

ARTES VISUAIS PARA DEFICIENTES VISUAIS: O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE DESENHO PARA CEGOS

Diele Fernanda Pedrozo de Morais¹
fernandaufpr@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta parte do referencial teórico e prático da pesquisa desenvolvida junto aos alunos da Escola de Educação Especial Professor Osny Macedo Saldanha, na qual atuo como docente desde 2006. Neste percurso, tive como principal objetivo encontrar alternativas do ensino do desenho, com o intuito de realizar uma pesquisa na qual as pessoas implicadas tivessem “algo a dizer e fazer”. No decorrer deste texto busca-se discutir além das questões específicas do ensino do desenho, a valorização da criança não-visual, apontando que o modo pelo qual esta se apropria dos conhecimentos não está destituído de significados – culturais, sociais ou afetivos – pelo fato desta “não enxergar”. É inegável a importância da visão para o desenvolvimento da criança, sendo assim, justifica-se o impacto que sua ausência pode causar no desenvolvimento do indivíduo, no entanto, se indaga sob quais parâmetros essas concepções estão sendo calcadas. As reflexões neste ponto se pautaram na experiência como docente, no contato com a realidade da criança não-visual, e principalmente, na busca incansável de conscientizar as pessoas ditas “normais” de que a criança pode, e deve, se desenvolver como um ser integral, não considerando somente suas limitações, mas sim, suas potencialidades.

Palavras-chave: Deficiente Visual; Ensino do Desenho; Inclusão; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This article shows part of theoretical and practical referencial of developed research together with the students from Escola de Educação Especial Professor Osny Macedo Saldanha, which I am teacher since 2006. On this course, I had as main target to find out alternatives from drawing's education, with the intention to realize a research which the involved people had "something to say or to do". During this text seeks to discuss besides of specific questions from drawing's education, the recognition of blind child appointing that the mode which one appropriates of skills is not related of cultural, social and affective meaning because of this one does not see. It is undeniable the importance of sight for the children's development, thus, it justifies the impact that their absence can cause on the development of individual, however if inquires under what parameters these conceptions are being based. The reflections on this issue were discussed on the experience like teacher, in contact with the reality of blind child, and mainly, on the tireless pursuit to let the "normal" people aware that the children can and must develop as a integral human, not considering only their limitations, but your potentials.

Keywords: Blind; Drawing's Education; Inclusion; Action research.

1. UM POUCO DE HISTÓRIA

Antes de entrar nas questões específicas que se pretendem tratar neste artigo, cabe apontar alguns pressupostos que deram início a pesquisa iniciada em 2006, para que assim, seja possível compreender onde surgiu o interesse em ensinar Artes Visuais para deficientes visuais.

Na última década incluir alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino tem sido sem dúvida, uma das questões mais

¹ Mestranda regularmente matriculada na turma 2009/II, do PPGAV – CEART/UDESC, na linha de Pesquisa Ensino das Artes.

discutidas no país, principalmente por estar amparada e fomentada pela legislação vigente.

Segundo Mazzota (1996) a preocupação com educação de pessoas com necessidades especiais no Brasil é recente. Bisaccione e Mendes (2008 p.70) apontam alguns marcos importantes na difusão da filosofia de Educação Inclusiva: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, a partir da qual se estabeleceu os primeiros ensaios da política de educação inclusiva; e a Conferência Mundial sobre necessidades especiais, que ocorreu na Espanha em 1994, resultando na elaboração da Declaração de Salamanca, onde a concepção de educação inclusiva substituiu definitivamente o conceito de educação especial.

No Brasil, o caráter de Educação Inclusiva foi implementado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96², na qual se afirma que: “[...] todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais.”

Bueno (2001) esclarece que o termo necessidades educativas especiais não se restringe apenas a pessoas com deficiência, mas também a toda parcela da população que vem sendo historicamente excluída da escola e da sociedade.

Mas afinal, o que seria incluir uma criança com necessidades especiais no sistema regular de ensino? Entende-se aqui a inclusão como algo que vai além das barreiras arquitetônicas e acessibilidade, incluir é transpor barreiras atitudinais, o que implica em uma mudança de pensamento frente ao diferente.

Para Sasaki (1997) o processo de inclusão exige uma mudança na sociedade:

“Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da via.”
(SASSAKI, 1997, p.41)

Partindo desse pressuposto de inclusão, as escolas deveriam ser espaços democráticos, atendendo todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Porém sabemos que, para que esta realidade seja possível, seria necessário uma nova postura da escola, que precisaria refletir o projeto pedagógico, o currículo, a metodologia de ensino, as formas de avaliação e atitude dos educadores.

A inclusão efetiva dos alunos com necessidades especiais no ensino regular depende de ações que favoreçam a integração social, no qual escola e a comunidade escolar devem ser adaptar para oferecer serviços educativos de qualidade para todos.

