



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEILA GROSS

ARTE E INCLUSÃO: o Ensino da Arte na inclusão de alunos
com deficiência visual no Colégio Pedro II

1º Volume (do total de 2 volumes)

RIO DE JANEIRO

2015

Leila Gross

ARTE E INCLUSÃO: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II

2 Volumes

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Dra. Monique Andries Nogueira

RIO DE JANEIRO

2015

CIP - Catalogação na Publicação

G878a Gross, Leila
Arte e Inclusão: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II / Leila Gross. -- Rio de Janeiro, 2015.
355 f.

Orientador: Monique Andries Nogueira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2015.

1. Ensino da Arte. 2. Inclusão. 3. Deficiência Visual. I. Nogueira, Monique Andries, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: **“ARTE E INCLUSÃO: o Ensino da Arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II”**

Doutorando: **Leila Gross**

Orientada pelo (a): **Profª. Drª. Monique Andries Nogueira**

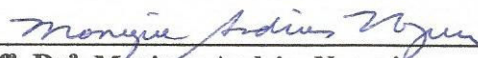
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

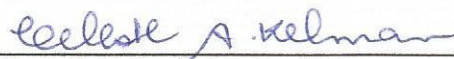
Rio de Janeiro, 06 de março de 2015

Banca Examinadora:

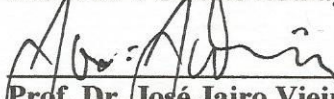
Presidente:



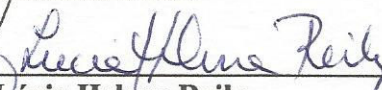
Profª. Drª. Monique Andries Nogueira



Profª. Drª. Celeste Azulay Kelman



Prof. Dr. José Jairo Vieira



Profª. Drª. Lúcia Helena Reily



Profª. Drª. Valdelúcia Alves da Costa

Aos alunos e ex-alunos com deficiência visual do Colégio Pedro II

AGRADECIMENTOS

À professora Monique Andries Nogueira pelo acolhimento e orientação.

Agradeço aos professores que compõem a banca avaliadora, professora Lúcia Helena Reily e professor José Jairo Vieira, e, ainda, às professoras Celeste Azulay Kelman e Valdelúcia Alves da Costa, que participaram também do Exame de Qualificação, pela leitura e contribuições a esta tese.

Agradeço aos professores do PPGE, cujas disciplinas tive a oportunidade de cursar.

Agradeço ao Colégio Pedro II a licença para estudos.

Agradeço, ainda, aos colegas do GECULT.

Agradeço aos servidores técnicos da Secretaria da Pós-Graduação em Educação da UFRJ, pelo auxílio e atenção.

Agradecimentos ainda a meus antigos professores, à querida Noêmia Varela, minha orientadora do Curso de Especialização em Arte-Educação do Conservatório Brasileiro de Música e aos Professores Ernst Rebel e Wolfgang Kehr, orientadores do Curso de Mestrado em Pedagogia da Arte da Universidade Ludwig-Maximilian de Munique.

Agradeço aos alunos, que se dispuseram a participar desta pesquisa.

À minha família pelo apoio, minha filha, companheiro, irmãos e amigos. Agradeço especialmente à minha mãe a revisão do texto, Ricardo, meu cunhado, e à prima Vera pelas traduções.

A meu pai e minha avó, *in memoriam*.

RESUMO

GROSS, Leila. **Arte e Inclusão**: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

O presente estudo de caso investiga a inclusão de alunos com deficiência visual no *Campus São Cristóvão III* do Colégio Pedro II, abordando, especificamente, o acesso aos conteúdos e práticas do ensino da arte, a partir da perspectiva emancipatória enunciada por Adorno (2000). São objetivos deste trabalho investigar: a recepção dos materiais táteis utilizados nas aulas de Artes Visuais, a intermediação da arte, abrangendo sua descrição (REBEL, 1996; PANOFSKY, 1991, 1964) e audiodescrição (FRANCO, 2010), o fazer artístico, além de caracterizar a inclusão, tendo como parâmetro de análise a acessibilidade à imagem. Com referencial teórico pautado na Teoria Crítica (ADORNO, 1978, 2000; ADORNO; HORKHEIMER, 1985), a inclusão é contextualizada no âmbito da escola e da educação brasileira, assim como é desconstruída a hegemonia da percepção visual para reiterar a independência da experiência perceptiva do indivíduo cego. Para tal, é realizada análise da influência dos dispositivos historicamente concebidos sobre a percepção visual (BENJAMIN, 1978). Quanto ao método de pesquisa foram realizados três grupos focais (GATTI, 2012; DIAS, 2000) com alunos com deficiência visual, sendo o tratamento dos dados predominantemente descritivo. Os depoimentos revelaram que a concepção da inadequação do ensino da arte para alunos com deficiência visual não se justifica. Os participantes demonstraram conhecimento sobre arte e valorizaram o fazer artístico. Com relação à acessibilidade à imagem na escola como um todo, foram relatadas experiências inclusivas e excludentes, caracterizando a inclusão como um processo dinâmico, palco de embates e negociações entre os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Ensino da Arte. Inclusão. Deficiência visual.

ABSTRACT

GROSS, Leila. **Arte e Inclusão**: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

This case study investigates the inclusion of students with visual impairments in the São Cristóvão III Campus of the Colégio Pedro II, addressing specifically the access to contents and art education practices from the emancipatory perspective enunciated by Adorno (2000). The objectives of this study are to investigate: the reception of tactile materials used in Visual Arts classes, art intermediation, including its description (REBEL, 1996; PANOFSKY, 1991, 1964) and audiodescription (FRANCO, 2010), art making, besides characterizing inclusion, using accessibility to image as parameter analysis. With the theoretical framework grounded on Critical Theory (ADORNO, 1978, 2000; ADORNO; HORKHEIMER, 1985), inclusion is contextualized within the school and the Brazilian education system. The hegemony of visual perception is deconstructed to reiterate the independence of blind individuals perceptual experience as well. For this purpose, the influence of the historically designed devices on visual perception is analysed (BENJAMIN, 1978). As for the research method there were three focus groups (GATTI, 2012; DIAS, 2000) with students with visual impairments, and the treatment of data were predominantly descriptive. The testimonials revealed that the concept of the inadequacy of art education for students with visual impairments is not justified. The participants demonstrated knowledge of art and they appreciated the art making. Concerning accessibility to the image in the school as a whole, inclusive and exclusive experiences were reported, featuring inclusion as a dynamic process, place of disputes and negotiations between the individuals involved.

Keywords: Art Education. Inclusion. Visual impairments.

RÉSUMÉ

GROSS, Leila. **Arte e Inclusão**: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Cette étude de cas examine l'inclusion des élèves ayant une déficience visuelle au Campus São Cristóvão III du Colégio Pedro II, s'adressant spécifiquement l'accès au contenu et aux pratiques de l'enseigne d'art dans la perspective émancipatrice énoncé par Adorno (2000). Les objectifs de cette étude sont enquêter: la réception des matières tactiles utilisés dans les classes d'arts visuels, l'intermédiation d'art, y compris sa description (REBEL, 1996; PANOFSKY, 1991, 1964) et l'audiodescription (FRANCO, 2010), la création artistique, en plus de la caractérisation de l'inclusion, avec le paramètre d'analyse l'accessibilité de l'image. Avec cadre théorique fondée sur la Théorie Critique (ADORNO, 1978, 2000; ADORNO; HORKHEIMER, 1985), l'inclusion est contextualisée dans l'école et l'éducation au Brésil, et est déconstruit l'hégémonie de la perception visuelle à réaffirmer l'indépendance de l'expérience perceptive de la personne aveugle. Pour ces appareils l'analyse de l'influence est faite historiquement conçu sur la perception visuelle (BENJAMIN, 1978). Quant à la méthode de recherche, trois groupes de discussion (GATTI, 2012; DIAS, 2000) ont été réalisés avec les élèves ayant une déficience visuelle, et le traitement des données sont principalement descriptives. Les témoignages ont révélés que la conception de l'insuffisance de l'éducation artistique pour les étudiants ayant une déficience visuelle n'est pas justifiée. Les participants ont démontré la connaissance d'art et ont apprécié le faire artistique. En ce qui concerne l'accessibilité à l'image de l'école dans son ensemble, les expériences d'inclusion et d'exclusion ont été signalés, avec l'inclusion comme un processus dynamique, lieu de disputes et négociations entre les individus impliqués.

Mots-clés: l'enseigne d'art. Inclusion. La déficience visuelle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1, p. 23: Modelagem em cerâmica fria, 20x9cm, trabalho realizado por aluna cega, 2013.

Ilustração 2, p. 24: “Caipira Picando Fumo”, Almeida Jr., óleo sobre tela 202x141cm, 1893. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/default.aspx?mn=545&c=acervo&letra=A&cd=2335>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

Ilustração 3, p. 24: Interpretação tridimensional da pintura “Caipira Picando Fumo” de Almeida Jr., tinta acrílica sobre cerâmica fria, tecidos, madeira, 10x18x14cm (GROSS, 2010).

Ilustração 4, p. 24: Modelagem em cerâmica fria, 6,5x8,5x6,52cm, trabalho realizado por aluno cego, 2011.

Ilustração 5, p. 51: Reprodução de um azulejo do painel da Faculdade de Educação da UFRJ. Fotografia: GROSS, L., 2013.

Ilustração 6, p. 52: Painel de azulejos do 2º andar, localizado no corredor da Secretaria da Faculdade de Educação. Fotografia: GROSS, L., 2013.

Ilustração 7, p. 55: “Visita ao Kaiserpanorama”, fotografia, 1913, Deutsche Fotothek, domínio público. Disponível em: <www.kultur-online>. Acesso em: 05 fev. 2013.

Ilustração 8, p. 57: Cartaz do Filme Nibelungos, de Fritz Lang. Disponível em: <<http://filmow.com/os-nibelungos-a-morte-de-sigfried-t13045>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

Ilustração 9, p. 57: Fotografia dos Atores Paul Richter e Margarete Schön. Disponível em: <<http://filmow.com/os-nibelungos-a-morte-de-sigfried-t13045>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

Ilustração 10, p. 61: “Homem”, desenho de aborígene da Nova Guiné. SCHIEFENHOEVEL, G.; SCHIEFENHOEVEL, W. *Wie zeichnen unbeeinflusste Bewohner des Berglandes von Neuguinea*. In: DAUCHER, H. (Hg.). *Kinder denken in Bildern*. Piper: München/Zürich, 1990.

Ilustração 11, p. 62: Desenho, lápis cera sobre papel, trabalho de aluna cega, 2007.

Ilustração 12, p. 63: Desenho, lápis cera sobre papel, trabalho de aluna cega, 2007.

Ilustração 13, p. 68: “Abaporu”, Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, 85x73cm, 1928. Museu de Arte Latino-americana de Buenos Aires. Disponível em: <<http://www.malba.org.ar/online/?idartista=11>>. Acesso em: 10 fev. 2014.>. Acesso em: 10 fev. 2014.

Ilustração 14, p. 68: Interpretação em alto-relevo da pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral, tinta acrílica sobre cerâmica fria, lixa (utilizada no chão, no cacto e no miolo do sol), papel camurça (no sol), cola e giz de cera (sobre a lixa), 25x29x2,5cm (Gross, 2010).

Ilustração 15, p. 70: Imagem não autorizada para reprodução gratuita. “*One and Three Chairs*”, instalação de Joseph Kosuth, 1965. Cadeira (82 x 37.8 x 53cm), fotografia (91.5 x 61.1 cm) e texto (61 x 61.3 cm). Para acessar a imagem, consulte o site: <www.moma.org>, ou, especificamente: <http://www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=O%3AAD%3AE%3A3228&page_number=1&template_id=1&sort_order>. Acesso em: 16 set. 2014.

Ilustração 16, p. 71: Reprodução Tátil da instalação de Joseph Kosuth “Uma e Três Cadeiras”, cadeira, fotografia e papel, 1,10x1,60cm (MONTEIRO, 2013).

Ilustração 17, p. 78: “Arrufos”, Belmiro de Almeida, óleo sobre tela, 89,1 x 116,1cm, 1887, Museu Nacional de Belas Artes, RJ. Disponível em: <http://www.mnba.gov.br/2_colecoes/8_pintura_br/c_belmiro_de_almeida.htm>. Acesso em: 14 dez. 2013.

Ilustração 18, p. 86: Imagem: Hélio Oiticica, “Metaesquema I”, 1958. 52cmx64 cm. Guache s/ cartão. Museu de Arte Contemporânea – MAC/USP. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br>>. Acesso em: 1 mai. 2009.

Ilustração 19, p. 91: “Che Guevara”, Serigrafia, tinta serigráfica sobre papel impresso em braille, 30,5x28,7cm, trabalho de aluno, 2013.

Ilustração 20, p. 92: “Sapato na Cama” Cerâmica, 9x7,3x4cm, trabalho de aluna cega, 2010.

Ilustração 21, p. 98: Escultura Africana, autor desconhecido, madeira, 4x35,5x4cm.

Ilustração 22, p. 98: Miniatura da escultura grega “Arthemis”, resina, 13,5x24,3x5,6cm.

Ilustração 23, p. 99: Interpretação tridimensional da pintura “Caipira Picando Fumo” de Almeida Jr., tinta acrílica sobre cerâmica fria, tecidos, madeira, 10x18x14cm (GROSS, 2010).

Ilustração 24, p. 99: Interpretação tátil da pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral, tinta acrílica sobre cerâmica fria, lixa (utilizada no chão, no cacto e no miolo do sol), papel camurça (no sol), cola e giz de cera (sobre a lixa), caixa de papelão, 25x29x2,5cm (GROSS, 2010).

Ilustração 25, p. 100: “Marilyn”, reprodução tátil da serigrafia de Andy Warhol, tinta relevo em fotocópia sobre papel cartão, 29,5x34cm (GROSS, 2007).

Ilustração 26, p. 101: Reprodução do *readymade* “A Fonte” de Marcel Duchamp, cerâmica esmaltada, 18 x 10,8 x 15cm (GROSS, 2007).

Ilustração 27, p. 101: Réplica da “Roda de Bicicleta” de Marcel Duchamp, banco de madeira, “garfo” e roda de bicicleta em metal, 64x124x 32cm, 2010.

Ilustração 28, p. 102: Interpretação tátil da pintura “Monalisa” de Leonardo da Vinci. Fotocópia, tecidos, tinta relevo sobre papel cartão, 21x19,6x2cm (GROSS, 2009).

Ilustração 29, p. 102: “Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-cola”, adaptação do objeto de Cildo Meireles, com escrita braille (GROSS, 2010).

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-------|
| Tabela 1: Levantamento de Pesquisas afins, Organizadas por ano de Conclusão | 28-29 |
| Tabela 2: Quantitativo de Alunos Participantes dos Grupos Focais | 95 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCBB - Centro Cultural Banco do Brasil
- CEMADE - Centro de Artes do Complexo Educacional Municipal Avenida dos Desfiles
- CPII - Colégio Pedro II
- DV – termo utilizado pelos alunos para “deficiente visual”
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- GECULT - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura
- HD - *High Definition*
- IBC - Instituto Benjamin Constant
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LEPED - Laboratório de Estudos e Pesquisa sobre Didática e Formação de Professores
- MAC - Museu de Arte Contemporânea
- MAM - Museu de Arte Moderna
- MEC - Ministério da Educação
- MOMA - Museum of Modern Art
- NEE's - Necessidades Educacionais Especiais
- NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
- OEERJ - Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PVC - Policloreto de Polivinila
- SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEESP - Secretaria de Educação Especial
- SRM's - Salas de Recursos Multifuncionais
- UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNI-RIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

2D - Bidimensional

3D - Tridimensional

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO E INCLUSÃO | 35 |
| 1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL | 40 |
| 2 PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: A EXPERIÊNCIA DE VER COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, CULTURAL E SUBJETIVA | 50 |
| 3 ENSINO DA ARTE E INTERMEDIÇÃO DA IMAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL | 65 |
| 3.1 ARTES VISUAIS E ACESSIBILIDADE AO TATO..... | 65 |
| 3.2 A DESCRIÇÃO DE OBRAS DE ARTE PARA ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL | 72 |
| 3.3 O FAZER ARTÍSTICO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL | 87 |
| 4 A PESQUISA DE CAMPO | 93 |
| 4.1 MÉTODO | 93 |
| 4.2 CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS | 96 |
| 5 ANÁLISE DE DADOS | 103 |
| 5.1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO: AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL | 105 |
| 5.2 O POTENCIAL EMANCIPATÓRIO DO GRUPO FOCAL: A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O DIREITO À INCLUSÃO | 113 |
| 5.3 APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS TÁTEIS: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A DIDÁTICA DO PROFESSOR | 117 |
| 5.4 “E ERA TUDO DADO NA SUA MÃO...”: A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS TÁTEIS NA INTERMEDIÇÃO DA IMAGEM | 126 |
| 5.5 A OPINIÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O QUANTITATIVO DE ALUNOS POR TURMA | 129 |
| 5.6 ENSINO DA ARTE E DEFICIÊNCIA VISUAL | 135 |

| | |
|---|------------|
| 5.7 MEMÓRIA TÁTIL E APRECIÇÃO ESTÉTICA: OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS REPRODUÇÕES TÁTEIS DE OBRAS DE ARTE | 141 |
| 5.8 O FAZER ARTÍSTICO | 154 |
| 5.9 ACESSIBILIDADE A MUSEUS DE ARTE, CINEMA E TEATRO | 159 |
| 5.10 O RECADO DOS ALUNOS: AS QUESTÕES LEVANTADAS AO FINAL DOS GRUPOS FOCAIS | 165 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 172 |
| REFERÊNCIAS | 182 |
| <i>SITES</i> CONSULTADOS | 190 |
| APÊNDICE | 192 |
| 1 SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA | 193 |
| 2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 194 |
| 3 PRÉ-TESTE PARA AS PERGUNTAS DISPARADORAS DO GRUPO FOCAL | 195 |
| 4 TRANSCRIÇÕES DOS GRUPOS FOCAIS COM RESPECTIVAS TABULAÇÕES (disponível em CD-ROOM anexado na contracapa deste volume e impresso em caderno separado) | 197 |
| 1 Transcrição do Primeiro Grupo Focal | 198 |
| 2 Tabulação do Primeiro Grupo Focal | 216 |
| 3 Transcrição do Segundo Grupo Focal | 230 |
| 4 Tabulação do Segundo Grupo Focal | 246 |
| 5 Transcrição do Terceiro Grupo Focal | 262 |
| 6 Tabulação do Terceiro Grupo Focal | 293 |
| 7 Transcrição da Entrevista com a aluna Marina | 338 |
| 8 Tabulação da Entrevista com a aluna Marina | 347 |
| ANEXOS | 353 |
| 1 CARTA DE APRESENTAÇÃO | 354 |
| 2 AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA | 355 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo investiga a educação inclusiva de alunos com deficiência visual¹ numa escola comum², abordando, especificamente, o acesso aos conteúdos e práticas do Ensino da Arte, a partir da perspectiva emancipatória enunciada por Adorno (2000).

A educação inclusiva está relacionada ao movimento de desinstitucionalização manicomial iniciado nas décadas de 60 e 70, que buscava trazer ao convívio social os grupos marginalizados (MRECH, 1999, não paginado) e, posteriormente, graças à pressão de movimentos sociais de educadores e de representantes de pessoas com deficiências, ao desejo de universalização do ensino, para o chamado grupo de estudantes com “necessidades educacionais especiais” (NEE's). Atualmente a educação inclusiva remete também a outros grupos em risco de estarem fora da escola, como preconizado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). O presente estudo trata da inclusão de uma parcela destes alunos, a dos que possuem deficiência visual.

A importância deste tema se revela no fato de que a inclusão de alunos com NEE's na escola comum tem tido protagonismo nas políticas públicas para educação no Brasil nos últimos anos, o que é comprovado pela expansão da implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), para atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O projeto vem sendo desenvolvido a partir de 2005 pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), que atualmente faz parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

¹ São adotadas neste texto as diferentes nomenclaturas para designar a deficiência visual, sem distinção ou graduação de valor entre as palavras, assim como o fazem os próprios cegos ou as publicações do Instituto Benjamin Constant. Da mesma forma é considerado neste trabalho o termo “vidente” para designar aquele que não é cego (termo utilizado principalmente pelos alunos durante os grupos focais), assim como “baixa visão” para a deficiência visual não corrigível com o uso de óculos.

² É utilizado o termo “escola comum” para designar aquela que não é “especial”. A expressão “escola regular” foi evitada por poder suscitar, em oposição a esta, a existência de uma “irregular”.

Esta pesquisa tem neste contexto sua relevância, já que aborda a inclusão de alunos com deficiência visual, cujo ingresso crescente na escola pública vem apresentando ao professor desafios semelhantes aos mencionados neste trabalho, tais como as questões que envolvem a intermediação de imagens.

O Colégio Pedro II (CPII) recebe anualmente alunos cegos e com baixa visão, através de convênio firmado com o Instituto Benjamin Constant (IBC), que garante, aos oriundos desta Instituição, acesso sem necessidade de participar do concurso de admissão para a 1ª série do Ensino Médio. O convênio data do ano 2000, mas, segundo professores mais antigos³, mesmo antes desta data, havia alunos com deficiência visual no colégio, ou seja, o convênio respaldou uma escolha espontânea, previamente existente, dos alunos do IBC.

A história das duas instituições se entrelaça. O Colégio Pedro II teve sua fundação em 1837 em homenagem ao Imperador-Menino no dia de seu décimo segundo aniversário. O “Imperial Colégio” foi o primeiro de instrução secundária oficial do Brasil, sendo criado para ser modelo de instrução pública secundária.⁴ O Instituto Benjamin Constant foi criado pelo próprio Imperador D. Pedro II em 1854, com o nome de “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Apenas em 1945 foi iniciado o curso ginásial, que veio a ser equiparado ao do Colégio Pedro II em junho de 1946.⁵ Talvez esta equiparação objetivasse, já naquela época, a complementação dos estudos por parte dos alunos cegos nesta instituição. O IBC jamais ofereceu Ensino Médio, desta forma, à medida que os primeiros alunos foram terminando o curso ginásial, pelo menos alguns deles devem ter procurado continuar seus estudos no CPII.

Observa-se que os alunos oriundos do IBC têm, há mais de dez anos, estudado preferencialmente no *Campus* São Cristóvão III, que possui um Núcleo de Atendimento às

³ Este dado foi obtido através de informação verbal de dois professores, também ex-alunos do colégio, o ex-diretor geral Professor Wilson Choeri, que estudou no CPII na década de 1940 e a ex-reitora, Professora Vera Maria Ferreira Rodrigues, estudante da Unidade Centro na década de 1960. Foi relatado por ambos que, enquanto alunos, não conviveram com colegas com deficiência visual, no entanto, quando professora da Unidade Centro na década de 1980, Vera Maria lecionou para alunos cegos. Os depoimentos foram concedidos para esta pesquisa em agosto de 2011.

⁴ Disponível em: <<http://www.cp2.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2011.

⁵ Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2011.

Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)⁶, com uma Sala de Recursos Multifuncionais do Tipo 2 (SRM), que contém materiais para atendimento a alunos com deficiência visual, como impressora e máquina de datilografia braille. Desta forma, a escolha do colégio para a realização deste estudo se justifica pelo longo tempo de experiência na inclusão e pelo elevado número de alunos com esta NEE, configurando o *Campus* São Cristóvão III num excelente espaço para pesquisa sobre a inclusão específica deste alunado.

Esta tese tem por pressuposto que a inclusão de alunos com deficiência visual está relacionada à acessibilidade à imagem. Entre as disciplinas curriculares que possuem grande carga imagética estão as Artes Visuais. O Ensino da Arte no Colégio Pedro II tem sido concebido em consonância com Barbosa (1988, 2005, 2009), que preconiza não apenas o fazer artístico, mas também a história da arte e a leitura da obra, formando conteúdo bastante sistematizado, que, diferente de outras escolas, é trabalhado, até mesmo, com aplicação de provas. Assim sendo, a inclusão de alunos cegos e com baixa visão é um desafio que vem, ao longo dos anos, orientando uma série de medidas para a adaptação da disciplina. Para tal, é preciso intermediar imagens através de reproduções táteis de obras de arte, aliadas à respectiva audiodescrição, técnica de acessibilidade para o cinema e teatro, utilizada também para a intermediação da imagem estática. É realizada ainda a “descrição” das obras, procedimento utilizado nas aulas com alunos com e sem deficiência para o aprofundamento da percepção dos elementos visuais e da história da arte. Assim, a descrição e a audiodescrição de imagens são trabalhadas conjuntamente, tornando o Ensino da Arte acessível para alunos com esta NEE.

A acessibilidade às aulas de Artes Visuais fez com que um dos alunos cegos, no colégio desde o 2º segmento do Ensino Fundamental, em entrevista para pesquisa intitulada “O Ensino da

⁶ O NAPNE, criado pelo Decreto 7.611/2011, surgiu através do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), que visa a inserção e o atendimento aos alunos com NEE's nos cursos de nível básico, técnico e tecnológico nas Instituições Federais de Educação (IFEs). Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/ensino/napne>> e <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779:programa-tec-nep&catid=190&Itemid=164>. Acesso em: 04 jul. 2014.

Em 2012, quando o Colégio Pedro II passou a ser inserido nas IFE's através da Lei nº 12.677/2012 (Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art6>. Acesso em: 04 jul. 2014.), as SRM's, já existentes no colégio, adquiriram a denominação de NAPNE.

Arte no Colégio Pedro II” (CARDOSO JR., 2010), desse depoimento significativo sobre sua experiência com a arte:

Percebi que era possível fazer arte sem ver o que eu estava fazendo exatamente, pois pensava antes de tudo isso, que a arte era exclusivamente para pessoas que possuem toda a visão. Portanto, passei a acreditar que poderia fazer tudo, mesmo que do meu jeito, sem o uso dos olhos.

Ao se conscientizar sobre suas próprias capacidades, o indivíduo vence preconceitos com relação à inadequação de certas atividades ou áreas do conhecimento, supostamente determinada pela condição socialmente imposta de sua deficiência. Neste sentido, incluir o aluno cego nas aulas de artes, contribui para sua emancipação, tornando-o apto a ampliar sua autonomia num âmbito onde a imagem é preponderante. Ou, nos termos em que Adorno (2000) considerou, fortalecendo o aspecto emancipatório da educação para além do adaptativo, que o manteria atrelado a atividades consideradas pela sociedade como apropriadas para uma pessoa com deficiência visual.

Em vista disso, o presente estudo de caso investiga de que forma estes alunos percebem sua inclusão no Colégio Pedro II e na disciplina Artes Visuais, como avaliam os materiais táteis e como se relacionam com as artes. A pesquisa é viabilizada através da realização de grupos focais com os alunos que cursaram o primeiro ano do Ensino Médio, quando a matéria é ministrada.

Meu interesse por esta área vem de uma prática com a educação especial iniciada há trinta anos, por ocasião de um estágio realizado em instituição destinada ao atendimento de adultos com deficiência intelectual e múltipla. Posteriormente, como professora de Artes Plásticas no Centro de Artes do Complexo Educacional Municipal Avenida dos Desfiles (CEMADE), trabalhei, em parceria com o Instituto Helena Antipoff, com alunos com deficiência intelectual e múltipla, altas habilidades e deficiência auditiva. No Colégio Pedro II, além de lecionar Artes Visuais, atuei na SRM. Pelo que venho observando, a presença da imagem no ensino de alunos cegos incluídos na escola comum, onde predomina a cultura dos que enxergam, se configura num dos desafios mais significativos, principalmente para determinadas disciplinas com preponderância de conteúdos imagéticos. Inclusão é aqui

percebida enquanto oportunidade de acesso aos conteúdos das aulas e participação plena das atividades propostas e não apenas a integração do aluno com deficiência na turma comum sem que este tenha condições de compreender parte dos conteúdos (SANTOS, 2002).

Um dos maiores desafios à inclusão é a falta de acesso à lousa. Esta questão vem sendo solucionada em algumas disciplinas pelo uso do *laptop* em sala de aula, que facilita ao professor disponibilizar os conteúdos escritos no quadro através de um *pen drive*. Desta forma, o aluno com deficiência visual obtém os textos simultaneamente aos demais. É preciso, porém, delimitar o alcance desta importante tecnologia assistiva. Ela pouco ajuda nas disciplinas de caráter mais imagético, como por exemplo, Artes Visuais, Física, Biologia, parte da Matemática, Geografia e Química, para as quais há necessidade de confecção de materiais didáticos táteis.

Tenho como hipótese que as questões que envolvem a presença da imagem na educação de cegos em situação inclusiva não se resolvem apenas com a confecção do material adaptado. Há necessidade de uma adaptação do professor e da turma quanto à apresentação do material durante a aula, já que há um descompasso no tempo de compreensão da imagem pelo aluno cego e pelos demais que enxergam, que obviamente apreendem a imagem com maior rapidez. A apresentação se torna ainda mais demorada no caso das turmas que possuem três ou quatro alunos cegos, já que estes necessitam de auxílio individual durante a observação tátil do material. Com frequência, o NAPNE, possuindo materiais táteis de diversas disciplinas, acaba sendo o único local onde estes são mostrados no contraturno, em separado dos demais alunos da turma.

No caso das Artes Visuais, a falta de material adaptado fez com que as professoras questionassem a presença de alunos cegos nas aulas. De tal forma que, em 2006, chegaram a solicitar a dispensa destes alunos da disciplina. Em 2007 fui designada para trabalhar neste *Campus* e lecionar a disciplina Artes Visuais, dando suporte ao processo de inclusão.

Para a intermediação da História da Arte foi necessária a produção de um acervo, composto de: 1. reproduções táteis bidimensionais; 2. interpretações de pinturas em alto-relevo com modelagem em massa; 3. maquetes de pinturas (interpretações tridimensionais); 4. objetos confeccionados em cerâmica e materiais diversos e 5. cópias e réplicas de esculturas. O acervo exemplifica o conteúdo da disciplina do 1º ano do Ensino Médio (movimento Dadaísta e Arte Contemporânea), assim como conceitos básicos dados no Ensino Fundamental (formas abstratas e figurativas, estilizadas e naturalistas, as mudanças na concepção de beleza no decorrer da história e em diferentes culturas e as características da arte tradicional e moderna).

No decorrer da história a educação artística de cegos tem privilegiado a área da música em detrimento das artes visuais. Nas representações pictóricas da cegueira, a música, como profissão para a pessoa cega, está presente desde a arte da Antiguidade Oriental (BEXTE, 1999; REILY, 2008). O próprio Instituto Benjamin Constant não oferece a disciplina no 2º segmento do Ensino Fundamental. No entanto, aquilo que parece dispensável ou pertencente apenas ao mundo daquele que enxerga, é bastante necessário no que tange aos *skills*⁷ desenvolvidos numa aula de artes (coordenação motora fina, utilização de instrumentos e materiais). Saber usar uma tesoura, por exemplo, pode ser de grande ajuda em tarefas corriqueiras na cozinha. A adequação ou não de determinados conteúdos ou disciplinas para pessoas com deficiência parece estar ligada à questão do talento, ou das pressupostas impossibilidades de execução de certas tarefas escolares em função da deficiência apresentada pelo aluno. Becker (*apud* ADORNO, 2000, p. 169) traduz a vinculação entre talento e educação:

Acredito que não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação. (...) recentemente publicamos o laudo “Talento e aprendizado”, do Conselho Alemão de Educação, em que procuramos tornar claro com base em catorze laudos de psicólogos e sociólogos que o talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas que, em seu desenvolvimento, ele depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir talento” a alguém.

⁷ O termo *skills* se refere às habilidades aprendidas no fazer artístico, sendo que estas habilidades transcendem o simples aprendizado de uma técnica.

Para Adorno (*idem*, p. 170) o fetiche do talento tem evidente vinculação com a antiga crença romântica da genialidade do artista. O autor relaciona a questão do talento às oportunidades ou limitações sofridas pelo indivíduo, de acordo com sua condição social:

(...) o talento não é uma disposição natural, embora eventualmente tenhamos que conceder a existência de um resíduo natural — nesta questão não há que ser puritano —, mas que o talento, tal como verificamos na relação com a linguagem, na capacidade de se expressar (...) constitui-se, em uma importantíssima proporção, em função de condições sociais, de modo que o mero pressuposto da emancipação de que depende uma sociedade livre já encontra-se determinado pela ausência de liberdade da sociedade.

Adorno não se limita a apenas uma das alternativas, ou enaltecendo o talento do gênio, ou negando totalmente sua existência. Pelo contrário, reconhece o “resíduo natural”, a aptidão de determinados indivíduos, mas também o papel das condições sociais no desabrochar de tais capacidades. Pode-se concluir, por essa colocação, que muitos talentos inatos não se desenvolvem de forma plena por falta de circunstâncias sociais favoráveis.

Desta forma, o preconceito quanto ao desempenho de alunos com NEE's nas diversas áreas do currículo, acaba por subtrair deles desafios que poderiam contribuir em muito para seu desenvolvimento. “Conferir talento” em artes requer do professor concepção estética em consonância com a contemporaneidade, que o possibilite a intermediar arte e propiciar propostas favoráveis ao fazer criador.

No Colégio Pedro II as possibilidades do Ensino da Arte para alunos com deficiência visual têm se revelado através da qualidade da sua produção plástica. Em estudo preliminar (GROSS, 2012a) foram realizadas análises comparativas de trabalhos de alunos com deficiência visual. No exemplo a seguir observam-se trabalhos realizados a partir de diferentes propostas. A primeira (ilustração 1) consistia simplesmente na modelagem de uma figura humana. Não foi mostrada nenhuma reprodução tátil de obra de arte e não foram associados conteúdos relativos à História da Arte ou aos elementos plásticos.

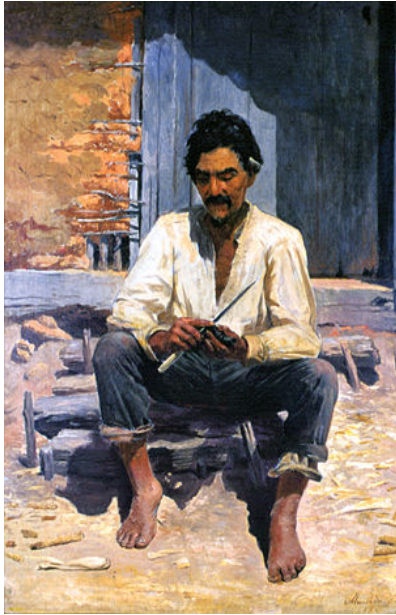


Ilustração 5: Modelagem em cerâmica fria, 20x9cm, trabalho realizado por aluna cega, 2013.

A aluna modelou uma figura bidimensional, de formas lineares e sem movimentos, apoiada horizontalmente sobre a superfície.

A segunda proposta abrangia os conteúdos Naturalismo e Arte Acadêmica, o contexto sócio histórico das Academias e a relação desta arte com a monarquia e o poder. Foi mostrada uma versão tátil da obra “Caipira Picando Fumo” de Almeida Júnior (ilustração 3)⁸, pintor brasileiro da segunda geração acadêmica, que se dedicou a temas nacionais. A imagem foi descrita pela turma com riqueza de detalhes, a figura sentada sobre os degraus de madeira, de calças arregaçadas, sem sapatos, fazendo seu cigarro num momento de descanso; enquanto o aluno cego percebia tatilmente a maquete do “Caipira”. Quanto à contextualização histórica, destacou-se a postura revolucionária do artista. Pintando nos moldes acadêmicos, que serviram para retratar a corte e as pessoas de poder da época, Almeida Jr. começou a representar indivíduos anônimos, trabalhadores simples em paisagens tipicamente brasileiras, se voltando para o interior, de onde ele próprio se originava.

⁸ A realização deste material foi inspirada nas reproduções táteis do Programa Educativo para Públicos Especiais da Pinacoteca do Estado de São Paulo.



*Ilustração 6: Almeida Jr.
“Caipira Picando Fumo”. 1893.
Óleo sobre tela 202x141cm.
Pinacoteca do Estado de São
Paulo. Disponível em:
<www.pinacoteca.org.br>.
Acesso em: 10 jan. 2010.*



*Ilustração 7: Interpretação
tridimensional da pintura
“Caipira Picando Fumo” de
Almeida Jr., tinta acrílica sobre
cerâmica fria, tecidos, madeira,
10x18x14cm (GROSS, 2010).*

A aluna modelou, então, uma releitura do material tátil.



*Ilustração 8: Modelagem
em cerâmica fria,
12x19x10cm, trabalho
realizado por aluna cega,
2011.*

Como se pode observar, a primeira modelagem (ilustração 1) mantém os padrões bidimensionais estereotipados do chamado “boneco palito”, sem intencionalidade quanto à postura, expressividade ou adereços. O segundo trabalho (ilustração 4) adquire tridimensionalidade e dinâmica, além da posição sentada da figura humana sobre os degraus da escada.

O que se revela nesta experiência é a aquisição de vocabulário plástico, obtida após a intermediação da arte através de sua contextualização histórica, observação da obra e da leitura de seus elementos. Exatamente como acontece com alunos com visão, o conhecimento acerca da arte traz novas possibilidades expressivas. A experiência com a arte através de reproduções táteis amplia o vocabulário plástico e a expressividade se vale de novos elementos apreendidos, justificando a relevância do Ensino da Arte para alunos sem visão.

Lowenfeld (1977), para formular sua teoria sobre a expressão visual e háptica⁹, estudou a modelagem em argila em indivíduos com baixa visão, percebendo que, ao modelar, parte deste grupo utilizava a visão limitada de que dispunham, enquanto outros indivíduos com a mesma limitação abdicavam em fazer uso dos olhos e trabalhavam apenas com o tato. Lowenfeld realizou pesquisas parecidas em indivíduos que enxergam e encontrou tendências semelhantes. Observou, ainda, que mesmo indivíduos cegos apresentam as características dos tipos visuais ou hápticos (*idem*, p. 281). Este fato tem sido comprovado repetidamente em sala de aula ao longo dos anos. Alguns alunos cegos têm necessidade de expressar-se plasticamente, além de possuírem enorme habilidade na interação com os materiais. Dois deles ficaram cegos na adolescência e revelaram terem sido excelentes desenhistas. A argila pode ser uma boa opção para a continuidade da expressão plástica. É papel da escola oferecer alternativas que estimulem a continuidade do fazer artístico nesses casos. A qualidade desta produção revela muitas vezes uma habilidade manual ignorada pelos demais alunos e pela escola, tornando a participação dos alunos cegos nas exposições de arte um fator positivo na formação de culturas inclusivas no colégio.

⁹ Termo oriundo do inglês *haptic*, que se refere à percepção tátil (BARBOSA, 1988, p. 48).

Oliveira (2002) observa que o tato é capaz de fruição estética. De fato, é comum ouvir julgamentos de gosto partindo de alunos cegos ao perceberem tatilmente os trabalhos dos colegas ou durante a observação do material adaptado. Ao mostrar uma reprodução tátil dos Girassóis de Van Gogh e fazer a audiodescrição da imagem, identificando cada elemento do quadro, chamei atenção para o contexto em que Van Gogh fez as seis pinturas sobre o tema: os girassóis, em países do Norte da Europa, simbolizam a amizade e foram pintados para decorar sua casa na ocasião da visita de seu amigo Gauguin, que recebeu de presente um dos quadros da série. Descrevi a técnica de Van Gogh, a abundância com que usava a tinta, tornando possível perceber visualmente que cada pétala das flores foi construída por uma pincelada vigorosa. A reprodução tátil havia sido feita com tinta óleo sobre a fotocópia da pintura, colada sobre uma prancha de papel cartão, de forma que era possível perceber a textura da tinta e até mesmo seu cheiro. Tocando nos girassóis, ele exclamou: “Que lindo!” Neste exemplo nota-se que a descrição aliada à informação sobre a obra, ou seja, o contexto histórico, estilístico, proveniência cultural e local, assim como a biografia do artista, são importantes intermediadores de arte para cegos, exatamente como ocorre com quem enxerga. O indivíduo que dispõe dessas informações e vivências está mais apto à fruição estética, independente de sua condição visual.

Provavelmente a experiência direta com a obra proporciona maior possibilidade de fruição estética, como é observado no depoimento abaixo:

Minha primeira experiência tátil em museus após ter adquirido cegueira em 1978, com 21 anos de idade, foi no museu da Pinacoteca de São Paulo. Quando entrei na Pinacoteca de São Paulo, no final do ano de 2003, com minha esposa, filho e sogro, conduzido pelo artista plástico Alfonso Ballester e rodeado por Amanda Tojal, fui pego de surpresa em meio de tanta emoção. A primeira escultura que toquei foi de Moema... Abrindo os braços e tocando, ou tentando tocar em tudo, para “ver” além de pedaços, soube então que era Moema, morta, à beira do mar, onde a água e areia tinham quase o mesmo nível, e minha emoção foi me tomando, um arrepiou subiu-me pela coluna, um nó se fez na garganta, senti um sei lá o quê de felicidade: a arte da escultura estava novamente possível em minha vida (QUEIROZ, 2009 *apud* SARRAF, 2010, p. 166-167).

Neste depoimento nota-se que a percepção tátil tem como característica a observação dos detalhes, primeiramente, para, então, a partir da soma destas impressões, atingir a

compreensão do todo, vendo “além de pedaços”. Caminho inverso faz a pessoa que enxerga, que percebe de imediato a obra como um todo, mesmo que superficialmente, para depois se ater aos pormenores. Apesar das dimensões pouco adequadas à percepção tátil da escultura em questão, o contato com o original resgata a “aura” da obra de arte como previa Benjamin (1978).

A fruição estética de um material tátil conta com a limitação de ser, este, uma reprodução. Porém, é certo que, através das reproduções táteis, é possível uma ampliação do conhecimento acerca de imagens, muitas delas totalmente desconhecidas para os cegos. A *Monalisa* é um exemplo bem significativo. Ao ouvirmos algo sobre ela, em milésimos de segundos visualizamos o quadro. Todos nós temos, mais ou menos claramente, uma imagem arquivada na memória para esta pintura. Os cegos congênitos e aqueles que adquiriram a cegueira durante a infância, não.

Vários alunos, ao tocarem a *Monalisa*, ficaram surpresos ao perceberem não tratar-se de um retrato de corpo inteiro, como realmente ocorre na forma mais nobre deste gênero de arte. Vale ressaltar a quantidade de vezes que esta pintura retorna à mídia. Através das reproduções táteis, ao ouvir falar deste ou de outros ícones da História da Arte, a pessoa cega pode também construir um referencial tátil/imagético, possibilitando o acesso a um patrimônio cultural e à informação advinda dele.

É importante, porém, saber se a memória tátil/visual perdura. Será que os alunos da segunda e da terceira série ainda se lembram das obras mostradas? As reproduções bidimensionais são mais difíceis de serem percebidas com autonomia. São também menos memorizadas? Que características uma reprodução tátil de obra de arte precisa ter, para facilitar não só o entendimento de suas formas, mas também propiciar a fruição estética?

Com base nessas discussões, este estudo de caso se propõe a contribuir para o aprimoramento da confecção e utilização dos materiais adaptados em Artes Visuais e, possivelmente, em outras disciplinas que veiculem imagens.

Tendo em vista a análise dos estudos acadêmicos sobre o ensino de Artes e a inclusão de alunos com deficiência visual, foram realizados dois levantamentos no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), primeiramente no ano de 2012, sendo repetido em 2014, com o objetivo de atualização dos dados coletados. Outra fonte consultada foi o artigo intitulado “O que dizem as teses de doutorado sobre a Arte na Educação Inclusiva” das autoras Cristiane Higuera Simó e Maria Cristina Rosa Fonseca da Silva (2009), que cita teses produzidas entre os anos 1998 e 2008. Além disso, foram encontradas uma dissertação em pesquisa realizada na rede e uma tese, citada num livro sobre educação inclusiva (REILY, 2004). Ao todo foram encontradas treze pesquisas, que são expostas na tabela abaixo e comentadas a seguir.

