meios possíveis para a efetivação de aprendizagens significativas (SILVA, 2008, p. 135).

As interações nos exercícios demonstraram a criatividade dos alunos em suas escolhas ao realizarem as composições individuais, em dupla e coletivas, envolvendo o corpo e as estimulações sensoriais, sendo possível contemplar o que aponta Tojal (2007, p. 3):

“[...] as experiências perceptivas desenvolvidas segundo a abordagem multissensorial possibilitam melhor compreensão da realidade, bem como das representações humanas e do meio ambiente, da mesma forma que exercitam e estimulam as potencialidades perceptivas de pessoas com ou sem deficiência e amplia as capacidades de reconhecimento e apreensão do mundo, garantindo, dessa forma, a concretude e incorporação dos conhecimentos e descobertas”.

Sendo assim, favorecer experiências que explorem os múltiplos sentidos é importante para todos os alunos em contexto escolar, sobretudo para os alunos com deficiência visual, como declara Silva (2014, pp. 235-236):

“Entendemos que mobilizar aprendizagens significativas para alunos com tal deficiência, além de ser de fundamental importância é possível por meio da proposição de práticas que considerem e estimulem os canais sensoriais que lhes favorece o conhecimento das coisas, dos objetos, do mundo”.

Neste estudo, privilegiou-se a exploração do tato e da audição, os quais foram mobilizados nas interações corporais no jogo de estátua e na produção e análise dos desenhos dos estudantes participantes da oficina. Sendo assim, tanto videntes quanto não videntes puderam explorar diferentes formas de percepção e de expressão, confirmando o que declara Tojal (2007, p. 4):

“[...] as estratégias de mediação baseadas nos métodos de percepção multissensorial, ao contemplar tanto as diferenças pessoais como as diversas formas de percepção apreendidas de um mesmo objeto, proporcionam respostas verdadeiramente estimulantes, podendo ser aplicadas e compartilhadas por todas as pessoas, não importando as suas necessidades ou limitações”.

A multissensorialidade, dessa forma, apresenta-se como uma possível abordagem a ser desenvolvida no contexto da inclusão escolar, conforme os estudos realizados na área (SOLER, 1999; BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003; TOJAL, 2007; SILVA, 2008) e com base nas experiências realizadas em nossa investigação, sem se restringir às singularidades perceptivas das pessoas com deficiência, mas, de forma mais ampla, contemplando a todos os envolvidos em processos de ensino-aprendizagem. A multissensorialidade, por conseguinte, pode se constituir em mediadora de construções epistêmicas e estéticas coletivas, sem obliterar as diferenças e as singularidades daqueles que participam de tais processos.

Dessa forma, o percurso lúdico construído, desde a exploração tátil dos objetos dentro da caixa até a feitura e leitura dos desenhos táteis, demarcou um trânsito entre tais objetos e suas múltiplas representações imagéticas que perseguia a possibilidade de ser construídos saberes e experiências no contexto do ensino de Artes Visuais em que a interface Arte e Deficiência não se enclausurasse na segregação didática. Assim, ao contrário, buscou-se a construção de uma prática pedagógica nucleada pela proposição de uma oficina que, em última instância, revelasse novos encontros de aprender e de ensinar, nos quais as descobertas advindas das ações compartilhadas permitissem o exercício da singularidade nas relações estabelecidas entre o eu e o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M.; & VOLOCHINOV, V. N. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. (2003). *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BALLESTERO-ÁLVAREZ, J. A. (2003). *Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos*. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) – Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.
- BARDISA, L. (1992). *Como enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Madrid: ONCE.
- DUARTE, M. L. B. (2008). A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; & GLAUCIA, N. L.(Org.). *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas*. Natal, RN: EDUFRRN.
- DUARTE, M. L. B. (2011). *Desenho Infantil e seu ensino a crianças cegas: razões e métodos*. Curitiba, PR: Insight.
- ELIAS, M. C. (1997). *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FERREIRA, S.; & RIBEIRO, M. M. G. (2001). *Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem*. Natal: EDUFRRN.
- FREINET, C. (1977). *O Método Natural*. Lisboa: Editorial Estampa, v I.
- JOBIM E SOUZA, S. (2011). Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M. T. A. (Org.), *Escola, tecnologias digitais e cinema*, pp. 35-44. Juiz de Fora, MG: Ed. da UFJF.
- JOBIM E SOUZA, S.; & ALBUQUERQUE, E. D. P. (2012). A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7(2), p. 109-122.
- KRAMER, S. (2003). Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; & KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.

LIMA, F. J. (2001). *O efeito do treino com desenhos em relevo no reconhecimento háptico de figuras bidimensionais tangíveis*. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

LOPES, A. E. R. C. (2004). *Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MAIA, N. D. S. (2012). *A trajetória de Jean Pierre Chablotz na constituição do meio artístico da cidade de Fortaleza no âmbito das artes visuais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

PERRELET, L. A. (1930). *O desenho a serviço da educação*. Rio de Janeiro: Vilas Boas.

PEY, M. O. (1997). Oficina como modalidade educativa. *Perspectiva: uma revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis: Ed. Da UFSC. jan./jun.

PIEKAS, M. I. (2010). *A Desconstrução do Esquema Gráfico Aplicado ao Ensino de Desenho para Crianças Cegas*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

REILY, L. H. (2001). *Armazém de imagens: ensaio sobre a produção artística da pessoa com deficiência*. Campinas: Papirus.

REILY, L. H. (2004). *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas, SP: Papirus.

REILY, L. H. (2010). O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. *Cad. Cedes*, Campinas, 30(80), p. 84-102. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>; <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Consultado em: 25-01- 2014.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; & SILVA, M. B. C. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: deficiência Visual*. Brasília: SEESP/SEED/MEC.

SILVA, L. G. S. (2008). *Inclusão: uma questão, também de visão. O aluno cego na escola comum*. João Pessoa: Editora Universitária.

SILVA, L. G. S. (2014). Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto a estudantes cegos e com baixa-visão. IN: MARTINS, L.A. R.; PIRES, G. N.; & PIRES, J.

(2014), *Caminhos para uma Educação Inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*. João Pessoa: Ideia.

SOLER, M. A (1999). *Didáctica multissensorial de las ciencias: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

TOJAL, A. P. F. (2007). *Políticas de Inclusão de públicos Especiais em Museus*. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. (1998). *A formação social da mente*, 6.^a ed. São Paulo: M. Fontes.