No entanto, dentro da nossa realidade de ensino, é preciso destacar o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula alunos com necessidades especiais. Bisaccione e Mendes (2008, p.71) apontam que “parece necessário produzir conhecimento sobre como deve ser

² E mais recentemente, com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2), e Plano Nacional de Educação - Educação Especial são exemplos de documentos que defendem e asseguram o direito de todos ao ensino regular.

formado o professor especializado e como deve ser capacitado o professor do ensino regular para fazer frente à inclusão”. As autoras salientam ainda, que é preciso conhecer um pouco mais da realidade das nossas escolas e os desafios que representam para o professor do ensino regular ter um aluno com necessidades especiais em sua turma.

Dados como estes deram origem à problemática desta pesquisa, tendo em vista que, o curso de licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Paraná - no qual me graduei no ano de 2007 - não contemplava em sua grade curricular disciplinas referentes ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Entretanto, estando licenciada em Artes Visuais, de acordo com a LDB 9.394/96, em minha atuação poderia receber em sala alunos com necessidades especiais, incluindo neste caso deficientes visuais³.

Seria possível ensinar artes visuais para uma criança não-visual⁴? Como transformar cores, formas e linhas em representações acessíveis à uma pessoa cega? Partindo destes questionamentos, as reflexões construídas a seguir se pautaram na experiência como docente, no contato com a realidade da criança não-visual, e principalmente, na busca incansável de conscientizar as pessoas ditas “normais”, que a criança cega pode, e deve, se desenvolver como um ser integral, não considerando somente suas limitações, mas sim, suas potencialidades.

2. O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE CRIANÇAS CEGAS

O primeiro contato com a realidade em questão aconteceu no ano de 2005, quando ainda acadêmica do curso de Educação Artística, propus uma exposição de desenhos sensoriais para os alunos da Escola de Educação Especial Professor Osny Macedo Saldanha⁵, mantida pelo Instituto Paranaense de Cegos. A vivência tinha como objetivo realizar um percurso didático onde eram apresentados os conceitos de ponto, linha e forma, em desenhos táteis e estruturas concretas. Como primeiro resultado, foi possível notar o entendimento dos alunos cegos dos conceitos apresentados, bem como a possibilidade de ensinar desenho utilizando linhas táteis.

A experiência foi estimulante e encantadora, e no ano seguinte, decidida a pesquisar sobre o tema no trabalho de conclusão do curso de graduação, surgiu a oportunidade de atuar como docente na escola supracitada. A partir desta nova situação que se apresentou, a concepção da pesquisa teve de ser modificada, e, portanto, a metodologia redesenhada: não estaria apenas interferindo na realidade observada, neste caso estaria também, fazendo parte desta realidade.

Atuando como professora-pesquisadora, tive a oportunidade de desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Esta figura do professor-pesquisador foi defendida por Lawrence Stenhouse que

³ Entende-se como deficiente visual pessoas cegas (percepção de luz, a falta total da visão), ou com baixa visão (mesmo com auxílio óptico não possuem visão suficiente).

⁴ O termo não-visual é utilizado no decorrer do texto como sinônimo de criança cega.

⁵ A Escola de Educação Especial Professor Osny Macedo Saldanha, mantida pelo Instituto Paranaense de Cegos – IPC, é a única escola do Estado que ainda oferece Ensino Fundamental para crianças deficientes visuais (cegos ou com baixa visão) com idades entre 6 e 14 anos. No período da tarde funciona como Centro de Apoio Especializado, prestando atendimento aos alunos deficientes visuais que estudam no ensino regular.

julgava necessário que “o docente tivesse pleno domínio da prática pedagógica”, e acreditava na investigação como único caminho para isso (ELLIOTT, 1998 p. 137). Portanto, neste estudo, a investigação em sala de aula é voltada para a prática, aliada ao saber teórico, e a reflexão contínua deste processo.

Estes pressupostos caracterizam metodologicamente este estudo como uma pesquisa-ação, que na definição de Michel Thiollent designa:

“[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. (THIOLLENT , 2003, p.14)

Ferreira (2006, p.231) aponta que estudos na área da educação inclusiva que adotaram a pesquisa-ação como metodologia mostram que quanto mais o professor conhece seus alunos (interesses, habilidades, necessidades, história de vida) e incorpora esse conhecimentos no planejamento das estratégias de ensino a serem adotadas “maiores serão as chances de promover a participação de cada aluno(a) na atividade de sala de aula, a inclusão e o sucesso escolar de todos”.

Mesmo com conhecimento mínimo, e até então teórico, a respeito da deficiência visual, e nenhuma experiência na área da educação especial, decidi transformar a sala de aula em um “laboratório de pesquisa”, no qual os sujeitos tinham “algo a dizer e a fazer”. Estava disposta a esclarecer minhas dúvidas e curiosidades a respeito das pessoas cegas, ouvindo seus relatos e observando sua realidade.