Tabela 1: Levantamento de Pesquisas afins, Organizadas por ano de Conclusão

| Título | Autor | Ano | Universidade |
|---|---------------------------------|------|---|
| Tese: O Efeito do Treino com Desenhos em Relevo no Reconhecimento Háptico de Figuras Bidimensionais Tangíveis | Francisco José de Lima | 2001 | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo (USP) |
| Tese: Lembranças da Escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais | Katia Regina Moreno Caiado | 2002 | Doutorado em Educação - USP |
| Dissertação: O papel da Percepção Tátil no Processo Artístico do Cego Congênito | Álvaro da Cruz Picanço Junior | 2003 | Pós-Graduação em Artes - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – <i>Campus</i> Marília (UNESP) |
| Dissertação: Multissensorialidade no Ensino de Desenhos a Cegos | José Alfonso Ballesteró Alvarez | 2003 | Escola de Comunicação e Artes - USP |
| Tese: Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus | Amanda Tojal | 2007 | Escola de Comunicação e Artes - USP |
| Tese: Ensino de Arte para Alunos com Deficiências: relato dos professores | Franciane Micheletto | 2009 | Doutorado em Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de |

| | | | |
|--|-------------------------------------|------|---|
| | | | Mesquita Filho – <i>Campus</i> Marília (UNESP) |
| Dissertação: Vendo com as Mãos: práticas pedagógicas inclusivas de Artes Visuais | Tatiana dos Santos da Silveira | 2009 | Mestrado em Educação - Universidade Regional de Blumenau |
| Dissertação: As Aprendizagens do Público Deficiente Visual: uma experiência de diálogo com a Arte Contemporânea | Adriane Kirst | 2010 | Programa de Pós-Graduação em Artes - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) |
| Tese: A Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor de Artes Visuais no Ensino Médio, no Contexto da Educação Inclusiva | Vera de Mattos Machado | 2011 | Doutorado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| Dissertação: Lygia Clark – uma experiência de arte na vida de jovens cegos | Ana Carmen Franco Nogueira | 2011 | Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie |
| Dissertação: Ouvindo Imagens: a audiodescrição de obras de Aldemir Martins | Juarez Nunes de Oliveira Junior | 2011 | Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade Estadual do Ceará |
| Dissertação: Dedos de Ver: informação especial no museu e a inclusão social da pessoa com deficiência visual | Ana Fátima Berquó Carneiro Ferreira | 2011 | Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) |
| Dissertação: Ora, Direis, Ouvir Imagens? Um Olhar sobre o Potencial Informativo da Audiodescrição aplicada a Obras de Artes Visuais Bidimensionais como Representação Sonora da Informação em Arte para Pessoas com Deficiência Visual | Verônica de Andrade Mattoso | 2012 | Ciência da Informação - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ |

Em pesquisa inicial no banco de teses e dissertações da CAPES¹⁰, utilizando as palavras-chave: Ensino da Arte, Educação Artística, Arte-Educação e deficiência visual, foi verificada a existência de uma tese e quatro dissertações. A tese intitulada “Ensino de Arte para Alunos com Deficiências: relato dos professores” (MICHELETTO, 2009), trata da criatividade de

¹⁰ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

professores de artes no contexto da inclusão de alunos com deficiências, não abordando, porém, a deficiência visual especificamente. Das quatro dissertações encontradas, uma versa sobre fotografia para alunos com outras deficiências, que não a visual; duas delas não abordam a inclusão na escola e apenas a última tem afinidades com a presente tese, como exposto a seguir.

As duas que não abordam a inclusão em escolas são: “O Papel da Percepção Tátil no Processo Artístico do Cego Congênito” (PICANÇO-JÚNIOR, 2003), que avalia a produção cerâmica de duas pessoas cegas adultas; e “As Aprendizagens do Público Deficiente Visual: uma experiência de diálogo com a Arte Contemporânea” (KIRST, 2010), que trata das possibilidades de inclusão de pessoas cegas em museu através da análise dos resultados de um curso realizado pela autora.

A dissertação “Vendo com as Mãos: práticas pedagógicas inclusivas de Artes Visuais” (SILVEIRA, 2009) analisa práticas pedagógicas desta disciplina frente à inclusão de dois educandos cegos. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas com esses alunos e com as professoras de artes. A autora constata que os materiais didáticos não eram adaptados pelas arte-educadoras. A pesquisadora desenvolve, então, projeto na escola e conclui que a adaptação de materiais envolvendo outros sentidos, como o tato, possibilitou a participação dos alunos cegos nas aulas de artes, como também permitiu que estes manifestassem avanços por meio do fazer artístico. Esta é uma dissertação que corrobora a presente pesquisa, sendo que aplicada ao Ensino Fundamental e com menor ênfase na História da Arte, diferente do que ocorre no Colégio Pedro II.

Em nova consulta à Capes¹¹ foram constatadas quatro pesquisas mais recentes. A dissertação intitulada “Lygia Clark - uma experiência de arte na vida de jovens cegos” (NOGUEIRA, 2011) se dá no âmbito de uma instituição especializada em deficiência visual, ou seja, não trata da inclusão.

¹¹ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2014.

A pesquisa de nome “Ora, Direis, Ouvir Imagens? Um Olhar sobre o Potencial Informativo da Audiodescrição aplicada a Obras de Artes Visuais Bidimensionais como Representação Sonora da Informação em Arte para Pessoas com Deficiência Visual” (MATTOSO, 2012) tem afinidades com a presente tese no que tange à questão da audiodescrição de obras de artes para pessoas cegas, se distanciando, porém, por não se tratar de experiência em escola inclusiva ou com o fazer artístico. Da mesma forma ocorre com a dissertação intitulada “Ouvindo Imagens: a audiodescrição de obras de Aldemir Martins” (OLIVEIRA-JUNIOR, 2011), que propõe um roteiro para exposição do respectivo artista, avaliando sua eficácia com o público cego.

A tese “A Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor de Artes Visuais no Ensino Médio, no Contexto da Educação Inclusiva” (MACHADO, 2011) apesar de ter como *locus* duas escolas públicas inclusivas e a disciplina Artes Visuais no Ensino Médio, trata da questão da criatividade, enfocando o professor e as características da profissão docente, de forma que não é considerada a perspectiva dos alunos, como ocorre na presente pesquisa.

Outra fonte de informações utilizada foi o artigo “O que dizem as Teses de Doutorado sobre a Arte na Educação Inclusiva” (SILVA; SIMÓ, 2009), que cita teses sobre inclusão e arte produzidas entre 1998 e 2008. Duas delas se referem a alunos com surdez e outras duas à deficiência intelectual. As restantes tocam na questão da deficiência visual. A tese intitulada “Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus” (TOJAL, 2007) tem como foco principal a inclusão em museus de pessoas com deficiências sensoriais, físicas ou intelectuais e outras limitações. Embora toque na questão da cegueira e das Artes Visuais, esta tese não se volta para a questão específica da intermediação da imagem para o público cego, tratando principalmente da questão da acessibilidade e da deficiência em geral.

A tese “O Efeito do Treino com Desenhos em Relevo no Reconhecimento Háptico de Figuras Bidimensionais Tangíveis” (LIMA, 2001) investiga o reconhecimento háptico de desenhos de objetos do cotidiano e de formas geométricas. A pesquisa conclui que a dificuldade de pessoas cegas em reconhecer figuras planas tangíveis se dá por causa da inadequação dos

materiais pedagógicos. Os participantes da pesquisa foram oito crianças cegas de duas escolas públicas da cidade de São Paulo, onde o autor realizou um curso. Apesar desta pesquisa tratar da questão da observação tátil de imagens bidimensionais e da identificação das mesmas, não aborda o desenho sob o ponto de vista do Ensino da Arte e também não se reporta à fruição estética de tais imagens.

Em pesquisa no banco de teses da USP foi verificada a dissertação “Multissensorialidade no Ensino de Desenhos a Cegos” (ALVAREZ, 2003), que trata do acesso ao desenho e à pintura como fazer artístico para pessoas cegas através de materiais adaptados. Tendo pontos em comum com esta pesquisa, não versa, porém, sobre a inclusão, já que é realizada com seis alunos numa escola especial.

A dissertação: “Dedos de Ver: informação especial no museu e a inclusão social da pessoa com deficiência visual” (FERREIRA, 2011) foi encontrada em pesquisa na rede. Este trabalho tem várias questões próximas a esta tese, tratando do acesso deste público a museus de ciência e arte, abordando, nestes últimos, a audiodescrição e materiais táteis; se diferenciando, porém, quanto à inclusão no espaço escolar.

A tese intitulada “Lembranças da Escola: histórias de vida de alunos deficientes visuais” (CAIADO, 2002) não trata do Ensino da Arte, mas do processo geral de escolarização de pessoas cegas que já terminaram seus estudos e relatam suas experiências. Os depoimentos repetem várias questões mencionadas pelos alunos participantes desta pesquisa, colhidos na primeira parte das perguntas disparadoras, que se dedicava à inclusão no Colégio Pedro II e em escolas progressas; tais como a falta do acesso à lousa, bom relacionamento com os colegas ou escassez de material adaptado. A semelhança das dificuldades citadas nas duas pesquisas amplia as possibilidades de generalização dos resultados, corroborando a necessidade de políticas específicas para solucionar os problemas identificados em ambos estudos.

A presente tese difere dos trabalhos elencados por tratar da inclusão de alunos cegos e com baixa visão no Ensino Médio de uma escola comum, cuja disciplina Artes Visuais, além do fazer artístico, abrange conteúdos de História da Arte e leitura das imagens a serem intermediados simultaneamente para alunos com e sem deficiência visual. É relevante o fato de o Colégio Pedro II trabalhar com a inclusão de diversos alunos com deficiência visual, tornando possível pesquisar a cegueira, culturalmente inserida na escola, assim como as potencialidades pedagógicas oferecidas pela inclusão deste grupo.

Em vista disso, o presente estudo tem como objetivo identificar as especificidades da intermediação da imagem no Ensino da Arte para alunos com deficiência visual incluídos no referido colégio. Para tanto investiga-se a recepção dos materiais táteis, isto é, a compreensão das reproduções através do tato, a memória tátil e a possibilidade de fruição estética, assim como o fazer artístico. É objetivo deste trabalho, ainda, caracterizar a inclusão, considerando as experiências dos alunos com deficiência visual no *Campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II, tendo como parâmetro para tal análise a acessibilidade à imagem.

Esta tese se divide em cinco capítulos. O primeiro, intitulado “Educação para Emancipação e Inclusão”, trata dos conceitos de deficiência e inclusão, assim como das políticas educacionais, onde as questões da macroestrutura são analisadas e contextualizadas no âmbito do Colégio Pedro II. Esta discussão interage com o conceito de educação emancipatória de Adorno (2000), que é considerado para se pensar a educação inclusiva enquanto possibilidade de emancipação para indivíduos com ou sem deficiência.

No segundo capítulo, intitulado “Para uma melhor compreensão da deficiência visual: a experiência de ver como construção histórica, cultural e subjetiva”, são consideradas as características da percepção para a imagem por pessoas cegas. O pano de fundo desta análise é o aspecto cultural, histórico e subjetivo da visão. Para esta compreensão é significativa a contribuição de Benjamin (1978) sobre as modificações da percepção visual no confronto com os novos dispositivos da arte na era da indústria cultural.

O terceiro capítulo “O Ensino da Arte e a Intermediação da Imagem para alunos com Deficiência Visual” aborda as possibilidades da intermediação da arte para este grupo e é subdividido em três itens. O primeiro se dedica aos materiais táteis adaptados. O segundo discorre sobre a descrição e audiodescrição de imagens. São analisadas, ainda, tendências sobre o repertório imagético a ser veiculado no Ensino da Arte, articulado-o ao contexto da inclusão. Para situar o leitor quanto às práticas da disciplina Artes Visuais no Colégio Pedro II, o terceiro subitem é dedicado ao fazer artístico dos alunos.

O quarto capítulo trata do método da pesquisa. Foram realizados três grupos focais com alunos com deficiência visual, que relataram suas experiências com o Ensino da Arte e com a inclusão. Para a análise dos dados, é reservado o quinto capítulo. A seguir são apresentadas, ainda, as considerações finais, referências, apêndices e anexos.

1 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO E INCLUSÃO

Neste capítulo serão analisados os conceitos de deficiência e inclusão, tendo em vista a perspectiva da educação emancipatória enunciada por Adorno (2000). A teoria crítica dialoga com a inclusão a partir do pressuposto de que esta última, empoderando os alunos com deficiência visual, tem a possibilidade de transcender a barbárie da exclusão. Introdutoriamente será abordado o conceito de deficiência e suas implicações nas políticas de inclusão, relacionando tais questões com os problemas que envolvem a profissão docente e a educação no Brasil. Num segundo momento, é feita uma comparação entre a inclusão realizada em termos de macroestrutura, considerando o universo das escolas públicas brasileiras, e a que ocorre no Colégio Pedro II.

O conceito de deficiência vem se modificando no decorrer do tempo. Destacam-se diferentes interpretações historicamente concebidas e ainda coexistentes nos dias atuais. Durante séculos a deficiência foi interpretada pela narrativa religiosa, enquanto punição ou benção, sendo que, a partir do século XIX, a deficiência passou a ser vista a partir do modelo biomédico:

As causas dos impedimentos não estariam mais no pecado, na culpa ou no azar, mas na genética, na embriologia, nas doenças degenerativas, nos acidentes de trânsito ou no envelhecimento. A entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre normal e patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimentos somente se delineia quando contrastado com uma representação do corpo sem deficiência (DINIZ et al, 2009, sem paginação).

Este modelo está presente até hoje na área da educação. Costa (2005) observa a primazia do aspecto clínico em detrimento do pedagógico no ensino de alunos com deficiência:

A educação dos deficientes sempre apresentou uma configuração clínica centrada nas causas do desvio, da diferença significativa com vistas ao diagnóstico em relação às necessidades especiais com ênfase, principalmente, no déficit cognitivo, sensorial ou motor, em detrimento dos aspectos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem desses educandos (COSTA, 2005, p. 76).

Em contraposição ao modelo biomédico surge o modelo social da deficiência, cuja primeira geração de teóricos tinha forte inspiração no materialismo histórico. A opressão experienciada por pessoas com deficiências era explicada por meio dos valores centrais do capitalismo tais

como a lógica produtiva e, conseqüentemente, a ideia de corpos produtivos e funcionais (DINIZ et al, 2009). Este modelo passou a se configurar enquanto movimento não apenas teórico, mas também de cunho político:

(...) o modelo social da deficiência, ao resistir à redução da deficiência à lesão, oferece instrumentos analíticos e políticos mais poderosos para o ativismo social em torno da deficiência do que os biomédicos. A tese central do modelo social desloca para a organização da sociedade a necessidade de enfrentar a deficiência como uma questão pública, e não mais somente restrita à esfera privada e dos cuidados familiares (SANTOS, 2008, p. 506).

Desta forma, a restrição à participação se dá por questões sociais e não pelos impedimentos do indivíduo. A partir da década de 1980, abordagens feministas e culturalistas ganharam espaço nos debates, ampliando as narrativas sobre os sentidos dos impedimentos corporais em culturas da normalidade. A deficiência passou, então, a ser vista como manifestação da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. Por isso, teóricos do modelo social defendem a ideia da deficiência como identidade ou comunidade, tal como as identidades culturais:

Um corpo com impedimentos é o de alguém que vivencia impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial. Mas são as barreiras sociais que, ao ignorar os corpos com impedimentos, provocam a experiência da desigualdade (DINIZ et al, 2009, sem paginação).

Os impedimentos se constituem, assim, em estilos de vida para aqueles que os experienciam.

Os autores destacam ainda:

A história de medicalização e normalização dos corpos com impedimentos pelos saberes biomédicos e religiosos se sobrepôs a uma história de segregação de pessoas em instituições de longa permanência (*idem*, sem paginação).

A educação inclusiva adquire neste contexto enorme importância, já que pretende romper com a segregação histórica de pessoas com deficiência. É necessário, porém, ressaltar a diferença entre inclusão e integração:

A Integração é uma prática seletiva. O aluno deficiente tem que se adaptar aos parâmetros de normalidade, tem que se enquadrar aos pré-requisitos da classe. Caso ele não o faça é colocado no ensino especial. A Educação Inclusiva, por outro lado, implica que não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos "normais". O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas "normais". Com isto fica garantido o direito à singularidade da sua atuação. Pois, para o Paradigma da Inclusão não são os deficientes que têm que se adaptar aos normais, mas os

normais que têm que aprender a conviver com os deficientes (MRECH, 1999, não paginado).

Ou seja, no paradigma da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Desta forma, inclusão é aqui considerada enquanto possibilidade emancipatória não só para alunos com deficiência, mas também para a comunidade escolar, que, adquirindo um olhar mais cuidadoso com o indivíduo, pode vir a ter maiores chances de promover uma educação mais humana e menos pautada na competição. Segundo Adorno (2000, p. 160):

(...) a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição.

A valorização da diversidade na escola e suas articulações com o currículo devem se contrapor ao princípio da competição. A inclusão de alunos com deficiência requer a afirmação de suas identidades na escola, do direito à convivência entre diferentes e da riqueza pedagógica que esta convivência pode representar. Segundo Pedrossian (2007, p. 113) a “educação para a emancipação precisa ser inserida não apenas no pensamento, mas na prática educacional e (...) a escola deve funcionar como um local privilegiado de reflexão contra atitudes preconceituosas, discriminatórias e opressivas”. A presença de alunos com deficiência se constitui, assim, em possibilidade emancipatória para todos os sujeitos envolvidos, tenham eles deficiência ou não.

O termo emancipação deve ser melhor elucidado, sendo de extrema importância para a compreensão do pensamento de Adorno sobre educação. Segundo ele “a ideia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética” (ADORNO, *op. cit.*, p. 142). O autor considera que a educação tem dupla função, a de emancipar, formando indivíduos aptos ao questionamento, mas também a de adaptá-los à sociedade, ensinando-os a orientar-se em seu meio:

De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e

não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambiguidade (*idem*, p. 142-143).

Adorno questiona o desequilíbrio do modelo educacional vigente na Alemanha, afirmando que este não considera a emancipação, tendo no aspecto da adaptação seu maior e único objetivo. Becker (*apud* ADORNO, 2000) se refere à “estruturação tríplice” da educação vigente na Alemanha, que prevê três tipos de escolas: o *Gymnasium* com currículo mais completo, que encaminha o aluno à universidade (com cursos de duração de seis anos), a *Realschule*, que aborda as áreas do conhecimento de forma menos teórica e tem como finalidade o mercado de trabalho ou a continuidade dos estudos na *Fachhochschule*, com cursos que duram quatro anos e veiculam conteúdos de forma menos teórica que a universidade e a *Hauptschule*, profissionalizante na área de serviços como padaria, cabeleireiro, construção civil, etc., cujos alunos não têm acesso ao ensino superior. A seleção dos estudantes aptos a cada uma das três modalidades de escola, ocorre na quarta série primária. Segundo Becker:

Parece-me ser possível mostrar claramente a partir de toda a concepção educacional até hoje existente na Alemanha Federal que no fundo não somos educados para a emancipação. Pensando na simples situação da estruturação tríplice de nossa educação em escolas para os denominados altamente dotados, em escolas para os denominados medianamente dotados e em muitas escolas para os que seriam praticamente desprovidos de talento, encontra-se nela já prefigurada uma determinada menoridade inicial (*idem*, 168-169).

Aqueles considerados desprovidos de talento, destinados à educação básica da *Hauptschule*, são inculcados com a menoridade prefigurada. Porém, também os melhores alunos são levados à adaptação, ao sentimento de aceitação de sua situação privilegiada, e não ao questionamento.

A determinação prévia das capacidades dos alunos com deficiência visual, considerados inaptos a determinadas disciplinas ou conteúdos de áreas mais imagéticas como as Artes

Visuais, tem também na sua origem a prefiguração de uma minoridade, a subavaliação de suas capacidades e talentos.

Adorno considera a emancipação não como um conceito estático, mas dinâmico, como um vir-a-ser. Segundo o autor:

Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (*ibidem*, p. 180).

E é nesta “organização de mundo” que Adorno reconhece os problemas educacionais:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes (*ibidem*, p.180, 181).

A dificuldade de inserção do indivíduo com deficiência nesta sociedade ocorre por conta da impossibilidade da pessoa existir “realmente conforme suas próprias determinações”. Adorno valoriza a presença da diversidade na escola: “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado” (*ibidem*, p. 26). Tal “aprendizado aberto à elaboração da história” adquire no contexto da Alemanha pós-guerra um significado específico, ligado à questão do preconceito e do estigma. O contato com o “outro não-idêntico, o diferenciado” viabiliza a educação contra a barbárie, enunciada pelo autor, que possibilitaria um futuro livre do perigo do holocausto.

Pucci (2004, p. 91) observa que “a troca, que domina a sociedade e a educação, visa amoldar tudo o que é heterogêneo (...) transforma-se também em um violento ato de nivelção, porque tenta roubar dos sujeitos e dos objetos sua especificidade, sua individualidade”. A presença de alunos com deficiências na escola tende a ser um elemento perturbador de tal homogeneização e a sua presença proporciona o contato com o “outro não-idêntico, o diferenciado”, evidenciando o potencial pedagógico da inclusão. É preciso reconhecer, porém, que o caráter adaptativo prepondera não só nas escolas alemãs, mas, assumindo outros modos de conformação, assim o é em nossas escolas. Ou seja, mesmo para os alunos sem deficiência, a educação tem sido pouco emancipadora, tornando a inclusão em tal escola um desafio ainda maior.

Desta forma, pretende-se neste trabalho uma abordagem crítica das questões que envolvem a educação geral e a profissão docente entre nós, que impedem, muitas vezes, que a inclusão se concretize de forma emancipatória. Este tema é tratado a seguir, através de uma análise dos indicativos sobre inclusão e deficiência no Brasil.

1.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Como discutido anteriormente, a experiência da desigualdade é vivenciada por indivíduos com deficiência por conta das barreiras sociais. Pode-se acrescentar ainda, que a desigualdade já preexistente pode acarretar uma maior possibilidade de incidência de deficiências, já que suas causas estão, muitas vezes, relacionadas ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) local. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), existem 600 milhões de pessoas com deficiência no mundo (10% da população mundial). Mais da metade desse contingente vive nas regiões pobres dos países subdesenvolvidos. Segundo o Censo Demográfico 2010¹²:

¹² A periodicidade dos Censos Demográficos é estabelecida em dez anos de intervalo intercensitário. Desta forma, das últimas pesquisas posteriores ao censo de 2010 só foram encontrados dados brutos. Por isso esta tese utiliza os textos do documento “Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência”, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010, que apresenta os indicadores comentados do último Censo-2010. Disponível em: <<http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-da-populac-o-religi-o-e-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

Os resultados (...) apontaram 45 606 048 milhões de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% da população brasileira. Dessas pessoas, 38 473 702 se encontravam em áreas urbanas e 7 132 347, em áreas rurais. A Região Nordeste concentra os municípios com os maiores percentuais da população com pelo menos uma das deficiências investigadas. Apesar dessa concentração de municípios com maiores percentuais de população com deficiência na Região Nordeste, observou-se que em todas as Unidades da Federação havia municípios com percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas acima da média nacional, (...) com destaque para o Estado do Rio Grande do Norte, onde 12,0% de seus municípios apresentaram percentual de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas acima de 35,0% (BRASIL, 2010, p. 73-74).

Na análise desses dados destaca-se o potencial explicativo do capitalismo dependente, como enunciado por Florestan Fernandes (*apud* BARRETO; LEHER, 2003). A hiper-exploração e, em especial, a hiper-expropriação secundária dos direitos sociais universais, das quais a saúde pública e o saneamento básico fazem parte, são fatores determinantes na produção de deficiências entre nós. A distribuição desigual dos serviços e a enorme disparidade entre as regiões do Brasil remetem à “territorialização dos efeitos do capitalismo dependente – existem 'acampamentos' de incluídos em uma selva de exclusão” (*idem*, p. 45). O capitalismo dependente deixa marcas profundas em parte da população, no próprio corpo, no bloqueio dos sentidos, da locomoção, etc.

Segundo o Censo Demográfico, pessoas com deficiência têm nível de instrução mais baixo do que o restante da população:

Os resultados do Censo Demográfico 2010 mostraram diferenças significativas entre o nível de instrução das pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas e o daquelas sem alguma dessas deficiências. Enquanto 61,1% da população de 15 anos ou mais de idade com deficiência não tinha instrução ou possuía apenas o fundamental incompleto, esse percentual era de 38,2% para as pessoas de 15 anos ou mais que declararam não ter nenhuma das deficiências investigadas, representando uma diferença de 22,9 pontos percentuais (*op. cit.*, p. 82).

O quantitativo de crianças e adolescentes com deficiências fora da escola é extremamente alto. No Brasil estima-se que quase três milhões de crianças e jovens em idade escolar possuem NEE's, entretanto constam apenas cerca de 700 mil matrículas destes alunos nos

diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2006)¹³. Portanto a grande maioria está fora da escola, tornando a inclusão uma estratégia de curto prazo para a universalização do acesso à escola por esta parcela da população. Por outro lado, a extinção das escolas especiais neste contexto seria equivocada, já que agravaria ainda mais tal demanda.

Ao investigar a educação inclusiva se faz imprescindível abordar o acirramento do debate sobre o tema nos últimos anos no Brasil. A polemização do discurso sobre inclusão tem assumido, muitas vezes, um caráter setorizado, desvinculado das questões gerais da educação, tanto por parte dos defensores da inclusão, quanto por parte daqueles que defendem a manutenção da escola especial. A interpretação do MEC sobre os documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, entre eles a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considera a inclusão em contraposição à segregação de alunos com NEE's na escola especial. Vale observar que em tais documentos não há uma recomendação direta quanto ao fechamento de escolas especiais. Outros países os interpretam de maneira diferenciada.

Na Alemanha, por exemplo, são considerados diversos níveis de inclusão, ou seja, uma experiência inclusiva pode ser a cooperação entre uma escola especial e uma comum, com programações conjuntas de determinadas atividades. A classe especial representa o segundo nível de inclusão, cujos alunos têm aulas de algumas disciplinas ministradas nas classes comuns. Ou seja, apesar de haver segregação nestas duas primeiras modalidades, são realizadas estratégias para minimizá-la, o que não ocorre no Brasil. A inclusão de alunos com NEE's na turma comum ocupa o último nível, sendo que a escola e todo o corpo docente se especializam em determinada deficiência (BLEIDICK, 1988, p. 74-77). Desta forma, o professor especialista em alunos com deficiência visual, por exemplo, trabalha apenas com a inclusão deste alunado, não precisando ser polivalente. Esta é uma questão importante no projeto inclusivo brasileiro. O previsto em lei no Plano Nacional de Educação (PNE) para o

¹³ Existem controvérsias sobre o quantitativo total de crianças com NEE's em idade escolar no Brasil. Foram utilizados os dados fornecidos pelo MEC no documento: "Evolução da Educação Especial no Brasil", cujos valores computados têm como base o Censo de 2010, sendo que, para o quantitativo de alunos matriculados, a data final de averiguação dos dados é o Censo Escolar de 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.

decênio 2011-2020 (BRASIL, 2011)¹⁴ é que as escolas recebam alunos com todos os tipos de deficiência, ou seja, o professor precisa, em alguns casos, ser um especialista em todas elas.

A universalização do atendimento a alunos com NEE's nas escolas comuns, como prescrito no objetivo geral da “Meta 4” do PNE, provocou imensa polêmica, já que se referia diretamente à substituição do atendimento segregado dos alunos com NEE's nas escolas ou classes especiais, pela inclusão destes na escola comum. Diz o texto: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.” A partir de inúmeros protestos por parte dos defensores da manutenção das escolas e classes especiais, com participação significativa de movimentos de pessoas com deficiências¹⁵, houve uma modificação na legislação, como se observa a seguir:

A Meta 4 pretende universalizar o atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com opção preferencial pela matrícula na rede regular de ensino e a garantia de atendimento educacional especializado de caráter complementar ou suplementar nas redes públicas ou conveniadas. A proposta inicial configurava a concepção estrita da educação inclusiva, em que somente o atendimento complementar ou suplementar especializado é que poderia ter lugar fora da rede regular. Com a mudança promovida pela Câmara, a meta passou a admitir a manutenção das escolas e classes especiais exclusivas (SILVA et al, 2013, p. 13¹⁶).

A lei foi revista, porém continuou mantendo a educação inclusiva e a não-inclusiva como duas categorias estanques, ao invés de prever que escolas e classes especiais busquem parcerias com escolas comuns, como ocorre no exemplo anteriormente citado da Alemanha. É importante não perder o propósito da inclusão mesmo nas escolas e classes especiais que permaneceram, abrandando o impacto sentido pelos alunos com deficiências que saem de tais instituições e ingressam em escolas comuns, universidades ou no mundo do trabalho.

¹⁴ Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

¹⁵ Para exemplificar tais protestos, ver as petições públicas do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) Disponíveis em: <<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N8365>> e <<http://www.peticaopublica.com.br/piew.aspx?pi=LutaINES>>. Acesso em: 8 out. 2014.

¹⁶ SILVA, F. M.; MONLEVADE, J. A. C.; QUEIROZ, J. E; BRITTO, T. F. **O Plano Nacional de Educação no Senado**: estágio atual. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, nov./2013 (Texto para Discussão nº 143). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em 8 out. 2014.

Outro ponto significativo nas políticas de inclusão do MEC é a sua estratégia de viabilização através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), abordado na segunda estratégia da Meta 4 do PNE-2011-2020:

4.2. Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais; 4.3. Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular e 4.5. Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas (BRASIL, 2011, p. 6).

O AEE se caracteriza, então, pelo atendimento complementar ao ensino regular, ou seja, não é um substituto deste último:

(...) o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado também disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (COSTA, 2012, p. 101-102).

Esta é uma questão importante que será retomada na análise de dados desta pesquisa, já que os depoimentos dos alunos apontam para uma ausência de compreensão sobre o papel do AEE na escola, sendo algumas vezes considerado como o único local de aprendizagem de alunos com deficiência.

As SRM's começaram a ser distribuídas em 2005 pela antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP), hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação. Em termos gerais, a SRM possui a estrutura material

necessária ao Atendimento Educacional Especializado aos alunos com NEE's que, incluídos na escola comum, são atendidos no contraturno. Composta de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos adaptados, a SRM contém dois computadores, impressora e *scanner* com suas mesas e cadeiras, armário, uma mesa redonda para estudo com quatro cadeiras, um *laptop*, um *software* para comunicação alternativa e ampliada, alfabeto braille, lupa eletrônica, suporte inclinado para leitura, jogos como: dominó de animais e frutas em Libras, dominó tátil, bandinha rítmica, contabilizando um total de 33 itens.

Existem duas modalidades de SRM, a do tipo I e a do tipo II, esta última é destinada especificamente ao atendimento de alunos com deficiência visual e possui todos os materiais da primeira, acrescidos de uma impressora braille, uma máquina de datilografia braille, reglete¹⁷ de mesa, punção, soroban¹⁸, guia de assinatura, um globo terrestre tátil, um *kit* de desenho geométrico e uma calculadora sonora. Esta SRM se caracteriza por ser não apenas um local de estudo para os alunos cegos e com baixa visão, mas também uma espécie de mecanografia, onde provas e textos são impressos em braille. O *Campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II recebeu uma SRM do tipo II no ano de 2008, sendo alocada na antiga Sala de Educação Especial, já previamente existente.

No período entre 2005 e 2010, foram implantadas 24.301 SRM's em 83% dos municípios e 42% das escolas públicas. Entre 2011 e 2014, mais de doze mil escolas receberam *kits* para atualização das salas, o que significa a complementação de novos recursos e reposição de itens obsoletos ou desgastados. Em 2013 foi anunciada licitação para compra de 28.500 *kits* a serem entregues até dezembro de 2014¹⁹. Neste contexto observa-se que a SRM assume

¹⁷ Material utilizado para escrever em braille, que se constitui em espécie de prancheta que contém os espaços para perfuração das letras com instrumento pontiagudo (punção).

¹⁸ Soroban significa ábaco em japonês. Considerado o mais antigo instrumento de cálculo matemático existente, chegou ao Brasil com a imigração japonesa e foi adaptado para utilização por pessoas com deficiência visual pelo professor Joaquim Lima de Moraes, que o divulgou em diversos países. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

¹⁹ Informações obtidas nos *sites* do MEC e do Observatório do Programa Viver sem Limite, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16527:crece-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-em-sala-comum&catid=205> e <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia-observatorio-acesso-a-educacao/salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acessos em: 26 set. 2014.

protagonismo absoluto nas políticas de inclusão do MEC, se configurando como a principal mudança proferida nas escolas para receber os alunos com diferentes NEE's, e, em muitos casos, a única.

A entrada do mobiliário e da tecnologia das SRM's nas escolas brasileiras contrasta, muitas vezes, com o estado de pobreza em que as mesmas se encontram. José Marcelino Pinto (2007) chama atenção para este fato. Baseando-se em dados do Censo Escolar de 2005, o autor observa que apenas 1/5 das escolas apresenta quadra de esporte ou biblioteca (na verdade, sala de leitura), 12% possuem laboratório de informática, 15% estão ligadas à internet (em geral apenas para uso administrativo) e somente 6% têm laboratório de ciências. Nas regiões Norte e Nordeste a presença de boa parte destes recursos aproxima-se de zero, melhorando um pouco a oferta nas regiões Sudeste e Sul.

É preciso reiterar a íntima relação destes recursos com a inclusão. Considerando a deficiência visual como exemplo, observa-se que um laboratório de ciências se compõe, em última análise, de um acervo de materiais táteis, muitos deles adequados e outros passíveis de serem adaptados à plataforma perceptiva do aluno cego. No laboratório ele poderia aprender com seu próprio professor, simultaneamente com o restante da turma, sem necessidade do AEE, o que seria muito mais inclusivo e, além disso, enriquecedor para todos os alunos com e sem deficiência.

No Colégio Pedro II, observo que o “Espaço Musical”, atividade extraclasse oferecida no contraturno, é extremamente bem sucedido na inclusão de alunos com deficiência visual. Muitos deles são excelentes músicos. Ficam conhecidos e admirados pelos demais colegas nas apresentações. Ali são trabalhadas questões como autoestima, prazer em produzir arte e pertencimento ao grupo. O mesmo ocorre com alunos com dificuldades de aprendizagem, que também são músicos. Penso que a inclusão de alunos com surdez possa ser, em contrapartida, auxiliada pelas atividades ligadas às Artes Visuais, à pintura, cerâmica ou cinema produzidos no colégio.

Desta forma, é fundamental que a escola seja bem equipada, que tenha instrumentos musicais, material de artes, estrutura física, laboratórios, além de professores oferecendo atividades artístico-culturais, esportivas e científicas. Ou seja, se o MEC investisse na restauração dos prédios e equipasse as escolas, apostando no seu empoderamento, além de disponibilizar professores para tais atividades, daria um passo definitivo em direção à inclusão.

Vale ressaltar que o quantitativo de alunos em sala de aula é ainda mais decisivo para a qualidade do trabalho, quando se trata da inclusão de alunos com NEE's. Tardif e Lessard (2005, p. 257), investigando as especificidades do trabalho docente, chamam atenção para o conflito entre a educação de massa e a dimensão do indivíduo:

(...) o objeto do trabalho docente é portador de indeterminações, pois cada indivíduo é diferente e parcialmente definido por suas diferenças, as quais é preciso, de certo modo, respeitar (...). Embora ensinem a coletividades, os professores não podem agir de outro modo senão levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e não a coletividade.

Esta componente individual, contudo, significa também que as situações de trabalho não remetem a soluções de problemas gerais, universais, globais, mas a situações problemáticas marcadas pela instabilidade, a unicidade, a particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, a receitas, em suma, à racionalidade instrumental pura e simples.

Esta realidade se faz mais radical quando da inclusão de alunos com NEE's, como observa Reily (2010, p. 84) com relação aos professores de artes:

A heterogeneidade é algo que o professor de Artes Visuais gerencia como parte de seu *métier* cotidiano. Entretanto, a diversidade se acentuou nas escolas brasileiras a partir do paradigma da inclusão, que assegura espaço no ensino regular para alunos com deficiências. Estes alunos podem necessitar de recursos para o atendimento de suas necessidades específicas em linguagem, motricidade e acesso ao conhecimento.

A presença do aluno com deficiências traz para a escola a dimensão do indivíduo com suas idiossincrasias, contrastando com a educação de massa, com o número excessivo de alunos por turma, de turmas e, muitas vezes, de escolas por professor.

No *Campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II é frequente a reclamação entre os professores sobre o tamanho das turmas que possuem alunos com deficiência visual (que

chegaram a 39 alunos). Além disso, os professores acumulam em média 18 tempos semanais. Quando a disciplina tem dois tempos de carga horária, o professor chega a um total de cerca de 300 alunos. Isso acontece com Sociologia, Filosofia e com disciplinas lecionadas por dois professores, como por exemplo, Física, Matemática e Química. Muitos desses professores trabalham em outras escolas. Acumular mais de mil alunos num ano letivo é algo corriqueiro. Com um quantitativo destes, não é de se esperar que o professor tenha um olhar diferenciado para os alunos com NEE's, produza material didático adaptado e faça um Planejamento Educacional Individualizado, o que seria adequado no caso de alunos com deficiência intelectual, por exemplo.

Vale lembrar que cada deficiência apresenta determinadas demandas diferenciadas em cada etapa de escolarização. No Ensino Médio, pela extrema especialização dos conhecimentos veiculados, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não pode ser realizado por apenas um professor, como ocorre no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nenhuma formação abrange os conteúdos de Física, Geografia, Química e Sociologia, para citar algumas das disciplinas, fazendo necessária a participação mais efetiva de professores de diferentes matérias no AEE.

Na área da inclusão, mais do que outras em educação, os estudos comparados são de grande valia. As dificuldades de um aluno cego no acesso aos conteúdos veiculados nas diferentes disciplinas escolares são bastante semelhantes em qualquer país. Assim como as necessidades de um aluno surdo também o serão, independente das enormes diferenças culturais. A experiência italiana é significativa, já que este país preconiza a educação inclusiva, tendo extinguido suas escolas especiais desde a década de 1980. No início deste processo o quantitativo nacional foi reduzido para 20 alunos por turma²⁰. Um professor de apoio foi instituído para cada 4 alunos com deficiência. Esta relação pode ser alterada nas escolas primárias, quando há alunos com deficiência particularmente grave ou quando as escolas são

²⁰ Em palestra intitulada “A Educação Especial e a Integração na Itália”, realizada no I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão da UNI-RIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) em 25 de agosto de 2011, a professora italiana Lucia de Anna da *Università Degli Studi di Roma – Foro Italico*, informou que, após a crise econômica, em 2010 o quantitativo subiu para 25 alunos por turma.

localizadas em montanhas ou pequenas ilhas (VALADÃO, 2010, p. 49 e 50). Aqui no Brasil o MEC não se refere à diminuição do quantitativo de alunos para a inclusão (BRASIL, 2011). No documento “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado” elaborado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) há preocupação em fixar limites máximos para o quantitativo de alunos por segmento (no Ensino Médio são trinta), mas não há menção à diminuição deste quantitativo, quando da entrada de um ou mais alunos com NEE’s (ANPED, 2011, p. 99).

É importante conhecer o que os próprios alunos pensam sobre esta questão. Nos depoimentos colhidos nesta tese, fica patente o desconforto com as salas lotadas. Para a pessoa cega esta é uma questão extremamente importante, já que a maior quantidade de alunos faz com que a sala de aula se torne um ambiente ruidoso, o que é bastante negativo não só para a aprendizagem, como também para a sua orientação espacial. Tanto os alunos que vieram da escola comum, quanto os que estavam habituados às turmas reduzidas da escola especial, consideraram um quantitativo ideal de quinze a vinte alunos, acrescentando ainda, que isso viabilizaria a realização de dinâmicas diferenciadas que tornariam a aula mais interessante para toda a turma.

Pelo exposto, penso que o investimento unilateral na SRM acaba por torná-la a única responsável pelo processo de inclusão de alunos com NEE's. E, pelo contrário, sua atuação precisa ser pensada em consonância com a dinâmica da escola, com as possibilidades dos professores em lecionar para qualquer aluno. Uma escola capaz de ensinar a todos, já teria dado um grande passo na educação daqueles que têm deficiências.

2 PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL: A EXPERIÊNCIA DE VER COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, CULTURAL E SUBJETIVA

Para melhor compreender a percepção iminentemente tátil da pessoa cega, são observadas neste capítulo as características da experiência de ver em sua historicidade, cultura e subjetividade como preconizada por Benjamin (1978), em contraposição a uma concepção da percepção visual enquanto algo neutro e vinculado apenas à natureza biológica da visão. Busca-se, então, desconstruir a hegemonia da percepção visual e reiterar a independência perceptiva do indivíduo cego, questão fundamental para uma melhor compreensão sobre a aprendizagem destes alunos e realização das adaptações necessárias à sua inclusão na escola comum.

A experiência de “ver” é problematizada por Adorno e Horkheimer (1985), que desnaturalizam possíveis convenções acerca da visão:

Em certo sentido, perceber é projetar. (...) a imagem perceptiva contém, de fato, conceitos e juízos. Entre o verdadeiro objeto e o dado indubitável dos sentidos, entre o interior e o exterior, abre-se um abismo que o sujeito tem de vencer por sua própria conta e risco. Para refletir a coisa tal como ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que dela recebe. O sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos: a unidade da coisa em suas múltiplas propriedades e estados; e constitui desse modo retroativamente o ego, aprendendo a conferir uma unidade sintética, não apenas às impressões externas, mas também às impressões internas que se separaram pouco a pouco daquelas (*idem*, p. 154-155).

Assim, a percepção visual é repleta de conceitos e juízos. Este é um fato relevante quando se pretende intermediar imagens para pessoas cegas, que, em muitos casos, jamais enxergaram. “Ver” envolve não apenas o aspecto natural, mas, principalmente, imbuído de cultura, está intimamente vinculado à formação do olhar. Arnheim (1986) reitera as observações dos autores anteriormente citados:

Longe de ser um registro mecânico de elementos sensórios, a visão prova ser uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade – imaginativa, inventiva, perspicaz e bela. (...) Toda a percepção é também pensamento, todo o raciocínio é também intuição, toda a observação é também invenção (*idem*, Introdução, não paginado).

Às observações de Arnheim acrescenta-se o fato de ser possível aprimorar a percepção, torná-la mais criadora e perspicaz. Com relação a esta questão, trago um exemplo bastante familiar para a Faculdade de Educação da UFRJ - os azulejos que decoram as paredes do prédio histórico do *Campus* da Praia Vermelha. Originariamente os azulejos portugueses têm influência da arte árabe, que, de característica iconoclasta, evitava a representação de imagens figurativas. Desta forma, pela limitação temática, os árabes desenvolveram significativamente a decoração abstrata, “criando as mais rendilhadas e sutis ornamentações conhecidas como arabescos” (GOMBRICH, 1988, p. 103). Os dois motivos florais, que se intercalam nos painéis dos corredores da Faculdade de Educação, são compostos por apenas um desenho.



Ilustração 5: Reprodução de um azulejo do painel da Faculdade de Educação da UFRJ (fotografia da autora, 2013).

Este único azulejo possibilita compor, de acordo com a posição de sua colocação, diversos tipos de padronagens. Uma delas foi adotada nos painéis, que seguem uma lógica rotativa na disposição dos desenhos. A colocação de azulejos coloniais requer daquele que o restaura um conhecimento específico, já que se dá segundo uma determinada ordenação, provocando a repetição das formas e um ritmo no conjunto. Tal atividade demanda atenção aos padrões que se formam à medida que os azulejos vão sendo colados.

A geometrização da forma, em diversos momentos da história, teve um significado espiritual e enigmático. O labirinto é um exemplo conhecido desde a Antiguidade. Para descobrir a saída há que se dominar o espírito para que a mente possa desvendar o enigma. A

espiritualidade, existente nestas culturas, é raramente percebida quando da sua transposição para o ocidente. Por isso a indústria de azulejaria passou a reproduzir as rosáceas prontas, no intuito de limitar as possibilidades de criação de novas formas e, principalmente, diminuir o tempo de trabalho na colocação dos azulejos. Perdendo a relação entre forma e conteúdo, ficamos com a forma das rosáceas e perdemos o conteúdo espiritual que a ordenação dos azulejos nos proporcionaria.