Nesse sentido, podemos apontar a obra de Pierre Bourdieu como fundamental no entendimento das relações entre a pesquisa e o pesquisador, principalmente pelo fato do autor considerar que a pesquisa sociológica só tem sentido quando alia pensamento e ação. Valle (2008, p. 95-96) afirma que Bourdieu “desejava pensar a teoria e a prática de forma articulada”, e acredita que seu legado nos leva à compreensão de nossas próprias práticas e de nossas opções teórico-metodológicas, inspirando as pesquisas sobre a educação brasileira”.

Ao aliar o saber teórico e o saber prático no decorrer das investigações que permearam, e ainda permeiam esta pesquisa, foi possível compreender os resultados e as respostas dos alunos frente às dificuldades apresentadas, bem como apontar novos questionamentos levando-se em conta estes resultados e respostas. Cada atividade alimentava as posteriores, revelando uma “conversa” de uma ação com a ação seguinte, entremeadas de justificativas e explicitações dos objetivos, não se resumindo a uma seqüência linear de tópicos soltos.

Valle (2008, p.102) afirma que a pesquisa sociológica não é linear, “durante o desenvolvimento dos trabalhos de investigação, a problemática pode mudar de direção, as hipóteses podem ser redefinidas, as opções metodológicas podem ser diversificadas”. Estas elaborações envolvem um “pensar” com antecedência, um “projetar” sobre o que pode ser o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como, um “rever” o acontecido e as reações dos mesmos.

Dentro desta perspectiva, do decorrer deste estudo, busca-se compreender o desenvolvimento de cada aluno e conhecê-los em vários aspectos – sociais, cognitivos, afetivos e emocionais – o que implica uma constante

investigação por meio de observações, diálogos com as crianças, com suas famílias e com os outros docentes da escola.

Em outras palavras, segundo Peruzzo (2005, p. 131) “procura-se dizer que há mais coisas a compreender e não apenas aquilo que pode ser verificado estatisticamente”. A questão, no nosso modo de ver, é que não se podem desconsiderar as particularidades do sujeito pesquisado, nem aceitar a idéia de que somente a informação “quantificável” possa ter valor científico dentro do campo das Ciências Humanas.

Acredita-se, portanto, que numa pesquisa ancorada na dialética seja possível entender a complexidade e a profundidade do sujeito pesquisado, por meio da possibilidade de diálogo e do encontro com o outro no contexto da pesquisa. Segundo Amorim (2004, p.15) a idéia do dialogismo foi construída por Bakhtin, e nesta perspectiva, o autor discute a questão da alteridade, e a relação do pesquisador com o ‘outro’.

Podemos entender a alteridade no contexto deste estudo, pelo pressuposto de que todo o homem social interage e interdepende de outros indivíduos, ou seja, nossa existência só é permitida mediante um contato com o outro, dessa forma, eu apenas existo a partir do outro, da visão do outro, o que me permite também compreender o mundo a partir de um olhar diferenciado, partindo tanto do diferente, quanto de mim mesmo. (AMORIN, 2004)

Os fundamentos teóricos a respeito do sujeito cego e seu desenvolvimento levaram a questionar a postura de pesquisadores e profissionais da educação, pois em grande parte, apontam que o referencial teórico e as práticas que nele se fundam, têm sido elaboradas com o amparo de um referencial próprio ao vidente⁶. Sendo assim observa-se que os conceitos e idéias referentes “aquele que não enxerga”, são construídos pelos pré-conceitos e idéias “daquele que enxerga”. O diferente é desprezado, não se ouve a voz do ‘outro’, desconsiderando a questão da alteridade. Tais concepções levam a uma tendência a impor pessoa cega as estruturas do mundo “visível”, anulando até mesmo a proposta educacional voltado para a criança cega, que passa a ser entendida primeiramente pela sua deficiência, e não por suas possibilidades e potencialidades.

Entende-se, portanto, que a inclusão da criança cega – seja no parque em que ela costuma freqüentar, na escola, ou em um âmbito maior, na sociedade – diz respeito às possibilidades e oportunidades que essa criança tem para se desenvolver como ser humano. E essa condição, mais do que se pensa, está extremamente ligada a concepções, expectativas e representações que se tem a respeito de quem “não enxerga”. Para que possam ser superadas estas expectativas limitadoras ou até mesmo “sobrenaturais” sobre a criança não-visual, é necessário que haja disposição para conhecer o “outro”.

3. CONHECENDO O ‘OUTRO’: O SUJEITO NÃO-VISUAL

Considerando o papel preponderante da visão nas nossas relações com o meio, torna-se praticamente impossível imaginar a vida sem imagens visuais, o que nos leva a conotações, que muitas vezes ultrapassam o real significado de

⁶ O termo se refere a pessoa que faz uso da vista, em oposição aos cegos.

sua ausência. Quando pensamos em um mundo sem a possibilidade de ver, nos remetemos imediatamente a “escuridão”, porém, sabe-se que não basta fechar os olhos para reproduzirmos o mundo da pessoa cega.

Amiralian (1997, p.22-23) comenta em seu livro “Compreendendo o Cego” que “a situação de ficarmos momentaneamente privados da visão é perturbadora”, pois nos sentimos perdidos, sem ponto de referência, e acreditamos ser este o estado constante dos sujeitos cegos. A imagem que temos da pessoa cega foi adquirida durante toda a nossa vida, e se fundamenta em concepções populares que por um lado concebem os cegos como seres inferiores e dignos de piedade; ou seres superiores, dotados de poderes sobrenaturais.

Estas concepções são históricas, e segundo Vygotski (1997, p.100) tem início na antiguidade, mais precisamente na Idade Média. O autor aponta que em vestígios desta época são visíveis as opiniões populares sobre o cego, onde se via a cegueira, antes de tudo como uma enorme desgraça, e o cego como um ser indefeso, inválido e abandonado. Por outro lado, acreditavam que os cegos desenvolviam forças místicas superiores, e que possuíam uma “visão espiritual”. Esta visão sobrenatural do cego, segundo o autor, teve continuidade com o advento do cristianismo, acreditava-se que por seu sofrimento, os cegos eram seres mais próximos de Deus.

Vygotski (2007, p.101) afirma que, somente no século XVIII, surgiu uma nova concepção sobre a cegueira: “no lugar do prejuízo, a experiência e o estudo”. No plano teórico, esta nova concepção teve grande importância na educação dos cegos, incorporando-os na vida social, tendo em vista que nesta época, surgiu a possibilidade de educação para os deficientes visuais.

Quais são as idéias e concepções a cerca da cegueira hoje? Ora, parece-me muitas vezes que cultivamos todos os conceitos existentes na antiguidade, tendo em vista que ainda temos a visão do “cego coitado” ou do “super cego”. A visão errônea acerca da cegueira se perdura desde a antiguidade, e é alimentada de certa forma pela literatura, pelas concepções populares e pela maneira distorcida de criar concepções sem antes ouvir o ‘outro’. Estas colocações são postas principalmente pela vivência com pessoas cegas, por ouvir suas experiências e observar a atitude das pessoas videntes frente a esta condição.

Acredita-se que a real compreensão dos sujeitos cegos, só poderá ser atingida pela apreensão de todos os fatores estruturantes de sua personalidade. Segundo Vygotski (1997, p.104) para compreender todas as particularidades do sujeito cego, temos de tomar como base as “exigências do pensamento dialético”, ou seja, para entender qualquer fenômeno em sua totalidade, é preciso considerá-lo em conexão com sua história e seu contexto.

Embora pensemos que a criança deficiente visual pode desenvolver as atividades da mesma forma que uma criança vidente, é necessário lembrar que, as mesmas têm suas limitações, e seu desenvolvimento ocorre de maneira diferente. A deficiência em si não afeta o que a criança é capaz de aprender cognitivamente, mas sim como irá aprender. A chave para o desenvolvimento da criança deficiente visual será a compreensão do mundo através de instrumentos alternativos, ou seja, se ela atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança dita normal, é porque o alcança de outro modo, caminho ou meio. (VYGOTSKI, 1997)

Para aqueles que procuram um trabalho educacional com deficientes visuais, é necessário compreender o que implica, no desenvolvimento destes alunos, possuir algum impedimento visual. Para tanto, é preciso considerar, entre outros fatores: se possui baixa visão, qual é seu grau de acuidade visual; se sua cegueira é congênita ou adquirida; e no caso da cegueira adquirida, em que idade aconteceu.

“Os sujeitos com deficiências visuais são heterogêneos, se levarmos em conta duas características importantes: por um lado, o resíduo visual que possuem, e por outro, o momento de aquisição de sua deficiência, pois um sujeito cego de nascimento não é igual àquele que adquire essa condição ao longo da vida. Em função desse momento, seus condicionantes pessoais e suas aprendizagens serão totalmente diferentes”. (GONZÁLEZ, 2007, p.102)

As diferenças nas tarefas de raciocínio entre cegos congênitos e adquiridos se devem a ocorrência de diferentes modos de representação, que, por sua vez, resultam em diferentes habilidades de processamento cognitivo. Uma das principais dificuldades que estas crianças cegas congênitas enfrentam no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, diz respeito à “lacuna na apreensão dos estímulos devido à ausência da percepção visual” (CUNHA; ENUMO, 2003, p.39).

A percepção visual é o principal canal de veiculação e acesso às informações que serão, posteriormente, utilizadas para construção das representações da criança sobre o mundo. A criança cega, em função de não poder alcançar as semelhanças e diferenças dos objetos do ambiente através de imagens visuais, deverá compreender o mundo que a cerca pela indicação verbal das suas características, ou pela percepção tátil, como por exemplo:

[...] a formação do conceito de cão dependerá da apreensão de diferentes estímulos, sensações táteis, auditivas, olfativas e visuais, que geram informações que, através da visão, serão integradas, estabelecendo, assim, o conceito propriamente dito. [...] a criança dita normal toca a cabeça, o corpo, as pernas do cão, ouve seus latidos e, ao mesmo tempo, vê a imagem do cão todo (CUNHA; ENUMO, 2003, p.39).