Provavelmente poucos perceberam, na rotina da faculdade, que a “restauração” destruiu alguns dos painéis.



Ilustração 6: Painel de azulejos do 2º andar, localizado no corredor da Secretaria da Faculdade de Educação (fotografia da autora, 2013).

Talvez os trabalhadores, incumbidos de tarefa tão complexa, não tenham sequer percebido as formas a serem completadas, não viram que cada azulejo era um pedaço do todo. Não

compreenderam tratar-se de uma padronagem, ou seja, de um motivo repetido inúmeras vezes em intervalos constantes, produzindo um determinado ritmo no todo da peça, que se observa também em suas partes. Seria preciso passar por uma educação da percepção, através do Ensino da Arte, ou, retomando a triangulação de Barbosa (1988, 2005, 2008), através: da história da azulejaria, da confecção de muitos painéis (com o auxílio, por exemplo, dos conhecidos carimbos cortados em legumes, outrora utilizados em aulas de artes) e da observação e descrição coletivas das formas da azulejaria lusitana e árabe e das próprias padronagens produzidas. A restauração de azulejos coloniais passa, assim, pela aquisição de um conhecimento prático e teórico, que deveria, aliás, constar como critério nos editais de licitação para tal trabalho.

A partir deste exemplo observa-se o quanto a percepção visual é uma construção histórica, social e subjetiva. Caracterizar a visão é um primeiro passo para melhor compreender a cegueira. No nosso caso, uma visão ocidental, que, ao contrário da árabe, primou pelo naturalismo da imagem; onde, pelo menos desde o Renascimento, artistas buscaram insistentemente a representação do espaço real no plano bidimensional. A representação ilusionística do espaço tridimensional na pintura tornou-se um dos maiores objetivos dos artistas. Para tal, inventaram novas técnicas como a perspectiva ou o uso de cores frias no último plano da pintura. Além disso, aprimoraram técnicas já usadas por pintores romanos como o claro-escuro. Durante quase quatro séculos a pintura passou a ser como uma janela através da qual o espectador se confrontaria com o mundo.

A partir da segunda metade do século XIX, a fotografia assumiu a representação fiel da realidade e o naturalismo deixou de ser objeto da pintura. Mais do que isto, a negação dele passou a ser a grande questão da arte moderna, provocando a estilização de suas formas até a abstração. Penso que a representação fiel da realidade continuou seu percurso, passando para o campo da tecnologia. O cinema 3D e 5D, a holografia, o sistema *High Definition* (HD) são exemplos recentes na trajetória do naturalismo. Ver é também um ato histórico. Vemos influenciados pela tecnologia da imagem veiculada em nosso tempo.

Benjamin (1978) já havia percebido estas questões no famoso ensaio “A obra de arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica”, afirmando que: “Ao curso dos grandes períodos históricos, juntamente com o modo de existência das comunidades humanas, modifica-se também seu modo de sentir e de perceber” (*idem*, p. 214). Benjamin não faz esta avaliação de forma neutra, pelo contrário, demonstra a sua própria estranheza e fascínio diante das novas visualidades produzidas em sua época. O texto em si é um testemunho dos sentimentos que a novidade técnica pode causar no espectador. O ensaio tornou-se um clássico. Benjamin analisa a produção cultural de sua época temendo os resultados das novas técnicas, que levariam à transitoriedade e à reprodutibilidade, que de fato se tornaram marcos de um sistema de produção cultural que, até então, explorara a singularidade e a permanência (HANSEN, 2012, p. 205).

Entel (2012, p. 61) observa que Benjamin (1978) reconhece a historicidade das percepções. Segundo a autora, seu ensaio parte da seguinte ideia: “A capacidade de representar é inerente ao ser humano, mas no devir de tais práticas é possível reconhecer transformações que, por certo, afetam os sujeitos e suas visões de mundo”²¹. O período vivido por Benjamin é rico nestas transformações. Ele acompanhou o início do cinema e percebeu as mudanças do olhar coletivo que este propiciaria em contraposição ao *Kaiserpanorama*²², máquina anterior ao cinema, que promovia experiências cinéticas individuais.

²¹ Do original: “*La capacidad de representar es inherente al ser humano, pero en el devenir de tales prácticas es posible reconocer transformaciones que, por cierto, afectan a los sujetos y sus visiones de mundo*” (ENTEL, 2012, p. 61, tradução nossa).

²² O termo significa, literalmente, “Panorama do Kaiser” ou “Panorama Imperial” (BENJAMIN, 1987, N.T., p. 75).

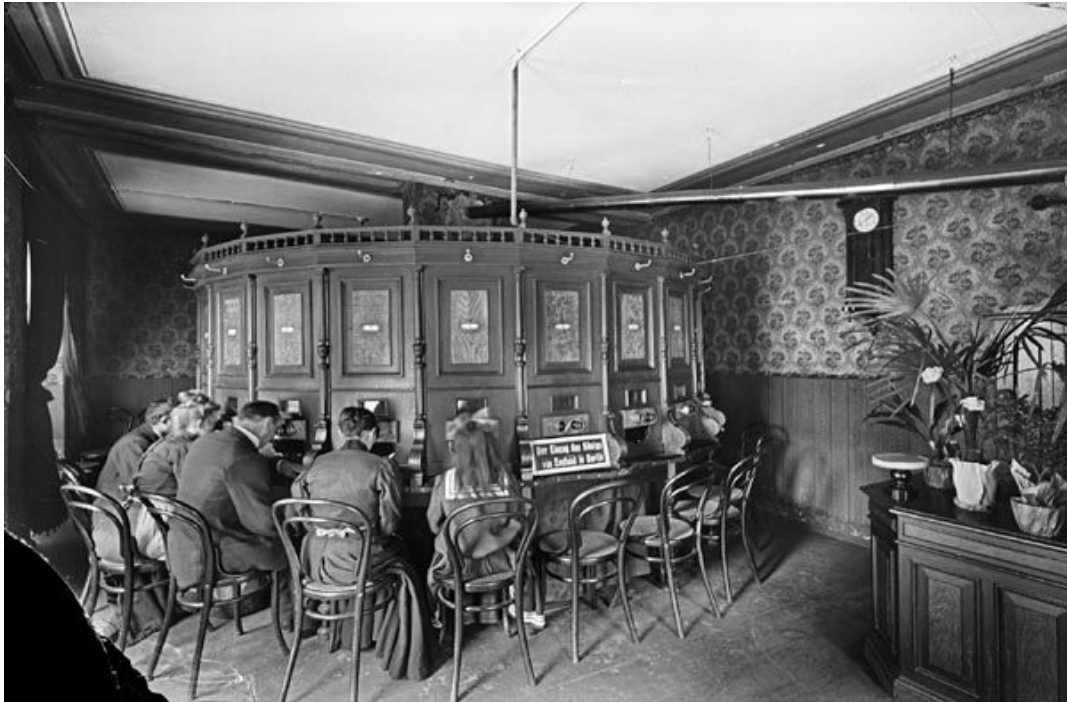


Ilustração 7: “Visita ao Kaiserpanorama”, fotografia, 1913, Deutsche Fotothek, domínio público. Disponível em: <www.kultur-online>. Acesso em: 05 fev. 2013.

O autor observa que, quando criança, tal aparato já não estava tão em voga: “Quando lá entrei pela primeira vez, há muito se acabara o tempo da exibição das vistas mais graciosas. No entanto, a magia, cujo derradeiro público foi de crianças, nada perdera” (BENJAMIN, 1987, p.77). Neste texto o autor relata sua experiência de infância com algo que já era quase obsoleto, ou que estava em vias de desaparecer e que, de fato, testemunhou ser completamente substituído pelo cinema. A reação dos espectadores dos dois sistemas de veiculação de imagens, é descrita da seguinte forma:

Antes que o cinema houvesse formado seu público, já um público se agrupava no *Kaiserpanorama* para fruir imagens (que já haviam deixado de ser imóveis). Este público encontrava-se diante de uma tela móvel onde eram instalados estereoscópios, cada um dos quais orientado para um espectador. Diante destes aparelhos, apareciam automaticamente imagens sucessivas que paravam um instante e logo eram substituídas pela seguinte. (...) Outrossim, o espetáculo apresentado no *Kaiserpanorama* traduzia, de modo particularmente claro, uma dialética de desenvolvimento. Pouco tempo antes do cinema permitir a visão coletiva das imagens animadas, graças a este sistema de estereoscópios – logo abandonado – o que dominava

ainda era a visão individual, com a mesma força que a contemplação da imagem divina pelo padre em sua cela (BENJAMIN, 1978, p. 233 e 234).

Assim, Benjamin caracteriza a modificação do olhar individual, anteriormente comum não só no *Kaiserpanorama*, mas também na observação da pintura e escultura; ao olhar coletivo, que surgiria a partir do cinema. As consequências desta mudança são associadas à manipulação das massas:

À reprodução em massa, com efeito, corresponde uma reprodução das massas. Nos grandes cortejos festivos, nos gigantescos comícios, nas manifestações esportivas que agrupam multidões, finalmente na guerra, isto é, em todas as oportunidades em que hoje opera o aparelho que executa as filmagens, a massa pode se ver a si própria face a face. (...) Em geral, o aparelho capta melhor os movimentos de massa do que pode fazê-lo o olho humano. Imagens de milhares de homens não são bem captadas senão de uma perspectiva aérea. (...) Noutras palavras, os movimentos de massa, inclusive a guerra, representam uma forma de comportamento humano que corresponde muito particularmente à técnica dos aparelhos (BENJAMIN, 1978, p. 237).

Tais massas, que se viram nos filmes dirigidos por Leni Riefenstahl, assistindo embevecidas aos discursos de Hitler, Benjamin percebe serem manipuladas através da visão de sua própria imagem, formadora de identidade. Aliás seriam manipuladas também pela temática do cinema da época e pela forma de apresentação dos personagens (heróis alemães louros em epopeias estereotipadas como no filme do diretor austríaco Fritz Lang *Die Nibelungen* de 1924). Adorno e Horkheimer (1985, p. 104) observam: “na Alemanha, a paz sepulcral da ditadura já pairava sobre os mais alegres filmes da democracia”. Tal comentário certamente se refere a filmes como o acima citado.

Benjamin considera, ainda, a caracterização excessivamente estereotipada dos personagens:

Na Europa Ocidental, a exploração capitalista da indústria cinematográfica recusa satisfazer as pretensões do homem contemporâneo de ver sua imagem reproduzida. Nestas condições, os produtores de filmes têm interesse em estimular a atenção das massas para representações ilusórias e espetáculos equívocos (*op. cit.* p. 228).

Benjamin defendia, talvez, um cinema mais naturalista, mais intimista, que mostrasse pessoas comuns. Uma crítica bastante arrojada para o cinema da época, mais próximo de um teatro filmado do que o que hoje conhecemos como cinema europeu.

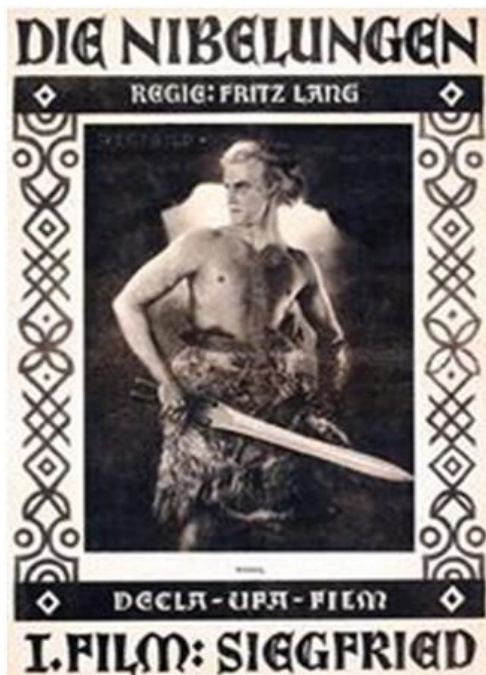


Ilustração 8: Cartaz do Filme Nibelungos, de Fritz Lang. Disponível em: <<http://filmow.com/os-nibelungos-a-morte-de-sigfried-tl13045>>. Acesso em: 05 fev. 2013.



Ilustração 9: Fotografia dos Atores Paul Richter e Margarete Schön. Disponível em: <<http://filmow.com/os-nibelungos-a-morte-de-sigfried-tl13045>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

Assim, para um judeu marxista às vésperas da II Guerra Mundial, o caráter capitalista da indústria cinematográfica e o aspecto nacionalista do cinema alemão, favorecendo a adesão das massas à ditadura, lhe foi bastante perceptível, justificando sua aversão à utilização das tecnologias de reprodução da imagem pelo poder da época.

No encaixe da crítica de Benjamin ao cinema, Adorno e Horkheimer (1985) criam o conceito de indústria cultural, criticando a produção destinada à cultura de massas. A crítica de Adorno (1978) ao cinema toma de empréstimo os argumentos de Benjamin, se referindo, porém, ao cinema hollywoodiano da década de 30, com sua apologia à fantasia em meio à depressão econômica. Segundo Adorno:

A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia. O efeito de conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um antiiluminismo (*anti-Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a

desmistificação, a *Aufklärung*, a saber, a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados (*idem*, p. 99).

No desdobramento que o autor dá ao pensamento benjaminiano, a indústria cultural ganha ainda maior poder de dominação:

Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza e impede de atingir a emancipação para a qual os próprios homens estariam tão maduros quanto as forças produtivas da época o permitiriam (*ibidem*).

Adorno percebe a manipulação das massas do ponto de vista das mesmas, isto é, culpabilizando a indústria cultural pela própria criação das massas, observando, não apenas a utilização do filme na propaganda hitlerista, mas também na campanha capitalista norte-americana. Ao pensamento de Benjamin, Adorno acrescenta sua experiência com o exílio nos Estados Unidos, contextualizando-o nesta nova realidade.

É importante observar que Benjamin (1978) não rejeita o cinema em si, muito pelo contrário, ele admite seu fascínio pela tecnologia da imagem e a nova percepção que dela advém. Num dos trechos ele caracteriza as transformações que o filme representaria para a percepção visual:

Realizando o inventário da realidade através de seus grandes planos, sublinhando os detalhes ocultos em acessórios familiares, explorando meios vulgares sob a genial direção da câmera, o cinema, se por um lado nos faz melhor perceber as necessidades que dominam nossa vida, conduz por outro a abrir um campo de ação imenso e de que não suspeitávamos. Nossos cafés e as ruas de nossas grandes cidades, nossos escritórios e quartos mobiliados, nossas estações e fábricas pareciam aprisionar-nos sem esperança de libertação. Veio então o cinema e, pela dinamite de seus décimos de segundo, explodiu este universo concentracionário; assim, abandonados em meio aos estilhaços arremessados ao longe, agora empreendemos viagens de aventureiro (*idem*, p. 233).

Benjamin considera, ainda, que a nova técnica desvela imagens nunca antes percebidas:

Por conta do grande plano, é o espaço que se amplia; por conta da câmera lenta, é o movimento que toma novas dimensões. Assim como a ampliação

não tem por única finalidade tornar mais claro o que “sem ela” seria confuso (graças a ela, pelo contrário, vemos aparecerem novas estruturas da matéria), tampouco a câmera lenta coloca simplesmente em relevo formas de movimento que já conhecíamos, mas descobre outras formas, perfeitamente desconhecidas, 'que não representam absolutamente movimentos rápidos tornados lentos, mas antes aparecem como movimentos fluidos, aéreos, supraterrrestres' (*ibidem*).

Tal depoimento revela que a percepção visual anterior ao cinema não dispunha de muitas das tomadas de cenas que a câmera cinematográfica tornou possível, experiências visuais que, para nós, são corriqueiras. O exemplo da câmera lenta é elucidativo. Ela “tampouco coloca simplesmente em relevo formas de movimento que já conhecíamos, mas descobre outras formas, perfeitamente desconhecidas”. O estranhamento e fascínio presentes nestes textos de Benjamin são reações comuns às novas tecnologias da imagem e extremamente significativos para a atualidade.

A percepção contemporânea tem igualmente passado por um período de muitas novidades tecnológicas. Um bom exemplo de como estas questões são atuais se encontra na arte digital. A utilização diária da conexão à rede com o computador trouxe reflexões filosóficas sobre uma nova forma de estar no mundo, criando o conceito de Telepresença, que pode ser esclarecido com a seguinte experiência:

Duas pessoas, uma em Nova York e outra em Tóquio se falavam pelo *Skype*. Quando terminaram a conversa nenhum deles desligou. O assunto acabou, mas eles resolveram não desligar. Então, um ouvia o outro abrindo um armário, espirrando do outro lado, teclando... A grande característica da internet é a nova relação temporal e espacial que se estabelece. A rede nos traz uma nova concepção de presença não corpórea, que nos dá a possibilidade, ou melhor, o poder de controlar o espaço, o tempo e o corpo. A telepresença reflete uma sociedade em rede e o caráter global das novas relações. Estas interfaces de controle e vigilância já estão inseridas na paisagem urbana: nas câmeras dos prédios, elevadores, supermercados. Esta é uma necessidade atual, justificada pela segurança do indivíduo. Desenvolvemos hoje a vigilância prevista por George Orwell há décadas atrás. Alguns trabalhos artísticos em meios como a internet exploram essa experiência presencial à distância (LEMOS, 2009, não paginado).

Estas questões haviam sido prenunciadas por Benjamin, como observa Entel (2012, p. 61):

A transformação tecnológica para a reprodução da imagem e a possibilidade de copiar simultaneamente à realização das ações, produziram enorme impacto nas percepções de tempo e de espaço. Benjamin antecipa estas

questões. E, correspondentemente, também antecipa a ideia de que as percepções humanas, nossos modos de ver, são históricos (...) ²³.

Este mesmo processo de estranhamento e fascínio acontece com o início da televisão. Na década de 60, com a disseminação da TV, o artista coreano Nam June Paik, em sua estreia na *Exposition of music-eletronic* (1965), expôs uma instalação, com diversos televisores, cujas imagens eram distorcidas com ajuda de ímãs, que desviavam o fluxo dos elétrons no interior do tubo iconoscópio da televisão, desfazendo a lógica figurativa de suas imagens. Essa obra ficou conhecida como *TV Magnet* e conta como uma das que deu origem à videoarte. Machado (2004, p. 5) interpreta a obra de Paik:

O que faz, portanto, um verdadeiro criador, em vez de simplesmente submeter-se às determinações do aparato técnico, é subverter continuamente a função da máquina ou do programa de que ele se utiliza, é manejá-los no sentido contrário de sua produtividade programada. Talvez até se possa dizer que um dos papéis mais importantes da arte numa sociedade tecnocrática seja justamente a recusa sistemática de submeter-se à lógica dos instrumentos de trabalho, ou de cumprir o projeto industrial das máquinas semióticas, reinventando, em contrapartida, as suas funções e finalidades. Longe de deixar-se escravizar por uma norma, por um modo estandardizado de comunicar, obras realmente fundantes na verdade reinventam a maneira de se apropriar de uma tecnologia.

A arte surge, desta forma, da transgressão do artista às finalidades da máquina, da sua violação. As observações acima podem ser associadas à epígrafe de Valery (1934) para o ensaio de Benjamin:

(...) Nem a matéria, nem o espaço, nem o tempo, são, há cerca de vinte anos, o que sempre haviam sido. É de se esperar que tão grandes novidades transformem toda a técnica das artes, agindo assim sobre a própria invenção e chegando mesmo, talvez, a maravilhosamente alterar a própria noção de arte (VALERY, 1934, *apud* BENJAMIN, 1978, p. 209).

As observações de Valery na primeira metade do século XX poderiam referir-se ao conceito de Telepresença, anteriormente mencionado, ou à videoarte de Paik. A arte sempre foi produzida com os meios de seu tempo (MACHADO, *op. cit.*, p. 2), sendo influenciada por esses dispositivos em sua forma e conteúdo. A tendência naturalista da arte ocidental e as tecnologias da imagem produziram em nós um olhar com características bastante específicas,

²³ Do original: *La transformación tecnológica para la reproducción de la imagen y la posibilidad de copiar em simultáneo a la realización de las acciones producirán enorme impacto em las percepciones del tiempo y del espacio. Benjamin lo anticipa. Y correlativamente también aticia la Idea de que las percepciones humanas, nuestros modos de ver, son históricos (...)* (ENTEL, 2012, p. 61, tradução nossa).

inspirando nossa imaginação e nossa capacidade de formar imagens. Outras culturas, que não passaram pelas mesmas experiências visuais, têm outros padrões perceptivos. Ver é um ato cultural, depende da nossa experiência com as imagens produzidas pela sociedade na qual estamos inseridos.

Schieffenhoevel e outros (1990, p. 225) observaram que populações tribais da Nova Guiné, ao verem uma fotografia, não acreditaram ser uma representação da realidade. Sobre uma fotografia que mostrava pessoas ordenadas em perspectiva, com proporções maiores em primeiro plano e menores ao fundo, disseram que essas últimas eram crianças. Esses grupos decoravam utensílios com geometrizações e não produziam nenhuma arte representativa. Desta forma, conclui-se que a necessidade da mímeses, como se deu em diversos momentos da história, não é universal e, principalmente, não é uma característica natural da produção imagética, como pode ser observado no desenho realizado por um adulto representando uma figura humana, exposto a seguir.



*Ilustração 10: “Homem”,
desenho de aborígine da Nova
Guiné (idem).*

O que este desenho revela é que a produção imagética nesta cultura não se baseia em referências visuais. Este é um fato significativo na análise da representação bidimensional de pessoas cegas. No exemplo abaixo, foram reproduzidos desenhos realizados a partir da percepção tátil de uma fruta, no caso, um caju. Uma das alunas, que perdeu a visão aos três anos de idade, desenhava a fruta longe da castanha, algumas de forma aberta. Os três desenhos, de tamanho reduzido, localizavam-se na margem inferior do papel.



Ilustração 11: Desenho, lápis cera sobre papel, trabalho de aluna cega, 2007.

Já uma outra aluna, que ficou cega na adolescência, desenhava as castanhas acopladas às frutas, como ocorre na realidade, além de manter as proporções das mesmas, utilizando mais amplamente o espaço do papel. Perguntei como conseguia desenhar desta forma. Ela disse que primeiro fazia uma imagem do caju na mente e só depois passava para o papel. O fato de ter enxergado por mais tempo, fez com que tivesse mais experiência com o desenho, possibilitando maior uso de referências visuais na transposição das formas tridimensionais da fruta para o espaço bidimensional da folha. Ela comentou que as aulas de artes estavam

fazendo com que ela se lembrasse da forma de determinados objetos, animais ou locais, que acreditava ter esquecido.



Ilustração 12: Desenho, lápis cera sobre papel, trabalho de aluna cega, 2007.

Os parâmetros para a representação pictórica são próprios de cada padrão perceptivo. No exemplo dos desenhos dos cajus é possível observar que, pessoas que ficaram cegas em diferentes momentos da vida, apresentam especificidades consideráveis no lidar com a imagem. Kastrup (2010) discorre sobre esta questão:

Quem nunca viu não possui a percepção da perspectiva e da sobreposição de diferentes planos. Por exemplo, quando vemos uma paisagem, os objetos distantes aparecem com um tamanho menor do que aqueles mais próximos. No entanto, do ponto de vista da percepção visual, a constância de tamanho é mantida. (...) Para um cego congênito, cuja plataforma perceptiva é eminentemente tátil, isto não acontece. Já a pessoa que ficou cega mantém e utiliza sua memória visual, com uma nitidez e uma eficiência que depende do momento em que a visão foi perdida. Todas essas diferenças, que dizem respeito a um funcionamento cognitivo peculiar, são significativas e têm consequências para a percepção e a atenção mobilizada na experiência estética (*idem*, p. 66).

As características de cognição específicas da cegueira congênita e da adquirida são significativas para a intermediação da arte ou mesmo a apresentação de material didático tátil nas diversas disciplinas, que traduzem imagens carregadas de conteúdo cultural e histórico. A visão ocidental foi treinada para a ilusão de profundidade no espaço plano. O tato, porém, manteve-se distante deste processo. Um desenho esquemático compreendido em segundos por aquele que enxerga, pode ser percebido como um monte de formas desconexas por uma pessoa cega de nascença. Este fato é de extrema relevância para a inclusão de alunos com deficiência visual na escola comum.

Segundo Costa (2005, p. 72) o conhecimento sobre o indivíduo com deficiência visual “parece resultante da comparação com quem tem visão, por meio da percepção unidimensional da visão”. Segundo a autora: “o 'conhecer' esperado na educação da pessoa deficiente visual tem como pressuposto o 'ver' e, portanto não teriam sido levadas em conta as diferenças de percepção entre ela e a pessoa com visão” (*idem*, p.71). Para tal, há que se desconstruir a hegemonia da percepção visual e observar a independência da experiência perceptiva do indivíduo cego com relação aos aspectos considerados comumente universais da visão. Em primeiro lugar eles não são universais e, em segundo, não podem ser parâmetro para a percepção tátil da pessoa cega.

3 ENSINO DA ARTE E INTERMEDIÇÃO DA IMAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Este capítulo aborda o Ensino da Arte no contexto da inclusão de alunos com deficiência visual, se desenvolvendo em três subitens. O primeiro discorre sobre as demandas para a intermediação da imagem através de reproduções e interpretações táteis de obras de arte. No segundo, os materiais adaptados são associados à audiodescrição, onde se destaca a discussão sobre a diferença entre a esta última e a descrição de uma obra de arte, considerada aqui com base nos conceitos de Rebel (1996) e Panofsky (1991). São analisadas, ainda, tendências sobre o repertório imagético a ser veiculado no Ensino da Arte, articulando-o ao contexto da inclusão. O terceiro subitem compreende a parte prática da disciplina, ou seja, o fazer artístico de alunos com e sem deficiência, onde são expostos alguns exemplos de atividades realizadas nas aulas de artes, na intenção de situar o leitor sobre o Ensino da Arte praticado no CPII.

É importante observar que não é objetivo desta tese levantar uma discussão sobre o currículo de artes adotado no Colégio Pedro II, fortemente influenciado pela abordagem triangular preconizada por Ana Mae Barbosa (1988, 2005, 2009). O recorte deste estudo delimita a questão do acesso dos alunos com deficiência visual ao Ensino da Arte no colégio, da forma como este se configura atualmente no referido colégio.

3.1 ARTES VISUAIS E ACESSIBILIDADE AO TATO

A acessibilidade à imagem é um importante fator de inclusão para os alunos com deficiência visual. Determinadas disciplinas possuem grande carga imagética, como a Biologia, Química ou Física. Observar as características da aprendizagem de alunos com cegueira congênita, adquirida na primeira infância, ou com baixa visão, implica redimensionar o papel da imagem na aquisição do conhecimento nas diversas áreas do saber.

Na Biologia a imagem assume importância crucial. A forma na natureza tem uma inteligência, resulta da evolução, foi selecionada de acordo com sua funcionalidade. A morfologia está

intimamente ligada à fisiologia. Assim, o material tátil explicativo de cada imagem veiculada nesta disciplina é extremamente necessário para a compreensão daquilo que está sendo estudado. Vale lembrar que a quantidade de imagens a serem intermediadas é muito maior no caso de alunos que ficaram cegos na primeira infância ou têm cegueira congênita, já que não conhecem ou não se lembram da forma de muitos seres ou fenômenos que não são acessíveis ao tato, como, por exemplo, a forma de animais selvagens, aves, insetos, etc.

Em outras disciplinas como a História, a questão da imagem apresenta especificidades que envolvem a construção de um referencial imagético para outras culturas e épocas. Panofsky (1991) observa que a principal fonte escolhida pelos artistas neoclássicos para representação da Antiguidade não foram suas fontes primárias, ou seja, as esculturas greco-romanas ou os afrescos de Pompeia, mas a sua versão renascentista. O Renascimento foi um grande propagador da cultura clássica no Ocidente. A pintura “Escola de Atenas” de Raphael, por exemplo, exerce certa influência sobre nossa memória imagética para a Antiguidade, porém, não é uma produção originária deste período, tendo sido realizada em contexto histórico e cultural absolutamente distinto.

A imagem mental que fazemos sobre tempos remotos acaba sendo construída por uma série de referências, nem sempre fidedignas. Algumas destas imagens têm suas fontes na versão que a indústria cultural fez desses povos. Assim, ao pensar no Egito, provavelmente a imagem de Elizabeth Taylor no papel de Cleópatra seja mais pregnante do que as inúmeras pinturas deixadas pelos egípcios nas paredes das tumbas. Tais pinturas, extremamente descritivas, relatam com riqueza de detalhes o povo, suas características étnicas, o trabalho e os hábitos do antigo Egito.

É possível concluir que, se o aluno cego imagina algo diferente ao que a indústria cultural propaga, constrói, talvez, um referencial visual destes povos mais coerente do que aquele que não tem consciência sobre as manipulações de tais imagens.

Desta forma, fora os mapas e gráficos, na disciplina História, assim como possivelmente em Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Literatura ou Línguas Estrangeiras, a intermediação de imagens se torna menos decisiva para a compreensão dos assuntos tratados do que, por exemplo, na Biologia, Física ou Química.

Entre as disciplinas com maior carga imagética estão as Artes Visuais. O material adaptado (pranchas táteis, esculturas, objetos ilustrativos dos conteúdos dados) é fundamental para a inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas. A aquisição de um acervo de “obras táteis” envolve questões relativas aos meios ideais para a sua confecção. A impressora em relevo²⁴ se mostra inadequada para as reproduções de arte. A folha utilizada neste tipo de impressão é um material plástico, que não oferece variações de textura. Da mesma forma acontece com a impressora braille, que traduz a imagem apenas com pontos sulcados no papel, com resultados bastante geometrizados. A produção de material adaptado em Artes tem sido mais artesanal e diferenciada de acordo com a obra reproduzida ou interpretada. Talvez num futuro próximo a impressão em 3D possa auxiliar neste processo. De qualquer forma, a transposição de uma pintura para acessibilidade ao tato conduz a determinadas escolhas a serem consideradas na sua confecção, como observo a seguir:

A transformação de uma imagem bidimensional em algo a ser percebido tatilmente envolve alguns questionamentos relativos à manutenção das características da pintura original ou, em contrapartida, uma recriação menos vinculada a ela. Para exemplificar esta problemática, destacamos três formas principais dentre as possibilidades de adaptação de uma imagem para ser percebida por pessoas com deficiência visual:

1. Mantendo a bidimensionalidade da mesma, através de recorte de suas formas principais;
2. Trabalhando-a em alto-relevo e
3. Interpretando-a numa maquete.

(...) Estratégias multisensoriais, onde a audição e o olfato podem ser associados às três possibilidades de intermediação de imagens citadas acima, buscam proporcionar experiências sensoriais relacionadas ao conteúdo da obra, acrescentando, por exemplo, sons ou cheiros que tenham relação com o assunto tratado. Estas diferentes estratégias são complementares e podem ser utilizadas conjuntamente.

(...) Todas as formas têm vantagens e problemas para sua utilização. Na primeira e na segunda há dificuldade de compreensão da imagem com autonomia pela pessoa cega, porém são mantidas as características

²⁴ Trata-se da impressão produzida pela máquina denominada “*Thermoform*”, que a partir de uma matriz em relevo, imprime em películas de PVC.

bidimensionais da pintura (GROSS, 2013, p. 362).

Para abordar o tipo de questionamento que surge durante a confecção das peças, recorro à interpretação tátil que realizei da pintura *Abaporu* de Tarsila do Amaral. A princípio, pensei em trabalhá-la tridimensionalmente. Se transformaria, então, numa escultura. Porém, observando a pintura de Tarsila com mais acuidade, fica evidente que, apesar do claro-escuro utilizado na pele do *Abaporu*, este apresenta características tão bidimensionais, que estaria subvertendo em muito a intenção da artista, transformando-o numa escultura. Tarsila sequer representa a perna esquerda da figura. Optei, então, por uma interpretação da imagem em alto-relevo, colada sobre o fundo, mantendo, desta forma, suas características bidimensionais.



Ilustração 13: “Abaporu”, Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, 85x73cm, 1928. Museu de Arte Latino-americana de Buenos Aires. Disponível em: <<http://www.malba.org.ar/online/?idartista=11>>. Acesso em: 10 fev. 2014.



Ilustração 14: Interpretação em alto-relevo da pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral, tinta acrílica sobre cerâmica fria, lixa (utilizada no chão, no cacto e no miolo do sol), papel camurça (no sol), cola e giz de cera (sobre a lixa), 25x29x2,5cm (GROSS, 2010).

Em artigo sobre a qualidade das reproduções táteis de obras de arte utilizadas em museus, os autores Carijó e outros (2010) criticam reproduções bidimensionais, considerando-as de difícil

compreensão pelo tato, já que mantêm a estrutura essencialmente visual da obra, como a perspectiva e a sobreposição de objetos em diferentes planos. A adaptação tridimensional de uma pintura, por outro lado, ocasionaria uma perda da expressividade da obra. Segundo os autores, “o mero reconhecimento dos objetos numa maquete não é suficiente para a emergência de uma experiência estética” (*idem*, p. 187, 188). Observo, porém, que há uma diferença entre as reproduções bidimensionais feitas em cartão e aquelas confeccionadas em alto-relevo, modeladas com massa, como é o caso da interpretação do Abaporu. Estas últimas possuem maior apelo ao tato e, por manterem as características bidimensionais da pintura, oferecem maior possibilidade de fidelidade à obra original.

O programa da disciplina Artes Visuais do Ensino Médio do CPII aborda a arte contemporânea, cujos artistas questionaram a supremacia da visão, historicamente dominante nas artes plásticas, através de pesquisas sensoriais. Desta forma, parte desta produção, especialmente aquela ligada à tradição de Marcel Duchamp, se caracteriza por ser tridimensional e multissensorial, características que a tornam bastante inclusiva para o aluno com deficiência visual, dispensando, muitas vezes, a confecção de materiais táteis para sua intermediação (GROSS, 2013).

Esta questão foi tema da exposição “Poéticas da Percepção”, realizada especificamente para as demandas do público com deficiência visual, no Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro em 2008:

(...) entre as filigranas da visão plena e limitada, ela (*a arte contemporânea*) convoca os cinco sentidos – visão, audição, tato, olfato e paladar – como mútua forma de conhecimento a que as artes plásticas podem se endereçar. Na arte contemporânea, as propostas sensoriais questionam os parâmetros da percepção e o funcionamento lógico das coisas, isto é, do próprio mundo (HERKENHOFF, 2008, p.6).

A curadoria privilegiou a experimentação sensorial como fio condutor das obras expostas. As diferentes instalações interativas convidavam à participação do espectador, que tocava nos objetos, tornando a exposição originalmente tátil, para quem tem ou não deficiência visual e chamando atenção para o fato de que esta expressão artística é bastante inclusiva quanto ao acesso do público cego.

Assim sendo, algumas obras veiculadas nas aulas de artes do Ensino Médio do CPII oferecem possibilidades bastante simples de confecção dos materiais táteis, como por exemplo, a instalação do artista conceitual Joseph Kosuth “Uma e Três Cadeiras”²⁵, que expõe o próprio objeto (a cadeira ao centro), sua fotografia colada na parede à esquerda e o verbete do dicionário referente à palavra “cadeira”.

Imagem não autorizada para reprodução gratuita.

Ilustração 15: “One and Three Chairs”, instalação de Joseph Kosuth, 1965. Cadeira (82 x 37.8 x 53cm), fotografia (91.5 x 61.1 cm) e texto (61 x 61.3 cm).

Para acessar a imagem, consulte o site: <www.moma.org> ou especificamente: <http://www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=O%3AAD%3AE%3A3228&page_number=1&template_id=1&sort_order=1>. Acesso em: 16 set. 2014.

A situação criada por Kosuth remete à abrangência do conceito, frente ao próprio objeto ou à sua representação icônica, explorando o protagonismo da ideia sobre as formas visuais e provocando o público a indagar o que é arte.

O material tátil exposto a seguir, confeccionado pela professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II Flávia do Rêgo Monteiro, recria a instalação com o mobiliário disponível na escola e acrescenta, ainda, a versão do texto em braille. A fotografia da cadeira foi reforçada pelo

²⁵ As fotografias de obras de arte reproduzidas nesta tese foram retiradas dos sites dos museus onde as mesmas se encontram. O site do Museum of Modern Art (MOMA), diferente das outras instituições, faz alusão à necessidade de obtenção de licença para copiar suas imagens. Consultada por e-mail, a agência *Scala Group*, encarregada dos direitos de imagem, relatou não ser permitida a reprodução gratuita para fins acadêmicos da obra “Uma e Três Cadeiras” de Joseph Kosuth. Assim, é informado o link onde a obra pode ser acessada.

verso com material pontiagudo, proporcionando um certo relevo às linhas de contorno, de forma que os três elementos da instalação são perceptíveis tatilmente.



Ilustração 16: Reprodução Tátil da instalação de Joseph Kosuth “Uma e Três Cadeiras”, cadeira, fotografia e papel, 1,10x1,60cmx45cm (MONTEIRO, 2013).

O fato das cadeiras das duas instalações serem distintas, não faz diferença significativa quanto à ideia a ser transmitida. A arte conceitual explora a palavra, o conteúdo discursivo, em detrimento dos elementos plásticos. Vale observar que a apropriação da cadeira utilizada diariamente na escola numa instalação, produz novos sentidos para este objeto, ressignificando-o; atitude que vai de encontro às ideias de Kosuth, conferindo uma coerência conceitual à reprodução.

3.2 A DESCRIÇÃO DE OBRAS DE ARTE PARA ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL

O Colégio Pedro II trabalha com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1988, 2005, 2009). Esta autora tem valorizado o aspecto cognitivo do Ensino da Arte em oposição ao *laissez-faire* vigente em muitas práticas escolares, se tornando referência em todo o Brasil. Desta forma, as aulas de artes contemplam o fazer artístico, assim como a contextualização histórica e a leitura dos elementos visuais das obras. Uma estratégia para a análise das imagens é a descrição das mesmas realizada durante a aula com a participação dos alunos, que interpretam a obra apresentada à medida que descrevem seus elementos. Quando a turma possui um ou mais alunos com deficiência visual há necessidade de mostragem do material tátil durante este processo e, muitas vezes, da respectiva audiodescrição. Isso pode representar um desafio para o professor, já que os alunos cegos precisam de um certo tempo para perceber a prancha tátil, enquanto que os que enxergam são, obviamente, mais rápidos. Dirigir-se exclusivamente aos primeiros, pode tornar a aula entediante para os demais alunos. Uma alternativa é oferecer a mesma imagem em cópia bidimensional para ser observada pelos que enxergam.

Dependendo do material tátil, o aluno cego não consegue compreender sozinho a imagem, precisando ser orientado através da audiodescrição da mesma, além de sua mão ser “guiada” dos aspectos mais gerais da imagem (a figura), para os detalhes desta e o fundo. Nesses casos, os alunos que têm visão são estimulados a audiodescrever a imagem, enquanto o professor guia a mão do aluno sobre a reprodução tátil, mostrando o que vai sendo falado.

É importante esclarecer a diferença entre a audiodescrição e a descrição de uma obra de arte. A descrição de uma imagem para uma pessoa cega difere qualitativamente da descrição da mesma imagem para um indivíduo que enxerga, já que há necessidade de explicitação de elementos que, para este último, são percebidos de forma instantânea. Ao tocar uma reprodução tátil bidimensional da *Monalisa*, por exemplo, é necessário dizer que a parte da prancha que está sendo tocada é o rosto, onde estão os olhos, boca, nariz, etc.; observações

desnecessárias para o indivíduo que vê. Essa descrição específica da imagem está no âmbito da audiodescrição:

A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução intersemiótica criada com o objetivo de tornar materiais como filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, programas de TV, etc., acessíveis a pessoas com deficiência visual. Ela consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas de modo essencialmente visual não passem despercebidas (SILVA, 2012, p. 285).

O início da audiodescrição data de 1981, quando, nos Estados Unidos, foi encenada a primeira peça de teatro com este recurso de acessibilidade. Experiências com a televisão e o cinema vieram a seguir (FRANCO; SILVA, 2010). Historicamente associada à produção audiovisual, a audiodescrição é também a técnica necessária para a acessibilidade de imagens estáticas, como no caso da pintura.

Desta forma, durante as aulas de artes nas turmas que possuem alunos com deficiência visual, o exercício da descrição é associado à audiodescrição. Observar e falar sobre uma obra de arte envolve não apenas a leitura dos elementos visuais, mas também a sua contextualização histórica, social e estilística; sendo atividade destinada à turma toda, enquanto que a audiodescrição é específica para aqueles que têm deficiência visual e, teoricamente, deve se restringir à pura verbalização dos elementos presentes na imagem. Durante a aula, estas duas formas se mesclam espontaneamente e, na prática, as obras são audiodescritas, além de descritas e interpretadas pelos alunos, sendo que a interpretação é realizada também por aqueles que não veem.

Teóricos do campo da comunicação e da linguística (MATTOSO, 2012; OLIVEIRA-JÚNIOR, 2011) têm se esforçado no estudo de melhores e mais eficientes modelos de audiodescrição das imagens bidimensionais e estáticas da arte. Estes estudos têm enorme importância para maior acessibilidade de pessoas com deficiência visual a exposições. Vale ressaltar que estas técnicas devem ser associadas às tradicionalmente utilizadas na intermediação de arte para o público que enxerga, já que a simples audiodescrição neste campo, não promove, automaticamente, uma aproximação estética.

As Artes Visuais têm um distanciamento histórico do público não especializado. Espectadores que enxergam, ao deparar-se, por exemplo, com grande parte da produção contemporânea de arte, sentem, muitas vezes, estranhamento, repulsa e até revolta. Os comentários dos alunos diante de tais obras se repetem ao longo dos anos: “Isso aí é arte?”, “Qualquer criança faz!”, “Alguém paga por isso?”, “Vou virar artista e ficar rico!”. Segundo Nogueira (2013, p. 122):

Por conta de séculos de uma história excludente, a democratização do acesso aos bens culturais ainda está em processo na região (*América Latina*) (...) a arte, e em especial a contemporânea é usufruída apenas pelas elites culturais, que quase sempre são também as econômicas.

Para tornar esta arte mais acessível, se faz necessária uma retomada histórica às origens da utilização do objeto por Marcel Duchamp, às transformações da noção do belo ao longo do tempo e em diferentes culturas e ao contexto em que tais obras da arte contemporânea foram inicialmente concebidas - a contracultura. Só então é possível construir uma identificação entre tais manifestações libertárias e transgressoras e a própria adolescência, estabelecendo uma aproximação entre ambas. Os alunos cegos têm as mesmas reações frente a tais obras, evidenciando que a audiodescrição, de preferência realizada na presença do material tátil, é o início de um processo maior de intermediação da arte, este último necessário para todos os alunos com ou sem deficiência visual.

Em outras palavras, a audiodescrição possibilita uma primeira percepção da obra, mas, dependendo do que está sendo mostrado, não é garantia de sua compreensão ou fruição estética. Isso ocorre porque a audiodescrição se caracteriza por ser uma tradução em palavras daquilo que é representado na imagem, e não uma reflexão sobre os elementos visuais, iconografia, contexto histórico e estilístico, que fazem parte da descrição propriamente dita. Esta última está ligada à tradição da História da Arte, aos estudos sobre Iconografia desenvolvidos inicialmente por Panofsky (1964, 1991), referentes ao conteúdo do que é representado, e de Wölflin (1989a, 1989b), que analisou as relações formais na arte, entre outros teóricos deste campo.

De acordo com Rebel (1996, p. 9) o termo “descrição de imagem” (*Bildbeschreibung*) se refere à “expressão completa, precisa e consistente do conteúdo e da forma de uma obra de arte: a transformação de sua totalidade visual em declarações orais ou escritas de ordem predominantemente discursiva”²⁶. Assim, a percepção de tal imagem descrita, tem um maior aprofundamento no que tange ao conteúdo da obra e suas relações formais. O autor observa que, a descrição, largamente utilizada não só por guias em museus, mas na história e crítica de arte, em livros, catálogos de exposições ou numa aula, remete à contextualização da obra em seu tempo, informações sobre sua iconografia, autor, estilo, reflexões sobre suas características plásticas, podendo haver comparação com outras obras correlatas.

Além disso, a descrição de uma obra prevê sua interpretação à luz da vivência dos espectadores sobre o que está sendo representado, buscando uma intimidade com a obra, trazendo-a para a realidade daqueles. Certamente a descrição será realizada de acordo com o público a que se destina e o meio em que é propagada. O vocabulário ou a intensidade das informações precisam ser ajustados ao propósito da descrição e adequados à faixa etária e grau de conhecimento sobre arte dos espectadores. Segundo Rebel (*idem*), a experiência estética é o fim último da descrição de uma obra de arte.

A descrição de uma imagem é específica dentro de cada área de conhecimento. Panofsky (1964) compara o observador leigo e o historiador de arte frente à descrição de uma iluminura medieval do século X, onde há uma mulher deitada no centro da pintura. O observador leigo diria tratar-se de uma imagem de Maria levitando. O historiador de arte consideraria o fato de a representação espacial medieval não buscar a perspectiva ou o naturalismo, concluindo que o artista medieval, em acordo com sua estrutura perceptiva, representa Maria deitada sobre a manjedoura, apoiada no chão e não flutuando no ar. Ou seja, cada época tem seu contexto pictórico (que poderia ser chamado estilístico) e que deve ser considerado quando da descrição de uma obra. Segundo Panofsky (*idem*, p. 193): “(...) mesmo a descrição primitiva de uma obra de arte (para repetir nossa terminologia: a revelação do simples fenômeno

²⁶ Do original: *Unter Bildbeschreibung verstehen wir die hinreichend ausführliche, genaue und folgerichtige Nachformulierung von Inhalt und Form eines Kunstwerks: die Umwandlung seiner anschaulichen Totalität in gesprochene oder geschriebene Aussagen von überwiegend diskursiver Ordnung* (REBEL, 1996, p. 9, tradução nossa).

sensorial) é, na verdade, uma interpretação formal histórica.”²⁷ Em outras palavras: a descrição de imagens (para pessoas cegas ou não) é influenciada por determinações culturais e históricas, já que o próprio ato de ver é influenciado pelo conhecimento prévio do observador.

A descrição de obras de arte remonta à Antiguidade Clássica. Ao traçar seu histórico no Ocidente, Rebel (1996) se reporta à *Ekphrasis*, termo grego para descrição de obra de arte, concebida como exercício retórico. Seu principal representante foi Filostrato, o Antigo (ca. 190 d.C. a ca. 230 d.C.). Em seus escritos observa-se, além da pura descrição da cena pintada, a fonte de onde a cena foi tirada - a mitologia, criando no espectador o interesse pela pintura, através das histórias que vão sendo contadas:

Filostrato não só traduz, ele também substitui; parafraseia e constitui ao mesmo tempo. Ele abre, orienta, assume a direção, relata, descreve e comenta. Juntamente com as peculiaridades da pintura, ele torna "visível" a sabedoria e a força imagética de sua própria língua (REBEL, 1996, p. 19).²⁸

As descrições de Filostrato tinham como objetivo o exercício da linguagem, possivelmente a pintura, a qual se refere em seus textos, era imaginária. De fato, a descrição de uma imagem amplia a capacidade de expressão verbal, ou, nas palavras de Rebel, a “força imagética da própria língua”. No exercício da descrição e interpretação das obras, os alunos, além de desenvolverem a expressão oral, tornam a percepção visual mais acurada, reparam que aquilo que haviam visto superficialmente só é melhor compreendido a partir de uma observação mais detalhada. Quando são acrescentados os contextos histórico e iconográfico à interpretação dos alunos, a imagem adquire novos sentidos. A percepção se dá, assim, em níveis de complexidade. Além disso, com a presença de alunos com deficiência visual, se estabelece um jogo entre aquele que vê a imagem e a descreve para aquele que não a vê, este último dá um retorno das lacunas do que não está sendo descrito.

²⁷ Do original: “(...) schon die primitive Deskription eines Kunstwerks (um unsern Terminus zu wiederholen: die Aufdeckung des blossen Phänomensinns) in Wahrheit eine gestaltungsgeschichtliche Interpretation ist (...). (PANOFISKY, 1960, p. 193, tradução nossa).

²⁸ Do original: *Philostrat übersetzt also nicht nur, er ersetzt auch; er paraphrasiert und konstituiert zugleich. Er eröffnet, lenkt, nimmt Regie, berichtet, schildert und kommentiert. Zusammen mit den Besonderheiten des Gemäldes lässt er das Vorgewusste und die Bildkraft der eigenen Sprache "sehen" (REBEL, 1996, p. 19, tradução nossa).*

A rapidez e a superficialidade do olhar são uma característica da contemporaneidade. Estamos acostumados a rolar o cursor da tela do computador e observar simultaneamente diversos assuntos. Essa percepção ligeira é importante, já que é seletiva daquilo que está sendo procurado. Porém, a investigação mais profunda e demorada, é algo cada vez mais distante, principalmente das gerações mais jovens. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II:

(...) a arte talvez seja o campo da cultura que maior impacto sofreu, resultante do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa e da indústria cultural. As novas linguagens audiovisuais e a multiplicação da mídia determinam uma intensa produção de imagens, fato sem precedentes na história da arte.

Assim, uma de nossas metas é educar o olhar do aluno, despertando e aguçando-lhe um novo olhar, crítico e estético. Esse processo passa por etapas diversas, num trabalho que compreende desde a sensibilização para o ver e/ou o não visto até a observação, a apreciação e a compreensão da sintaxe das imagens (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 168, 169).

O exercício de observação e descrição de imagens, associado à audiodescrição, assume uma forma quase meditativa, numa suspensão da rapidez e imediatividade do olhar contemporâneo. Adorno (1978, p. 165) se refere à forma como consumidores são absorvidos pelos produtos da indústria cultural, considerando que tais produtos são idealizados de modo que sua apreensão adquira determinadas características:

Os próprios produtos (...) são feitos de modo que a sua apreensão adequada se exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, por outro lado é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que, rapidamente, se desenrolam à sua frente.

Tal tendência da percepção visual, observada por Adorno nos anos 1940, é, em termos históricos, relativamente recente. Pinturas de épocas mais remotas foram realizadas por artistas que tinham hábitos visuais bem diferentes. Numa época em que não havia televisão ou cinema, as imagens estáticas da pintura eram narrativas. No gênero da pintura histórica, por exemplo, os espectadores reconheciam os personagens, os lugares, as situações representadas. Ficavam longamente diante da imagem, comentando o que era retratado. Tais pinturas expressavam conteúdos cotidianos de forma que o público a quem elas se destinavam as compreendesse.

O espectador contemporâneo, por sua vez, ao acompanhar um guia num museu, pode tornar-se exausto com as longas explicações diante dos quadros. Alguns museus da Europa oferecem banquinhos portáteis para que o visitante possa se sentar em frente às obras, ampliando seu tempo de atenção para ouvir as explicações do guia. Esta iniciativa demonstra uma tentativa em adaptar o corpo do público atual a imagens feitas para um público que tinha outro corpo e para o qual as pinturas anteriores ao século XX foram feitas. No passado, para pessoas que se sentavam eretas sobre sofás duros de recosto vertical, ficar de pé longamente era tarefa muito mais fácil do que para o espectador contemporâneo, acostumado a ver as imagens em movimento da televisão, deitado sobre o sofá.

Retomar a percepção de uma pessoa do século XIX frente a uma pintura é impossível, porém recobrar a consciência das características do olhar contemporâneo é um primeiro passo para uma aproximação da arte de outros tempos. Rebel (1996) observa que uma das estratégias para estreitar esta distância e experienciar a arte (*Kunsterlebnis*), é observar que muitas dessas imagens, apesar de seus contextos desconhecidos, representam questões humanas que pouco mudaram. Para melhor ilustrar essa discussão, é reproduzida a seguir a pintura brasileira do século XIX “Arrufos” de Belmiro de Almeida, por vezes mostrada em aula.



Ilustração 17: “Arrufos”, Belmiro de Almeida, óleo sobre tela, 89,1 x 116,1cm, 1887, Museu Nacional de Belas Artes, RJ. Disponível em: <http://www.mnba.gov.br/2_colecoes/8_pintura_br/c_belmiro_de_almeida.htm>. Acesso em: 14 dez. 2013.

As interpretações que os alunos fazem sobre este quadro são as mais diversas. De um modo geral, a situação de briga entre um casal é percebida de imediato. Depois de alguns esforços em descrever detalhes da pintura, são levados a observar que o artista deu pistas sobre o que pode ter acontecido para que o casal se desentendesse. O fato do homem ter acabado de tirar sua luva direita, para acender o cachimbo, remete ao fato provável de ter chegado da rua. A flor despedaçada no primeiro plano à esquerda da imagem, pode ser interpretada como um pedido de desculpas recusado. Como se a moça, ao abrir a porta e receber a flor, a tivesse despedaçado e, se jogando sobre o sofá, desarrumasse o tecido que protegia as almofadas do seu encosto.

O título confere à imagem um sentido específico. Arrufos significa “mágoa, ressentimento pouco importante” (ROCHA, 2005, p. 67), ou “despeito, mau humor; agastamento passageiro entre pessoas que se querem bem” (BUENO, 2007, p. 90). Provavelmente, pela frieza da postura do homem, a ressentida é a mulher. Um outro título qualquer poderia mudar por completo essa ideia. A situação da mulher na sociedade patriarcal da época é ainda revelada pela postura rígida de sua coluna por conta do espartilho. O corpo, assim como o ideal de beleza, são cultural e historicamente determinados.

Desta forma, os alunos percebem que existem, implícitos numa imagem parada, passado, presente e futuro. Algo aconteceu, teve consequências registradas pelo pintor, e terá um resultado final, que fica a cargo da imaginação do observador. Este necessita de um olhar produtivo para adentrar na imagem. Não existe uma interpretação correta ou única. A descrição de uma obra durante uma aula é um trabalho conjunto, onde a percepção vai se aprofundando à medida que os participantes veem e interpretam o que estão vendo, criando novas especulações sobre detalhes que lhes vão sendo aos poucos revelados pelas observações do grupo.

Uma obra de arte tem um desenvolvimento próprio, uma determinada sobrevivência e ressignificação de seus sentidos para as gerações futuras. Adorno (1982) define a relação social da arte com o tempo da seguinte forma:

A definição do que é a arte é sempre dada previamente pelo que ela foi outrora, mas apenas é legitimada por aquilo em que se tornou, aberta ao que pretende ser e àquilo em que poderá talvez tornar-se. (...) O ter-estado-em-devir da arte remete o seu conceito para aquilo que ela não contém (*idem*, 1982, p. 13).

A arte mobiliza conteúdos históricos, sociais e afetivos, tornando-se, no decorrer de sua existência, significativa ou não, de acordo com as relações que vão sendo traçadas no tempo entre ela e a sociedade. Em termos individuais, o espectador com suas referências de vida e as informações que é capaz de acessar, estabelece analogias com a arte, atribuindo-lhe sentidos. A descrição de uma imagem durante a aula acaba por produzir vínculos entre os observadores e a obra, e, a partir dessas conexões, a arte se torna significativa e há maior possibilidade de experienciá-la esteticamente.

E neste sentido, o aluno cego, podendo observar a imagem através do recurso tátil, além de ouvir e comentar suas impressões com a turma, pode também experimentar arte, ser introduzido no seu contexto e nas suas múltiplas histórias, nos seus personagens e associações com a própria existência e experienciá-la esteticamente, como acontece com os demais alunos que enxergam. Observar imagens, intermediadas pelo ver e ouvir coletivos, faz com que estas sejam significativas a partir das subjetividades em jogo. Ou seja, a experiência estética ocorre para além do sentido da visão, na relação entre a obra e as subjetividades dos sujeitos envolvidos, tornando o acesso visual, assim como o acesso tátil, uma de suas possibilidades de abordagem.

É possível argumentar, porém, que o conteúdo de história da arte ou a observação mais demorada de pinturas do século XIX pouco têm a ver com a realidade imediata dos alunos do Ensino Médio de uma escola pública. O que pode ser, de fato, verdade. Como contra-argumentação levanto alguns pontos que podem justificar a presença de tais conteúdos na educação básica.

Bourdieu (2007, p. 62) associa a questão do conhecimento sobre arte com a distinção social, considerando que a cultura escolar não abrange determinados aspectos da arte, considerados

mais distintivos de ascendência a uma nobreza cultural. O autor afirma que as diferenças de origem social serão mais importantes e visíveis:

(...) quanto menor for o recurso não a uma competência estrita e estritamente controlável, mas sobretudo a uma espécie de familiaridade com a cultura e, em segundo lugar, quanto maior for a distância do indivíduo em relação aos universos mais “escolares” e mais “clássicos” para se aventurar em regiões menos legítimas e mais arriscadas da cultura chamada “livre”. Por não ser ensinada pela escola, embora receba valor no mercado escolar, esta pode obter, em várias oportunidades, um altíssimo rendimento simbólico e proporcionar um grande benefício de distinção (grifo nosso).

Bourdieu fala de uma realidade europeia de Ensino da Arte, onde parâmetros estéticos escolares são confrontados com os herdados em âmbito familiar. Entre nós, são raras as escolas públicas que abordam conteúdos teóricos da arte.

Esta é uma discussão atual e importante entre os professores. Adeptos da cultura visual (HERNANDEZ, 2007) criticam a suposta ênfase no aspecto cognitivo da arte, percebendo-o como elitizante, ou ainda, que os alunos da escola pública devem receber apenas o legado cultural que já possuem, ou seja, a cultura popular e, principalmente, a indústria cultural, que passa a ter certa primazia no repertório imagético a ser trabalhado criticamente nas aulas de artes.

Não se trata de renegar a importância de se partir do universo cultural do aluno. Antes de mais nada, é preciso que haja uma identificação com a escola. A presença da própria cultura produz um sentimento de pertencimento importante para a aprendizagem como um todo. Porém, a partir deste reconhecimento de si próprio, penso ser possível um alargamento desta experiência, baseada, não num conhecimento enciclopédico sobre arte, mas no aprofundamento sobre suas relações formais, sociais e históricas, além de valorizar o aluno enquanto produtor de arte, contemplado na parte prática da disciplina.

Adorno (2000) chama atenção para o que ele designa como o sentido emancipatório da formação cultural. Segundo o autor:

(...) seria preciso estudar o que as crianças hoje em dia não conseguem mais aprender: o indescritível empobrecimento do repertório de imagens, da

riqueza de imagens sem a qual elas crescem, o empobrecimento da linguagem e de toda a expressão (*idem*, p. 145).

Ampliar o universo imagético e expressivo da criança tem para o autor um caráter emancipatório. Adorno define sua concepção de educação:

(...) gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (*ibidem*, p. 140 e 141).

“A mera transmissão de conhecimentos” ou como dito anteriormente “um conhecimento enciclopédico sobre arte” não emanciparia ninguém, porém, em contrapartida, a negação de qualquer conhecimento sobre arte também não traz emancipação. O autor defende que a educação para a emancipação deve partir de uma conscientização sobre a manipulação realizada pela indústria cultural:

(...) a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num "mundo feliz", embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se de suas próprias necessidades impulsivas (*ibidem*, p.182).

Adorno considera a conscientização sobre a manipulação realizada pela indústria cultural sobre a população enquanto objetivo para a educação. Ao que parece, esta não é uma preocupação recorrente em alguns currículos de artes. Como exemplo da ausência dessa visão crítica destaco o “Caderno Temático de Artes Visuais: Copa África do Sul 2010”, confeccionado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2010), material auxiliar para o professor das últimas séries do Ensino Fundamental. Em estudo sobre estas

apostilas (GROSS, 2012b) foram contadas, num total de 50 páginas, 15 sobre futebol e 35 dedicadas a questões relacionadas à arte. A maioria destas últimas, destinadas à arte e cultura africanas. Foram encontradas algumas biografias de artistas brasileiros como Portinari ou Milton da Costa (apostila do 8º ano) com reproduções de obras, mas sem contextualização histórica e social ou análise visual das imagens mostradas, nenhum nome de estilo foi citado. Não há qualquer alusão ao vocabulário específico das Artes Visuais, como, por exemplo, os termos: formas abstratas e figurativas, já incluídos em prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em contrapartida, na apostila do 6º ano foram contabilizadas 7 páginas (num total de 12) dedicadas a símbolos e histórias associadas a Copas do Mundo de Futebol, reforçando o calendário da Copa da África do Sul.

Há de se questionar se informações sobre desenhos e nomes dos mascotes da Copa desde o ano de 1966, para os quais foram destinadas três páginas, têm alguma relevância e, ainda, o porquê da falta de verticalidade com relação ao ENEM. Aparentemente, a apostila foi confeccionada sem nenhuma preocupação com o aprendizado dos conceitos básicos da arte. Segundo Barbosa (2009):

É paradoxal que ao mesmo tempo que a sociedade moderna coloca na hierarquia cultural a arte como uma das mais altas realizações do ser humano, “construindo verdadeiros palácios que chamamos museus para expor os frutos da produção artística e construindo salas de concerto para atingir as mais altas experiências estéticas a que podemos chegar através da música” (EISNER, 1985, *apud* BARBOSA, 2009, p. 33), despreza a aprendizagem da arte.

Só uma pequena minoria é capaz de apreciar e usufruir da experiência estética apresentada nesses espaços, mas, através de impostos, um número muito maior de pessoas paga pelas realizações artísticas. Contudo, aos códigos da arte erudita tem acesso apenas uma pequena elite.

A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a vasta maioria dos estudantes em nossa nação. (...) A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos.

O que temos, entretanto, é o *apartheid* cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante, que, por ser dominante, tem

possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval (BARBOSA, 2009, p. 33-34).

Pode-se acrescentar ainda que, para esta parcela da população, são também considerados adequados o futebol e a Copa do Mundo. Este tipo de abordagem no Ensino da Arte entra em conflito com a tese de Stehr (2000), que alerta para a emergência do conhecimento como princípio de estratificação. O conhecimento e não o trabalho, propõe o autor, é a estratégia das novas formas de constituição da desigualdade social:

As disputas classificatórias na sociedade contemporânea não consistem mais em uma competição por vantagens que giram em torno da renda. Novos tipos de conflitos estão surgindo, centrados em lutas por certificações, questões de gosto e superioridade ética (*idem*, p. 107).

A discussão atual sobre o Ensino da Arte parece pender por um lado, para a compreensão de que a sonegação de informações pode perpetuar a estratificação social, de outro, porém, há uma questão identitária local com a própria cultura do aluno que poderia ficar fragilizada frente a um currículo supostamente elitizado. Chamo a atenção para o objeto deste estudo: a educação inclusiva de alunos com deficiência visual. Muitos deles são extremamente pobres, negros e de pais analfabetos (fato bastante significativo, já que estes alunos não contam com leitor para os livros didáticos não disponíveis em versão falada ou em braille). Imagens, quaisquer que sejam, não fazem parte de seu universo cultural.

Aparentemente a cegueira é um fator identitário tão determinante, que acaba se sobrepondo a todos os outros. É considerado irrelevante que a deficiência visual, enquanto identidade cultural, principalmente para aqueles que são cegos de nascença, possa se contrapor a uma verdadeira enxurrada de imagens veiculadas na escola comum. Muito pelo contrário, é consenso que, para que a inclusão de fato se realize, haja uma aproximação com a experiência de mundo preponderantemente imagética do indivíduo que vê. Portanto, promover a acessibilidade às imagens veiculadas na escola é condição para a educação inclusiva de alunos com deficiência visual.

Muitos alunos cegos são os únicos de gerações em suas famílias a cursarem uma universidade. Este é um dado importante, já que o curso universitário possibilita maior chance de ingresso no mercado de trabalho, considerando-se as dificuldades históricas apontadas por Costa (2005), enfrentadas por pessoas com deficiência visual para formação profissional e, conseqüentemente, para sua inserção no mercado de trabalho.

No ENEM candidatos com deficiência visual não são dispensados de questões que abordam os conteúdos de Artes, de Física, referentes à Ótica, ou de qualquer outra disciplina que contenha imagens. Apesar disso, não dispõem de cotas na maioria das universidades públicas, inclusive na UFRJ. Vale a pena observar que cada caso deve ser tomado de forma diferenciada, já que um aluno que ficou cego há pouco tempo, provavelmente, não terá problemas com esses conteúdos.

Os alunos que além de cegos também são negros não dispõem das cotas raciais, já que, uma vez inscritos para a área da deficiência visual, ficam impossibilitados de se inscreverem como candidatos a outras cotas. Como anteriormente mencionado, muitas das deficiências no Brasil são adquiridas graças à falta de acesso à saúde pública e ao baixo Índice de Desenvolvimento Humano, caracterizando, nestes casos, a ocorrência de acúmulo de desvantagens sociais.

Há mais de três décadas o Colégio Pedro II possui avaliação formal de Artes através de prova teórica (SILVA, 2012, p. 41)²⁹. Com a inclusão de alunos com deficiência visual, houve de início a tendência das professoras de Artes em dispensá-los de cursar a matéria ou, pelo menos, da prova. Com a organização do acervo tátil, estes alunos começaram a fazer a prova de Artes como o restante da turma, só que, ao invés de imagens impressas na prova comum, faziam uma prova adaptada, com o auxílio de reproduções táteis das obras citadas.

Atualmente, na intenção de aproximar a aplicação das provas de Artes do CPII com o ENEM, temos experimentado realizá-las com ledor, que faz a audiodescrição das imagens, evitando,

²⁹ De acordo com pesquisa documental, realizada pela referida autora, o Plano Geral de Ensino de 1981 prevê aplicação de provas de artes. Antes desta data não eram computadas notas nesta disciplina, mas havia a exigência de frequência às aulas e entrega dos trabalhos.

sempre que possível, a apresentação dos materiais táteis. Os resultados têm sido bastante positivos. Por vezes, as questões do ENEM dedicadas à área das Artes Visuais se pautam em conceitos básicos facilmente compreendidos pelos alunos cegos. Um exemplo deste tipo de questão é reproduzido a seguir:

Questão nº 12, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ENEM 2009.

Texto A

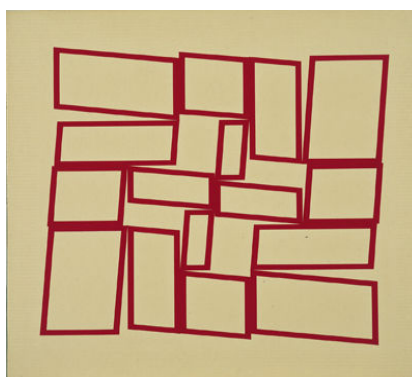


Ilustração 18: Imagem: Hélio Oiticica, "Metaesquema I", 1958. 52cmx64 cm. Guache s/ cartão. Museu de Arte Contemporânea – MAC/USP. Disponível em: <<http://www.mac.usp.br>>. Acesso em: 1 mai. 2009.

Texto B

Metaesquema I

Alguns artistas remobilizam as linguagens geométricas no sentido de permitir que o apreciador participe da obra de forma mais efetiva. Nesta obra, como o próprio nome define: meta – dimensão virtual do movimento, tempo e espaço; esquema – estruturas, os *Metaesquemas* são estruturas que parecem movimentar-se no espaço. Esse trabalho mostra o deslocamento de figuras geométricas simples dentro de um campo limitado: a superfície do papel. A isso podemos somar a observação da precisão na divisão e no espaçamento entre as figuras, mostrando que, além de transgressor e muito radical, Oiticica também era um artista extremamente rigoroso com a técnica.

Levando-se em consideração o texto e a obra *Metaesquema I*, reproduzidos acima, verifica-se que:

- a) a obra confirma a visão do texto quanto à ideia de estruturas que parecem se movimentar no campo limitado do papel, procurando envolver de maneira mais efetiva o olhar do observador.
- b) a falta de exatidão no espaçamento entre as figuras (retângulos) mostra a falta de rigor da técnica empregada, dando à obra um estilo apenas decorativo.

- c) Metaesquema I é uma obra criada pelo artista para alegrar o dia-a-dia, ou seja, de caráter utilitário.
 - d) A obra representa a realidade visível, ou seja, espelha o mundo de forma concreta.
 - e) A visão da representação das figuras geométricas é rígida, propondo uma arte figurativa.
- (Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/enem/provas-e-gabaritos>>.
Acesso em: 20 out. 2014.)

Observa-se que apenas com a leitura do texto escrito o candidato pode chegar à resposta (a), porém aquele que não adquiriu os conceitos básicos da linguagem visual, poderia se confundir com a alternativa (e), que é bastante capciosa, já que associa o termo “figura geométrica” com outro que não tem necessariamente nenhum vínculo com ele, quer seja, “arte figurativa”.

Ao realizarem esta questão, todos os seis alunos com deficiência visual (entre eles cinco cegos), conseguiram acertá-la. Estes conceitos básicos das Artes Visuais são plenamente compreensíveis. Havia uma reprodução tátil da pintura de Oiticica para ser mostrada aos alunos. Em outros anos, apliquei a mesma questão sem o auxílio do material adaptado, apenas utilizando o recurso da audiodescrição, como faz o vestibular. Os alunos também conseguiram acertá-la.

3.3 O FAZER ARTÍSTICO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Com o propósito de situar o leitor com relação ao Ensino da Arte praticado no CPII, são relacionadas neste subitem algumas atividades práticas realizadas nas aulas, sem a intenção de abranger a totalidade das mesmas, mas exemplificando as possibilidades que a inclusão de alunos com deficiência visual oferece em termos de técnicas, temas e procedimentos. Os trabalhos são destinados a alunos com e sem deficiência, que os realizam conjuntamente na sala de artes. Dois desses trabalhos estão reproduzidos na introdução desta tese, destacando-se a quarta ilustração, uma releitura de obra do período acadêmico realizada em cerâmica fria, assim como os desenhos de duas alunas cegas expostos no segundo capítulo. Como o conteúdo principal do Ensino Médio se refere à Arte Contemporânea, serão abordadas aqui algumas propostas que a contemplam.

Como demonstrado pela dissertação de Silveira (2009), as aulas de Artes Visuais, por terem conteúdo imagético muito preponderante, são passíveis de serem excludentes com relação ao alunado com deficiência visual. A inclusão requer adaptações diversificadas tanto para o acesso às imagens veiculadas na disciplina, quanto para o fazer artístico. Este último é especialmente significativo para o Ensino da Arte para a pessoa cega, geralmente pouco estimulada ao fazer manual.

Adorno (2000, p. 150) confere grande valor à experiência, afirmando que a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. Este fato é fundamental para o entendimento da contribuição do Ensino da Arte, especialmente no Ensino Médio, onde há um enorme fluxo de informações teóricas sobre as mais diversas áreas, associado a uma extrema especialização dos diferentes saberes veiculados. Em contraste com esta tendência teorizante, estão as disciplinas Artes Visuais e Música, valorizando o fazer, a prática.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II demonstra, em acordo com os princípios enunciados por Barbosa (2005), a preocupação em vincular teoria e prática:

A concepção contemporânea do ensino de Artes Visuais no ambiente escolar compreende que as ações pedagógicas devam abarcar três competências – a construção do pensamento artístico, o fazer artístico e o conhecimento dos elementos visuais. Os trabalhos plásticos precisam ser contextualizados e as práticas devem envolver a fruição e a análise das obras de arte antes, durante e depois do fazer artístico (...) (COLÉGIO PEDRO II, 2002, p. 168).

Desta forma, o Ensino da Arte no Colégio Pedro II envolve tanto conteúdos teóricos quanto práticos, relacionando-os em todos os momentos.

Diferente do Ensino Fundamental, no Ensino Médio há apenas dois tempos semanais dedicados à disciplina, denominada genericamente de “Arte”. Desta forma, cada turma é dividida em dois grupos, que têm alternadamente duas aulas por semana de Artes Visuais no primeiro semestre e Música no segundo. Sendo assim, com o quantitativo reduzido de alunos, há possibilidade do professor estar mais próximo das questões individuais que perpassam a experiência estética presente no observar e fazer arte.

Nas turmas que possuem alunos com deficiência visual são oferecidos materiais específicos que possibilitam sua apreensão pelo tato, como por exemplo, papéis texturizados para serem trabalhados em colagens, modelagem em argila, cerâmica fria ou massa para *biscuit*, desenho sobre superfícies texturizadas com lápis pastel, assim como trabalhos com objetos em instalações. Além disso são desenvolvidas atividades em grupo como as performances com audiodescrição e videoarte. Assim, utilizando materiais adaptados, os alunos com deficiência visual trabalham em sala de aula juntamente com o restante da turma e experimentam com o grupo diferentes expressões artísticas.

Na arte contemporânea existem artistas cegos trabalhando com diferentes meios. A tapeçaria foi a técnica escolhida por Virgínia Vendramini, artista brasileira cuja produção é reconhecida por sua originalidade e beleza. Talvez o fotógrafo e filósofo esloveno Evgen Bavcar seja o mais conhecido dos artistas contemporâneos cegos. Sua expressividade se dá através de um meio extremamente visual - a fotografia, que ele transpõe para sua experiência tátil, por vezes fotografando no escuro ou deixando aparecer sua mão tocando os objetos fotografados. Segundo o artista:

Situando-me no ponto zero da fotografia, eu devo refletir novamente sobre uma significação apropriada da câmara obscura, da qual eu tenho a experiência material em absoluto. Se as minhas imagens existem para mim através da descrição dos outros, isto não me impede em nada a possibilidade de vivê-las pela atividade mental. Elas existem mais para mim quanto mais elas possam se comunicar também com os outros (BAVCAR, 1994, p. 466).

Bavcar fala de um “contra-olhar” “questionador da visão oculo-centrista que valoriza a visão retiniana como percepção máxima e mais importante na sociedade contemporânea” (MAGALHÃES, 2004, p. 76). Este contra-olhar questiona o olhar hegemônico e a restrição da produção de imagens apenas por aqueles que enxergam.

De acordo com as questões analisadas no segundo capítulo, as mudanças proferidas nos meios acarretam alterações expressivas na arte. O mesmo ocorre com o seu ensino. Nas últimas décadas, com a entrada das câmeras de celular, computadores e *data show* nas aulas de artes, as imagens produzidas são fotografadas, editadas, disponibilizadas na rede. Os alunos filmam

suas performances, editam, projetam seus trabalhos nas paredes para as outras turmas assistirem.

Experiências com filmagens realizadas pelos alunos cegos têm sido bastante reveladoras. Os filmes produzidos por eles são exemplos para os demais alunos de uma estética contemporânea de apreensão de imagem. Se o aluno que enxerga busca produzir vídeos que têm sua orientação estética na televisão, o cego trabalha com uma lógica distinta da imagem televisiva, evidenciando a linguagem específica do filme de celular, mais fugidia e acidental, construindo um “contra-olhar” como enunciado por Bavcar (*apud* MAGALHÃES, *op. cit.*).

Outras expressões contemporâneas, como as instalações com objetos diversos, são realizadas em grupos ou individualmente. A performance oferece a possibilidade de trabalhar com a audiodescrição no âmbito de uma produção contemporânea de arte. Durante a apresentação a plateia pode ser inicialmente vendada, a fim de que todos assistam a performance através da audiodescrição, possibilitando a troca de papéis entre os alunos cegos e os que veem. A aproximação destes últimos com o universo da deficiência visual oferece diversas possibilidades de experiências.

A confecção de reproduções táteis de obras de arte, para serem posteriormente utilizadas em aula pelos alunos com deficiência visual, se configura em excelente exercício para a percepção tátil dos alunos que enxergam. Quem as realiza se torna mais receptivo para a percepção das texturas e das superfícies dos materiais e passa a fechar os olhos para ver melhor se os efeitos desejados realmente deram certo.

Uma experiência interessante foi uma exposição de materiais táteis de artes em uma sala totalmente escura. Na entrada o visitante recebia uma bengala e era guiado por uma aluna cega, que o auxiliava a perceber tatilmente as peças, além de contextualizá-las historicamente e dar explicações sobre as mesmas, inclusive lendo textos em braille. Este tipo de exposição, além de ser informativa sobre o movimento artístico estudado, promove a inversão de papéis: acostumados a guiarem os colegas cegos, alunos e professores que enxergam experimentaram

a sensação de serem guiados por eles. Além disso, como a aluna cega conseguia perfeitamente ler e se movimentar com desenvoltura, pelo contraste, a experiência da escuridão ficava ainda mais sensível ao visitante.

Dentre os artefatos mais comuns numa escola onde há inclusão de alunos cegos, está a escrita braille. As folhas não mais utilizadas podem servir de suporte para pintura ou desenho de toda a turma. Esta escrita branca sempre suscita interesse por parte dos alunos que enxergam, que frequentemente aprendem suas noções básicas com desenvoltura. Existem inúmeras maneiras de se trabalhar esteticamente com o braille, que, no exemplo a seguir, serviu de suporte para serigrafia de Che Guevara.



Ilustração 19: “Che Guevara”, Serigrafia, tinta serigráfica sobre papel impresso em braille, 30,5x28,7cm. Trabalho de aluno, 2013.

É interessante notar a força expressiva do braille. Como os pontos produzem um relevo no papel, a tinta serigráfica não atinge toda a superfície, fazendo sobressair visualmente o pontilhado. A utilização deste suporte faz com que alunos e professores, que convivem diariamente com os papéis em branco da escrita braille, tenham a oportunidade de observá-la

redimensionada em outro contexto. A tela de serigrafia pode ser usada também pelo aluno cego com tinta que produz relevo, tornando o resultado desta técnica acessível ao tato.

Tenho observado ao longo dos anos, que alguns alunos têm necessidade de expressar-se plasticamente, além de possuírem enorme habilidade na interação com os materiais. Dois deles haviam ficado cegos na adolescência e revelaram terem sido excelentes desenhistas. A argila pode ser uma boa opção para a continuidade da expressão plástica. É papel da escola oferecer alternativas que estimulem a continuidade do fazer artístico nesses casos.



Ilustração 20: “Sapato na Cama” Cerâmica, 9x7,3x4cm, trabalho de aluna cega, 2010.

A qualidade desta produção revela uma habilidade manual normalmente ignorada pela escola, tornando a participação dos alunos cegos nas exposições de arte um fator positivo na formação de culturas inclusivas dentro do colégio.

Nos próximos capítulos, são expostos o método da pesquisa e analisados os depoimentos dos alunos para esta tese, revelando como percebem sua inclusão na escola e como lidam com as imagens veiculadas nas diversas disciplinas e nas Artes Visuais.

4 A PESQUISA DE CAMPO

4.1 MÉTODO

O presente estudo se localiza no âmbito da pesquisa qualitativa, termo que se refere às tendências que rejeitam o modelo positivista como parâmetro para a área das ciências humanas. Adorno (1956, p. 120) critica a primazia do método das ciências naturais presente na investigação social empírica que:

(...) não define tanto um setor quanto um método, cuja tendência é para se estender a toda a área da sociologia e que se inspira na exigência de uma investigação exata e objetiva, de acordo com a orientação estabelecida pelas ciências naturais. Para tal propósito, é essencial o papel dos critérios de verificabilidade ou falsidade dos enunciados, da pendência dos momentos subjetivos da investigação. (...) Mas essa tendência para separar o equipamento metódico dos objetos e conferir-lhe autonomia faz-se acompanhar de grandes dificuldades.

O autor critica a apropriação dos métodos das ciências naturais como critério para as chamadas *soft sciences*, questionando as reais possibilidades de tal apropriação:

A restrição aos fatos experimentais e controláveis, a virtual exclusão de qualquer pensamento especulativo, parecem pôr em perigo não só a compreensão do significado específico do social mas também o próprio sentido da sociologia (*idem*, p. 125).

Desta forma, não se pretende nesta tese uma análise estatística dos fatos pesquisados. Tanto a coleta quanto a análise de dados são postas em termos predominantemente descritivos e não numéricos. Horkheimer (1980, p. 155) observa o resgate da dimensão humana na pesquisa e ressalta a contribuição da teoria crítica nesta questão:

A teoria em sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em toda as ciências especializadas, organiza a experiência da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões. A gênese social dos problemas, as situações reais, nas quais a ciência é empregada e os fins perseguidos em sua aplicação, são por ela mesma consideradas exteriores. - A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo as leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os

objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão provas da atividade humana e do grau de seu poder.

Assim, os depoimentos dos alunos são analisados em sua individualidade, sendo registradas as diferenças de opinião, sem ensejar uma síntese homogeneizadora e, nos momentos de unanimidade, esta é valorizada enquanto caracterização da situação investigada; configurando esta pesquisa num estudo de caso que, apesar de não objetivar a generalização estatística, aprofunda o conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência visual em Artes num determinado contexto, o Ensino Médio do Colégio Pedro II, situado no *Campus* São Cristóvão III. Goldenberg (2009, p. 33-34) observa que:

O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística.

A pesquisa se realizou através de entrevistas semi-estruturadas com grupos focais com alunos com deficiência visual que cursaram a disciplina Artes Visuais ministrada na 1ª série do Ensino Médio³⁰. As perguntas disparadoras se dividem em duas partes. A primeira aborda a inclusão nas diferentes disciplinas do Ensino Médio; a segunda compreende o Ensino da Arte, buscando caracterizá-lo quanto à teoria e ao fazer artístico. Ambas as partes têm como pano de fundo os materiais táteis no ensino de alunos com deficiência visual e suas especificidades na escola inclusiva. Além do grupo focal, a triangulação é realizada através de outros instrumentos de coleta de dados, como a observação de campo e análise documental, incluindo nesta última os textos produzidos pelo Colégio Pedro II.

A análise dos dados trabalha com os significados que os alunos conferem à sua experiência na escola. São observados nos depoimentos, tanto as falas quanto os silêncios, as contradições e tensões evidenciadas nas interações entre os participantes. O grupo focal atende a estas questões, visto que oferece a possibilidade de diálogo, tornando possível construir conjuntamente significados, sem que haja necessariamente uma síntese final de opinião entre os componentes dos grupos. Segundo Gatti:

³⁰ O Parecer favorável à realização da pesquisa foi assinado pelo Comitê de Ética do Colégio Pedro II, pela chefe do NAPNE e Direção do Campus e está disponível no Anexo desta tese, página 355.

Há potencialidades interessantes ligadas ao trabalho de pesquisa desenvolvido em ciências sociais e humanas com grupos focais. A primeira delas é o próprio tipo de material que emerge nas discussões: ideias, opiniões, modos de ver, atitudes, valores, que são evidenciados e processados num coletivo, mostrando mudanças, influências recíprocas, acordos e desacordos, que se produzem e se alteram ao longo da dinâmica do trabalho (*idem*, p. 69).

Ficou evidenciado, ainda no Grupo Piloto, realizado com duas alunas da 3ª série em 2013, ano inicial da pesquisa em campo, que o grupo focal propicia uma experiência que pode ser considerada emancipatória³¹. A interação entre as participantes, ao debaterem sobre a possibilidade de acesso aos materiais táteis durante as aulas de disciplinas que abordam imagens, possibilitou novas configurações e mudanças de postura em uma das entrevistadas, que passou a expressar seu direito à inclusão com maior veemência. Esta nova atitude foi possibilitada pela técnica de pesquisa, já que:

(...) o esforço combinado do grupo produz mais informações e com maior riqueza de detalhes do que o somatório das respostas individuais. Resumindo, a sinergia entre os participantes leva a resultados que ultrapassam a soma das partes individuais (DIAS, 2000, p. 4).

Os três grupos focais foram realizados no primeiro semestre, evitando que, pela proximidade do vestibular, realizado na segunda metade do ano, os alunos não dispusessem de tempo para participar da pesquisa. O primeiro grupo focal foi realizado em 2013 e os outros dois em 2014, como pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 2: Quantitativo de Alunos Participantes dos Grupos Focais

| Série | Quantitativo de participantes | Data de realização do grupo focal |
|-------|-------------------------------|-----------------------------------|
| 3ª | 2 | 19/06/13 |
| 3ª | 4 | 24/03/14 |
| 2ª | 4 | 08/04/14 |
| - | Total: 10 | - |

As variantes consideradas foram: 1. Alunos cegos de nascença, 2. Alunos que ficaram cegos na primeira infância, 3. Alunos que cegaram recentemente, 4. Alunos com baixa visão. Neste

³¹ Como o instrumento de coleta de dados não foi modificado, o Grupo Piloto foi incorporado à pesquisa, passando a ser considerado, desta forma, como o primeiro grupo focal.

último grupo estão apenas os alunos com visão extremamente baixa, já que a questão do acesso à imagem é mais significativa para este grupo, não considerando os alunos com baixa visão aptos à leitura em fonte 14 ou 16.

Para salvaguardar o rigor da pesquisa qualitativa é fundamental a consciência de que não existe neutralidade. O pesquisador é visto como sujeito cultural, que fala de um determinado lugar social, que possui crenças e valores e que é um ser político. O trabalho pedagógico se constitui em uma rica fonte inspiradora de questionamentos, tornando o investigar a própria prática no ambiente de trabalho, algo comum entre professores que assumem a postura de pesquisadores. Esta transformação requer, porém, cuidados a serem tomados. Denzin e Lincoln (2006, p. 33, 34) observam que a era da investigação livre de valores para as disciplinas humanas acabou. Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade.

É importante ressaltar o fato de que sou professora da casa e que vários dos alunos participantes da pesquisa cursaram a disciplina comigo, o que pode contaminar as respostas. É fundamental a consciência deste fato durante toda a pesquisa, já que investigar a própria prática pode acarretar entraves. Segundo Goldenberg (2009), a melhor maneira de controlar a possível contaminação dos resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.

4.2 CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS

Iniciei os grupos focais agradecendo a presença dos participantes e enfatizei, parafraseando Costa (2012³²), a importância das “narrativas discentes” para a pesquisa e para a construção da história dos alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II. Observei que as identidades

³² Em comentários por ocasião da abertura do grupo focal com professores de Salas de Recursos Multifuncionais para a pesquisa “Observatório Estadual de Educação Especial do Rio de Janeiro - OEERJ”, realizado pela professora Valdelúcia Alves Costa no dia 2 de abril de 2012 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

seriam preservadas, assim como a dos professores que porventura fossem citados. Expliquei rapidamente os objetivos do encontro e a forma de registro (gravador digital e câmera).

O primeiro grupo focal foi realizado com duas alunas do 3º ano, que haviam cursado a disciplina Artes Visuais em 2011. Maria³³ é cega e tem 18 anos. Taís tem baixa visão, com leitura em fonte Arial Negrito, tamanho 22 e tem 20 anos. Por serem maiores que 18 anos, ambas assinaram o “Termo de Compromisso Livre e Esclarecido”. O de Maria foi impresso em braille com a respectiva assinatura em tinta, o de Taís foi impresso em letra acessível³⁴.

Ao se iniciarem os grupos focais do primeiro semestre de 2014, ficou imediatamente perceptível a dificuldade em reunir os alunos após o término das aulas. Desta forma, foram constituídos dois grupos de quatro participantes cada, denominados aqui de segundo e terceiro grupos focais.

Ao todo participaram da pesquisa dez alunos, ou seja, quase a totalidade dos alunos com deficiência visual que frequentam o NAPNE, com exceção de dois alunos do segundo ano. Um deles não poderia permanecer na escola após a aula, por estagiar em uma firma todas as tardes. Uma das meninas faltou no dia da pesquisa. A seguir são caracterizados os participantes dos respectivos grupos focais.

No segundo grupo focal estiveram presentes: Wando com 19 anos, cego, usuário de braille, enxergando vultos. Leonardo, 22 anos, tem perda progressiva de visão, de forma que atualmente lê com dificuldade fonte Arial-Negrito em tamanho 24. Camila e Tatiana têm 18 anos, a primeira possui baixa visão e a segunda é cega, ambas são usuárias de braille.

No terceiro grupo focal participaram Marina, de 17 anos, cega, Pâmela, de 20 anos, baixa visão, lendo em fonte Arial-Negrito, tamanho 18, além de Stefanie (18) e Rogério (22), que são cegos, com percepção de luz. A aluna Marina pelo fato de ir de condução escolar para

³³ Todos os nomes mencionados são fictícios e foram previamente combinados com os alunos.