Pensando na conceituação, reconhecemos um objeto por suas características mais marcantes e relevantes, como, por exemplo: ao identificar o animal “cão”, construímos seu conceito através de sua forma, textura e através dos sons que este emite, para então fazer a ligação do significado à palavra. Estes dados ficam arquivados em nossa memória, assim, sempre que nos for solicitado a imagem referente à palavra “cão”, iremos buscar em nossos registros mentais todas as informações apreendidas referentes a este conceito.

Informações como estas, exemplificam o motivo pelo qual nós humanos compartilhamos a experiência de sermos capazes de evocar uma imagem mental de um evento que ocorreu muitos anos atrás e, simultaneamente, experimentar os sentimentos ligados à situação, como se ela estivesse ocorrendo agora. Esta capacidade se refere à memória sensorial, construída a partir dos estímulos do meio e já significada e interpretada pelo sujeito. (MORAIS, 2006, p.10)

Sendo assim, podemos dizer que a memória humana é capaz de realizar uma grande variedade de operações, entre estas, a identificação e classificação de sons, sinais, cheiros, gostos e sensações. Portanto, entende-se que a

formação da imagem mental, não depende somente do sentido da visão, mas também, de todas as outras experiências sensoriais provenientes dos estímulos que recebemos. No caso da ausência de um dos sentidos, a imagem mental é criada por meio dos outros sentidos de percepção.

Dentro da escassez de referencial a respeito do assunto no campo pedagógico, foi fundamental a aproximação aos conhecimentos da Neurociência, com os quais foi possível compreender como ocorre o processo da formação da imagem mental, e compreender que a formação da imagem não ocorre apenas pelo canal visual, e que, portanto, a criança cega é capaz de formar imagens mentais dos objetos por meio de informações provenientes de outras modalidades sensoriais.

Pesquisas no âmbito da neurologia têm desvendado novos caminhos para a compreensão das funções da imagem e da visualidade, nos ajudando a compreender a construção do conhecimento da criança cega. O neurologista e neurocientista Antônio Damásio (2000, p.402) denomina imagem “a estrutura mental construída a partir de sinais provenientes de cada uma das modalidades sensoriais – visuais, auditivas, olfativas, gustatória e somatossensoriais”. Portanto, podemos considerar que se a pessoa vidente identifica o mundo que a cerca utilizando todos os seus sentidos, é possível, no caso da ausência do sentido visual, que esse conhecimento seja construído utilizando outros sentidos desenvolvidos de acordo com suas experiências e oportunidades. Cohen salienta esta concepção, ao afirmar que “o ser humano não vê apenas com os olhos, ele vê através de toda uma experiência acumulada” (2001, p.176).

Começar a compreender, mesmo que pouco, o funcionamento cerebral e sua imensa complexidade, permite que alguns questionamentos sejam formulados: como ocorre o processo de formação da imagem mental da criança cega? Seria possível que informações provenientes de todos os sentidos possam ser transformadas em representações gráficas? Como fazer com que as imagens mentais das crianças cegas sejam representadas em seus desenhos?

4. DESENHAR SEM VER: O ENSINO DO DESENHO PARA CRIANÇAS CEGAS

O referencial teórico que trata do ensino do desenho para crianças não-visuais é escasso, e pesquisas nesta área ainda apontam controvérsias. Muitos consideram que ensinar desenho para uma criança cega, é impor uma aprendizagem imposta pelos videntes, que se dá a partir de “padrões visuais”, sendo assim, a representação gráfica do cego uma reprodução visual imposta por quem enxerga e, portanto, falsa. (AMIRALIAN, 1997, p.85)

Oliveira (2008, p.247) relata alguns casos de artistas deficientes visuais, e na análise de entrevistas e depoimentos também indica a participação relevante de familiares e profissionais em sua formação e em seu trabalho cotidiano. Reily (*apud* Oliveira, 2008, p.247) aponta certa tendência a não se colocar em relevo a participação de outras pessoas na formação dos artistas com deficiência, segundo ela, “a mediação de outros sujeitos fica ofuscada, muitas vezes por uma visão de desempenho do artista como algo inato, um dom”.

Entretanto, quando falamos em crianças cegas, e principalmente cegas de nascimento, temos de levar em conta que o conhecimento do mundo se dará pela mediação desse conhecimento. Neste processo de construção, a

informações concedidas pelas pessoas que convivem com a criança cega, terão papel importante na formação de conceitos sobre os objetos.

“Quando apresentamos um objeto para que aquele que não vê desenhe, além de permitir o toque no objeto, quando isso é possível, usamos também a fala para descrevê-lo. A descrição verbal é um recurso essencial para auxiliar, passo a passo, ou toque a toque, o reconhecimento do objeto pelo cego.” (DUARTE, s/ data, p.14)

Outro ponto que deve ser destacado é que muitas vezes o recurso verbal se sobrepõe as experiências da criança cega. É importante que a criança cega utilize todos os recursos possíveis para formar a sua própria conceituação dos objetos, seja por meio de sua vivência, ou pela mediação dos conhecimentos por outras pessoas.

Embora estudos sobre o ensino do desenho para cegos sejam escassos, esta preocupação não é recente. Amiralian (1997, p.87-89) aponta os estudos de Victor Lowenfeld (1939), que utilizou desenhos de cegos para analisar o desenvolvimento da criatividade, de conceitos de forma e espaço, e de representações mentais. Este estudo trouxe importantes contribuições para a compreensão da arte da criança e da influência do sentido da visual sobre o desenho. Outro pesquisador apontando pela autora foi Millar (1975), que analisando o desenho da figura humana de crianças cegas, videntes e videntes vendadas, concluiu que, embora a experiência visual seja uma condição facilitadora, não é necessária para a realização de desenhos.

Entre os autores e pesquisadores que abordam o assunto desenho e cegos, os textos da pesquisadora Maria Lúcia Batezat Duarte⁷ foram as referências mais significativas. Apesar dos sujeitos envolvidos na presente investigação estarem inseridos em um contexto diferente – uma Escola de Educação Especial – o referencial teórico traçado pela pesquisadora teve grande importância no entendimento do processo de formação da imagem mental e aquisição da linguagem gráfica de crianças cegas. Partindo das constatações e discussões da pesquisadora, foi possível delinear alguns pressupostos que guiaram a organização metodológica do presente estudo.

Duarte acompanha desde 2002 a aquisição da linguagem gráfica de Manuella⁸. Em seus primeiros relatos, a pesquisadora conta que tinha como objetivo ensinar para menina representações de esquemas gráficos⁹ mais frequentes encontrados nos desenhos das crianças em idade escolar, tendo em vista, que Manuella não se sentia inserida no seu grupo por não saber desenhar. O resultado esperados seriam a inclusão efetiva da aluna no ambiente escolar, tornando-a capaz de representar o mundo como seus colegas. Para a Duarte, “ensinar uma criança cega a desenhar tem como meta imediata integrá-la a uma brincadeira infantil extremamente usual desde os primórdios da história da humanidade”. (2004-a, p. 138)

Duarte (2004-a) deu início às atividades com a proposta de mostrar o que era desenhar, por meio dos seguintes passos metodológicos:

“O primeiro momento do processo requer o reconhecimento do objeto em experiência tátil. [...] O segundo momento requer uma ação dirigida

⁷ Maria Lúcia Batezat Duarte atualmente é orientadora da pesquisa em questão.

⁸ Manuella é cega congênita, na época a menina tinha 8 anos, estuda em uma escola de ensino regular.

⁹ A expressão “esquema gráfico” de Duarte também pode ser entendida como os estereótipos.

na qual a criança percorre com o dedo indicador (o dedo mais sensível, aquele que lê em Braille) as bordas da superfície e contorno dos objetos. [...] No terceiro momento, a figura é apresentada à criança recortada sobre um material plástico (E.V.A). [...] No quinto momento a criança faz a primeira tentativa de desenhar o objeto traduzido em forma geométrica. [...] no sexto momento a criança relê e identifica tatilmente a figura de seu próprio desenho. No sétimo e último momento dentre as principais seqüências de aprendizagem, a criança é estimulada a realizar representações de novos objetos com a mesma figura geométrica (DUARTE, 2004-a, p. 139-140).

A autora explica que pelos mesmos procedimentos, outras formas já foram apresentadas à menina, obtendo resultados satisfatórios, pois, no decorrer do aprendizado, Manuella começava a desenhar suas próprias representações dos objetos (DUARTE, 2004a, p.140).

Entre os trabalhos da autora, foi encontrado no texto “O desenho como elemento de cognição e comunicação ensinando crianças cegas” (2004b), que inspirou muito da concepção de ensino desenvolvida aqui. No referido texto, a pesquisadora afirma que, é possível construir uma noção totalizadora dos objetos, utilizando materiais e métodos adequados, permitindo às crianças cegas, de modo tátil, compreender as bordas dos objetos e suas “linhas de contorno”, utilizando uma “seqüência-temporal” e não “visual-espacial” como a dos videntes:

Em artigo no qual conta sua experiência com desenhos de crianças e adultos cegos, John M. Kennedy (*apud* DUARTE, 2004, p. 138) afirma que, “[...] os cegos, como os videntes, compreendem a noção de linha de contorno, a linha imaginária que a borda dos objetos permite intuir”. O autor define a linha de contorno como uma linha inexistente, mas, aos olhos de quem vê ou ao tato de quem toca, determina as bordas de superfície do objeto, ou seja, o limite que o separa dos outros.