³⁴ Os originais de todos os documentos assinados pelos participantes da pesquisa são agrupados em volume separado da tese, tanto para preservar as identidades dos mesmos, quanto pela dimensão dos impressos em braille.

casa, precisava sair no horário estipulado pelo transporte. Desta forma, participou da primeira parte do grupo focal, e a segunda etapa das perguntas, respondeu individualmente.

O local escolhido para todos os grupos foi a Sala de Artes, durante o intervalo entre os turnos, quando o ambiente é bastante silencioso devido à ausência da aula de música neste momento. Em acordo com as recomendações de Gatti (2012) os participantes se sentaram em mesa central, em local arejado, buscando propiciar conforto para o trabalho.

As perguntas disparadoras foram divididas em duas partes. A primeira aborda a inclusão no colégio e os materiais táteis nas diversas disciplinas que veiculam imagens e a segunda se refere especificamente à inclusão nas Artes Visuais, priorizando a lembrança dos pontos estudados, artistas, movimentos ou obras isoladas e os trabalhos práticos que realizaram nas aulas. Além disso foram disponibilizados materiais táteis de Artes, buscando estabelecer critérios para identificação da qualidade das reproduções bi ou tridimensionais, em alto-relevo ou em papel cartão, cujas fotografias são expostas a seguir. Foram primeiro mostrados dois materiais tridimensionais: uma escultura africana e uma miniatura da escultura da Deusa da Caça Artemis (ou Diana, para os romanos).



Ilustração 21: Escultura Africana, autor desconhecido, madeira, 4x35,5x4cm.



Ilustração 22: Miniatura da escultura grega "Artemis", resina, 13,5x24,3x5,6cm.

Depois foram mostradas três interpretações táteis de obras bidimensionais: as pinturas “Caipira Picando Fumo” de Almeida Júnior em forma de maquete, “Abaporu” de Tarsila do Amaral em alto-relevo e o retrato de Marilyn Monroe, reprodução bidimensional da serigrafia de Andy Warhol, confeccionada em papel cartão. Desta forma, houve uma limitação do tema - figuras humanas, em contextos iconográficos e culturais distintos, na intenção de observar a questão da forma, esta sim, bastante diferenciada.



Ilustração 23: Interpretação tridimensional da pintura “Caipira Picando Fumo” de Almeida Jr., tinta acrílica sobre cerâmica fria, tecidos, madeira, 10x18x14cm (GROSS, 2010).



Ilustração 24: Interpretação tátil da pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral, tinta acrílica sobre cerâmica fria, lixa (utilizada no chão, no cacto e no miolo do sol), papel camurça (no sol), cola e giz de cera (sobre a lixa), caixa de papelão, 25x29x2,5cm (GROSS, 2010).



Ilustração 25: “Marilyn”, reprodução tátil da serigrafia de Andy Warhol, tinta relevo em fotocópia sobre papel cartão, 29,5x34cm (GROSS, 2007).

Como essas três últimas imagens eram originariamente obras bidimensionais que foram tornadas táteis através de diferentes recursos (maquete, alto-relevo e prancha tátil), possibilitaram a observação e caracterização, por parte dos alunos, da qualidade da intermediação da arte nesses meios distintos.

Outras reproduções de obras foram mostradas durante os grupos focais, na medida que os alunos as citavam em seus depoimentos. Pelo número de vezes que tais materiais foram mencionados, percebeu-se a importância conferida a eles. Para melhor compreensão sobre as observações dos alunos durante os grupos focais, são a seguir expostas suas fotografias.



Ilustração 26: Reprodução do ready-made “A Fonte” de Marcel Duchamp, cerâmica esmaltada, 18 x 10,8 x 15cm (GROSS, 2007).



Ilustração 27: Réplica da “Roda de Bicicleta” de Marcel Duchamp, banco de madeira, “garfo” e roda de bicicleta em metal, 64x124x 32cm, 2010.



Ilustração 28: Interpretação tátil da pintura “Monalisa” de Leonardo da Vinci. Fotocópia, tecidos, tinta relevo sobre papel cartão, 21x19,6x2cm (GROSS, 2009).



Ilustração 29: “Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-cola”, adaptação do objeto de Cildo Meireles, com escrita braille (GROSS, 2010).

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos grupos focais começou a ser realizada durante a revisão das transcrições dos mesmos. Como é necessário ouvir a gravação diversas vezes, os significados das falas, dos silêncios, da expressividade da voz são interpretados com um distanciamento que não ocorre no momento do grupo focal. As gírias e expressões usadas pelos participantes foram mantidas na intenção de preservar o caráter espontâneo do discurso oral, assim como os termos “DV” (sigla de “deficiente visual”), “não vidente”, usados pelos alunos ao se referirem a si próprios, e “vidente” para se reportarem a pessoas sem deficiência visual. Tais expressões, comumente usadas no colégio tanto por professores como por alunos, foram evitadas no decorrer desta tese, optando-se por termos mais tradicionais como “cego” ou “pessoa que enxerga”.

Por carregar o estigma historicamente constituído sobre os indivíduos com deficiência, a nomenclatura nesta área vem sendo continuamente repensada. Neste processo, muitas expressões criadas para serem neutras, acabaram adquirindo conotação negativa, como por exemplo, “portador de deficiência”, que caiu em desuso, já que a pessoa não a “porta”, como algo que lhe é alheio. Tampouco ela “é deficiente”, de forma generalizada, e sim, “possui” uma deficiência. Os alunos parecem não acompanhar tais mudanças, se referindo a si próprios como “deficientes” ou “DV's”. Nas transcrições suas falas foram mantidas na íntegra com todos os termos por eles citados³⁵.

A análise dos dados foi organizada a partir das perguntas disparadoras, sendo que, pela importância de determinados temas surgidos nos grupos focais, alguns tópicos foram acrescidos, contemplando-os. O primeiro item, intitulado “Inclusão e Exclusão: As experiências escolares dos alunos com deficiência visual”, trata, de forma geral, de como os participantes se sentem no Colégio Pedro II e em outras escolas, comuns ou especiais, que porventura tenham frequentado e como se dá a relação com os outros colegas e professores. Os alunos enfatizaram questões como as dificuldades enfrentadas na passagem da escola

³⁵ As citações das falas dos alunos não contêm referências, já que são integralmente expostas no segundo volume da tese, dedicado exclusivamente às transcrições.

especial para a comum, a dificuldade com a cópia do quadro e o bom relacionamento com os colegas que enxergam.

O primeiro grupo focal, por ter demonstrado uma diferença com relação aos demais, no que tange à apresentação dos materiais táteis, foi analisado no item 5.2. As duas participantes revelaram nunca terem tido contato com tais recursos durante as aulas nas turmas comuns e perceberam melhor, durante o trabalho do grupo focal, seu direito à acessibilidade e à inclusão, revelando o potencial emancipatório desta técnica de pesquisa, onde a troca entre os participantes pode oferecer novas possibilidades de interpretação das situações vividas. Estas alunas concluíram o Ensino Médio em 2013, ou seja, são mais antigas na escola que os demais participantes dos outros grupos. Estes últimos relataram diversas experiências inclusivas em várias disciplinas. Ou seja, observa-se que, no decorrer desta pesquisa, houve uma mudança por parte de alguns professores, que passaram a levar os materiais táteis para sala de aula ou acessibilizar as imagens por audiodescrição.

Os próximos três itens abordam a percepção dos alunos sobre a didática dos professores quanto à apresentação dos materiais táteis e à importância destes no ensino de disciplinas de caráter mais imagético; assim como sobre a estrutura da escola para inclusão, o papel dos estagiários e o quantitativo de alunos por turma. Este último ponto não constava das perguntas disparadoras, surgiu espontaneamente durante o terceiro grupo focal.

Os próximos tópicos se referem ao ensino de Artes Visuais. Os participantes relatam a ausência de experiências com a arte nas escolas de Ensino Fundamental que frequentaram. Evidenciou-se a falta de acesso de alunos com deficiência visual a esta disciplina. Ainda neste item são consideradas as vivências propiciadas pelo Ensino da Arte no Colégio Pedro II. Foram disponibilizadas reproduções táteis de obras de arte para observação dos alunos. A partir da apreciação destes sobre os materiais mostrados, são estruturados os pontos subsequentes, abordando questões como a memória tátil e apreciação estética, assim como o fazer artístico e a acessibilidade a museus de arte e cinema. Estes dois últimos itens são questionados com a intenção de observar se os alunos adquirem hábitos culturais em seu

tempo livre. Considerando a formação do espectador como um dos maiores desafios do Ensino da Arte, observou-se a importância das visitas organizadas pela escola a centros culturais e museus. Com relação ao cinema os depoimentos dos alunos chamam atenção para a falta de acessibilidade, mais especificamente, a escassez de audiodescrição no circuito comercial.

Ao final dos grupos focais os alunos poderiam sugerir alguma questão que os mobilizasse para ser debatida. Os temas levantados foram bastante significativos e o último item da análise de dados se dedica a esta discussão. Destacam-se os seguintes tópicos: a falta de material tátil durante as aulas em diversas disciplinas, relatada pelo primeiro grupo focal; solicitação de mais estagiários pelo segundo grupo focal (sendo que esta opinião não foi unânime, alunos do terceiro grupo focal consideram que o professor estaria mais habilitado a atendê-los) e situações de exclusão, relatadas no terceiro grupo focal.

5.1 INCLUSÃO E EXCLUSÃO: AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A primeira pergunta disparadora se referia à escolha do Colégio Pedro II. No primeiro grupo focal a aluna Maria, oriunda do Instituto Benjamin Constant (IBC), faz a seguinte observação:

[Maria]: Eu escolhi porque... Na verdade era a única opção na época, era estudar aqui. Eu realmente não sabia de outro lugar que tinha acessibilidade, então eu vim pra cá. Não foi... não tive meio que uma opção. E gostar de estudar aqui? Eu gosto, tem coisas boas, tipo, professores legais, amigos. Então, não é ruim.

Por conta do convênio entre as duas instituições, a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) costuma visitar a turma do nono ano do IBC para informar sobre o colégio e checar quantos alunos desejam ingresso no Ensino Médio. Talvez o depoimento da aluna tenha relação com esta iniciativa do colégio em orientá-los sobre a estrutura da escola para inclusão e a possibilidade de continuação dos estudos no CPII.

Nos demais grupos focais observou-se uma valorização do Colégio Pedro II, considerado uma instituição capaz de possibilitar um bom futuro profissional:

[Leonardo]: Eu escolhi o Pedro II por recomendação. Falaram pra mim que lá, no caso, aqui, tem uma boa estrutura, te dá a base, te dá o que você precisa pra ter uma boa profissão. E no caso da dificuldade, a única dificuldade que eu tenho é de não poder enxergar o quadro, mas graças a Deus tem almas boas no colégio que ajudam a gente a copiar nossa matéria e não se perder e ficar igualado junto com a turma. É isso.

[Camila]: Eu vim também por recomendação, por ser um bom colégio e porque o diploma daqui tem muito valor lá fora, e minha dificuldade é mais com o quadro mesmo, mas meus amigos me ditam. E eu adoro estudar aqui.

Todos os quatro participantes do segundo grupo focal foram alunos do Instituto Benjamin Constant. A saída da escola especial é um verdadeiro rito de passagem, um enfrentamento do mundo, fora do acolhimento da escola especial, para o qual são preparados durante anos. Esta questão fica patente no depoimento abaixo:

[Tatiana]: Acho que todo mundo aqui veio mais ou menos pelo mesmo motivo. Quando eu saí da outra escola que eu estava, que era uma escola inclusiva, totalmente preparada pra deficientes visuais, eu fiquei com medo. Pra que escola eu iria, se ia ter estrutura ou não. Pelas recomendações eu vim pra cá e desde o início eu tenho tido apoio do pessoal da turma da Educação Especial, pra pegar matéria e tudo, e realmente a dificuldade é pegar matéria do quadro quando tem muito esquema, que é desenho, né? Não tem como escrever, mas sempre tem alguém pra ajudar.

Observa-se que a aluna utiliza o termo “escola inclusiva” para se referir à escola especial, percebendo a inclusão como um aspecto positivo da instituição “totalmente preparada” para o ensino de alunos com deficiência visual, não considerando o significado da nomenclatura comumente usada na área, que distingue a escola especial da inclusiva. A aluna cita ainda o NAPNE, “pessoal da turma da Educação Especial”, como um apoio. Outros depoimentos citam a importância dos relatos positivos de ex-alunos do CPII:

[Stefani]: Eu estudei também numa escola especializada, no Benjamin, até o nono ano. Eu ouvia falar muito bem daqui, mas eu tinha aquela coisa na cabeça de: “Ah, Pedro II é um colégio difícil!” Eu achava muito difícil pro meu nível, eu achava isso. Mas eu via pessoas DV's³⁶ que entravam aqui e se davam bem. Confesso que no início foi um grande desafio, tive medo de não conseguir me adaptar, por ser outro mundo, digamos, né? Mas, graças a Deus, eu me sinto hoje realizada por estar hoje aqui.

[Entrevistadora]: Você conseguiu se adaptar?

³⁶ O termo “DV's” se refere à sigla para “deficiente visual”.

[Stefani]: Consegui, as pessoas ajudam. Aqui eles tentam fazer inclusão e eu acredito que de fato conseguem. Eu realmente não tenho o que reclamar daqui, em todos os aspectos. O ensino é maravilhoso e o conteúdo é passado pra gente da mesma maneira que os videntes também aprendem. Então a gente tem as mesmas capacidades do que eles pra entender qualquer matéria e isso me deixa muito feliz.

Stefani cita o termo inclusão se referindo ao CPII e afirma ser esta inclusão bem sucedida. Observa-se, ainda, o anteriormente mencionado ritual de passagem, quer seja, do mundo da escola especial “totalmente preparada para deficientes visuais” para o grande desafio em pertencer ao “outro mundo”, talvez pouco afeito às suas necessidades.

A maioria dos participantes chama atenção para a falta de acessibilidade ao que é escrito e desenhado no quadro, enfatizando a ajuda que recebem dos colegas de turma. Percebe-se, ao longo destas falas, uma certa ênfase na “caridade” dos colegas que não têm deficiência. Há também menção à estrutura da escola para a inclusão, representada pela “Sala de Educação Especial”, atualmente denominada NAPNE, como se observa na fala seguinte:

[Wando]: (...) a maior dificuldade é isso mesmo, acompanhar a matéria, no caso, quando é posto no quadro, né? Mas o pessoal ajuda, dá pra se enturmar bem com a galera aqui e dá pra pegar as matérias todas direitinho. E a acessibilidade na Sala da Educação Especial, onde tem todos os nossos materiais ali, a maioria das coisas que a gente precisa dá pra suprir ali. E eu gosto sim do Pedro II, sim. Gosto sim.

Um aspecto constante nos depoimentos dos alunos é o bom relacionamento com os colegas que enxergam. Em observação no NAPNE constatei ser comum encontrar estes últimos durante o recreio, conversando, lanchando ou fazendo trabalhos de grupo. Além disso, alguns alunos com deficiência visual não se dirigem ao NAPNE durante o recreio, permanecendo com os colegas de turma, o que caracteriza este espaço como uma opção nos momentos livres e não como um lugar de exclusão de alunos com deficiência.

A maioria dos alunos participantes da pesquisa (nove) estudaram no Instituto Benjamin Constant. Dentre estes, Taís e Pâmela tiveram experiências em escolas comuns antes de ingressarem no IBC. Apenas uma, Marina, esteve sempre em escola comum. Pâmela estudou no IBC depois de experiência de exclusão na escola comum, como a mesma relata no seguinte trecho:

[Pâmela]: Antes de eu vir pra cá... ah! ... eu já estudei em tanto colégio! Eu já estudei, acho que, em seis ou sete colégios antes de ir para o colégio especializado. E eu sei o quê que é exclusão porque eu entrava numa sala com trinta alunos, a professora me colocava lá atrás com um papel pra desenhar e eu só desenhava, desenhava, desenhava, desenhava, desenhava, desenhava... Colégio particular e não era barato, era caro! E desenhava, desenhava, nada além disso e isso eu já grande. Enquanto eu era menor os professores ainda me davam caderno, eu tinha reforço escolar, a escola tinha um turno à tarde que era pra reforço e eu fazia esse turno de reforço pra poder ficar mais fácil pra aprender a ler, escrever e tal. Com o tempo a escola foi me excluindo porque eu não tinha como copiar do quadro, a professora queria correr com a matéria e não tinha como eu copiar porque eu ficava horas na frente de um quadro branco escrito de verde tentando ler e não conseguia. Aí uma amiga da minha mãe indicou o Benjamin, aí eu entrei lá, e aí sim, as pessoas começaram a falar daqui (CPII) e eu vim pra cá.

(...)

[Entrevistadora]: E você entrou no Benjamin Constant em que ano?

[Pâmela]: 2008.

[Entrevistadora]: Que série e ano isso?

[Pâmela]: Quando eu entrei lá eu estava na antiga sétima série que hoje é o oitavo ano. Só que a gente faz uma prova de nivelamento. Nessa prova de nivelamento eu caí pra antiga quarta série que hoje é o quinto ano. De tanto que eu sabia desenhar (*risos*).

É surpreendente a importância do quadro na vida escolar destes alunos! Ele aparece nestas falas como o recurso único e insubstituível no processo de ensino-aprendizagem. Vale destacar que Pâmela não é cega e sim tem baixa visão, ou seja, sua inclusão não requer adaptações mais complexas de serem realizadas, não dependendo, por exemplo, de impressora braille. O texto escrito no quadro, que pela distância se torna ilegível, se reproduzido em papel, com letras grandes ou com ajuda de uma lupa, seria acessado sem maiores problemas.

Esta aluna ficou bastante mobilizada durante o grupo focal. Ao final, fez colocações sobre a exclusão vivenciada em determinadas aulas no CPII, seguida pelos outros participantes do seu grupo, que expuseram situações semelhantes. Esta parte será retomada ao final da análise de dados.

Taís, que também tem baixa visão, demonstra, como Pâmela, ter tido trajetória escolar difícil.

No trecho abaixo ela compara o CPII com sua antiga escola:

[Taís]: (...) Não porque, em vista de outros colégios estamos bem avançados, porque eu estudei num colégio antes do Benjamin que... Nossa!

Eu estudei lá desde o Jardim e eles não conseguiram se adaptar comigo de jeito nenhum, e olha que eles estavam acostumados comigo já. E aqui a minha experiência foi melhor, mesmo durante os três anos que foi menos tempo do que lá no outro colégio.

Rogério fez o caminho inverso de Pâmela e Taís e revela o quanto a entrada na escola comum, após muitos anos na escola especial, foi importante para ele:

[Rogério]: (...) Bom, eu tive amigos meus que estudaram aqui. Primeiramente eu estudei num colégio só especializado pra cegos. Então muitos amigos meus de lá vieram pra cá e eu passei a ter ótimas referências daqui. E por ter muitas referências e tudo mais eu resolvi vir pra cá, até porque, era meu sonho entrar aqui de tanto ouvir falar bem desse colégio. E até foi bom pra mim em muitas coisas, porque eu só vivia num lugar onde só tinha pessoas com a mesma deficiência que eu. Vindo pra cá eu descobri novas realidades que vão muito mais longe do que só um lugar com várias pessoas com a mesma deficiência.

[Entrevistadora]: E o que você descobriu?

[Rogério]: Ah, outro nível de pensar e tal. Que se tem como se fazer inclusão, por mais que tenha alguns defeitos, mas todo lugar tem, tudo que você vai fazer tem... nunca nada tá perfeito. E descobri acima de tudo que é bom, é bom você se manter incluído.

Rogério aponta para a limitação advinda da convivência pouco diversificada da escola especial. Suas últimas frases merecem destaque, podem ser interpretadas como tolerância com os problemas a serem enfrentados por ele na escola comum. Ele comenta que, apesar das dificuldades, “... por mais que tenha alguns defeitos, mas todo lugar tem, tudo que você vai fazer tem... nunca nada tá perfeito”, vale a pena estar incluído, ou, nas suas palavras: “é bom você se manter incluído”. Rogério demonstra, desta forma, seu protagonismo no processo da própria inclusão, sua vontade política em fazer parte da sociedade, descobrindo no convívio com a diversidade “novas realidades que vão muito mais longe do que só um lugar com várias pessoas com a mesma deficiência”.

Marina esteve sempre incluída numa escola particular. Seus pais contrataram uma professora, que a acompanhava em todas as aulas, copiava as matérias e lhe ensinava. Em seu depoimento percebe-se a inclusão como fator determinante na escolha do CPEI:

[Marina]: Eu estudei num colégio regular até o nono ano e as pessoas do colégio falavam muito bem do Pedro II, e minha mãe pesquisando e tal, viu que o Pedro II tinha um trabalho de inclusão, tinha uma preparação, tinha o NAPNE, né? E aí eu resolvi tentar fazer prova pra cá porque eu sabia que

aqui eu podia encontrar um pouco de apoio. E fora que eu sabia que era um colégio, assim, bem falado, né? Bem disputado e bem indicado.

Por não ser oriunda do IBC, com o qual o CPIO mantém convênio, Marina prestou concurso para admissão no colégio. A estratégia encontrada pela família para sua inclusão no Ensino Fundamental, a professora particular, era uma iniciativa que, aparentemente, não envolvia a estrutura da escola, acontecia independente dela. Com o ingresso no CPIO Marina se deparou com uma forma mais institucionalizada de ser incluída. Ela descreve sua experiência inicial no colégio da seguinte forma:

[Marina]: (...) Eu quando cheguei aqui no primeiro dia eu estava nervosa, né, não sabia... Primeiro dia de aula, colégio totalmente diferente, acho que quatro vezes maior do que o colégio que eu estudava, quatro não, dez vezes maior. Quando eu cheguei eu sentei e tal, aí de repente veio um menino e começou a conversar comigo e a gente começou a ser amigo e ele ficou, assim, meu parceiro, como eu chamo, meu fiel escudeiro. E aos poucos as outras pessoas foram chegando e eu fui conhecendo e elas não apresentaram muita resistência, não apresentaram muito nervoso de “como é que eu vou lidar com você?” Não, elas foram muito naturais, muito tranquilas e eu também fui mostrando naturalidade pra elas e hoje em dia, como eu já estou no terceiro ano, a turma já está há três anos, quase três anos unida, então é muito harmônico a questão de me ajudar e digitar pra mim as coisas do quadro. É muito tranquilo porque qualquer um pode fazer, cada um faz uma vez, cada um se oferece uma vez, quando eu estou saindo de sala, se oferecem pra me ajudar. E esse amigo que eu conheci no primeiro dia de aula, muito interessante, que, ele sempre foi muito apaixonado por internet, computação, *Google*. E quando ele me conheceu ele começou a se preocupar com a questão da internet, assim, a inclusão dos deficientes visuais na internet. Então, quando ele via uma nova atualização de alguma coisa da *Google*, alguma coisa da *Apple*, ele buscava, ele pesquisava, ele perguntava, mandava *e-mail* cobrando a questão da acessibilidade, era muito legal. E hoje em dia tudo que ele descobre de novo, ele me mostra, e ele me mostra que realmente está avançada. Então é legal você ver as pessoas se preocupando com essa inclusão, não só na escola, com a inclusão na vida, né? Social, na internet, na informática, em geral. É muito legal.

Sem a professora particular intermediando o contato de Marina com a escola, a sensação de solidão inicial foi substituída pela aproximação com um dos alunos. O depoimento sugere o quanto esta amizade é enriquecedora para ambos. Não só Marina é ajudada por seu “fiel escudeiro”, mas também este, através da convivência com a deficiência visual, descobre um campo de pesquisa e atuação numa área que pode ser profissionalmente promissora: a acessibilidade digital. Por ter mais experiência com o assunto do que a maioria dos analistas de sistema, ele consegue identificar a desatenção destes com relação ao usuário cego. Ao

costrar soluções para os problemas de acessibilidade dos programas, ele contribui para uma melhoria substancial neste ramo de conhecimento. É importante observar que o *Campus* São Cristóvão III possui um curso de Ensino Médio Integrado em Informática, ou seja, muitos se dedicarão profissionalmente a esta área.

A reação dos alunos que enxergam ao primeiro contato com os colegas cegos é descrita com riqueza de detalhes por Stefani:

[Stefani]: No meu caso, assim, cheguei aqui extremamente preocupada porque na minha sala (*na escola especial*) era um número bem reduzido de alunos, era só um nono ano e seis alunos que se formaram. Cheguei na minha sala, trinta alunos. Todo mundo já era daqui, a maioria já desde o sexto ano. Todo mundo já se conhecia e eu no início não sabia como é que eu ia chegar, como é que eu ia pedir ajuda, batia também um pouco de vergonha, como é que eu ia fazer. Mas assim, aos poucos eles foram se aproximando de mim, se apresentavam: “Oi, eu sou a fulana”. E aos poucos eu pedia pra me ditar e eu via que eles não faziam assim, por obrigação, “ah, vou lá ajudá-la”. Na verdade eles faziam e se divertiam. Às vezes começavam a pegar o meu fone pra ouvir a voz do programa né, e rindo, zoando, apertando a tecla e tinha vezes até que chegavam a falar: “Não, não escreve não, eu vou escrever por você!” Eu ficava lá, descansando minha mão, tá bom... Eles pegavam o fone e: “Nossa, que irado! Olha fulano, que legal!” Eles se divertiam com meu computador, sabe? E hoje em dia, duas coisas que eu acho legal, é que na minha sala somos duas, tem eu e mais uma menina que é DV e eles se revezam: “Olha, fulano, hoje você dita pra essa pessoa... agora você vai digitar pra mim”. Tudo eles se revezavam, principalmente nas matérias mais visuais, Biologia no primeiro ano, eu fui muito, muito ajudada por eles. Acontecia toda aquela compreensão. Às vezes eles: “Não, não deixa o professor desenhar não, eu vou desenhar pra você, te ajudo”. E o legal, a segunda coisa também que é muito legal, é que são realmente meus amigos, assim, não estão lá só pra me ajudar, mas passam o recreio com a gente, brincam com a gente, a gente zoa também eles e passo o recreio com eles tranquilamente, porque, verdadeiramente, assim, eles são nossos amigos. São amigos que nós vamos levar pro resto da vida e, se Deus quiser, que seja assim nas universidades né, porque não é fácil.

No trecho sublinhado é possível perceber que há uma progressão na fala de Stefani com relação a um aprendizado por parte dos colegas que enxergam sobre como ajudá-la, sobre as tecnologias específicas adaptadas à deficiência e, sobretudo, uma aproximação gradual em termos da amizade, do “sentir-se à vontade” com os colegas cegos.

Da mesma forma como é difícil para o aluno com deficiência iniciar o novo ciclo acadêmico que é o Ensino Médio, assim também ocorre com os alunos sem deficiência. Além disso, para um adolescente que nunca teve convivência com a cegueira, se deparar no primeiro dia de aula com um colega cego, não é algo que passa despercebido. Pelo contrário, é notório que ficam bastante impressionados. Depois deste primeiro momento, ocorre esta aproximação através do lúdico, a que Stefani se refere, e é comum encontrá-los pelos corredores de olhos fechados experimentando andar com as bengalas.

Provavelmente o fato de poderem observar, nos diferentes espaços da escola, outros alunos guiando ou conversando com adolescentes cegos, naturaliza a deficiência e ensina como se comunicar, guiar, ajudar e ser ajudado pelos colegas que não enxergam. Os recém-chegados têm modelos para seguir. Pelo número elevado de alunos com esta deficiência, é criado um ambiente favorável à disseminação da cultura cega³⁷ no ambiente escolar.

Vale ressaltar que uma das premissas das políticas de inclusão do Ministério da Educação prevê que o aluno com NEE's seja matriculado em escola próxima da sua residência. De fato, a praticidade e a possibilidade de convivência com as crianças da vizinhança são consideradas na lei. Porém, as chances da inclusão ser bem sucedida, caso este aluno seja o único na escola que possua deficiência, são bem menores.

Observa-se, através dos depoimentos de Marina e Stefani, que os alunos sem deficiência crescem com a inclusão à medida que convivem com a diferença. A interpretação inicial sobre “caridade”, por parte dos alunos sem deficiência, não se confirma. Os depoimentos de ambas discorrem sobre amizade, sobre a parceria do “fiel escudeiro” de Marina. Nas palavras de Stefani, os colegas “não estão lá só pra me ajudar, mas (...) verdadeiramente, assim, eles são nossos amigos”.

³⁷ Por cultura cega compreende-se aqui modo de vida, a cegueira enquanto fator identitário, assim como os objetos e tecnologias específicas relacionadas a ela.

Pode-se concluir a partir destes depoimentos que a inclusão corrobora com o ideal de uma educação humanística que, historicamente, o Colégio Pedro II sempre privilegiou, como se pode observar num dos objetivos de ensino elencado no Projeto Político Pedagógico:

Formar cidadãos críticos, eticamente orientados para o respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade (COLÉGIO PEDRO II, 2000, p. 70).

A inclusão se revela como um excelente contexto para a formação de cidadãos nos termos acima citados, onde o respeito às identidades ou a sensibilidade para a diversidade têm amplas possibilidades de serem trabalhados em alunos com e sem deficiência, possibilitando uma educação contra a barbárie como enunciada por Adorno (2000).

5.2 O POTENCIAL EMANCIPATÓRIO DO GRUPO FOCAL: A CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE O DIREITO À INCLUSÃO

As duas alunas do primeiro grupo focal ingressaram no CPII em 2011, ou seja, dois anos antes dos demais participantes da pesquisa. Elas revelaram jamais terem tido acesso aos materiais táteis durante as aulas nas turmas comuns. Durante o grupo focal perceberam que suas demandas com relação à intermediação da imagem não eram atendidas, evidenciando-se um processo de conscientização a respeito de seus direitos quanto à inclusão e à qualidade das aulas que lhes são oferecidas. À pergunta inicial, sobre o que acham do colégio e o motivo pelo qual o escolheram para estudar, responderam considerando aspectos positivos da vivência de ambas com professores e colegas:

[Maria]: (...) tem coisas boas, tipo, professores legais, amigos. Então, não é ruim.

[Taís]: Bom, eu escolhi estudar aqui porque a princípio foi a primeira opção que eu tive, mas eu também tive outros colégios pra estudar. Só que eu decidi o Pedro II pelo fato de que muitas pessoas diziam pra mim que a inclusão era realmente, pelo menos, vamos dizer, setenta e cinco por cento era realizada. Tinha professores, como eu descobri que realmente têm, dispostos a ajudar, entendeu? Pra mim foram pontos positivos que contaram muito com a minha... pro meu período que eu estou aqui, que eu estudo.

[Entrevistadora]: (...) Vocês acham que (*os professores*) têm um trabalho voltado pra vocês?

[Taís]: Acho...

[Entrevistadora]: Durante a aula?

[Taís]: Não vou dizer todos, mas a grande maioria, sim.

Taís estima que a inclusão é realizada em, pelo menos, “setenta e cinco por cento” e que a “grande maioria” dos professores tem um trabalho voltado para os alunos com deficiência visual. Nas perguntas subsequentes, com o aprofundamento das questões relacionadas à intermediação das imagens, há uma mudança nas expectativas de ambas quanto ao atendimento de suas necessidades específicas durante as aulas. Ao serem perguntadas sobre a utilização dos materiais táteis nas disciplinas que lidam com imagens como Biologia, Física, Química, Geografia, Maria demorou a compreender que a pergunta se referia à apresentação destes materiais em sala de aula:

[Entrevistadora]: (...) Vocês acham que as imagens são mostradas em sala de aula? Como é que são os materiais táteis das diversas disciplinas?

[Maria]: Em sala de aula? (*Espanto*)

[Entrevistadora]: É.

[Maria]: Não! ”Pô”, na verdade quando a gente tem aula, pelo menos comigo, os professores não vão – a maioria – não chega pra você e fala: “Ah, parece com isso, ou então é mais ou menos como isso”, sei lá, tenta explicar, entendeu? Eles desenham no quadro e explicam pros videntes, não pra gente. Então a gente fica lá esquecido!

A parte destacada evidencia a falta da explicação teórica sobre desenhos que o professor realiza no quadro, ou seja, a ausência da audiodescrição de imagens. Maria não compreendeu que a pergunta se referia, não à audiodescrição dos desenhos, mas à presença de materiais táteis durante a aula. É como se ela ainda não tivesse cogitado esta possibilidade. Com a insistência do tema, elas se posicionam sobre o assunto:

[Entrevistadora]: (...) Não tem material tátil?

[Maria]: Não tem nada! Nada, nada, nada! É só desenho no quadro, mais nada.

[Taís]: Química é muito complicado.

[Maria]: Exatamente.

[Entrevistadora]: E Biologia?

[Taís]: Ah, Biologia tem material na educação especial, temos aulas de apoio, aí dá pra fixar bem a matéria.

[Entrevistadora]: Mas durante as aulas...

[Maria e Taís falam juntas]: Não!

[Taís]: Não! Durante as aulas não.

[Entrevistadora]: Não são levados?

[Maria]: Igual hoje. Hoje fiquei super perdida... Ele falou que vai pedir pra uma professora, mas fora da aula, pra ver se ela me ajuda, entendeu?

[Entrevistadora]: Mas nunca na aula?

[Taís]: É, fora da aula.

Observa-se nestas falas que os materiais não são apresentados durante as aulas: “É só desenho no quadro, mais nada”, tais recursos permanecem no NAPNE (que Taís denomina de “educação especial”) para onde os alunos são enviados para aprenderem no contraturno.

Ao final do grupo focal, quando interrogadas se gostariam de acrescentar algum assunto, até então não contemplado, foi significativo que o tema levantado tenha sido a inclusão. Através dos depoimentos das participantes foi possível observar que, durante o grupo focal, ambas perceberam que as aulas seriam melhores se os materiais fossem mostrados durante as mesmas e não apenas no contraturno no NAPNE. Neste momento, ambas tiveram postura muito mais contundente em defesa da inclusão do que no início do grupo focal, como se pode observar nas falas a seguir:

[Maria]: Eu acho que eles deveriam pensar cada vez mais, mais, mais em inclusão.

[Taís]: É!

[Maria]: Tudo bem que na minha aula só tem eu de cega, então, “pô”, fazer uma aula inclusiva é meio fogo.

[Taís]: (*Interrompe*) Não, “pô”, mas se o MEC quer inclusão social, que ela seja praticada, não fique na teoria.

[Maria]: Eu acho. Eu acho que os professores ao criar uma aula, eles deveriam lembrar da gente.

[Taís]: Exatamente, mesmo que seja um só na sala.

[Maria]: Exatamente, é. E “tipo”, eles deveriam ligar, sabe? Como eu posso dizer? Pegar, fazer mesmo, se jogar mesmo nessa de incluir, “pô”! Porque só na teoria não dá, é muita teoria! Tudo bem que aqui tem, mas eu acho que poderia ter muito mais.

Maria, no início desta fala, ainda não reconhece seu direito a maiores esforços dos professores com relação às suas necessidades, já que é a única aluna cega da turma: “Tudo bem que na minha aula só tem eu de cega, então, 'pô', fazer uma aula inclusiva é meio fogo”. Com a opinião divergente de Taís, que cita a intenção do MEC em praticar a “inclusão social”, “mesmo que seja um só na sala”, ela termina reconhecendo mais plenamente seus direitos, concluindo: “Eu acho que os professores ao criar uma aula, eles deveriam lembrar da gente”. Percebe-se nessas colocações uma mudança de postura quanto à legitimidade em ter um tratamento diferenciado dentro da turma. A importância conferida ao material tátil também é ampliada no decorrer da entrevista:

[Taís]: É, porque eu já gosto de Química, mas se eu enxergasse o quadro, alguma coisa, eu gostaria mais. (*risos*) Eu já gosto só de ouvir e de entender o pouco que eu entendo na aula. Mas sem material fica difícil.

[Entrevistadora]: Ou seja, o material é muito importante?

[Maria]: Com certeza!

[Taís]: Exatamente! Muito!

[Entrevistadora]: E pra essas disciplinas só a audiodescrição não funciona tão bem, né?

[Taís]: Não, não funciona, porque tem cadeia, tem esquema.

[Maria]: É, tem gráfico, cara, tem esquema... é fogo! Não dá pra entender! Se você não consegue sentir...

[Taís]: Você não vai imaginar uma cadeia, uma ligada na outra. Fica muito complicado.

[Maria]: Principalmente cadeia.

[Taís]: É.

As participantes destacam a dificuldade de compreensão das cadeias de elementos da disciplina Química, com o auxílio apenas da audiodescrição. Diferente de outras imagens onde há uma forma, tema ou ação a serem descritos, a simples leitura dos elementos químicos não auxilia na sua apreensão, já que há um esquecimento quase imediato dos elementos à medida que vão sendo descritos, tornando a presença do material tátil imprescindível.

Esses depoimentos revelam uma importante questão relativa aos limites da audiodescrição. Originada na área do cinema, de fato ela é adequada para acessibilidade às fugidias imagens em movimento do filme, muitas vezes pouco decisivas para a compreensão da história que está sendo contada. Porém, o que ficou comprovado nos depoimentos dos alunos para esta pesquisa, é que a imagem estática utilizada numa aula de Química, Biologia ou Artes, adquire uma “corporeidade” que não se pode menosprezar, tornando sua apresentação tátil indispensável. A audiodescrição dos materiais táteis, esta sim, é o recurso complementar de acessibilidade a eles.

As falas iniciais, que consideravam bem sucedida a inclusão no colégio, comparadas ao discurso final, defendendo a presença de maiores esforços em atender às necessidades específicas de acessibilidade à imagem, revelam o potencial emancipatório da técnica de grupo focal. Segundo Gatti (*idem*, p. 13 e 14) “A participação num processo de grupo focal também pode propiciar um momento de desenvolvimento para os participantes, tanto nos

aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos”. De fato, a técnica do grupo focal, proporcionando um momento de troca de opiniões, pode ocasionar desenvolvimento de tais aspectos, em especial, quando o tema discutido é tão significativo para os participantes. No caso de Maria observa-se, principalmente, uma contextualização política de sua situação, antes percebida como individual (“Tudo bem que, ó, na minha aula só tem eu de cega, então 'pô', fazer uma aula inclusiva é meio fogo”), e depois da fala de Taís (“... se o MEC quer inclusão social, que ela seja praticada, não fique na teoria.”), sua experiência particular é repensada em termos mais amplos, inserida no projeto de inclusão do Ministério de Educação.

Ao que parece, a princípio Maria relacionava seu “lugar de aprendizagem” ao NAPNE, afinal, este ambiente foi destinado aos alunos com deficiência. Está lá para auxiliá-los. Porém, durante a entrevista, a sala de aula comum, percebida inicialmente como local de aprendizagem do aluno que enxerga, é ressignificada. Maria vislumbra a possibilidade mais vantajosa de aprender durante a aula, junto com sua turma, o que está, aliás, plenamente de acordo com o projeto do MEC para o Atendimento Educacional Especializado – AEE a ser realizado na Sala de Recursos, que, segundo o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2011, pg. 6), seria “prestado de forma complementar ou suplementar, assegurando aos alunos condições de acesso, participação e aprendizagem”. Suplementar significa aquilo “que se acrescenta para complementar algo que não estava concluído (esclarecimentos suplementares) ou que reforça ou aprimora um processo” (AULETE, 2009, p. 752) ou seja, o AEE seria um apoio à aprendizagem, aprimorando, acrescentando e completando os conteúdos que não foram suficientemente compreendidos na classe comum e não um substituto a esta última.

5.3 APRESENTAÇÃO DOS MATERIAIS TÁTEIS: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE A DIDÁTICA DO PROFESSOR

Os grupos focais realizados em 2014 revelaram que vários professores passaram a apresentar os materiais táteis durante as aulas nas turmas comuns:

[Entrevistadora]: Como é que os professores dessas matérias utilizam os materiais táteis? Dentro da sala de aula, junto com os outros alunos, ou fora dela?

[Camila]: Dentro.

[Leonardo]: Tem alguns que botam dentro e outros também fora, por exemplo, na educação especial.

Ao discutirem sobre suas dificuldades em compreender gráficos e desenhos do quadro, este fato volta a ser mencionado:

[Leonardo]: É a questão dos gráficos, né? Os gráficos complicam, aí o professor vai e faz o desenho, mostra assim pra gente, tátil e a gente vê e consegue analisar o que tá passando no quadro.

[Tatiana]: A professora mostrava uns esquemas emborrachados, ou então ela tentava imprimir em braille pra mostrar pra gente o que ela estava escrevendo no quadro.

Neste trecho fica bastante evidente que os materiais táteis estão presentes em sala de aula, o que não foi identificado no primeiro grupo focal. Esta mudança vale a pena ser destacada e será melhor analisada a seguir, já que demonstra um pertencimento crescente da aprendizagem dos alunos com deficiência visual ao local da sala de aula, juntamente como os demais alunos e não em separado no contraturno. Possivelmente isso se deu a partir de atividades organizadas por alguns professores da escola como as Feiras de Ciências, onde foram expostos trabalhos de alunos para as disciplinas Física e Biologia, muitos deles, materiais táteis para auxiliar os colegas com deficiência visual. Foi criado, então, um acervo elaborado pelos alunos que enxergam que, diferente dos materiais do NAPNE, são alvo de menos cuidado em sua preservação. As duas alunas do primeiro grupo focal não chegaram a participar destas atividades, como se pode concluir no trecho a seguir:

[Entrevistadora]: E nas atividades que têm aqui no Pedro II, Dia da Física, Semana Cultural, têm materiais pra vocês? Têm atividades que vocês acabam se integrando?

[Taís]: Que eu me lembre, no primeiro ano teve materiais que nós mesmos da educação especial produzimos. Agora os outros eu não me lembro, você se lembra?

[Maria]: Eu lembro da nossa mesa...

[Taís]: É da mesa da educação especial... os próprios deficientes que ajudaram...

[Maria]: E os estagiários ajudaram.

[Taís]: Isso... os estagiários.

[Entrevistadora]: E aí vocês recebiam visitantes, não é isso? E aí vocês mostravam o material?

[Taís]: Aham, isso.

[Entrevistadora]: E vocês não lembram de nenhuma outra atividade produzida deles pra vocês?

[Maria]: Não. Deles pra gente, não.

[Taís]: Não, também não me lembro, não. Dos alunos pra mostrar pra gente, não.

A realização das referidas atividades, envolvendo estudantes na confecção de maquetes e materiais produziram uma grande quantidade de recursos táteis, criando culturas inclusivas nas disciplinas que utilizam imagens.

Outro fator provavelmente importante para a maior utilização dos materiais táteis pelos professores nas turmas, foi a entrada para o NAPNE de uma professora de Biologia, diversas vezes citada nos grupos focais, que passou a dar aulas no contraturno em 2013 e, no ano de 2014, a dedicar metade de sua carga horária ao Atendimento Educacional Especializado. O trabalho junto ao NAPNE é formativo. A partir de um contato maior com os alunos, percebendo suas capacidades e necessidades, o professor passa a atender estas últimas durante as aulas na turma comum, como se pode observar no depoimento dos alunos:

[Pâmela]: Eu acho dois professores. A professora de Biologia.

[Marina]: Ah, verdade.

[Pâmela]: Ela ensina estupendamente bem.

[Rogério]: Ela também.

[Pâmela]: Ela dá um show ensinando. E Biologia é uma matéria complicada pra um cego poder aprender, porque ela desenha no quadro uma célula, ela desenha dentro da célula, desenha umas coisinhas nadando dentro de uma célula. E como você vai explicar isso pra alguém que nunca enxergou, uma bola dentro de outra bola com um monte de coisinha solta? Você vai pensar o quê? É uma festa isso, né? (*risos*) E não, ela explica de uma maneira que você consegue entender. Ela dá o material digital pra gente...

[Marina]: Tátil, né? Material tátil.

[Pâmela]: É, dá o digital e o tátil também.

[Entrevistadora]: Material digital é o quê?

[Pâmela]: A matéria digitada.

[Entrevistadora]: Ah, entendi.

[Pâmela]: Sem os desenhos, porque os professores de Biologia, ele tem que fazer esquema, não adianta, ele tem que desenhar alguma hora...

[Rogério]: Até porque a matéria exige isso.