Entender que a criança cega pode compreender a linha de contorno dos objetos foi um ponto importante da metodologia de Duarte, que norteou o desenvolvimento de um método de ensino do desenho para crianças não-visuais. Tendo como base os pressupostos já apresentados pela pesquisadora, foi possível, elaborar um método de ensino de desenho para cegos, que envolve a exploração sistemática do tato, a explicação verbal e desenhos táteis reproduzidos com materiais que possibilitem o relevo¹⁰. (MORAIS, 2006)¹¹.

Durante as primeiras aulas com os alunos da Escola de Educação Professor Osny Macedo Saldanha, no ano de 2006, foi possível responder alguns questionamentos a cerca dos sujeitos da pesquisa. No que diz respeito ao ensino do desenho em específico, foi constatado que as crianças não realizam representações gráficas¹² de objetos; os alunos apenas faziam movimentos contínuos do giz de cera sobre o papel, e o traçado não permitia que sentissem as linhas tatilmente. Conheciam pouco, ou quase nada, dos elementos básicos do desenho, e pareciam não saber a finalidade do que estavam fazendo. Quando eram solicitados a verbalizar o que desenhavam, o traçado ganhava o ritmo das suas falas, que pouco se relaciona com o objeto. Neste momento, percebeu-se que ensinar desenho para uma criança cega seria mais do que adaptar uma

¹⁰ Como ferramenta são utilizados giz de cera, folha de sulfite 90gr sobreposta a folhas de E.V.A, e alfinetes.

¹¹ Trabalho de Graduação, do curso de Licenciatura em Educação Artística, 2006.

¹² O termo representação gráfica é utilizado no decorrer do texto como sinônimo de desenho.

metodologia de ensino, mas compreender como ela se apropria das imagens visuais e as transforma em imagens mentais.

Resultados significativos podem ser apontados durante os 3 anos de vivência com os alunos da escola em questão. Hoje, as crianças cegas envolvidas nesta pesquisa fazem suas próprias representações gráficas dos objetos, reconhecem formas em relevo, conseguem compreender imagens táteis, e representam, até mesmo, imagens de objetos que não podem ser tocados, como uma paisagem. Algumas destas crianças nunca andaram sobre uma montanha, não conhece visualmente a imensidão do mar, não sabem o que é o azul do céu, não pode tocar a linha do horizonte, mas com algumas linhas táteis no papel, entendem, explicam, representam e criam conceitos de objetos que parecem tão inacessíveis a alguém que “não pode ver”.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos.” (Bourdieu *apud* Valle, 2008, p.98)

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre as possibilidades de ensino do desenho para crianças cegas, entretanto, mais do que isso, se buscou no decorrer do texto discutir a valorização da criança não-visual, e o modo pelo qual esta se apropria dos conhecimentos, demonstrando que, sua constituição como sujeito não está destituída de significados – culturais, sociais ou afetivos – pelo fato de “não enxergar”. Apropriar-se destas experiências, para a criança cega, mesmo em circunstâncias desfavoráveis, mostra que ela não é “deficiente¹³”, inferior, incapaz, impotente.

Como observado na literatura a respeito do assunto, além de muitos autores compararem o desenvolvimento da criança cega com a vidente, as diferenças por eles encontradas geralmente revelam na criança não-visual a desvantagem e a incapacidade. Assim, percebemos que, na maioria dos casos, apresentam um enfoque reducionista do desenvolvimento infantil, pois ignoram o contexto e desconsideram que o indivíduo se desenvolve na interação com meio cultural, social e afetivo em que está inserido.

É inegável a importância da visão para o desenvolvimento, principalmente para quem a possui, sendo assim, justifica-se o impacto que sua ausência pode causar no desenvolvimento do indivíduo, no entanto, se indaga sob quais parâmetros essas concepções estão sendo calcadas. Desta maneira, indaga-se também, sob qual perspectiva a educação especial deveria traçar suas metas de intervenção, que postura e que atitudes deveriam assumir os profissionais da área, para que o ensino seja compreendido dentro de uma perspectiva mais ampla.

Uma atitude realista sobre o desenvolvimento da criança não-visual seria buscar conhecer o indivíduo tal como ele é, para então, intervir de maneira adequada. Estudos sobre o desenvolvimento da identidade de crianças videntes e não-videntes, comentam a dificuldade que a criança poderia apresentar ao desenvolver certas habilidades. No entanto, nas observações da realidade das

¹³ O termo “deficiente” se aplica neste momento em oposição ao conceito de “eficiente”.

crianças cegas da instituição pesquisada, constatou-se a possibilidade que as mesmas têm de realizá-las. Ou seja, a dificuldade existe, mas ela não é impeditiva do desenvolvimento e conhecimento da criança não-visual, pois, tal dificuldade está impregnada de expectativas sociais referentes ao processo de aprendizagem dessa criança.