[Pâmela]: Até porque os outros alunos têm que ter a noção dos desenhos, nas provas de vestibulares vão cair os desenhos. Ela, numa aula reservada com a gente, ela mostra o material tátil e o material digital ela dá - que é o material escrito - ela sempre passa. E tem também um outro professor que eu também gosto muito. Ele também dá uma aula que inclui todo mundo, sabe? Quando

ele vai pegar um material ele já pega e já fala: “Olha, o de vocês está aqui”. Já dá no *pen drive*. Por ser Português é mais fácil...

Nas partes sublinhadas é possível compreender que a professora mostra os materiais táteis enquanto desenha durante a aula para a turma toda e também em “aula reservada com a gente”, ou seja, no Atendimento Educacional Especializado, que realiza no NAPNE. Não apenas os materiais táteis são citados, mas os textos digitalizados, para solucionar o problema do acesso ao conteúdo escrito no quadro. A estratégia da digitalização dos textos é utilizada por outros professores, como o de Português acima citado, e valorizada pelos alunos, como pode ser observado na continuação da fala de Pâmela:

[Pâmela]: (...) E tem um outro professor que é o professor de História, que ele também ensina muito bem, ele é muito engraçado! Você pode estar cansado, com sono, ele entra na sala e você já sabe que vai ser uma aula diferente, uma aula que você normalmente não escreve, uma aula que ele conversa, ele pergunta: “Vocês estão entendendo? Não estão? Então vamos explicar. Olha, tem que fazer isso, eu mandei por *e-mail*.” E sabe, todo mundo tem a matéria por *e-mail*, não é só o cego, não é só o de baixa visão, todo mundo recebe o mesmo material e, sem dúvida, é muito boa (a aula).

[Entrevistadora]: Ele não escreve no quadro?

[Pâmela]: Não escreve no quadro.

[Entrevistadora]: Porque ele manda tudo por *e-mail*.

[Pâmela]: Ele manda tudo por *e-mail*, só explica. Ele explica, dá texto, a gente lê os textos, passa exercício, debate sobre o tema. Às vezes é muito melhor fazer isso do que você perder um tempão escrevendo no quadro, o aluno perder um tempão copiando e sair todo mundo sem entender nada. É muito melhor você não dar a matéria escrita - a matéria escrita no quadro, porque ele dá escrita, só que pela internet - e a pessoa entender a matéria. Muito mais vale você entender do que você ler. Se você ler e não entender, não adiantou nada. E acho que são eles.

Pode-se depreender das frases grifadas, que, segundo Pâmela, todos os alunos, com ou sem deficiência, se beneficiam com as estratégias do referido professor. Vale destacar que disciplinas que envolvem o raciocínio matemático são menos propícias a soluções deste tipo, já que o professor fica mais dependente da escrita simultânea no quadro durante as explicações.

Com relação a outras matérias, os alunos do terceiro grupo focal revelam que a maioria dos professores ainda não tem utilizado os materiais táteis:

[Entrevistadora]: (...) Como os professores utilizam os materiais táteis, em sala de aula ou fora da sala de aula, no NAPNE?

[Marina]: Mais fora da sala. Mais no NAPNE do que em sala de aula.
[Rogério]: Exatamente.
[Pâmela]: Muito mais no NAPNE que em sala de aula.
[Entrevistadora]: Stefani acha também?
[Stefani]: Eles usam mais no NAPNE, embora eles se revezem, arrumam um jeito de dar em sala de aula.
[Marina]: Mais Biologia.
[Stefani]: É, mais Biologia... Biologia, Química.

Comentando os possíveis motivos da ausência dos materiais táteis, os alunos demonstram percepção acurada sobre as questões relacionadas às dificuldades vivenciadas pelos professores. Pâmela e Rogério consideram o tempo escasso do professor, que, entre uma aula e outra, teria que obter os materiais táteis junto ao NAPNE, além do desconhecimento do mesmo sobre o acervo disponível. Tornar os recursos para inclusão acessíveis aos professores, percebendo uma dinâmica organizacional nem sempre favorável, parece ser um desafio para a escola:

[Pâmela]: Mas eu também acho que eles usam o material tátil mais no NAPNE porque o professor do NAPNE normalmente é ele quem arruma, então é ele quem sabe onde ele guardou tal material e tal material, e nem sempre o professor que dá aula pra gente é o mesmo professor que dá aula no NAPNE. Então às vezes o professor que dá aula pra gente, ele nem tem dimensão do quê que tem no NAPNE que ele pode usar pra ajudar a gente. Muitas vezes o professor não sabe!
[Rogério]: Até porque os tempos também são bem pequenos, então ele também teria que desenhar pra turma no quadro, pra que as pessoas pudessem copiar o desenho e ao mesmo tempo usar o material tátil, então ficaria meio que uma coisa desconstruída. Até dá pra fazer.
[Pâmela]: Não acho que isso atrapalharia não.
[Rogério]: Não atrapalharia mas...
[Pâmela]: Atrapalharia mais vir aqui buscar.
[Rogério]: Também, porque aí ele também perderia um “tempasso” de aula. O tempo já é pequeno...

Pode-se observar na fala de Rogério algum receio de que os materiais táteis possam atrapalhar, ocupando ainda mais o tempo escasso da aula. A preocupação de que a atenção específica do professor ao aluno com deficiência visual possa prejudicar os colegas que enxergam, foi explicitada no segundo grupo focal:

[Leonardo]: É porque pode, no caso, atrapalhar a turma.
[Entrevistadora]: Wando também acha?
[Wando]: Sim, sim.
[Entrevistadora]: Atrapalha em que sentido?
[Wando]: Ah...

[Leonardo]: Ah, no sentido, tipo assim, não entender alguma coisa, aí o professor vem falar comigo e falar assim: “Ah, é assim, assim, assim”. E aí, tipo, confundir o pensamento do outro aluno, entendeu? Vai achar que é aquilo. Aí confunde, aí pode até atrapalhar. Mas não. Mas tem outros que também conseguem, que se beneficiam pela informação que o professor passa.

Ao final desta fala, percebe-se que Leonardo se reposiciona quanto a atrapalhar o restante da turma, percebendo que determinados alunos “se beneficiam pela informação que o professor passa”. No mesmo grupo focal Camila pondera, dizendo que a presença dos materiais táteis durante as aulas pode ajudar os demais alunos:

[Camila]: Ah, às vezes os desenhos até ajudam os demais alunos que não conseguiram entender.

[Entrevistadora]: Que desenhos?

[Camila]: Os desenhos que os professores mostram, tipo na Biologia ou na Química.

[Entrevistadora]: Os materiais táteis?

[Camila]: É! Ajudam bastante.

Numa outra passagem, um dos alunos justifica a apresentação dos materiais táteis no NAPNE da seguinte forma:

[Leonardo]: Lá (*no NAPNE*) é porque tem mais tempo de ficar com a gente e dar mais atenção, entendeu, pra gente poder pegar. Dentro da sala também pode atrapalhar a turma, entendeu? Mais ou menos isso.

[Wando]: É meio complicado.

[Leonardo]: É.

Aparentemente os alunos não consideram ruim a aprendizagem no contraturno e até valorizam a possibilidade de estarem neste momento mais próximos do professor. Porém, nesta passagem aparece novamente a ideia de que a turma pode ficar prejudicada com a atenção do professor destinada ao aluno com deficiência durante a aula. Este tema foi observado em todos os grupos focais. No primeiro grupo focal esta discussão, exposta ao final do item 5.2, foi extremamente significativa. Os alunos demonstram preocupação em não tornar sua presença prejudicial ao restante da turma, aos professores ou ao desenvolvimento da aula. Em outras palavras, ao que parece, percebem sua presença como um possível incômodo.

Nestas passagens evidencia-se a tensão entre os conceitos de integração e inclusão, como abordado por Mrech (1999), discutidos no primeiro capítulo desta tese. O paradigma da integração prevê que o aluno com NEE's deva se adaptar à escola, sendo o único responsável por esta adaptação. Já a educação inclusiva se caracteriza pela adaptação da escola às necessidades dos alunos com deficiência. De acordo com estes depoimentos, tais situações evidenciam uma integração dos alunos com deficiência visual nestas aulas, mais do que a sua inclusão, que exigiria uma adaptação das aulas, do professor e da turma, além de disponibilidade de tempo e de material.

Wando atribui o descompasso entre a explicação da matéria para o aluno com deficiência visual e o retorno ao restante da classe, à falta de preparo de alguns professores:

[Wando]: Também tem a situação do professor que também não é tão preparado. Ele leva um tempo maior, talvez, pra explicar para o aluno e aí acaba também atrasando a própria aula dele. E isso quando também o aluno não consegue entender, também acaba atrasando a aula dele. Na verdade quando o aluno não consegue entender, na verdade, não atrasa a aula dele, mas fica ruim pros alunos videntes.

Em outro depoimento destaca-se o elogio a um professor recém-chegado:

[Stefani]: (...) E tive o caso de um professor de Matemática no primeiro ano que chegou aqui na escola, nunca tinha lidado com cegos, entrou, começou a escrever no quadro, desenhar conjunto, função e foi aonde eu tive que correr atrás, eu expliquei minha situação: “Professor, não enxergo, como é que a gente vai fazer?” Apresentei um material de desenho que é bem simples, aquele da borracha que você põe a folha em cima e desenha invertido e ele fazia pra mim com todo, com o maior prazer, ele fazia exatamente o que estava no quadro e em meses ele aprendeu como lidar com a gente e viu que era super tranquilo. Um excelente professor. E pra fechar, também, meu atual professor de Biologia que a gente trabalha genética, genética não é fácil. Trabalhar com cromossomos homólogos, trabalhar com esquema, com célula, com várias partes que são visuais e o prazer dele em desenhar pra mim, exatamente o que ele põe no quadro. Ele é super acostumado a lidar com alunos DV's. Realmente são ótimos professores.

Observa-se que o professor de Matemática, recém-chegado na escola, aprendeu com a aluna a atender suas necessidades. De qualquer forma, as dificuldades de determinados professores, mencionadas nos depoimentos, apontam para as duas demandas que ocorrem simultaneamente durante as aulas: o ensino direcionado à turma como um todo e a didática específica para os alunos com deficiência visual, que exige não apenas a presença pura e

simples dos materiais táteis, mas tempo para sua mostragem a cada um deles que, assim, necessitem. Experiências bem sucedidas são relatadas pelos participantes. A próxima fala exemplifica como alguns professores vêm descobrindo formas de incluir os alunos com deficiência visual, através de atividades que envolvem todos os alunos, mesmo nos conteúdos mais imagéticos:

[Marina]: Meu professor de Física me deu aula de Ótica e ele simplesmente, a mesma aula que eu tinha, ele dava para as outras pessoas. Ele fazia todo mundo fechar os olhos e imaginar, todo mundo a mesma coisa, e ele explicava a matéria dessa forma. A luz normal, a luz incidindo, a luz refletindo, tudo pra todo mundo, sem desenhar no quadro, só usando a imaginação. Era assim uma aula fantástica!

[Entrevistadora]: Que interessante! E os outros alunos também aprendiam?

[Marina]: Sim, aprendiam! Tiravam dúvida.

[Entrevistadora]: Também gostavam?

[Marina]: É, é uma aula diferente, né? Aluno gosta de uma aula diferente! Acho que é a coisa que a gente mais gosta é uma aula diferente. Se o professor mandar a gente fazer uma roda de mesas na sala a gente já vai gostar mais, porque vai ser uma aula diferente.

[Entrevistadora]: Só pela posição das carteiras, né?

[Marina]: Só pela posição, porque é todo dia aquela mesma coisa. O professor na frente, a gente sentada, o professor falando, falando, falando... Então qualquer coisa diferente eu acho que já chama a atenção da gente. E era uma aula diferente, realmente.

É notória a criatividade deste professor ao lidar com dois desafios: a deficiência visual e também a falta de material tátil ou de acesso a ele em sua disciplina. O recurso por ele utilizado é a capacidade de formar imagens mentais. Cada aluno, independente de ser cego ou não, imagina as situações descritas pelo professor de forma individual, sem que isso interfira no entendimento das situações enunciadas. No que tange ao acesso à imagem, este procedimento iguala todos os alunos. Marina destaca ainda o quanto a turma aprecia esta dinâmica, ou seja, o recurso encontrado para a inclusão da deficiência visual, acaba tornando a aula diferente, em contraste com a excessiva utilização da aula frontal em outras disciplinas, criticada pela aluna. Stefani, também do terceiro grupo focal, cita outro exemplo bem sucedido nas aulas de Química:

[Stefani]: E agora também a minha professora de Química. Ela quer explicar alguma coisa, ela traz palito, ela mostra pra turma e faz comigo e não tem dificuldade nenhuma, sendo que é Química Orgânica que tem muitas cadeias, várias funções, ainda mais agora que a gente está trabalhando isomeria, e ela, minha professora, graças a Deus, é ótima.

Neste exemplo, nota-se que o material é apresentado em sala de aula e que a turma também aproveita as explicações destinadas à aluna cega. Ou seja, a mesma atividade é comum a alunos com e sem deficiência, como é possível perceber, também, na aula de Música, descrita abaixo:

[Rogério]: Bom, eu lembro mais do professor de Música porque ele, ao invés de passar os movimentos que tinha que se fazer pra tocar, ele passar propriamente dito, ele fazendo, ele pegava a minha mão e fazia; e fazia com que os outros alunos acompanhassem. E eu achei isso uma tática interessante porque ao mesmo tempo em que ele ia ensinando pra todo mundo, dava pra acompanhar o conteúdo normalmente.

O referido professor, ao mostrar para a turma como tocar determinado instrumento, demonstrava com as mãos de Rogério, para que os outros observassem. Assim, ensinava a todos simultaneamente, ao invés de tocar ele próprio e depois, separadamente, mostrar ao aluno com deficiência visual.

Stefani menciona a experiência de uma aula de Biologia em que a professora, anteriormente citada, levou toda a turma ao NAPNE, para ver e tocar os materiais táteis:

[Stefani]: Minha professora, essa mesma professora de Biologia, ela me deu aula e ela levava pra minha turma um modelo, por exemplo, de um vírus, ela levava em 3D ela mostrava pra gente que é DV, mostrava pra eles, e eles ficavam tão ansiosos que eles queriam tocar como eu tocava.

[Marina]: É mesmo.

[Stefani]: Eles falavam: “Não, professora, que legal, deixa eu ver também, eu quero tocar!” E isso é impressionante. E até os esquemas que ela fazia no quadro, por exemplo, um quadrograma, ela trazia com antecedência pra mim, pra eu poder acompanhar as aulas e era tudo igual ao deles. Um dia que me impressionou muito foi um dia que a gente saiu de sala e fomos aqui pro NAPNE ver o material que uma outra professora de Biologia tinha preparado, tudo em 3D, a parte de Biologia Marinha, e ela foi dar a aula pra todo mundo no NAPNE! Minha turma inteira entrou e quis tocar nos bichos e pegar e ver como... a impressão que dava, eu olhava e... aí, gente, eu já vi. E na verdade eu acho que eles ficaram mais impressionados até do que eu, eu achei isso muito inclusivo!

Observa-se que os materiais táteis são um excelente recurso também para os alunos que enxergam. Além disso, a ida da turma ao NAPNE é um importante fator de inclusão, como aponta Stefani. Os alunos percebem o espaço sendo valorizado pelos professores e têm a oportunidade de se aproximarem. Stefani chama atenção para o fato desta professora trazer o

material com antecedência, a fim de facilitar sua compreensão da aula; citando outra estratégia bem sucedida na utilização dos recursos táteis.

5.4 “E ERA TUDO DADO NA SUA MÃO...”: A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS TÁTEIS NA INTERMEDIÇÃO DA IMAGEM

Os depoimentos confirmaram a importância dos materiais táteis para a compreensão das disciplinas que lidam com imagens. Durante o primeiro grupo focal, cujas alunas só haviam tido contato com materiais táteis no NAPNE, foi feito o seguinte comentário:

[Entrevistadora]: Vocês acham que os materiais táteis disponíveis na Sala de Educação Especial no momento, eles são suficientes?

[Taís]: Não sei se suficientes, mas que colaboram muito pro aprendizado, com certeza, sem dúvida. Porque se não fosse esses materiais, Biologia, por exemplo, não estaria entendendo nada. E graças a esses materiais que foram mostrados nessas aulas de apoio à tarde que nós temos, eu consegui entender a matéria, mas, porque se não fossem eles eu não estaria entendendo.

[Maria]: Exatamente.

O segundo grupo focal aborda a imagem nas aulas do Instituto Benjamin Constant (IBC):

[Wando]: Acho que tudo que eles passavam com relação à imagem, não passava em branco...

[Leonardo]: Tinha sempre uma maneira de poder fazer com que a gente conseguisse entender o negócio lá que tava passando.

A expressão utilizada por Wando “(...) não passava em branco” tem como referência a percepção visual. Ficam “em branco” as imagens mencionadas durante a aula e não acessíveis ao tato, que reage da mesma forma que a visão, ou seja, a ausência de estímulo tátil deixa o indivíduo “em branco”, sem a experiência da imagem. Esta fala revela o quanto os materiais táteis são de fundamental importância no ensino de determinadas disciplinas, o que fica evidenciado também no próximo trecho. Leonardo, ao responder se os materiais disponíveis no CPII eram suficientes, se coloca da seguinte forma:

[Entrevistadora]: (...) Os materiais táteis disponíveis no momento são suficientes? Ou tem alguma disciplina....

[Leonardo]: Olha, até onde tá indo são suficientes, mas provavelmente deveria ter mais, porque vai que tem coisa nova, né?

Leonardo considera as demandas futuras de intermediação de imagens. Uma escola comum, onde a grande maioria enxerga e se utiliza de representações bidimensionais para se

comunicar, deve estar apta não apenas a incluir os materiais táteis nas aulas, mas também a atualizar seu acervo.

Os alunos elogiam a variedade dos materiais disponibilizados no IBC. No primeiro grupo focal foram citados animais taxidermizados e esqueleto humano nas aulas de Ciências. O terceiro grupo focal menciona a qualidade do acervo e da confecção de materiais da escola especial:

[Pâmela]: Eles têm um... é tipo um Museu, né? É o Museu da Célula onde tem essa parte, que é tátil, eles têm tridimensional. Então você tá estudando a reprodução aí tem o útero, tem o bebê dentro do útero. Tem tudo tátil pra você pegar. E as outras áreas, a impressora de lá, como as pessoas que trabalham lá, eles têm muito mais prática com a impressora braille do que aqui, a impressora desenhava.

[Stefani]: Por exemplo, os nossos livros, por exemplo em matemática, quando a gente aprendeu geometria: por um plano passam infinitas retas e explicando, sei lá, paralelogramo, trapézio, as figuras eram, os livros que eram dados pra gente em braille e dentro dos livros tinham todas as figuras que a gente precisava aprender naquele ano.

[Pâmela]: Tinha figura.

[Rogério]: Exatamente.

[Stefani]: E era tudo dado na sua mão... era...

[Pâmela]: Muito mais fácil.

[Stefani]: Completamente mais fácil.

O trecho em destaque, evocado no título deste item, é repleto da referência tátil. Para quem vem do IBC, receber o material “na mão” remete a um acolhimento que nem sempre se mantém na escola comum, o que revela ainda a importância destes recursos didáticos.

Os alunos ressaltaram a falta de materiais nas disciplinas Química e Física. Como já mencionado no tópico 5.2, as fórmulas estruturais dos compostos químicos são de difícil apreensão com o auxílio apenas da audiodescrição, tornando a apresentação do material tátil imprescindível para a compreensão do que é mostrado aos demais alunos no quadro. No segundo grupo focal esta questão é mencionada, quando citam as disciplinas que precisam disponibilizar mais materiais táteis:

[Leonardo]: Química.

[Entrevistadora]: Química.

[Leonardo]: Química tem que ter bastante.

[Wando]: É.

[Entrevistadora]: Todos acham que Química precisa de mais material?
[Camila]: Pra mim acho que Física.
[Tatiana]: Química e Física.
[Wando]: Física também.
[Leonardo]: Física.
[Tatiana]: Física, é.
[Camila]: Só que Física não sei se tem muito o que fazer... Acho que não é tão difícil assim... O mesmo desenho que o professor faz no quadro, ele pode fazer pra gente.

O terceiro grupo focal confirma a necessidade de materiais táteis nas mesmas matérias:

[Entrevistadora]: Vocês acham que os materiais táteis disponíveis no momento são suficientes?
[Pâmela]: Não.
[Rogério]: Não.
[Stefani]: Não.
[Marina]: Não.
[Entrevistadora]: Em qual disciplina que eles faltam?
[Stefani]: Física.
[Marina]: Física.
[Rogério]: Falta Física, falta Química.
[Stefani]: Química também.
[Pâmela]: Química. Alguns assuntos de Biologia.
[Marina]: Alguns. Mais no segundo ano, principalmente.
[Pâmela]: É.
[Rogério]: Exatamente.
[Stefani]: É.

Observa-se que os alunos são bastante precisos, quando destacam a falta de materiais da disciplina Biologia no segundo ano. Apesar de contar com um acervo já considerável de recursos táteis, por possuir uma enorme quantidade de imagens a serem intermediadas, ainda existem lacunas a serem preenchidas. Esta falta não passa despercebida, pelo contrário, os alunos sabem exatamente onde ela se encontra, ou seja, sua ausência é sentida por todos, corroborando ainda mais a importância de se ter uma atenção voltada para a confecção e o acesso aos materiais adaptados.

Durante o terceiro grupo focal os alunos se reportaram às condições do trabalho docente e citaram o quantitativo reduzido de alunos nas turmas especiais, em contraposição às classes mais numerosas da escola comum. Este tema, a ser trabalhado no próximo item, não tem origem nas perguntas disparadoras, surgiu espontaneamente. Mas, pela sua importância, foi dedicado a ele um tópico específico para sua análise.

5.5 A OPINIÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE O QUANTITATIVO DE ALUNOS POR TURMA

Ao serem indagados sobre sua experiência inicial no CPII, os alunos mencionaram o pequeno número de alunos da escola especial e o quanto isso os deixou apreensivos ao ingressarem em turmas muito maiores no Ensino Médio:

[Stefani]: No meu caso, assim, cheguei aqui extremamente preocupada porque na minha sala era um número bem reduzido de alunos, era só um nono ano e seis alunos que se formaram. Cheguei na minha sala, trinta alunos. Todo mundo já era daqui, a maioria já desde o sexto ano. Todo mundo já se conhecia e eu no início não sabia como é que eu ia chegar, como é que eu ia pedir ajuda, batia também um pouco de vergonha, como é que eu ia fazer.

Rogério faz a mesma observação:

[Rogério]: Bom, no meu caso não foi muito pelo susto que eu tomei quando cheguei aqui. Na verdade eu fiquei meio espantado também pelo fato de neste outro colégio que eu estudei também, que foi o mesmo onde a maioria aqui estudou, o fato também de ser apenas, no máximo, estourando, dez ou onze alunos, por aí, não passava disso. E na minha turma também no caso eram seis. Então quando eu cheguei aqui que eu vi, na época minha turma eram trinta e seis! Então eu achei um pouco estranho, né? (*risos*) A sala muito cheia pra uma sala pequena, vazia, realmente foi muito estranho.

Por outro lado Pâmela e Marina, que estiveram incluídas em escola comum, não sentiram estranhamento frente ao número de alunos por turma:

[Pâmela]: Pra mim não foi um susto porque eu já tinha estudado em outras escolas, então uma turma de trinta, trinta e seis, é uma coisa que, na minha cabeça, era mais normal. Até mesmo porque eu tenho uma amiga que é professora e eu ia dar aula com ela. Ia dar aula pro Município e eu costumava muito ir sempre com ela, e era uma sala minúscula com trinta e sete, trinta e oito alunos, uma gritaria o dia inteiro, então era, né, normal a bagunça, a gritaria.

Marina, inicialmente, não relata incômodo com relação ao quantitativo de alunos, mas com o tamanho do CPII em comparação ao antigo colégio onde estudava:

[Marina]: (...) Eu quando cheguei aqui no primeiro dia eu estava nervosa, né? Não sabia... Primeiro dia de aula, colégio totalmente diferente, acho que quatro vezes maior do que o colégio que eu estudava, quatro não, dez vezes maior.

Apesar de ambas, ao ingressarem no CPII, não terem percebido de forma negativa a questão do quantitativo de alunos em suas turmas, elas consideram a redução do mesmo um fator importante para a inclusão. Apesar de estarem acostumadas a turmas maiores, Marina cita, neste primeiro momento, vinte e Pâmela considera de quinze a vinte, como um quantitativo ideal:

[Entrevistadora]: Vocês fizeram um comentário sobre o quantitativo de alunos por turma. O que vocês acham que é o ideal? Quantos alunos vocês acham que é o ideal por turma?

[Pâmela]: Vinte.

[Marina]: Eu ia falar a mesma coisa. Acho que em torno de uns vinte. A minha turma hoje tem vinte e oito alunos. Eu acho muito. Às vezes, quando a turma tá calma não parece muito, mas a maioria das vezes as pessoas não são muito tranquilas, são agitados, adolescente é agitado. E eu acho que pra uma aula tranquila, vinte alunos é o ideal.

[Pâmela]: Eu acho que de quinze a vinte alunos, no máximo. Porque, por exemplo, passa alguém no corredor que estudou aqui, sei lá, no Pedrinho junto com a pessoa, o pessoal: “Fulana!” Aí todo mundo: “Ah, tchau, fulana, um beijo!” Sabe? Aquela gritaria. Quando um professor fala uma coisa que concorda, discorda, todo mundo quer discutir ao mesmo tempo e não tem como o professor falar... Trinta e quatro - trinta e quatro? São trinta e quatro - trinta e quatro bocas contra uma única boca, não dá. E as pessoas têm uma garganta muito, muito, muito potente, muito boa (*risos*). Eles gritam muito alto, a turma tem uma garganta fantástica!

Os demais participantes externaram a mesma opinião, ressaltando a dificuldade específica do aluno cego em se orientar em ambiente ruidoso:

[Stefani]: É, eu também acho o ideal de quinze a vinte alunos mesmo, até porque, realmente, foi o que eles falaram, fazer adolescente ficar quieto não é fácil e eu concordo, adolescente tem que falar e tal. E, por exemplo, quando tem muito aluno, por exemplo, minha turma tem vinte e oito. Até que eu estou mais tranquila porque antes eram trinta e um, por aí, e somos hoje vinte e oito. Pra tentar acalmar é um tal de “chh” pra cá, “chh” pra lá e infelizmente barulho em excesso me deixa desorientada, eu perco a concentração de tudo praticamente, eu já não sei mais do que estão falando. Até porque, pra gente conseguir prestar atenção melhor e não digo só eu, mas acho que todos, né? Seria bom. Então, eu acho que de quinze a vinte alunos dá. Até também acho que o professor agradecerá muito também, porque, às vezes, ele tem que alterar a voz, ficar brigando e tem professor que usa microfone. É difícil.

[Rogério]: De quinze a vinte alunos seria melhor mesmo justamente por causa do barulho, porque quando resolve todo mundo falar de uma vez só é complicado. Todo mundo gritando.

[Stefani]: Se a gente não sentar na frente...

[Rogério]: Tem até professor que pergunta: “Ei, quem vendeu primeiro?” (*risos*) É a feira, né?

[Marina]: E fora que ele pode dar mais atenção pros alunos, né? Muita gente é complicado.

[Rogério]: Exato.

[Pâmela]: Não só pra gente, mas pra todo mundo, né? Porque tem, às vezes, o professor fala alguma coisa que o fulano lá de trás, ele sabe, então pra ele isso não conta. Mas você tá na frente, você quer aprender. Tipo, aquilo você pode ter uma dúvida e aquela pessoa lá de trás tá fazendo baderna, está conversando com outro e as pessoas quando querem conversar, senta um na primeira cadeira da direita e o outro na última cadeira da esquerda e: “Fulano! Oi! E a sua mãe? Tá bem!” Ótimo. Muito legal. Eles conversam super juntos (*risos*). E o professor acaba tendo que usar microfone, tendo que gritar e isso acaba com o professor. Tem professor que para de dar aula por causa da garganta.

[Marina]: Tem professor que não aguenta mesmo.

[Pâmela]: É uma garganta só, né, contra vinte. Na minha turma, contra trinta e quatro esse ano.

[Rogério]: Já diminuiu, era trinta e seis.

[Pâmela]: Era trinta e seis. Já tá bom (*risos*).

O quantitativo de quinze a vinte alunos por turma pode ser considerado como bastante reduzido. A redução do tamanho das turmas é uma reivindicação comum entre os professores, que durante processo eleitoral neste *Campus*, chegaram a sugerir trinta alunos. Nota-se que o quantitativo citado pelos alunos é bem inferior.

Os trechos sublinhados ressaltam as dificuldades do professor diante do barulho excessivo e até mesmo as consequências para sua saúde. É notória a consciência dos alunos sobre as questões que envolvem a didática dos professores para a inclusão e os problemas enfrentados pelos mesmos no trabalho docente. No próximo trecho Marina resalta as vantagens do quantitativo menor de estudantes:

[Marina]: Sim, eu acho que... não acho que... como é que eu posso dizer? Não é o problema que deve ser posto, vamos dizer assim, prioritariamente pra ser resolvido, sabe? É uma questão básica que dá pra conviver, dá pra aprender a conviver nessa sala, principalmente se os participantes, os alunos forem compreensivos de prestar atenção na aula, essas coisas. Mas sim, eu acho que, sem dúvida, se fosse uma aula com metade dos alunos que tem em sala de aula...

[Entrevistadora]: Quantos?

[Marina]: Uns quinze.

[Entrevistadora]: Como é na aula de artes?

[Marina]: Isso. Eu acho que se tivesse um debate, seria um debate muito mais tranquilo, se tivesse uma aula, seria uma aula que poderia ter uma conversa, poderia atender as dúvidas de todo mundo, sabe? Ainda mais se

for um... eu acho que também uma coisa que influencia muito, pode ser mais psicologicamente do que outra coisa, é a questão da posição dos alunos. Quando você tá naquela posição de aula, um de costas pro outro, só olhando pra frente, olhando pro professor, eu não sei, parece que essa questão de mudar de posição, de você ir pra uma mesa redonda, de você estar ali unido, sabe? A sensação de estar mais unido, em grupo, conversando, o professor falando de uma maneira mais, entre aspas, informal. De uma maneira mais informal, entendeu? Mais tranquila...

Marina destaca que a turma reduzida influencia na qualidade da aula e ressalta alternativas à aula frontal como fator determinante para a melhoria do ensino. Neste momento, aponta o quantitativo de quinze alunos como o ideal para que este tipo de atividade se realize. Ou seja, seguindo seu raciocínio, a redução do tamanho das turmas facilitaria não só o aluno com deficiência visual a acompanhar o que é dito na aula, diminuindo o barulho, mas tornaria o professor mais apto a se arriscar em dinâmicas diferenciadas, o que beneficiaria a todos, independente da questão da deficiência. Segundo Marina, as questões estruturais do colégio são ainda mais importantes que a dimensão das turmas. Na sequência seguinte, ela considera as demandas prioritárias no colégio:

[Entrevistadora]: E você disse que o número de alunos não é prioritário. O que é prioritário?

[Marina]: Ah, a gente tem muita coisa pra melhorar no colégio, né? Por isso que eu estou dizendo que o número de alunos não é uma coisa prioritária...

[Entrevistadora]: E o quê que é prioritário?

[Marina]: É... vamos lá. A gente tá começando a ter um grêmio agora e não sinto muita firmeza. A questão dos professores aí, estarem querendo fazer greve quase todo ano e o terceiro ano é muito prejudicado por isso. A questão de falta de professor, que agora foi, espero que tenha sido resolvida, mas acho que em Português não foi ainda, algumas matérias não foram ainda resolvidas.

[Entrevistadora]: Você tá sem aula de Português?

[Marina]: Na verdade não, eu não estou sem aula de Português, mas ano passado, por exemplo, tinha falta de professor, porque os professores que tinham faltavam muito, não tinha reposição de aula, entendeu? Não tinha substituto e essas coisas, entendeu? Outra coisa que eu acho que falta é reforço na educação especial, porque ano passado a gente tinha bastante, esse ano a gente não tá tendo quase. Só tenho reforço segunda e terça.

[Entrevistadora]: De quê?

[Marina]: Só tenho reforço de Biologia e de Matemática. Aliás, Português também vai dar reforço. Mas os que eu mais preciso, Geografia, História e Física, a gente não tem. Dizem que vai estagiário explicar e tal, mas não é a mesma coisa que um professor que já tá aqui inserido, que já sabe como eles cobram, que já sabe qual é o tipo de prova, que já sabe qual é a matéria

exatamente. Não é a mesma coisa! Entendeu? E nem os estagiários estão dando aula, eu acho. Aí essas coisas, entre outras coisas que os professores também querem, melhores condições de emprego, salário... E os alunos também querem muita coisa também. Por isso eu acho que o número de alunos não é uma coisa muito importante por enquanto.

De início Marina se reporta ao grêmio recém-eleito, à greve e à falta de professores. Estas são questões que afetam a todo e qualquer aluno, com ou sem deficiência. O grêmio estudantil é citado, sugerindo uma participação política na solução dos problemas que, para Marina, são prioritários do colégio. Num segundo momento ela se refere à falta de professores no NAPNE, fechando sua fala retornando a questões gerais, como “melhores condições de emprego, salário” para os professores. Ela coloca, ainda, as dificuldades provenientes das sucessivas greves de servidores do colégio, destacando que “o terceiro ano é muito prejudicado por isso”. Ao final, aponta para as reivindicações dos professores e afirma que “os alunos também querem muita coisa também”, sugerindo, talvez, divergências nos interesses em jogo. Ela estava, então, cursando a terceira série e sentia as consequências de uma possível greve, que realmente veio a se confirmar no decorrer da pesquisa.

Suas colocações são reveladoras de uma inclusão extremamente bem sucedida. O que para Marina é prioritário solucionar, são exatamente os mesmos problemas que afetam a todos. Esta aluna não se ateve às particularidades que envolvem a questão da deficiência, seu pertencimento se coloca de forma mais abrangente.

Marina observa, ainda, que os problemas relacionados à falta de professores não são solucionados com a admissão de estagiários: “(...) não é a mesma coisa que um professor que já tá aqui inserido, que já sabe como eles cobram, que já sabe qual é o tipo de prova, que já sabe qual é a matéria exatamente”. A explicação não é apenas considerada pela aluna em seu aspecto contedístico, mas pelo institucional. O estagiário não tem noção do todo. Ele conhece a matéria, mas não necessariamente os objetivos a serem atingidos e cobrados na prova, como Marina ressalta em sua fala.

Esta observação da aluna tem um contexto relevante na instituição. O oferecimento de estágio em cooperação com o NAPNE tem sido uma tradição neste *Campus*. Eles assistem aulas nas turmas comuns e, dependendo do professor regente, auxiliam os alunos com deficiência visual a acompanharem a matéria. Alguns deles retornam ao colégio como professores e têm um desempenho diferenciado com relação à inclusão. Uma das perguntas disparadoras se referia a este tema, que gerou divergência de opinião entre os participantes da pesquisa. Um dos objetivos do contato dos estagiários com os alunos é o aspecto formativo dos primeiros. Justamente esta questão é alvo de crítica no terceiro grupo focal:

[Entrevistadora]: E quem mostra (*os materiais táteis*) são os professores ou estagiários?

[Pâmela]: Os professores.

[Marina]: Olha, são mais professores.

[Rogério]: São mais professores.

[Marina]: Mas eles não têm muita prática pra ensinar pra gente e tal.

[Stefani]: É porque os estagiários também estão numa fase de aprendizado. Eu fui apresentar o material de desenho e a menina nunca tinha visto. Então eu tive que explicar tudo, como é que funciona pra desenhar e levava tempo, aquela coisa. Por eles não estarem tão acostumados como os professores. Eles estão na faculdade também, estão aprendendo a lidar. Então, geralmente é mais os professores (*que mostram os materiais táteis*).

A estagiária citada necessita de tempo para sua própria aprendizagem, que acaba concorrendo com a de Stefani, obrigada a orientá-la sobre sua forma de aprender, como pré-requisito para obter as explicações solicitadas.

Em contraposição a estas considerações, os alunos do segundo grupo focal, apresentando opinião oposta, revelaram considerar fundamental a presença do estagiário durante as aulas, como se pode perceber no seguinte trecho:

[Tatiana]: Porque ano passado quem fazia os desenhos, a parte de vetores e tudo, era estagiário que estava no ano passado, mas esse ano eu não sei se vai ter estagiário ou não. (...)

[Leonardo]: Eu acho que tá dentro dessa tese aí o seguinte: colocar mais estagiários na instituição, tendo alunos com deficiência visual, pra poder nos ajudar. Colocar mais estagiários. Só isso.

Nota-se que Leonardo chega a reivindicar a admissão de estagiários. A presença destes últimos é valorizada, ainda, nestas falas:

[Entrevistadora]: (...) Quem mostra os materiais pra vocês? Os professores ou estagiários, quem que mostra?

[Leonardo]: É mais professores.

[Wando]: Professores. Estagiários são poucos.

[Leonardo]: É, nunca vi estagiário mostrar pra gente. A não ser no ano passado que aconteceu de Física, que teve estagiário que ajudou a gente com o negócio de vetores, ele pegou setinhas, fizeram pra gente, isso foi muito legal. Interessante.

Desta forma, constatou-se uma grande divergência entre os participantes da pesquisa com relação a um possível papel a ser desempenhado pelo estagiário na inclusão. Talvez uma maior orientação a este último, a ser dada pelo professor da disciplina, pudesse ser de grande valor, o que demandaria, com certeza, uma disponibilidade de tempo de ambos para tal atividade.

Os próximos itens se dedicam à segunda parte do grupo focal, que aborda especificamente o Ensino da Arte. A pergunta disparadora inicial se refere à experiência escolar dos alunos com a arte, tanto no Colégio Pedro II como em escolas frequentadas anteriormente. Depois são tratados os temas memória tátil e fruição estética. Neste momento do grupo focal foram disponibilizadas reproduções de obras de arte para observação pelo tato. Esta estratégia foi utilizada a fim de suscitar comentários por parte dos alunos, abrangendo a apreciação e análise, assim como os significados, lembranças e associações atribuídos às obras em questão. Ao final os alunos se posicionam sobre a acessibilidade às ofertas de programação artística disponíveis na cidade.

5.6 ENSINO DA ARTE E DEFICIÊNCIA VISUAL

Ao iniciar este próximo tema, é preciso citar um fato que chamou atenção no decorrer dos grupos focais. A primeira parte das perguntas disparadoras se dedicava, em grande medida, à inclusão de materiais táteis nas aulas. Os alunos citaram diversas experiências bem sucedidas em diferentes matérias, assim como dificuldades encontradas para tal inclusão. Nenhum aluno, porém, mencionou a disciplina Artes, cujo acervo de reproduções táteis de obras de arte é, já há alguns anos, bastante extenso, cobrindo todo o conteúdo dado. A prova maior de que este material é realmente bem trabalhado é o próprio discurso dos alunos a respeito dos

mesmos, como será melhor desenvolvido neste tópico. No primeiro grupo focal, por exemplo, cujas alunas foram categóricas ao afirmarem que jamais tiveram contato com materiais táteis em sala de aula, ao serem mostradas as reproduções táteis utilizadas nas aulas de Artes Visuais, discorreram com grande desenvoltura sobre suas iconografias, localizando-as estilisticamente, reconhecendo seus temas e autores.

Este “esquecimento” ocorreu, talvez, pelo pouco pertencimento da Arte, uma disciplina considerada fácil ou pouco “séria”, à legitimidade dos conhecimentos veiculados no currículo do Ensino Médio, se configurando, muitas vezes, como um “não conhecimento”. É possível também que seja fruto da falta da arte na trajetória escolar desses alunos. Os participantes da pesquisa não haviam tido experiências significativas com a disciplina antes de ingressarem no CPII. Ao serem questionados sobre o Ensino da Arte em escolas que frequentaram antes do Colégio Pedro II, os alunos confirmaram fato anteriormente mencionado, quer seja, tradicionalmente, esta disciplina não é considerada adequada para alunos com deficiência visual. As alunas incluídas em escola comum eram, de certa forma, dispensadas das aulas e os que estudaram na escola especial não tiveram esta matéria durante o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Os alunos oriundos do Instituto Benjamin Constant (IBC) afirmaram que na escola especial o Ensino da Arte se concentra na área da música. O segundo grupo focal ressaltou as diferenças de abordagem das duas instituições com relação à arte na escola:

[Entrevistadora]: Agora sobre o ensino de Artes Visuais. Vocês estudaram Artes Visuais, todos na primeira série não é isso? Vocês estudaram em outros anos letivos?

[Leonardo]: Educação Artística tinha mais música do que não sei o quê.

[Tatiana]: Educação Artística do Benjamin era diferente.

[Leonardo]: Era diferente do que eu aprendi aqui.

[Tatiana]: Não era Artes Visuais. Tinha apostila, falava dos...

[Leonardo]: Barroco, essas coisas...

[Tatiana]: Barroco, Classicismo...

[Wando]: Corpo. Parte corporal também.

[Entrevistadora]: Como?

[Wando]: Parte corporal também, mexer com o corpo.

[Leonardo]: É percussão corporal, que ele está dizendo.

[Entrevistadora]: Expressão?

[Leonardo]: Não. Percussão. Bater no corpo...

Entrevistadora]: Ah! Era mais música?
[Leonardo]: Era mais música, levava mais pro lado da música.
[Entrevistadora]: E mesmo Barroco e Classicismo era na música?
[Leonardo]: Não, aí falava dos autores de lá...
[Tatiana]: Mas da música...
[Entrevistadora]: Da música, né?
[Leonardo]: É, tudo levado pra música.

A nomenclatura Educação Artística, citada pelos alunos, pode englobar qualquer área das artes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. No caso do IBC ela é utilizada referindo-se somente à Música. E mesmo a “percussão corporal” se refere à Música e não à expressão corporal, como eu havia inicialmente compreendido. No terceiro grupo focal os alunos confirmaram esta questão:

[Entrevistadora]: (...) Vocês estudaram Artes Visuais em outros anos letivos?
[Rogério]: Não.
[Pâmela]: Não.
[Stefani]: Artes Visuais não, a gente aprendeu Educação Artística.
[Rogério]: Que era mais relacionado à Música.
[Stefani]: É.
[Entrevistadora]: Era mais Música?
[Rogério]: É.
[Stefani]: Pôr em sequência minimal, estilos musicais, músicas das escolas antigas, Idade Média, Barroco, Classicismo.
[Rogério]: É. Agora Artes Visuais, não.
[Stefani]: Visuais não.

A evitação da disciplina subsiste não apenas na escola especial. Mesmo Pâmela, que havia estudado em escola comum, apesar de desenhar o tempo todo, ironicamente, não participava das aulas de artes! Ao ser perguntada sobre experiências com artes em colégios anteriores ao CPII, ela responde:

[Pâmela]: Só aqui.
[Entrevistadora]: Mesmo na outra escola que você só desenhava, afinal de contas?
[Pâmela]: Não, só mandava desenhar. Desenha uma casa, uma boneca.
[Entrevistadora]: Não tinha aula de artes?
[Pâmela]: Aula de artes que tinha eu não fazia com a turma, porque era muita coisa de *spray*, de pintar, isso deixava o meu olho muito irritado, eu não conseguia fazer.

A outra aluna, que havia estudado em escola comum, também não teve experiência significativa com a disciplina Artes no Ensino Fundamental:

[Marina]: A gente estudava mais teoria, né? Eu não... tinham pinturas, eu lembro que no sexto ano a gente estudou Arte Egípcia, Arte Barroca, Arte Bizantina, um pouco da teoria, bem básico das pinturas, realmente. Não era uma... não era realmente uma matéria muito aprofundada. Eu fui ter mais aprofundamento no primeiro ano do Ensino Médio mesmo.

[Entrevistadora]: E tinha parte prática no outro colégio? Você pintava, desenhava?

[Marina]: Tinha, só pintar, desenhar, né? Era muito baseada em livro. Lia o livro, mostrava as figuras no livro, não tinha muita coisa de pintar e desenhar, não tinha muito, não.

[Entrevistadora]: Não tinha essa parte, é?

[Marina]: Tinha só um pouco. Tinha assim, uma questão na prova pra pintar, coisas assim.

[Entrevistadora]: E você fazia essa questão?

[Marina]: Não, eu... às vezes a questão não era... era cortada pra mim, né? Substituíam por outra coisa teórica, coisas assim.

É possível observar através destes depoimentos, que a percepção da inadequação do Ensino da Arte para alunos com deficiência visual se mantém bastante presente nestas escolas particulares. No caso de Marina havia uma substituição da parte prática por teórica e na escola de Pâmela era adotado um recurso que ela não tinha condições de usar. O *spray* não é um material comum de se encontrar nas aulas de artes. Para incluir esta aluna, seria razoável substituir o próprio *spray* pelos materiais escolares utilizados tradicionalmente. Mas isso não foi feito.

A questão do acesso às aulas de Artes Visuais é abordada, ainda, no depoimento a seguir:

[Stefani]: Eu fiquei sabendo que há uns anos atrás, nós, alunos DVs, nós éramos dispensados de Artes Visuais, que a gente só ficava os dois semestres com a Música. Foi o que eu ouvi falar. E na minha série tinha. “Vamos pra aula de Artes Visuais?” Eu olhava... Artes Visuais... e eu sou deficiente visual! Quê que vai ser de mim? Será que o professor... Quê que ele vai fazer comigo?

Percebe-se, nesta fala de Stefani, apreensão sobre uma disciplina, que, até no nome, se refere a sua deficiência. A nomenclatura Artes Visuais é relativamente nova. O Ensino da Arte, nos últimos vinte anos, teve outros nomes, como Educação Artística e Artes Plásticas.

A expressão Educação Artística surge a partir da Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo considerada como “atividade educativa” e não como disciplina.

Caiu em desuso por pressão dos professores. O termo “educação” desvalorizava a arte enquanto conteúdo autônomo na escola, já que outras disciplinas eram designadas apenas pelo seu nome (Matemática, Geografia...).

A Lei nº 9.394/96 instituiu o termo Ensino da Arte. A escola que possuísse professores de diferentes áreas (Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro) denominava a disciplina de forma específica. Assim, a nomenclatura Artes Plásticas passou a ser usada. Porém, com o tempo, acabou se tornando restrita. Com a crescente utilização de novas mídias em instalações e vídeo instalações, a palavra “plástica”, que se identificava com a pintura e a escultura, foi substituída por “visual”, expressão que abrange as novas tendências da Arte Contemporânea. Porém, de fato, a nomenclatura Artes Visuais pode reforçar o sentimento de possível exclusão por parte de alunos com deficiência visual, como se observa no depoimento da aluna, que conclui, comentando a seguir, a didática de sua professora e como se sentiu nas aulas:

[Stefani]: (...) E minha professora teve muita didática. Tinha aulas que eram no Laboratório de Informática, acho que era *Power Point*, sei lá, eu não entendo desses programas de vocês. Mas ela separava a gente e ela fazia todas as descrições nos mínimos detalhes e o mais legal de tudo é que ela não apenas fazia a descrição, mas o conteúdo. É uma coisa que eu nunca tinha visto na vida e de repente ela começa a falar de Dadaísmo, Marcel, como é que se fala? Marcel Duchamp, aquela parte de Arte Moderna, depois vem Arte Conceitual e eu achava legal a descrição da minha professora até que um dia vocês da equipe de artes me apresentaram aquele material 3D, o *biscuit*, alguns modelos que vocês têm aqui e com esses modelos a gente fez a nossa prova e eu achei muito legal porque o que tinha na prova deles: “Observe a figura...”, pra gente também tinha: “Observe a figura da “Monalisa” que Andy Warhol fez...” e tinha lá pra gente em alto-relevo. Eu achei muito legal essa iniciativa, gostaria até de saber mais a fundo como é que vocês pensaram em incluir a gente e, graças a Deus, deu tudo certo. Acho que o conteúdo conseguiu ser passado todo pra gente e é isso. Deu tudo certo. Eu gostei. Gostei muito mesmo de Artes Visuais. Me saí até melhor em Artes do que em Música.

A aluna, que, neste momento estava na terceira série do Ensino Médio, cita com bastante desenvoltura alguns artistas e movimentos estudados há dois anos, quando cursou a disciplina. No trecho: “ela fazia todas as descrições nos mínimos detalhes e o mais legal de tudo é que ela não apenas fazia a descrição, mas o conteúdo” Stefani demonstra perceber a diferença entre a audiodescrição pura e simples e a contextualização histórica, estilística e iconográfica da obra, que era o que a professora fazia. Quando fala da Monalisa, se refere a uma das

versões desta pintura em serigrafia, realizada por Andy Warhol, e/ou à apropriação da Monalisa por Duchamp, disponível em material tátil. Ela observa como foram as provas e elogia a iniciativa em incluí-los na disciplina. Por fim, revela que teve melhor desempenho em Artes do que em Música, contrariando as expectativas quanto à maior adequação desta última na educação de alunos com deficiência visual.

As práticas excludentes, que consideram irrelevante o Ensino da Arte na educação de alunos com deficiência visual, não condizem com a opinião dos mesmos sobre a experiência que tiveram no Ensino Médio do CPII. Todos a consideraram válida, divergindo quanto ao motivo desta importância, como se observa no seguinte diálogo ocorrido no segundo grupo focal:

[Entrevistadora]: O que vocês estudaram de Artes Visuais – já tem dois anos, né, que foi na primeira série - foi importante ter estudado Artes Visuais aqui no Pedro II?

[Tatiana]: Acho que foi legal pra...

[Camila]: Foi.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Camila]: Porque vestibular não perdoa, né?

[Entrevistadora]: Você acha que cai no vestibular?

[Camila]: Ah, cai...

[Entrevistadora]: Vocês já viram o ENEM, né?

[Camila]: Já.

[Entrevistadora]: E você, Tatiana, ia falar alguma coisa?

[Tatiana]: Ah, eu acho que tudo tem a sua importância. Achei legal a experiência pra ver como que a turma tinha aula de Artes Visuais. A gente teve alguns materiais táteis pra entender. Foi bem legal a experiência.

[Wando]: Diga-se de passagem que foram bons, bem legal.

[Entrevistadora]: O quê?

[Wando]: Diga-se de passagem que foram bons também os materiais.

No primeiro trecho sublinhado observa-se a preocupação com o aspecto informativo, que aparece na fala da aluna Camila, citando o vestibular como fator de validade para o ensino de artes. O tema da exclusão das aulas de artes é, de certa forma, abordado por Tatiana. A frase em destaque revela uma possível curiosidade despertada por uma disciplina de teor visual, que não havia sido oportunizada no Ensino Fundamental. O fato de não poder participar de determinada disciplina, pode provocar uma cisão na turma, formada por alunos que enxergam e para os quais a escola oferece todos os conteúdos, e os alunos excluídos de determinadas disciplinas por não enxergarem.

Ao se referir à importância do Ensino da Arte, Marina também cita o vestibular, mas não o coloca em primeiro lugar:

[Marina]: Foi, foi muito importante! Artes Visuais... eu tive um pouco disso no ENEM e é principalmente pra vida. É muito legal você ouvir o nome de um pintor e saber o que ele fez, qual a importância dele, no dia a dia mesmo, ah, eu sei que ele fez isso, eu sei que ele fez aquilo, já vi uma pintura dele assim e tal. É legal, muito legal.

Marina aborda uma questão central nesta pesquisa: o acesso a bens culturais, a informações advinda destes, que promovem sua inserção em determinado assunto, do qual estaria excluída, caso não tivesse oportunidade de aprofundamento na área. Outra aluna, Taís (do primeiro grupo focal), também se refere a uma ampliação de seu universo cultural, quando chama atenção para a interdisciplinaridade de Artes com Literatura:

[Taís]: (...) É importante para o conhecimento e também porque a Literatura também envolve alguma coisa de Artes. Então, estudando Artes a gente já tem uma base, sentindo, né, os materiais, a gente pode ter uma base pra entender melhor Literatura que nós estudamos. Principalmente o terceiro ano pega bastante a parte de Artes que estudamos aqui.

Desta forma, Taís percebe que “sentindo” os materiais táteis pode ter uma noção sobre as Artes Visuais, potencializando interfaces com outras áreas do conhecimento.

O próximo tópico aprofunda a investigação sobre o que os alunos dizem sobre arte, que significados atribuem às obras, suas iconografias, seus autores, as relações com o contexto histórico e estilístico e a possibilidade de apreciação estética propiciada pelo material tátil. Num primeiro momento os participantes são levados a lançar mão da memória. Logo após, são disponibilizadas reproduções táteis de algumas obras citadas, com o objetivo de observar as questões acima elencadas, na presença dos materiais.

5.7 MEMÓRIA TÁTIL E APRECIÇÃO ESTÉTICA: OBSERVAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE AS REPRODUÇÕES TÁTEIS DE OBRAS DE ARTE

Em vários momentos dos três Grupos Focais, alguns alunos, ao dissertarem sobre arte, foram bastante específicos em suas falas, revelando uma excelente capacidade de memória

envolvendo os temas, artistas e movimentos estudados. A aquisição de vocabulário específico da área fica patente no depoimento de Maria do primeiro grupo focal:

[Entrevistadora]: Foi importante ter estudado Artes Visuais? Por quê?

[Maria]: Eu acho que foi legal pra conhecer mesmo, não imaginava que era daquele jeito, tipo, as evoluções. Como é que foi... (como é que é a palavra?) foi se desenvolvendo... tipo, desde o naturalismo, como é que foi indo, como é que foi mudando, se transformando, as artes, as pessoas... Bem bacana.

Maria cita o naturalismo na arte e suas transformações, ou seja, o processo de estilização. Outros exemplos do conhecimento dos alunos sobre o tema foram coletados nos demais grupos focais, como é possível conferir no diálogo reproduzido a seguir:

[Entrevistadora]: Vocês se lembram de alguma obra de arte?

[Pâmela]: Eu lembro daquele vaso. Aquele vaso (*risos*).

[Stefani]: O mictório, é do Marcel... é... “A Fonte”.

[Pâmela]: O mictório...

[Rogério]: É “A Fonte”, que ele chamou de “Fonte” dando uma zombada.

[Stefani]: Tem aquela do Piero Manzoni.

[Entrevistadora]: Isso.

[Stefani]: (*risos*)

[Rogério]: E aquela cadeira com a roda?

[Stefani]: Ah, é! Também aquela do Marcel Duchamp. A do Andy Warhol, a “Monalisa”. “Monalisa”?

[Pâmela]: Eu também lembro da “Monalisa”. E tem uma outra também aquela que era... eu não sei, era um que ele era todo desigual, tinha um pé muito grande, a cabeça pequenininha...

[Stefani]: Tarsila do Amaral! “Abaporu”, que saudade! Tem um também que era uma figura naturalista, eu esqueci de quem é. É aquela do homem com um cigarro na mão, muito legal, muito bem representado.

[Rogério]: Que estava picando fumo?

[Pâmela]: É, picando fumo! É mesmo!

[Stefani]: Que quando eu olhei eu disse que quem fez era uma pessoa muito *nerd!* (*risos*)

[Pâmela]: Ah, ele ficou perfeito aquele boneco ali, ficou muito, muito perfeito, muito igual à figura.

Os alunos falam sobre as obras, expressando entusiasmo e até saudade. Os artistas citados neste trecho foram: Piero Manzoni, Marcel Duchamp, Andy Warhol, Tarsila do Amaral; e as obras mencionadas: “A Fonte”, “Roda de Bicicleta”, “Monalisa” (de Duchamp), “Abaporu” e “Caipira Picando Fumo”. Nas provas de artes não são exigidos dos alunos com ou sem deficiência, que memorizem nomes de artistas ou de obras, mas observa-se nesta pesquisa, que tais conteúdos são adquiridos.

Em todos os grupos focais ficou demonstrado que a memória tátil perdura. As alunas do primeiro grupo focal cursaram a disciplina em 2011, ou seja, há dois anos da realização da entrevista e se lembravam de obras e nomes de artistas:

[Maria]: Eu lembro do... lembro agora do, da... caramba! “A Fonte”.

[Taís]: Ah, é! “A Fonte”.

(...)

[Entrevistadora]: (...) E vocês lembram de algum movimento artístico ou de algum artista?

[Maria]: De algum artista. Sempre me vem na cabeça é o Marcel... Como é que é o nome? Du... Esqueci o sobrenome dele. Que pintou o...

[Taís]: Du...

[Entrevistadora]: Isso mesmo.

[Maria]: Marcel Duchamp! (*risos*)

[Taís]: Teve o Van Gogh também.

[Entrevistadora]: Muito bem, Van Gogh, ãham.

[Maria]: Ah! Artistas, tipo, sei lá, Picasso!... Monet!

[Taís]: É, Monet! Isso, exatamente. (*risos*). Eu lembro desse do CCBB.

(...)

[Entrevistadora]: E como é que você se lembra desses detalhes todos?

[Maria]: Não sei! Eu tô vendo agora, tá vindo assim na mente. Não sei.

Marcel Duchamp, Picasso, Van Gogh e Monet são os artistas elencados, estes últimos, associados à exposição “Impressionismo: Paris e a Modernidade”, visitada em 2012 no Centro Cultural Banco do Brasil.

No segundo grupo focal os alunos citaram outras obras:

[Leonardo]: Lembro, eu lembro do mictório (*risos*).

[Entrevistadora]: Do mictório...

[Leonardo]: É, do mictório, daquele cara do pé grande... eu esqueci o nome. Aquele que tem um pezão, eu esqueci o nome.

[Tatiana]: A Marilyn Monroe.

[Camila]: É, a Marilyn Monroe. A Diana...

[Leonardo]: Esqueci do pezão... eu vi aquele da bicicleta que gira, foi muito legal.

[Wando]: O da garrafa também.

[Leonardo]: Da garrafa?

[Wando]: É, tipo uma... como se diz? Tipo uma garrafa...

[Leonardo]: Ah, representando o cocô do... é esse? (*risos*)

[Wando]: Esse, também.

[Entrevistadora]: Ele está falando do Cildo Meireles, né?

[Leonardo e Wando]: É.

[Entrevistadora]: É isso mesmo.

[Leonardo]: Pra mostrar que a arte valia alguma coisa. (*risos*) Legal!

Neste grupo focal os participantes se referiram a trabalhos como: “A Fonte” e a “Roda de Bicicleta” de Marcel Duchamp, a pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral, a escultura grega representando Diana e obras contemporâneas como “Marilyn”, serigrafia de Andy Warhol, “Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-cola” de Cildo Meireles e “Merda d'Artista” de Piero Manzoni. Ou seja, citaram uma diversidade bastante grande de obras, envolvendo pintura, escultura e objeto.

Os movimentos artísticos citados foram a Pop Art e o Dadaísmo. É importante ressaltar que todas estas perguntas foram feitas sem a presença dos materiais táteis, o que redimensiona as respostas dadas. Quanto a expressões contemporâneas de arte, os alunos se lembraram de várias obras:

[Entrevistadora]: (...) Vocês lembram da Arte Contemporânea, alguma expressão artística contemporânea?

[Stefani]: “Panela de Pressão”?

[Entrevistadora]: Ah, aquilo ali era.

[Rogério]: Ah, eu não lembro não.

[Stefani]: Da época da Ditadura.

[Pâmela]: Eu acho que eu não conheço essa “Panela de Pressão” não, hein!

[Stefani]: Não, gente? Minha memória tá melhor que a de vocês (*risos*). É, deixa eu ver... uma de Arte Contemporânea... Ai, tinha tanto, tinha.. Ah, e as vídeo instalações eram o quê?

[Entrevistadora]: Isso!

[Stefani]: Vídeo instalação.

[Pâmela]: Isso eu lembro.

[Rogério]: Ah.

[Pâmela]: A da “Marilyn”, era isso?

[Entrevistadora]: Isso!

[Pâmela]: Ah, legal.

[Rogério]: A gente até ia fazer uma no fim do ano, no percurso, mas não deu tempo, né?

[Entrevistadora]: Foi.

[Stefani]: Eu achava legal aquelas figuras, por exemplo, tinha aquela do sorvete, o sorvete gigante assim! E o legal é que mexe muito com a nossa imaginação. É muito legal. Tinha mais o quê? A vídeo instalação, instalação... tinha aquela como se fosse uma torre cheia de rádio de comunicação e cada um dizendo uma língua... Tinha... ah, não sei!

São citados objetos como a “Panela de Pressão”, de Cláudio Tozzi, realizada durante a ditadura militar no Brasil, expressões contemporâneas como vídeo instalação ou a instalação

“Babel” de Cildo Meireles, mencionada por Stefani, e obras Pop, como a serigrafia de Marilyn Monroe ou o grande sorvete de Claes Oldenburg, intitulado “Cone Caiu”.

Não há dúvida que o conteúdo da disciplina é compreendido pelos alunos com deficiência visual, que, além disso, conferem juízo estético às obras estudadas e aos próprios materiais. No primeiro grupo focal Maria e Taís se referem à interpretação tátil da pintura “Caipira Picando Fumo” de Almeida Jr., expressando critérios de apreciação estética:

[Maria]: Eu lembro do bonequinho, como é que é? “Picando fumo”... como é que era? Cara, caramba, adorei esse!

[Taís]: O caipira.

[Maria]: O caipira, isso. (*risos*) Cara, adorei aquele bonequinho. Deixa lembrar.

[Entrevistadora]: Como é que era o “Caipira picando fumo”, consegue descrever?

[Maria]: Era um bonequinho tão bonitinho (*risos*) ele tava sentado num banquinho, aí tinha um negocinho, era o fumo na mão dele, e ele tava cortando, picando.

[Taís]: É, era bonitinho.

Como ainda não haviam sido disponibilizadas as representações táteis das obras em questão, Maria descreve o Caipira apenas através do recurso da memória. Observa-se que os comentários são dirigidos ao material tátil e não à pintura. Os autores Carijó, Magalhães e Almeida (2010) abordam a dificuldade em se propiciar a experiência estética através de maquetes que traduzem as imagens bidimensionais da pintura. Este fato não ficou comprovado, já que o “bonequinho” representativo do “Caipira Picando Fumo” é uma interpretação tridimensional da pintura de Almeida Júnior e foi alvo de apreciação por parte das alunas. Porém, ao que parece, a maquete ganhou independência com relação à pintura, que não seria avaliada como “um bonequinho bonitinho” pela maioria dos espectadores que enxergam.

Para avaliar a possibilidade de fruição estética vivenciada com as reproduções táteis, as mesmas foram disponibilizadas durante os grupos focais. Marina se refere às reproduções do “Caipira” e “Abaporu” de forma semelhante:

[Marina]: É, esse é o homem (*risos*) eu achei tão fofinho. Eu já fiz até representação dele também que você pediu pra fazer. Muito fofo. Uma releitura dele.

[Entrevistadora]: Agora esse aqui que você também fez uma representação dele. Eu vou te dar... Lembra desse?

[Marina]: Esse é o Abaporu, né?

[Entrevistadora]: Esse é o Abaporu.

[Marina]: Eu lembro bem. É uma imagem que ficou bem gravada na minha mente.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Marina]: Não sei, acho que é uma imagem tão diferente, sei lá, é uma figura tão diferente.

Marina cita releituras realizadas por ela destes materiais durante as aulas de artes. Provavelmente a experiência com a obra adquire maior proximidade através da interpretação, não apenas verbal, mas plástica da mesma, tornando-a mais significativa. A aluna diz que o “Abaporu” ficou gravado em sua mente, pelo fato de ser esta “figura tão diferente”, de serem suas formas surpreendentes. Se contrapondo à constância da percepção rotineira, a arte promove a experiência do inusitado, do insólito, do estranhamento frente ao desconhecido. Da maneira como Marina se refere às releituras realizadas das obras em questão e sua relação com as formas inéditas do “Abaporu”, conclui-se que tais reações ocorrem de forma semelhante às pessoas que enxergam. Ou seja, ter acesso às obras citadas através do tato e expressá-las tridimensionalmente, tem equivalência com interagir com as referidas imagens através da visão, estando, este aluno, submetido aos mesmos fenômenos que aquele que enxerga.

No primeiro grupo focal surgiu o seguinte diálogo durante a observação das reproduções táteis:

[Entrevistadora]: (...) Vocês gostam de alguma dessas? Ah, isso é bonito, isso é interessante... Qual que vocês gostam mais? Ou é indiferente?

[Taís]: Não, não é indiferente.

[Maria]: Não, não é indiferente não. Eu gosto... dessas que eu vi, eu gostei da Caça.

[Entrevistadora]: ãham, a Diana.

[Maria]: Deixa eu pensar.

[Taís]: Essa daqui...

[Entrevistadora]: Essa é uma estrutura africana.

[Taís]: Qual?

[Maria]: A da *Barbie*.

[Taís]: Ah, da *Barbie* (*risos*) eu falei que era magrinha (*risos*).

[Maria]: Ah, não sei, mas não é indiferente, entendeu? Eu acho bacana, eu gosto.

[Taís]: E a dos quadros também, que tá em cartão, em alto-relevo também.
[Maria]: ãham! Eu gosto também.
[Entrevistadora]: É da Pop Art, lembra?
[Taís]: Ah, é, Pop Art!
[Maria]: É sério, poderia ficar aqui vendo... Veria, veria, veria. Sério, eu achei legal, essa...
[Entrevistadora]: Você gosta também?
[Taís]: Eu gosto.

As alunas fazem associação de uma escultura africana, de formas extremamente afinadas, com a boneca *Barbie*, buscando referências imagéticas para as peças mostradas. Ambas valorizam esteticamente não só materiais tridimensionais, mas também os bidimensionais, como a reprodução de Marilyn, mais difícil de ser compreendida sem audiodescrição. Ou seja, a facilidade de compreensão não interfere no juízo de gosto.

Vale ressaltar o quanto a observação das reproduções táteis demonstra ser prazerosa. Em diversos momentos durante a mostragem dos materiais táteis, os alunos se divertiam, comentando o que percebiam. No terceiro grupo focal, Pâmela, que tem baixa visão, fazia a audiodescrição, enquanto Stefani percebia tatilmente a interpretação em alto-relevo da pintura “Abaporu”, de Tarsila do Amaral:

[Stefani]: A Pâmela é uma ótima descritora (*risos*). Ah, nossa!
[Rogério]: Que maneiro, que maneiro.
[Stefani]: Minha filha, você é deformada. O pé é grandão. Isso aqui é o quê? Isso é um olho?
[Entrevistadora]: É o sol.
[Stefani]: Ah! (*risos*)
[Pâmela]: A cabeça é pequenininha pra cá. Olha a cabeça.
[Stefani]: Ah, desculpa. Ih, saiu.
[Entrevistadora]: Não, é assim mesmo.
[Stefani]: Gente, cadê a cabeça?
[Pâmela]: Tá escondidinha.
[Entrevistadora]: Tá aqui.
[Stefani]: Ah, pensei que ela tinha nascido assim. Isso é um sol. E isso aqui?
[Entrevistadora]: É um cacto, uma planta.

Nota-se pelas falas dos alunos, que o observar e comentar sobre as obras através dos materiais táteis, se configura numa experiência lúdica. Alguns depoimentos destacam a inclusão destes materiais na aula de artes e a reação da turma frente a estes, como ocorreu no terceiro grupo focal:

[Rogério]: Bom, eu achei legal até pela diversidade dos materiais táteis que aqui possui. Então eu achei muito legal porque a professora de artes também se preocupa muito com o material, se os deficientes visuais estão conseguindo acompanhar e tal e eu achei legal justamente por conseguir incluir a gente. A mesma coisa que a turma está vendo na apostila é a mesma coisa que tá sendo mostrada pra gente em desenho tátil. Então, por mim eu achei bem legal.

[Pâmela]: Eu também gostei. As mesmas coisas que a turma tinha, a gente também tinha. Inclusive, acho que a turma gostava mais do nosso do que do deles. Eles ficavam: “Ah, deixa eu ver, deixa eu pegar. Olha, aqui tem uma curvinha!” Porque tem coisas que na imagem você não repara e ele na sua mão você vai reparar automaticamente, logo que você colocar a mão você vai reparar. E eu acho que é isso, o material que tinha disponibilizado era bom, a professora sabia como trabalhar com ele, com esse material e sempre com aquela coisa: “Você tá entendendo? Você não tá entendendo?” Sempre com aquela coisa: “Não? Olha, é um filme mas eu vou sentar com você e vou descrever o filme todinho”. Acho que isso é legal.

Destaca-se o comentário quanto aos alunos que enxergam, que também apreciam perceber tatilmente as reproduções das obras. Pâmela se refere também à audiodescrição de filme passado durante a aula. A audiodescrição dos materiais táteis é também considerada num depoimento que envolve a iconografia mitológica. Uma das alunas procura se lembrar de um episódio protagonizado por Diana, Deusa da Caça, ao tocar numa miniatura da escultura que a representa. À medida que toca as diferentes partes da peça, ela procura identificá-las:

[Maria]: É, num rabo de cavalo. Ai, tem alguma coisa aqui... não, espera aí. Isso aqui é a mão dela segurando alguma coisa pra trás.

[Entrevistadora]: Isso.

[Maria]: Ah, eu lembro que é um saco, não é um saco?

[Entrevistadora]: Isso!

[Maria]: Eu lembro da descrição de alguém. Alguém me falou isso quando eu vi lá no...

[Entrevistadora]: Isso!

[Maria]: E aqui é um bichinho agora, que eu não lembro... não me lembro.

Como visto no capítulo 3.2, a descrição de uma obra da Antiguidade envolve também a sua iconografia, ou seja, as histórias veiculadas. Tais narrativas se constituem em um dos aspectos da intermediação da arte e passam a fazer parte dos conteúdos relacionados a ela. O trecho sublinhado demonstra que Maria recorre à memória auditiva para se lembrar da bolsa que Diana traz consigo, carregando suas flechas. Os significados conferidos aos atributos que acompanham a personagem, servem para identificá-la e são importantes referências sobre a mesma, compondo um repertório de conteúdos relacionados a ela. Tais significados fazem

parte do processo de atribuir sentidos à obra em questão e, assim como ocorre com a pessoa que enxerga, que busca se lembrar da descrição da obra, do momento em que os detalhes iconográficos foram veiculados, Maria se reporta à audiodescrição. Sobre a mesma escultura outras observações foram feitas no segundo grupo focal:

[Leonardo]: Ah, essa é a deusa lá... qual é o nome dela? Esqueci... não....
[Entrevistadora]: É isso mesmo.
[Leonardo]: É ela mesma aquela que tomava banho no rio? Que transformava a pessoa em... num bicho que ela... fica aqui do lado.
[Entrevistadora]: Isso, isso!
[Leonardo]: Eu não sei qual era o bicho. Era um carneiro? Eu não lembro. Qual era o bicho?
[Entrevistadora]: Era um cervo, não era?
[Leonardo]: Era um cervo, isso.
[Entrevistadora]: Muito bem.
[Leonardo]: Esse é legal. Eu lembro, vi duas vezes (*risos*).
[Wando]: (*inaudível*).
[Leonardo]: Ele falou o nome baixinho (*risos*)... Diana.
[Tatiana]: Eu lembro... Acho que foi uma das primeiras.
[Leonardo]: É foi uma das primeiras esculturas que a gente viu.
[Tatiana]: É. Se não foi a primeira.
[Entrevistadora]: Exatamente.
[Camila]: Foi a primeira, eu acho. Diana.

A escultura grega suscita duas demandas absolutamente interligadas: compreender as formas representadas e relacioná-las à sua iconografia. Como aconteceu com Maria, a partir da observação da reprodução, os alunos aos poucos se lembraram dos seus significados até chegar ao nome da personagem representada.

Com relação ao reconhecimento das formas, o material tridimensional oferece maior facilidade para a pessoa cega. Em contraposição, há maior dificuldade em reconhecer materiais bidimensionais, como se evidencia no diálogo abaixo, durante a observação da serigrafia de Marilyn Monroe. Pâmela, que tem baixa visão, ajuda Stefani, descrevendo e guiando sua mão sobre a prancha:

[Stefani]: Esse aqui é o Andy Warhol...
[Entrevistadora]: Esse é o Andy Warhol, isso mesmo!
[Stefani]: Esse caiu na minha prova. Isso aqui... isso é uma boca?
[Pâmela]: É. Calma aí, depende. O que estava nessa mão aqui é uma boca, na outra mão, não é não.
[Stefani]: É (*risos*) E, mas cadê? Aqui...
[Entrevistadora]: A boca é aqui, olha.

[Pâmela]: Aqui é o nariz...
[Stefani]: Gente, eu estou cega da mão. Cadê?
[Pâmela]: Pô, aí é triste, né, do olho, da mão...
[Stefani]: (*risos*).
[Pâmela]: Pelo menos escuta.
[Stefani]: Isso aqui é um olho? Não... Não! Isso aqui... Ai, que mico, gente! Isso é o quê?
[Entrevistadora]: É o cabelo.
[Stefani]: Cabelo, é?
[Entrevistadora]: Os olhos estão aqui.
[Pâmela]: Ela é loira mesmo?
[Entrevistadora]: É.

Observa-se que Stefani fica bastante perdida ao manusear a prancha. Este material tátil foi realizado em papel cartão, com contornos realçados com tinta relevo, mantendo as cores e o espaço chapado da obra original.

Em contato com a mesma reprodução, os alunos do segundo grupo focal não tiveram dificuldades em sua compreensão:

[Leonardo]: Ah, Monalisa! Oh, Monalisa o quê! Marilyn Monroe! Legal. Eu lembro dela.
[Entrevistadora]: E essa reprodução bidimensional, é mais difícil ou é mais fácil?
[Wando]: Qual, esse aqui?
[Camila]: Difícil não é não, mas tridimensional é melhor.
[Leonardo]: Consegue ver os detalhes dos olhos?
[Wando]: Consigo.
[Leonardo]: Então. Onde é que é a boca dela? Aí, ó!
[Entrevistadora]: Dá pra perceber aonde que é?
[Wando]: Com o olho dá.
[Leonardo]: Ele tá olhando! Esperto. (*risos*)
[Wando]: Olhando mais ou menos... esse aqui é mais... sei lá.
[Entrevistadora]: Você consegue perceber enxergando?
[Wando]: ãham.
[Leonardo]: Mas eu acho, professora, que ele é mais visível do que tátil, esse daí.
[Entrevistadora]: Por causa das cores, né?
[Leonardo]: Mais visual, quer dizer.

Leonardo tem perda progressiva da visão e consegue enxergar vultos. Wando é usuário de braille, mas tem resquícios de visão e revela que o material tátil, bastante colorido, é identificado com os olhos. Leonardo conclui que a reprodução de “Marilyn”, “é mais visível

do que tátil”. De fato, as formas são coloridas com cores vivas e contrastantes, típicas do movimento Pop Art.

A confecção deste material foi feita a partir de fotocópias da obra em questão. Um procedimento bastante simples, tendo como base uma reprodução colorida de toda a pintura como fundo, onde foi colada uma outra fotocópia da figura principal, no caso, o rosto de Marilyn, recortado e colado sobre papel cartão, de forma que sua silhueta fica mais alta que o fundo. Os contornos do rosto, cabelo, assim como os olhos e boca foram ressaltados com tinta relevo. Assim, a prancha não é totalmente plana, suas formas apresentam diferenças de espessura.

No primeiro grupo focal, Maria, que é cega, apresenta dificuldades em compreender esta mesma imagem:

[Entrevistadora]: Esse é mais difícil então, né? Pra vocês perceberem?
[Maria]: Esse é, porque aquele eu percebi por causa da cabeça que tava redonda. Essa cabeça não tá redonda.
[Entrevistadora]: É verdade.
[Maria]: Meio...
[Taís]: É, mas tem o cabelo aí.
[Maria]: Mas eu não perceberia que é o cabelo aí...
[Taís]: Não?
[Maria]: Não. Eu sei que é uma pessoa porque você falou, mas... é difícil.
[Taís]: É só a cabeça da pessoa.
[Maria]: Sério que isso aqui tudo é só a cabeça?
[Taís]: É só a cabeça.
[Maria]: Ai, caramba! Eu achei que fosse a cabeça e o corpo todo!
[Taís]: Não, não, só a cabeça. Ali só o cabelo.
[Maria]: Não, o que...
[Taís]: Isso aqui é o início do pescoço, oh...
[Maria]: Caraca!
[Taís]: Aqui, olha a boca, ó.
[Maria]: Nossa, achei que fosse o corpo todo da pessoa.
[Entrevistadora]: Entendi, não achou que era um retrato só de rosto, né?
[Maria]: É.

Taís tem baixa visão e guia a mão de Maria sobre a prancha. Como Maria não dispõe da visão para distinguir as cores fortes definindo o cabelo e o rosto, tem maior dificuldade em compreender que o retrato é um *close-up*, ou seja, mostra apenas o rosto de Marilyn Monroe,

o que confirma a observação anterior de Leonardo sobre este material: “ele é mais visível do que tátil”.

Apesar da maior dificuldade em compreensão da imagem bidimensional pelo tato, os alunos consideram esses materiais importantes. Ao comparar as interpretações táteis das pinturas “Caipira Picando Fumo” e “Abaporu”, Marina comenta:

[Entrevistadora]: Você acha que quando a reprodução é tridimensional, uma esculturazinha como a do homem picando fumo, é mais fácil de ser entendido?

[Marina]: Do que, por exemplo, o Abaporu?

[Entrevistadora]: O Abaporu tá num alto-relevo.

[Marina]: E aquele dali tá tridimensional.

[Entrevistadora]: É.

[Marina]: Com certeza. Eu acho tridimensional melhor.

[Entrevistadora]: É mais fácil?

[Marina]: Acho.

(...)

[Entrevistadora]: O Abaporu você acha que é mais difícil de entender...

[Marina]: Sim.

[Entrevistadora]: Mas o que você acha mais interessante? Ele é interessante? É válido fazer reproduções também que sejam em alto-relevo?

[Marina]: Assim, eu acho que tem uma contradição aí, porque o Abaporu dessa forma, meio bidimensional, meio em alto-relevo, ele mostra exatamente como os outros veem, entendeu? Então eu vou ter a mesma representação. Mas eu acho que se tivesse, por exemplo, o homem sentado, o Caipira aqui sentado, se fosse bidimensional eu acho que não ficaria tão, vamos dizer, entendível, tão legível quanto ele é agora tridimensional.

No trecho sublinhado nota-se que Marina chama atenção para a fidedignidade do material tátil com o original. A reprodução de uma pintura deve mostrar “exatamente como os outros veem”, ou seja, manter seu caráter bidimensional. E aí se observa a contradição mencionada pela aluna: para a pessoa cega, uma imagem representada numa prancha é mais difícil de ser identificada do que a sua maquete. Isso ocorre justamente porque a pessoa que não enxerga não tem o hábito de se deparar com representações no espaço plano, tão corriqueiras para o indivíduo que vê. Porém, entrar em contato com uma pintura é se arriscar na dimensão plana e nos seus artifícios para representar ou negar a espacialidade, construindo ambientes desconhecidos para a pessoa com cegueira congênita ou adquirida na primeira infância.

Marina, ao observar a prancha bidimensional representando “Marilyn”, comenta:

[Marina]: Eu sei que é uma pessoa, né? Um rosto.

[Entrevistadora]: Você já falou nela hoje.

[Marina]: É a Marilyn Monroe?

[Entrevistadora]: É!

[Marina]: Ah é, ela mesma.

[Entrevistadora]: Essa daí é bidimensional, ela não tá em alto-relevo.

[Marina]: Essa eu acho que não precisa ser, por exemplo, tridimensional porque ela só tem a imagem do rosto. Por exemplo, uma coisa que eu acho que fica melhor tridimensional é quando você tem uma imagem assim: uma mão passando na frente do corpo, entendeu?

[Entrevistadora]: ãham...

[Marina]: Essas coisas ficam melhor tridimensional. Agora quando é assim, uma figura, uma imagem, vamos dizer, plana...

Desta forma, Marina percebe que uma figura frontal, com poucos detalhes, com pouca espacialidade em sua representação original, pode e deve manter suas características quando transposta para um material tátil, mantendo fidelidade à obra em questão. Porém, quando a figura principal ocupa um espaço com profundidade “quando você tem uma imagem assim: uma mão passando na frente do corpo”, como é o caso do “Caipira”, então se justifica a confecção de uma maquete. Pode-se acrescentar que outros materiais complementares podem auxiliar na construção da percepção para formas bidimensionais, como a prancha tátil do “Caipira” para ser observada após a maquete. Stefani também se remete à importância da experiência com a bidimensionalidade:

[Stefani]: (...) Achei legal comentar isso porque a gente entende muito bem as coisas quando está em 3D, mas se mostra uma coisa pra gente bidimensional, eu não sei se todos são assim ou se é comigo só, mas eu não tenho uma boa noção de figuras em 2D. Pra mim, sei lá, eu acho que se a gente realmente passasse mais a trabalhar com a pintura melhoraria muito a nossa noção de objetos em 2D, como representar algo que está em 2D como se fosse em 3D, sabe? Essa noção. Eu acho legal porque trabalha muito também com nossa imaginação.

Stefani defende que a experiência com a representação bidimensional (2D) de imagens melhora a capacidade de entendimento de figuras planas. Ela chega a sugerir uma atividade bastante complexa: “representar algo que está em 2D como se fosse em 3D”, ou seja, desenhar com ilusão de profundidade, utilizando, por exemplo, a perspectiva. A capacidade de compreensão de desenhos esquemáticos é exigida em diversas disciplinas, como a

Matemática, Física ou Biologia. Observar tatilmente imagens bidimensionais da pintura pode ser um bom exercício, assim como a representação plástica. O próximo item se dedica à parte prática do Ensino da Arte.

5.8 O FAZER ARTÍSTICO

A concepção equivocada da inadequação do Ensino da Arte para alunos com deficiência visual se faz sentir especialmente no fazer artístico. Os depoimentos dos alunos revelaram que a criança cega é muitas vezes privada pelos professores de atividades manuais, embora espontaneamente se expresse plasticamente. As escolas por onde passaram não estimularam tais vivências:

[Entrevistadora]: Vocês têm experiência com corte e colagem, desenho, argila, construção com sucata?

[Maria]: Corte e colagem não.

[Taís]: É corte e colagem eu também nunca... sucata também nunca, não.

[Maria]: Também não.

[Entrevistadora]: Pintura?

[Taís]: Pintura sim, porque eu ajudei no grupo a realizar algumas coisas em artes.

Taís, que possui baixa visão, não cita outras experiências com o fazer artístico além daquele proposto no CPII. Quando se refere à pintura, descreve a que fez com outros alunos nas aulas de artes do colégio. Não ter sido estimulada a desenhar na escola, fez com que ela se distanciasse desta atividade, absolutamente possível com materiais tradicionais, já que ela enxergava bem quando criança.

Apesar da pouca oportunidade de se expressar com materiais plásticos, Maria revela que gostava de desenhar em casa. Na continuação do diálogo sobre experiências com o fazer artístico, ela comenta:

[Maria]: Pintura? Não. Mas eu faço meus desenhos lá... Mas assim, pintura mesmo, pra escola, não.

[Entrevistadora]: Desenha o quê? Sobre superfície com relevo?

[Maria]: É! Eu tenho uma borracha que desenha. Quando eu era pequena eu também perguntava muito pra minha mãe: “Mãe, como é que é uma flor?” Aí ela explicava, eu desenhava lá. “Mãe, como é que é uma estrela?” Aí eu desenhava.

O desenho para Maria era um instrumento de conhecimento do mundo. Através das descrições de sua mãe, ela aprendia como eram determinadas formas da natureza. Nota-se que a cegueira não se configurou num obstáculo para a expressão plástica. Através da “borracha que desenha” ela texturizava a superfície do papel, produzindo suas marcas.

Marcar o ambiente com seu próprio gesto é, talvez, das mais antigas atividades humanas. As inscrições e pinturas em paredes de cavernas na Pré-História demandavam um grande conhecimento para confeccioná-las e eram realizadas por especialistas (HUGHES, 1995, p. 36). Porém, não é de se esperar que fossem as únicas manifestações humanas no campo da produção de imagens. Muito antes de terem materiais e técnica para a difícil tarefa de furar e inculcar tintas sobre paredes de pedra, muito provavelmente, os primeiros riscos foram feitos com os dedos na lama depois da chuva, ou gravando com pedras no caule das árvores; superfícies mais macias e fáceis de marcar, cujos desenhos não perduraram no tempo.

A falta da visão não priva o indivíduo do pertencimento a esta forma de lidar com a imagem tão arraigada na humanidade, quer seja, a produção e reprodução de imagens. A partir do momento em que se inicia a representação figurativa no grafismo infantil, a criança, através do desenho, toma posse do mundo que a rodeia, buscando organizar internamente sua experiência afetiva e cognitiva, familiar e social. Pelo depoimento de Maria, pode-se concluir que estas características do desenho infantil se mantêm, independente do fato de a criança em questão não ter a visão como acesso ao mundo. É importante, ainda, observar o relato da dinâmica de Maria com sua mãe durante tal atividade: “Quando eu era pequena eu também perguntava muito pra minha mãe: 'Mãe, como é que é uma flor?' Aí ela explicava, eu desenhava lá. 'Mãe, como é que é uma estrela?' Aí eu desenhava”. Pelo que se pode compreender, eram realizados desenhos de temas propostos pela própria criança, cujas formas a mãe lhe descrevia e ela as acessava, então, através do desenho.

O que este depoimento suscita é que há neste desenho uma necessidade específica de conhecimento da criança com deficiência visual. Crianças que enxergam geralmente não fazem tais perguntas; a não ser que tenham sido interpeladas por um adulto a desenhar formas

reconhecíveis ou em desacordo com a fase do grafismo infantil que estaria sendo cumprida, tornando-as inseguras quanto à capacidade de desenhar. A curiosidade de Maria em conhecer formas de objetos, dos quais ouvia falar e não tinha acesso tátil, era satisfeita através do desenho realizado a partir da audiodescrição de sua mãe sobre tais formas. Assim, o desenho era utilizado espontaneamente para a aquisição de vocabulário imagético de demanda específica da criança cega, justificando, não apenas pela questão da possibilidade expressiva, mas, neste caso pelo aspecto cognitivo, um maior investimento por parte da escola no fazer artístico destas crianças.

A falta de acesso às aulas de artes se revelou nos demais grupos focais. Pâmela, como já mencionado anteriormente, na escola comum não participava da disciplina por conta de um material inadequado para ela, a tinta *spray*. Quando discorre sobre as atividades artísticas que realizou no CPII, Pâmela enumera os materiais com os quais mais gosta de trabalhar:

[Pâmela]: Eu trabalhei com *biscuit*, trabalhei com pintura, eu sou baixa visão, eu acho que não trabalhei com argila, não me lembro. Eu gosto do *biscuit* e também gosto da pintura, eu só acho que o *biscuit* limita muito pelo fato dele secar muito rápido, então às vezes você quer fazer uma coisa, não ficou do jeito que você queria e você não pode desmontar. Acho que a massinha de modelar ficaria melhor do que o *biscuit*. Até mesmo porque ela pode ser reutilizada por todo mundo durante um tempo, claro, depois ela fica velha e a gente joga ela fora, né? (*risos*) E... assim, porque ela te dá mais possibilidades de você mexer no que você está fazendo, porque muitas vezes você está fazendo uma bolinha e passava um monte daquele cremezinho pra deixar o *biscuit* úmido e não adiantava, ele secava e acabou. A bolinha não era mais uma bolinha, era tipo uma esfera rachada.

[Stefani]: Ou uma elipse (*risos*).

[Pâmela]: Também, também pode ser uma elipse. Ela ficava toda rachadinha, acho que a massinha de modelar ficaria melhor.

[Entrevistadora]: Que é mais molinha, né?

[Pâmela]: Que é mais mole. E a pintura eu gosto porque eu desenhei muito tempo, então, eu gosto de desenhar, particularmente bastante. Eu gosto de desenhar (*risos*) né? Porque eu tenho motivos. E eu acho que só tinha que ter aquelas tintas em relevo...

[Stefani]: Isso que eu ia falar agora.

[Pâmela]: Tinta... aquela cola, como é que é? Uma cola que deixa em alto-relevo...

[Entrevistadora]: Tinta relevo.