É importante ressaltar que, pelo fato da criança não-visual compreender o mundo utilizando outros sentidos, a percepção através destes pode ser mais ou menos acurada, levando-se em conta as circunstâncias e oportunidades que teve para aguçá-los. Neste processo, a família, a escola, e todos os profissionais envolvidos, tem papel importante no desenvolvimento desta criança; oferecendo condições para seu crescimento como indivíduo, ou seja, torná-lo capaz de se desenvolver dentro da sua realidade, de suas potencialidades e de seus limites.

No âmbito social e educacional, este estudo busca redimensionar o papel da escola no que se refere à inclusão, já que esta, na maioria das vezes, identifica as crianças com necessidades educacionais especiais – neste caso em específico as crianças não-visuais – primeiramente pela sua “deficiência”, e não por suas potencialidades. Para reverter este quadro, seria necessário que as questões sociais pertinentes às necessidades e às capacidades individuais destes alunos, fossem superadas no contexto do sistema educacional. O elemento biológico não deveria ser o único determinante para as necessidades humanas. Embora a criança possa ser privada de um elemento biológico, físico ou sensorial, suas necessidades e habilidades, como já citado anteriormente, são produzidas de acordo com suas possibilidades e oportunidades.

As reflexões neste ponto se pautaram na experiência como docente, no contato com a realidade da criança não-visual, e principalmente, na busca incansável de conscientizar as pessoas ditas “normais” de que a criança cega pode, e deve, se desenvolver como um ser integral, não considerando somente suas limitações, mas sim, suas potencialidades. Seria pretensioso dizer que esta postura é capaz de mudar o conceito estabelecido em nossa sociedade, porém, a divulgação desta pesquisa e a discussão que aqui proponho, se colocam como uma forma de democratizar o conhecimento sobre o assunto, que até o presente momento se encontra ainda bastante desconhecido e limitado a um grupo pequeno de pesquisadores.

REFERÊNCIAS

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

AMORIN. M. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004, p. 15-91.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 28/09/06.

BISACCIONE, P.; MENDES, E.G. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com

deficiência inserido em suas turmas? In.: ALMEIDA, M.A. (org.) Et alii. **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. São Paulo: Junqueira & Martins editores, 2008, p. 70-76.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** 2001. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>> Acesso em: 2 de jun 2009.

COHEN, H. **Neurociência para Fisioterapeutas**. 2 ed. São Paulo: Manolle, 2001.

CUNHA, A.C.B.; ENUMO, S.R.F. Desenvolvimento da Criança com Deficiência Visual (DV) e interação mãe-criança: Algumas Considerações. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.4, n.1, p. 33-46, 2003. Disponível em: <<http://www.sp-ps.com/pdf/PSD-IV-1/quatro-1-3.pdf>> Acesso em: 12/05/06.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUARTE, M.L.B.. Sobre o funcionamento cerebral e a importância do desenho para os cegos. In: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (org.) **A arte pesquisa**. Brasília, DF: UnB/ANPAP, 2003, p.113-125.

_____. O Desenho como Elemento de Cognição e Comunicação: ensinando crianças cegas. In: PORTO Tânia Maria Esperon, (org.) **Sociedade, democracia e educação: qual universidade?**, ANPED, GT 16, Caxambu, pp. 109-127, 2004-a.

_____. Imagens Mentais e Esquemas Gráficos: ensinando desenho a uma criança cega in: MEDEIROS, Maria Beatriz de. (org) **Arte em pesquisa: especificidades**, vol.2, Brasília, Ed. ANPAP/UnB,p.134-140, 2004-b.

DUARTE, M.L.B. A imitação sensório-motora como uma possibilidade de aprendizagem do desenho por crianças cegas. **Ciências & Cognição** (UFRJ), v. 13, p. 14-26, 2008.

DUARTE, M.L.B. e KLUG, A. Diário de Manu: Revelando a aprendizagem do desenho por uma criança cega. **Dapesquisa. Revista de Investigação em Artes**. Florianópolis, v. 01, p. 1-13, 2004-c. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/index.html> Acesso em: 28/09/08.

_____. **Experiência de vida e percepção somestésica - desenhos de Manu** (s/ data). Disponível em: < <http://www.batezat-blind.pro.br> > Acesso em: 03/02/09.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PÉREIRA, E.M. de A. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 137-152.

GONZÁLEZ, E. (org.) **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.17-46.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez. 1996.

MORAIS, D. F. P. de. **Imagens Mentais: Ensino do Desenho para crianças não-visuais da Escola de Educação Especial Osny Macedo Saldanha**. 2006; 116f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Educação Artística). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

OLIVEIRA, I.M.de. Imaginação, processo criativo e educação especial. In.: BAPTISTA, C.R.; CALADO, C.M.; JESUS, D.M.de. (Orgs.) **Educação Especial: diálogos e pluralidades**. Porto Alegre:2008, p. 239-253.

PERUZZO, C.M.K. Observação participante e pesquisa-ação. In.: DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VALLE, I. R. Pierre Bourdieu: a pesquisa e o pesquisador. In.: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008, p. 95-118.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V. Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.