Pâmela aparentemente tem maior intimidade com os materiais que os demais alunos, provavelmente por ter baixa visão e ter desenhado durante as aulas de outras disciplinas na

escola comum, fato a que ela se refere na passagem: “E a pintura eu gosto, porque eu desenhei muito tempo, então, eu gosto de desenhar particularmente bastante. Eu gosto de desenhar (*risos*) né? Porque eu tenho motivos.” Com relação à parte prática da disciplina, ela sugere a substituição do *biscuit* pela massinha de modelar, de fato, um material mais escolar, mas que tem problemas na sua conservação, como ela própria observa: “ela pode ser reutilizada por todo mundo durante um tempo, claro, depois ela fica velha e a gente joga ela fora, né?”

Pâmela parece ter o hábito de fazer trabalhos manuais. Ela comenta alguns exemplos de atividades:

[Pâmela]: É! É tipo uma cola relevo mesmo, que tem com *glitter*, que a gente coloca na fantasia de carnaval (*risos*). Você faz, tem que secar e depois que secar a pessoa tem noção do que ela fez. Acho que isso é muito legal. E tintas com... não são tintas... que nem a gente fazia no Jardim, não sei se vocês já fizeram, de passar uma tinta e no cabelo você colar um algodão, no olho você colar um feijão, na roupa você colar o arroz.

[Stefani]: É!

[Pâmela]: E pra pessoa ter, sabe, essa diversidade de você usar coisas diferentes pra fazer partes diferentes. Quando secar você vai ver aquilo ali. Você não gastaria muito, gastaria uma cola boa, né, porque pra segurar o arroz e o feijão tem que ser uma cola que preste. Um feijão, um arroz, uma farinha, uma farinha fina e uma farinha grossa – não sei a diferença das duas, só sei que uma faz farofa e uma faz bolo (*risos*), uma farinha daquela - e um algodão, uma coisa assim. Eu acho que seria bem mais prático do que usar o *biscuit* e abriria mais uma porta, uma chance da pessoa fazer isso de uma outra maneira.

[Entrevistadora]: Você já fez isso em outra escola?

[Pâmela]: Já! Fiz muito no Jardim, com meus sobrinhos em casa. Adoro dever de escola de criança, perco um tempão fazendo. Tem que ficar bonito, se não ficar bonito não deixo entregar não (*risos*).

Tendo sido excluída das aulas de artes no Ensino Fundamental, Pâmela realiza tais atividades através da ajuda aos sobrinhos em casa. É possível cogitar, além disso, que trabalhos confeccionados através da colagem dos diferentes grãos citados, adquirem texturas próximas às de muitos materiais táteis com os quais estão acostumados a lidar, ou seja, este tipo de colagem é percebido com certa familiaridade. A tinta relevo, que Pâmela sugere para a pintura, também é utilizada em materiais táteis, inclusive os de artes. Ao descrever um exemplo de atividade plástica, Pâmela se reporta aos materiais didáticos do NAPNE, confirmando esta questão:

[Pâmela]: Ou então assim, mostrar uma figura de frente e falar: “Olha, agora você vai tentar com tal material fazer essa figura de frente”. Aí te daria uma folha, algumas coisas, porque é difícil pra alguém que nunca enxergou fazer um círculo certo. No caso, teria um círculo, um quadrado, um retângulo pra só a pessoa colocar e passar uma cola por dentro, como se fosse um aro, só o aro. Você passava a cola por dentro, colava um algodão, colava um arroz e você ia... que quando você tem, até mesmo nos materiais táteis que são feitos lá no NAPNE, quando você tem texturas diferentes se torna muito mais fácil aprender. Porque você coloca do lado uma legenda, ah, a textura pontilhada é isso, a textura fina é aquilo, e cada coisa com uma textura ia ser bem legal, muito interessante.

Stefani valoriza o trabalho com material tridimensional em atividade direcionada a representações mimética e estilizada de uma figura:

[Stefani]: Eu gostei muito da ideia do *biscuit*. Eu acho que ali, ainda mais quando minha professora falou: “Gente, vocês vão pintar”, ela chegou pra gente e falou: “Vocês vão representar uma figura naturalista e uma outra estilizada”. Eu acho que o *biscuit* é mais próximo até mesmo pra quem é vidente, é muito melhor pra você reparar, pra você aprender, eu gostei muito desse material pra gente.

Da mesma forma que as reproduções táteis tridimensionais são mais fáceis de serem percebidas pelo tato, o material tridimensional, na confecção de um trabalho como o acima descrito, é mais acessível para o aluno cego. Marina comenta que fez uma releitura da pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral, utilizando material tridimensional:

[Marina]: A parte prática foi bem tranquila, usei o *biscuit*, não sei se foi *biscuit*... foi uma argila, né, que depois ficava dura e aí ficava bonitinho, ficava legal, aí fiz escultura com... fiz escultura não, fiz pintura, no caso, em relevo. Ao invés de pintar eu fazia essas moldurinhas. Fiz o Abaporu dessa maneira. E tinha as representações também. Tinha a representação das pinturas principais que eram as mais usadas.

A possibilidade de realizar as mesmas atividades, propostas para toda a turma durante as aulas de artes, é abordada por Rogério, quando fala da parte prática da disciplina:

[Entrevistadora]: Você trabalhou com argila? Fez o quê?

[Rogério]: Trabalhei! Trabalhei com *biscuit*, trabalhei com argila. Bom, os desenhos que eu fiz eu não lembro muito bem não, mas tudo bem. Mas eu trabalhei com essa parte e eu achei super legal porque passou a ideia de que a gente também, como as outras pessoas, a gente também consegue representar o trabalho que eles fazem, de uma outra forma, mas que acaba chegando no mesmo caminho.

O trecho sublinhado demonstra a importância da inclusão do aluno com deficiência visual numa disciplina de características tão imagéticas. Rogério valoriza a possibilidade de sua participação nos trabalhos práticos, sentindo-se tão capaz quanto aqueles que enxergam.

O próximo item se dedica à acessibilidade a museus de arte e ao cinema, sendo que duas participantes citaram também o teatro. Esta pergunta disparadora foi formulada na intenção de perceber se os alunos adquirem o hábito de frequentar instituições culturais em seu tempo livre, tornando-se espectadores de arte.

5.9 ACESSIBILIDADE A MUSEUS DE ARTE, CINEMA E TEATRO

Um dos objetivos do Ensino da Arte é promover o interesse do aluno em museus e instituições culturais, diversificando as opções de lazer e formando espectadores para as ofertas culturais disponíveis. O Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II (2002, p. 172), no quadro “Paradigmas para a construção de competências de sensibilidade e de cognição em Artes Visuais”, menciona a participação em eventos artísticos e culturais como um dos preceitos para a construção do pensamento artístico. Esta é, talvez, a meta mais complexa a ser atingida com os alunos de um modo geral. Quando se trata daqueles com alguma deficiência, o desafio se torna ainda maior.

Nesta pesquisa constatou-se que todos os participantes haviam ido a alguma exposição de arte através de atividade organizada pela escola especial (IBC) ou pelo NAPNE do Colégio Pedro II. Porém, apenas uma aluna relatou ter ido por conta própria ao Museu de Arte Moderna. Os demais realizaram tais visitas, exclusivamente, nos passeios escolares; como se pode observar no depoimento de Marina:

[Entrevistadora]: E você já foi a algum museu de arte?

[Marina]: Eu fui com a escola, com o Pedro II no primeiro ano no CCBB. Acho que foi o único museu de arte - não foi museu, a única exposição de arte que eu fui.

[Entrevistadora]: Era sobre o quê? Você lembra?

[Marina]: Era sobre Impressionismo. Eu me lembro muito do Impressionismo, eu acho que era... mas tinha outras artes também.

Mesmo tendo estudado durante todo o Ensino Fundamental em escola particular, Marina não cita passeios anteriores à visita organizada pelo CPEI à exposição “Impressionismo: Paris e a Modernidade”, realizada em 2012 no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB).

Não só pela importância do evento, amplamente divulgado na mídia, esta exposição se tornou relevante pela preparação esmerada do Setor Educativo desta instituição, que contava com várias adaptações para acessibilidade do público cego. Durante a visita foram feitas audiodescrições dos principais quadros, além de serem disponibilizados objetos referenciais de determinadas pinturas. Algumas obras foram representadas em alto-relevo e podiam ser observadas por espectadores com e sem deficiência visual. Nota-se, que determinadas instituições têm buscado se capacitar para a acessibilidade. Porém, através dos depoimentos dos alunos, observa-se que a formação deste público requer uma maior parceria da escola com o museu, para que este último passe a ser considerado pelas pessoas com deficiência e por suas famílias como uma opção cultural e de lazer.

As alunas do primeiro grupo focal também se lembram de terem ido ao CCBB com o colégio:

[Entrevistadora]: Vocês já foram a museu de arte?

[Maria]: Já.

[Entrevistadora]: Qual?

[Maria]: Ai, caramba! Qual era? Foi o CCBB?

[Taís]: É, CCBB teve a exposição de artes. Eu lembro dele. E aí foi legal porque quem tava instruindo nosso grupo descreveu os quadros, aí interagimos bem. Eu diria que foi o que mais... Eu diria que foi o melhor pra mim.

[Maria]: É, foi o melhor pra mim. Ela descrevia mesmo. E ela falava a história também dos pintores, nossa, era bacana.

[Taís]: É, exatamente.

[Entrevistadora]: Qual era a exposição?

[Maria]: Ai, meu Deus!

[Taís]: Eu esqueci o nome dela, era francês... foi a época que era Cem anos de Brasil e França?

[Maria]: Isso! Tinha vários quadros.

As duas alunas ressaltam a audiodescrição realizada durante a visita. Nas linhas abaixo os alunos do segundo grupo focal citam o mesmo passeio e, ainda, uma visita ao Museu de Arte Moderna:

[Entrevistadora]: Vocês já foram a algum museu de arte?

[Todos]: Já.
[Entrevistadora]: De arte!
[Leonardo]: Ah, museu de arte não fui não.
[Camila]: Já fui no Museu de Arte Moderna.
[Entrevistadora]: Já, Camila?
[Leonardo]: Ah, mas no CCBB também. O Centro Cultural Banco do Brasil já teve.
[Entrevistadora]: Que exposição?
[Leonardo]: Teve algumas lá legais. Agora não me lembro, mas eu vi negócio de arte lá.
[Entrevistadora]: Que exposição vocês viram?
[Leonardo]: De pinturas...
[Entrevistadora]: Você lembra quem era o artista?
[Wando]: No primeiro ano de arte, acho que a gente foi lá, (...) com o pessoal.
[Camila]: A gente foi no CCBB.
[Wando]: Não lembro qual foi a arte.
[Camila]: Eu acho que foi alguma coisa de umas obras francesas.
[Entrevistadora]: Isso mesmo!
[Camila]: Mas eu não lembro...
[Leonardo]: Ah, a gente viu o tal do Dom.
[Entrevistadora]: Dom?
[Leonardo]: Dom. É... um cara lá francês que fez o... mas ficava ruim porque estava tudo dentro de um negócio de vidro, aí não tinha como tatear.
[Entrevistadora]: E era muito escuro, lembra?
[Leonardo]: Era. Acho que era Dom o nome do cara (*risos*). Dom.

Como Leonardo tem resquícios de visão, procurou, provavelmente, enxergar as pinturas e teve dificuldade por conta do reflexo dos vidros que as protegiam. O terceiro grupo focal se lembra da, anteriormente citada, ida ao Museu de Arte Moderna organizada pelo Instituto Benjamin Constant:

[Entrevistadora]: Vocês já foram a algum museu de artes?
[Pâmela]: Não.
[Stefani]: Já, Museu de Arte Moderna.
[Rogério]: No MAM!
[Pâmela]: Ah, tá! Então eu também fui! Mas só tinha foto, não lembro! (*risos*)
[Rogério]: Eu também não. Só tinha foto.
[Stefani]: Eu fui duas vezes lá, outra vez tinha objetos normais, em 3D.
[Rogério]: A vez que eu fui só tinha foto.
[Entrevistadora]: Vocês foram pela escola?
[Stefani]: É...
[Pâmela]: Aqui.
[Stefani]: Aqui?
[Rogério]: Não foi aqui não.
[Pâmela]: O MAM?
[Stefani]: Não.

[Rogério]: Não foi aqui, foi no Benjamin, eu acho.
[Stefani]: Foi. Uma vez foi no Benjamin e outra vez eu fui, sei lá. Não, duas pelo Benjamin e uma por conta própria, eu acho.
[Entrevistadora]: Vocês nunca foram aqui pelo Pedro II?
[Rogério]: Não.
[Pâmela]: Eu não sei, não lembro onde é que é esse MAM. Esse MAM é aonde?
[Entrevistadora]: No Aterro.
[Rogério]: Ah, tá, por isso mesmo. Só pelo Benjamin mesmo.
[Pâmela]: Ah, então eu nunca fui não!

Os alunos se queixam das “fotos” da referida exposição. Stefani usa a expressão “objetos normais em 3D”, revelando o quanto o acesso tátil às obras é valorizado pelo público cego, além da importância de preparo da instituição ou dos professores para uma visita como esta. A exposição do CCBB, tão elogiada pelos alunos, tinha predominância de pinturas, mas, com a audiodescrição e alguns recursos táteis, se tornou acessível.

Através destes depoimentos pode-se avaliar a importância do investimento da escola em visitas a instituições culturais. A pessoa com deficiência visual dificilmente tem a iniciativa de usufruir de tais atividades, consideradas, talvez até por suas famílias, como inadequadas para quem não enxerga. Vale lembrar, como dito no capítulo 3.2 desta tese, que tais instituições são mantidas com dinheiro público e que buscar possibilidades de acesso para pessoas com deficiência visual está entre as demandas dos museus na contemporaneidade.

Por alcançar plateias mais numerosas, o cinema foi abordado na pesquisa, na intenção de comparar sua acessibilidade com a de exposições de arte. Os alunos revelaram frequentar mais cinema do que museu.

[Wando]: Ah, cinema eu frequento mais.
[Entrevistadora]: Todo mundo vai?
[Wando]: No cinema sim.
[Entrevistadora]: E tem audiodescrição?
[Tatiana]: Não. Você procura ver filme dublado...
[Camila]: Tem audiodescrição daquela pessoa que tá do seu lado que fica explicando.
[Entrevistadora]: É mais filme dublado ou brasileiro?
[Todos]: É.
[Camila]: Mas dá pra entender, bom, pelo menos pra mim...
[Entrevistadora]: Em inglês, dá pra entender?
[Camila]: Não. Mas os filmes que eu assisto geralmente eu “pego”.

[Entrevistadora]: Consegue entender.
[Camila]: Consigo ver também.
[Entrevistadora]: Você também?
[Leonardo]: Sim.
[Entrevistadora]: E Wando, também?
[Wando]: Sim.
[Entrevistadora]: Tatiana, vai também ao cinema?
[Tatiana]: Vou sim. Já fui algumas vezes. É que nem eles, eu vejo mais filme dublado ou então brasileiro porque dá pra assistir sozinha. Se não tiver ninguém pra descrever alguma cena ou alguma coisa, aí fica mais fácil pra entender a história.

Na acessibilidade ao cinema o padrão perceptivo de Camila se diferencia dos demais alunos. Ela relata que consegue enxergar, necessitando menos da audiodescrição. Observa-se que o filme legendado é bastante excludente para o público cego. A fala de Marina corrobora essa afirmação e é significativa quanto à importância da audiodescrição e acessibilidade ao cinema:

[Entrevistadora]: Você vai ao cinema?
[Marina]: Sim.
[Entrevistadora]: Que tipo de filme você assiste?
[Marina]: Ah, eu gosto de filme de comédia, de filme... não gosto muito de ação, gosto de ver filme mais tranquilo, né? E romance eu acho... filme adolescente, vamos dizer assim (*risos*).
[Entrevistadora]: (*risos*) Ahham. E você assiste filme dublado? Como é que é? Como é que você faz?
[Marina]: Sim, dublado. É filme dublado, legendado...
[Entrevistadora]: Não dá?
[Marina]: É muito chato.
[Entrevistadora]: Ou então brasileiro.
[Marina]: É, dublado ou brasileiro.
[Entrevistadora]: E você já foi a alguma sessão de cinema que tivesse audiodescrição?
[Marina]: Nunca, sou doída pra ir. Nunca fui, nunca achei em lugar nenhum.

Não tendo sido aluna do IBC como os demais, Marina ainda não foi ao cinema com audiodescrição, exibido em sessões especiais no Centro Cultural Banco do Brasil. Os alunos do terceiro grupo focal têm mais experiência com o assunto e se posicionaram quanto aos problemas da audiodescrição em determinados filmes:

[Entrevistadora]: Vocês vão ao cinema?
[Stefani]: Eu vou.
[Rogério]: Raramente eu vou, raramente.
[Entrevistadora]: Vocês assistem filme com audiodescrição?

[Rogério]: Às vezes sim, às vezes não.

[Pâmela]: Às vezes sim. Quando tem, a gente assiste, quando não tem, a gente fica sem.

[Stefani]: Eu acho que se tivesse, que nem eu já fui em lugares como no CCBB que tem aquele fone com audiodescrição, se todos os cinemas tivessem aquilo... Ah! (*suspiro*)

[Rogério]: É, porque a audiodescrição feita por cima do filme como tá se adotando agora, eu acho que fica meio complicado porque tem hora que a audiodescrição atropela a fala.

[Pâmela]: Atropela a fala do filme.

[Stefani]: É, teve um que eu fui que era assim, não atropelava o filme, esperava o personagem, tipo: Fulano abriu a porta, agora tá acontecendo isso, olhou com uma cara feia! Até isso descreviam pra gente. E quando era legendado, uma vez que foi legal no CCBB, que além de descreverem o filme ainda liam...

[Pâmela]: Traduziam.

[Stefani]: É, traduziam.

[Rogério]: Faziam tradução (*risos*).

Outros entraves para assistir filmes são comentados por Pâmela com relação à legenda:

[Pâmela]: Odeio filme legendado.

[Rogério]: Porque legendado não tem graça.

[Pâmela]: Eu sento lá perto da tela porque nos cinemas comuns que não têm, porque eu acho que não é obrigatório, ou se é obrigatório ninguém cumpre; ou se têm, eles deixam bem escondido pra ninguém saber que têm. Eu fico lá perto da tela, aquela tela gigantesca com aquela letra gigantesca, não consigo ler nada.

[Rogério]: E fora que passa muito rápido.

[Pâmela]: É, muito rápido! Eu começo a ler, eu tenho que ler, eu tenho que ver uma cena, parar - em casa eu faço isso - eu paro, leio aquele pedacinho, dou *play*, paro, leio aquele pedacinho, dou *play*, paro.

[Rogério]: Aí o filme não acaba nunca.

[Pâmela]: Aí o filme fica muito massacrante, tem que ser um filme muito bom pra ver assim. Eu prefiro sempre ver dublado.

Pâmela, que tem baixa visão, tem ainda mais experiências negativas para relatar do que os alunos cegos. O filme legendado é ferramenta de acessibilidade para o espectador que não ouve. Porém para aquele que pouco enxerga, é um transtorno. O filme dublado é, neste caso, a melhor solução. As alunas do primeiro grupo focal revelaram que não costumam ir ao cinema, apesar de gostarem:

[Entrevistadora]: (...) Vocês vão ao cinema? O que vocês fazem de arte?

[Maria]: Eu te confesso que muito pouco. Não é que eu não goste...

[Taís]: Não, é... eu gosto.

[Maria]: Por não ter tempo mesmo. Mas assim, adoro cinema, gosto pra caramba.

[Taís]: Também. Cinema, teatro.

[Entrevistadora]: Quê que vocês veem?

[Maria]: Teatro, sério, muito tempo que eu não vou no teatro!

[Taís 2]: Teatro é muito bom! Eu acho que nosso teatro... eu nunca vou esquecer a peça dos sentidos, que foi... Nossa! Bastante inclusivo. Não só pra gente que é deficiente, mas as pessoas, vendavam os olhos das pessoas pra sentirem também da mesma forma. É bem legal.

[Maria]: É! Muito bom, muito bom.

[Entrevistadora]: Aonde foi isso?

[Taís]: Eu não lembro o nome, mas foi num teatro no Flamengo. Não sei se era no teatro da “Oi”, não me lembro, mas foi num teatro no Flamengo.

O teatro foi citado espontaneamente pelas alunas. A peça a que se referem, realizada no teatro do Centro Cultural Oi-Futuro no Flamengo, tratava da questão da deficiência, inclusive vendando a plateia. É significativo que foram também levadas pelo IBC para assistir ao espetáculo, ou seja, a ida ao cinema ou teatro está bastante vinculada à iniciativa da escola para organização de passeios culturais.

5.10 O RECADO DOS ALUNOS: AS QUESTÕES LEVANTADAS AO FINAL DOS GRUPOS FOCALIS

A última pergunta disparadora indagava se os participantes gostariam de acrescentar algo, que ainda não havia sido discutido. Os temas levantados pelos alunos retomaram, porém, questões já debatidas durante o grupo focal e que lhes provocaram inquietações.

No primeiro grupo focal, como mencionado anteriormente no item 4.2, houve uma maior percepção das alunas quanto ao seu direito a aprender, simultaneamente com os demais colegas, durante as aulas na turma comum. As participantes se posicionaram sobre o problema de acesso às imagens, da ausência dos materiais táteis durante as aulas e da falta de disponibilidade de alguns professores em atender suas necessidades. A mobilização das participantes em defesa da inclusão foi tão significativa, que um dos tópicos desta análise de dados se dedicou a esta questão.

No segundo grupo focal foi reiterada a importância da presença do estagiário:

[Leonardo]: Eu acho que tá dentro dessa tese aí o seguinte: colocar mais estagiários na instituição, tendo alunos com deficiência visual, pra poder nos ajudar. Colocar mais estagiários. Só isso.

[Entrevistadora]: Os estagiários ajudam?

[Leonardo]: Ajudam bastante! Muito, muito!

[Wando]: Ajudam bastante.

A necessidade do estagiário acaba por remeter aos problemas relacionados ao excesso de turmas e escassez de tempo dos professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como dito no capítulo 1.1, no Ensino Médio, pela extrema especialização dos conhecimentos veiculados, o AEE não consegue ser realizado por apenas um professor, como é o caso do Ensino Fundamental, o que exigiria maior disponibilidade de tempo dos professores de sala de aula para tal atividade. Os participantes têm consciência sobre as dificuldades enfrentadas com relação ao quantitativo de alunos por turma.

[Leonardo]: (...) Isso que tá em falta, tem colocar mais estagiários aí, pra poder ajudar porque o professor sozinho, tem que dar conta de quarenta alunos não dá certo.

[Entrevistadora]: Vocês acham que tem muito aluno? As turmas são grandes?

[Wando]: Ah, é!

[Leonardo]: Olha, a nossa é. A nossa tem trinta e quatro, né?

[Wando]: Trinta e cinco.

[Leonardo]: Trinta e cinco, por aí. É muita coisa pra um professor.

Como observado anteriormente no item 4.4, houve divergências sobre a questão da presença de estagiários, não tendo sido valorizada por todos os participantes. As alunas do terceiro grupo focal se posicionaram contrariamente à ajuda dos estagiários, defendendo uma maior participação dos professores no AEE. De qualquer forma, fica claro que, em ambos os grupos, os alunos sentem falta de aulas de apoio no contraturno.

A questão levantada no último grupo focal remete à exclusão vivenciada no CPII e foi iniciada por Pâmela, que havia ficado bastante mobilizada com as lembranças das escolas comuns que frequentou. A partir de suas colocações os demais alunos também relataram situações semelhantes:

[Pâmela]: Porque que ele me excluía? (...) Ele me excluía porque o professor falou que não sabia trabalhar com cego, ué!

[Rogério]: Ah, aquele professor?

[Pâmela]: É, aquele professor.

[Rogério]: Que saiu no meio do ano?

[Pâmela]: É.

[Rogério]: Ah, tá.

[Stefani]: Eu tenho um professor que ele tentava explicar ondas e teve uma hora que ele virou pra mim e falou: “Olha, desculpa o que eu vou falar pra você, mas eu não posso fazer nada por você”.

[Entrevistadora]: E isso vocês acharam excludente?

[Pâmela]: Com certeza.

[Stefani]: Completamente!

[Rogério]: Claro, né? Já sei quem é.

[Stefani]: Tá certo que depois a pessoa ficou meio arrependida e começou a me fazer participar da aula e tal, mas o professor chegou e falou: “Olha, agora eu vou te dizer que, nisso aqui, eu não posso fazer nada por você”.

O discurso do professor, se eximindo de responsabilidades com o ensino dos alunos com deficiência, é imediatamente apreendido como excludente. É possível que muitas vezes não haja intenção em prejudicá-los, como se pode interpretar pela fala da aluna: “(...) Tá certo que depois a pessoa ficou meio arrependida e começou a me fazer participar da aula...”, mas o discurso da falta de solução pedagógica para as adaptações necessárias para o ensino dos alunos com deficiência, tem péssima repercussão. Pode ser que um outro professor, que tampouco se atenha a ensiná-los, mas que não seja explícito ao revelar suas dificuldades, não seja percebido como tão excludente.

Vale lembrar a reivindicação de mais estagiários ou mais professores, ocorridas respectivamente no segundo e terceiro grupos focais. Se os professores em sala de aula enviam todos os alunos para o AEE, porque acham que a aprendizagem destes deva se dar no NAPNE, o problema de falta de professores para tal atendimento se agrava ainda mais. Os alunos destacam também a falta de material adaptado:

[Pâmela]: E tinha um outro professor também - sem nomes, claro, uma pessoa ótima, sem nomes - que queria trabalhar só com livro e a gente não tinha o livro e ele queria dar texto, só que o texto que ele dava era antigo, então - ele já até saiu da escola eu acho - e ele só tirava foto do texto e imprimia, né, e só tinha ele impresso, não tinha como pegar. E a gente falava: “Professor, e o material?” E ele: “Ah, não, o que vocês têm tá bom.” Mas o que a turma tinha, tinha muito mais coisa do que o nosso.

[Rogério]: Exatamente!

[Pâmela]: E a gente reclamou com ele, com o coordenador dele. Não adiantou nada. E tinha aquela professora de Química!

[Rogério]: Ah, claro!

[Pâmela]: Aquela professora de Química! Que a gente falou, falou de novo, falou de novo com ela, com uma outra professora que dava aula junto com ela, com a coordenadora. “Ah, não, porque ela é nova. Porque ela aprendeu agora”. Eu acho que não importa se você aprendeu agora ou se você aprendeu há muito tempo. Acho que quanto antes você aprender você vai estar apto pra poder, não só aqui, mas quem garante a essa pessoa, que essa pessoa não vai ter um filho cego? Ninguém pode garantir.

Os alunos relatam que uma das professoras em questão era nova no colégio e, aparentemente, na profissão: “Porque ela aprendeu agora”. A entrada de professores recém-concursados requer, muitas vezes, uma adaptação dos mesmos às demandas do colégio. Deve-se ressaltar que, em contrapartida, alguns professores novos têm aprendido com a experiência e com os próprios alunos, como afirma o depoimento da página 123.

Stefani relata tentativa em se comunicar com determinada professora, explicando-a como ensiná-la, sem obter sucesso:

[Stefani]: É, já teve um caso também... Eu tinha uma professora e ela não... eu via que ela não sabia e eu fui tentar ajudar, expliquei o desenho e tal que a gente aprendeu forças e soma das forças e tal, aquela coisa. E pedi pra ela desenhar e pensei: agora vai dar certo! E aí ela me enrolava. Ela chegava: “Ah, querida, agora não dá mais”. Chegou pra minha amiga e falou: “Por que você não procura uma aula particular?” Sabe, e acabava enrolando a gente. Essa professora já saiu da escola.

[Pâmela]: E tem aquela professora de Sociologia também.

[Rogério]: Desse ano, né?

[Pâmela]: É, que não faz o mínimo esforço pra tentar ensinar pra gente. A gente fala: “professora, mas a gente...”; “Não, porque esse grupo aí vai ter uma aula separada no NAPNE”. Só que a pessoa não consegue entender que o NAPNE é uma aula de reforço! Se fosse pra eu só assistir aula no NAPNE não precisava vir pra escola! Não precisava acordar três e cinquenta da manhã pra chegar aqui a tempo. Muitas vezes nem chego a tempo, pra poder ter aula e a pessoa virar pra mim e me falar uma coisa dessas. Eu não respondo porque, né? Pra não perder minha razão! Mas um belo dia ela ainda vai receber uma resposta de mim. E eu acho que é isso. Acho que esse tipo de aula que... E a matéria que ela ensina nem é muito ruim de ensinar, é Sociologia, então ela tem como ensinar! Ano passado a gente teve com outra professora sem problema nenhum. E ela era excelente.

Estas são falas bastante significativas para esta tese. O NAPNE não deveria ser visto como um substituto às aulas na classe comum. Como dito no subitem 5.2 desta análise de dados, o Atendimento Educacional Especializado deve ser complementar ao conteúdo não compreendido em sala de aula e não um substituto a esta. Como qualquer aluno matriculado

regularmente, os alunos com deficiência visual não podem faltar mais do que 25% das aulas sem justificativa, podendo comprometer sua aprovação na série que cursam. Por isso a aluna Pâmela se refere à obrigação em comparecer no horário correto, contestando sobre a inadequação destas aulas às suas necessidades. Apenas assistir aulas no contraturno no NAPNE não aprova ninguém, já que “o NAPNE é uma aula de reforço”, como a aluna aponta corretamente.

Outra observação que se pode fazer é a ausência de orientação ao professor recém-chegado. É importante ressaltar que muitos deles não apresentam problemas ou buscam espontaneamente apoio no NAPNE. Porém, a fala dos alunos denuncia que alguns professores ainda precisam de uma presença mais significativa da estrutura da escola no que se refere à orientação para uma didática que inclua alunos com deficiência visual. O que eles dizem, em última instância, é que, para alguns professores, não está claro que estes alunos pertencem à escola e que não existe a opção em não ensinar-lhes. Vale lembrar, ainda, que experiências bem sucedidas são realizadas por colegas de disciplina, que poderiam nortear práticas mais inclusivas de toda a equipe, através da possibilidade de trocas de saberes entre os professores, ao invés de permanecerem como situações isoladas e, muitas vezes, desconhecidas do resto da escola.

A opinião positiva dos alunos sobre as aulas de determinados professores, citados no subitem 5.3, contrastam com os relatos acima expostos. Aparentemente, dependendo de que profissional assume a turma, os alunos têm experiências que variam das mais inclusivas às mais excludentes. Tais problemas poderiam ser evitados se as turmas que contêm alunos com deficiência visual fossem destinadas aos professores que possuem melhor desempenho na inclusão. Com esta medida, provavelmente, haveria menos necessidade dos alunos recorrerem ao AEE, além de propiciar-lhes uma experiência menos traumática com a escola.

Outra medida complementar seria a possibilidade do professor recém-chegado assistir algumas aulas que demonstrem experiências bem sucedidas com a inclusão. Da mesma forma que o aluno sem deficiência aprende a lidar com os colegas cegos, vendo nos corredores o relacionamento destes com os alunos mais antigos, alguns professores também necessitam

deste tipo de observação. Quando reclamam da falta de formação para a inclusão, os professores se referem a este vazio de experiência, já que muitos nunca tiveram contato com a deficiência, seja ela qual for. Esta é uma demanda da atualidade. Com a crescente inclusão, futuros professores que já tiveram experiências inclusivas durante o estágio ou mesmo enquanto alunos, não apresentarão tais dificuldades. Quando o professor diz aos alunos com deficiência, que não sabe como lidar com eles, é preciso considerar o contexto de tal situação. Em muitos casos, o professor pode estar sendo simplesmente sincero; direcionando erroneamente, porém, a reivindicação de ser ele próprio incluído, aos alunos envolvidos no processo.

O tom de indignação dos alunos demonstra a necessidade que têm de falar sobre as exclusões vivenciadas, expressando urgência em soluções para tais situações. Pâmela demonstra sua revolta com a postura de determinada professora de forma contundente: “(...) quem garante a essa pessoa, que essa pessoa não vai ter um filho cego? Ninguém pode garantir.”

Outro ponto que chama atenção é o fato de os alunos citarem situações excludentes em disciplinas que não lidam necessariamente com a imagem, como observa, com bastante procedência, a aluna Pâmela: “(...) E a matéria que ela ensina nem é muito ruim de ensinar, é Sociologia, então ela tem como ensinar!” Assim, pode-se concluir que os temas abordados no terceiro grupo focal suscitaram reflexões sobre outros problemas enfrentados pelos alunos, independentemente da acessibilidade aos materiais táteis. E ainda, que a intermediação da imagem, um desafio para os professores de disciplinas mais imagéticas, tem sido positivamente trabalhada nas experiências bem sucedidas relatadas pelos alunos. Em contrapartida, grandes dificuldades foram sentidas em disciplinas que não lidam com a imagem, denunciando a falta de trocas de informações entre os professores e ainda a existência de professores no colégio mais aptos a lidarem com a inclusão, sem que isso seja devidamente usufruído, como se pode observar na continuação da fala de Pâmela: “Ano passado a gente teve com outra professora sem problema nenhum. E ela era excelente!” Aparentemente o saber docente não é suficientemente aproveitado ou multiplicado na escola, fazendo com que experiências bem sucedidas com a inclusão, pelo menos no que tange às

suas demandas pedagógicas, permaneçam setorizadas em aulas de determinados professores de disciplinas imagéticas ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, cujo principal objetivo é identificar as especificidades da intermediação da imagem no Ensino da Arte para alunos com deficiência visual, incluídos no Colégio Pedro II. Para tanto investigou-se, através da realização de grupos focais com estes alunos, a recepção dos materiais táteis utilizados nas aulas de Artes Visuais, isto é, a compreensão das reproduções através do tato, a memória tátil e a possibilidade de fruição estética, assim como o fazer artístico. Foi objetivo deste trabalho, ainda, caracterizar a inclusão, considerando as experiências dos alunos com deficiência visual no *Campus* São Cristóvão III do Colégio Pedro II, tendo, como parâmetro para tal análise, a acessibilidade à imagem nas diversas disciplinas, que precisam intermediá-la.

Com referencial teórico pautado na Teoria Crítica e pressupondo que a compreensão sobre a cegueira envolve pensar sobre as características da visão enquanto construção histórica, social e subjetiva, é realizada uma análise sobre a influência que os dispositivos historicamente concebidos exercem na percepção visual, com base no ensaio de Benjamin (1978) “A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica”. Busca-se, então, desconstruir a hegemonia da percepção visual e reiterar a independência da experiência perceptiva do indivíduo cego com relação aos aspectos equivocadamente considerados universais da visão.

São observadas, ainda, as possibilidades de uma educação emancipatória, como apontada por Adorno (2000), no processo de inclusão. Emancipação esta, que pode se estender aos alunos que enxergam e passam pela experiência do convívio com os colegas com deficiência visual em suas turmas. A inclusão é compreendida aqui, contextualizada no âmbito da escola e da educação brasileira, sendo considerados, assim, os aspectos políticos que envolvem as especificidades e problemas da profissão docente entre nós e a relação destes com as novas demandas geradas pela inclusão de alunos com NEE's nas escolas comuns.

Os depoimentos dos alunos quanto à inclusão no CPII e em escolas progressas especiais e comuns, que porventura tenham frequentado, enfatizam questões como os desafios

enfrentados na passagem da escola especial para a comum, um verdadeiro rito de passagem, um enfrentamento do mundo, fora do acolhimento da escola especial, para o qual são preparados durante anos. Os alunos relataram dificuldades com a cópia do quadro e o bom relacionamento com os colegas que enxergam, afirmando que estes os ajudam a copiar a matéria e a transitar pelo colégio. A possível interpretação sobre “caridade” por parte dos alunos sem deficiência, não se confirmou. Os depoimentos discorrem sobre amizade e parceria.

A inclusão demonstrou ser formativa também para os alunos sem deficiência. Uma das participantes descreveu o interesse crescente de um colega que enxerga sobre a questão da acessibilidade digital. Após conhecê-la, ele percebeu problemas de acessibilidade nos programas e passou a cobrar soluções para os mesmos, contribuindo para uma melhoria neste ramo de conhecimento. Por ter mais experiência com o assunto do que a maioria dos analistas de sistema, ele consegue identificar a desatenção destes com relação ao usuário cego, descobrindo um campo de pesquisa e atuação numa área que pode ser profissionalmente promissora. Pode-se considerar a experiência adquirida com esta convivência como emancipatória, no sentido que Adorno (2000) confere ao termo, não apenas para a aluna cega, mas principalmente para o aluno sem deficiência.

No decorrer da pesquisa evidenciou-se uma mudança quanto à utilização dos materiais táteis pelos professores. No primeiro grupo focal as duas participantes revelaram nunca terem tido contato com tais recursos durante as aulas nas turmas comuns e perceberam melhor, durante o trabalho do grupo focal, seu direito à acessibilidade e à inclusão, revelando o potencial emancipatório desta técnica de pesquisa, onde a troca entre os participantes pode oferecer novas possibilidades de compreensão das situações vividas. Estas alunas concluíram o Ensino Médio em 2013, ou seja, são mais antigas na escola que os demais participantes dos outros grupos. Estes últimos relataram diversas experiências inclusivas, além de terem acesso a materiais táteis durante as aulas de determinadas disciplinas. Ou seja, observou-se, no decorrer desta pesquisa, uma mudança por parte de alguns professores, que passaram a levar os materiais táteis para sala de aula ou acessibilizar as imagens por audiodescrição.

Provavelmente tal mudança foi influenciada pelas atividades extraclases realizadas por professores de Biologia e Física, onde foram expostos materiais táteis confeccionados por alunos que enxergam.

Quanto à percepção dos participantes da pesquisa sobre a didática dos professores para a inclusão, foram relatadas experiências bem sucedidas em matérias como: Língua Portuguesa, História, Música, Matemática, Química, Física e Biologia, estas últimas, disciplinas que lidam com a imagem. Foram abordados temas como a estrutura da escola para inclusão, o papel dos estagiários e o quantitativo de alunos por turma. Este último ponto não constava das perguntas disparadoras, surgiu espontaneamente durante o terceiro grupo focal. Os participantes consideraram o quantitativo ideal de quinze à vinte por turma. Foram da mesma opinião tanto alunos oriundos da escola especial, habituados a turmas de sete a dez alunos, quanto os que estiveram incluídos em escola comum, com quantitativos iguais aos do CPII. Como argumentos, apresentaram questões como as dificuldades do professor em turmas numerosas, a possibilidade de dinâmicas mais interessantes do que a aula frontal e um ambiente menos ruidoso.

O segundo grupo focal reivindicou mais estagiários para auxiliá-los no contraturno. Esta opinião, porém, não foi unânime. O terceiro grupo focal considerou que os professores estariam mais habilitados para lecionarem no Atendimento Educacional Especializado, queixando-se do despreparo dos estagiários em ensiná-los. Em observação no NAPNE pude perceber que muitos estagiários, como das disciplinas Biologia e Física, assistem aulas de Braille, acompanham passeios organizados pelo setor, produzem materiais táteis e escrevem suas monografias de fim de curso sobre assuntos relacionados à inclusão. Talvez uma maior orientação por parte dos professores, que certamente necessitariam de tempo para fazê-lo, evitaria os problemas elencados pelos alunos.

Com relação à importância da apresentação dos materiais táteis durante as aulas nas disciplinas que abordam imagens, foi confirmada a hipótese inicial. Os alunos dos três grupos focais revelaram que eles são fundamentais para a compreensão de conteúdos, principalmente

das disciplinas Química, Biologia e Física. Destacou-se a preocupação em todos os grupos focais, de que a mostragem de materiais adaptados pudesse prejudicar a aula. Os motivos elencados foram o despreparo do professor recém-chegado para atender às necessidades específicas durante a aula, sem atrasar o andamento da mesma e a percepção de que a turma poderia ficar confusa com as explicações destinadas aos alunos com deficiência visual. Por outro lado, alguns participantes consideraram que os alunos sem deficiência se beneficiam das explicações dadas aos alunos cegos. Não há consenso neste item. Porém, chama atenção o fato dos alunos perceberem sua presença como um possível incômodo para a escola.

Nesses depoimentos evidencia-se a tensão entre os conceitos de integração e inclusão discutidos no primeiro capítulo desta tese (MRECH, 1999). O paradigma da integração prevê que o aluno com NEE's deva se adaptar à escola, sendo o único responsável por esta adaptação. Em contrapartida, na educação inclusiva, cabe à escola se adaptar. Nas aulas onde os alunos citam a falta de recursos para o seu aprendizado, observa-se o predomínio do modelo integrativo, em detrimento da educação inclusiva, que exigiria uma adaptação das aulas, do professor e da turma, além de disponibilidade de tempo e de material. Por outro lado, quando os alunos participam das aulas, compreendem as imagens, quer seja por intermédio do material tátil ou pela descrição das mesmas, ou ainda, quando avaliam positivamente o relacionamento com os colegas de classe, há evidências de que a inclusão de fato ocorre, caracterizando-a como um processo dinâmico, palco de embates e negociações entre os sujeitos envolvidos.

A segunda parte das perguntas disparadoras se referia ao ensino de Artes Visuais. Os participantes relataram a ausência de experiências com a arte no Ensino Fundamental. Constatou-se que a percepção da inadequação do Ensino da Arte para estes alunos se mantém presente nas escolas, que, por vezes, os encaminham para aulas de Música. A opinião dos participantes sobre o aproveitamento das aulas de Artes não justifica tal postura. São listados alguns fatores relevantes para o seu ensino, como o vestibular, que contém questões de Artes Visuais, a interdisciplinaridade com outras disciplinas, como a Literatura, e a ampliação do

universo cultural, possibilitando acesso a informações, que promovem a inserção em determinados assuntos, dos quais estariam excluídos.

Em vários momentos dos três grupos focais, alguns alunos, ao dissertarem sobre arte, foram bastante específicos em suas falas, revelando um excelente aproveitamento dos conteúdos veiculados, citando temas, artistas e movimentos estudados, evidenciando aquisição de vocabulário específico da área. Nas provas de artes não são exigidos dos alunos com ou sem deficiência que memorizem nomes de artistas ou de obras, mas, nesta pesquisa, ficou constatado que tais conteúdos são plenamente adquiridos e que dois anos depois de terem cursado a disciplina, ainda os têm na memória.

Ao serem disponibilizadas as reproduções táteis de obras de arte para observação, foram consideradas as vivências propiciadas pelo Ensino da Arte no Colégio Pedro II, além de questões como a memória tátil, apreciação estética e o fazer artístico. A possibilidade de fruição estética dos materiais táteis foi questão relevante neste estudo, sendo também significativa para a validação do Ensino da Arte para alunos com deficiência visual.

Os autores Carijó, Magalhães e Almeida (2010) abordam a dificuldade em se propiciar a experiência estética através de maquetes que traduzem as imagens bidimensionais da pintura, ressaltando que a adaptação tridimensional de uma pintura ocasiona uma perda da expressividade da obra. Este fato não ficou exatamente comprovado. Um dos materiais táteis representava tridimensionalmente a figura humana da pintura “Caipira Picando Fumo”, de Almeida Júnior. A maioria dos alunos se referiu a este material expressando juízo de gosto, de forma sempre positiva. Porém, aparentemente, a maquete ganhou independência com relação à pintura, que foi avaliada nos depoimentos com expressões como “um bonequinho bonitinho”, “fofo”, termos que dificilmente seriam pronunciados pela maioria dos espectadores que enxergam, ao se referirem à obra original.

Alguns alunos se lembraram de releituras realizadas por eles durante as aulas de artes, a partir da observação destes materiais. Provavelmente a experiência com a obra adquire maior

proximidade através da interpretação, não apenas verbal, mas plástica da mesma. Uma das alunas disse que a pintura “Abaporu” de Tarsila do Amaral ficou gravada em sua mente, pelo fato de ser esta “figura tão diferente”, de serem suas formas surpreendentes. Se contrapondo à constância da percepção rotineira, a arte promove a experiência do inusitado, do insólito, do estranhamento frente ao desconhecido. O discurso desta aluna se referindo às releituras realizadas das obras em questão e sua relação com as formas inéditas do “Abaporu”, revela equivalência com as reações de pessoas que enxergam. Conclui-se que, ter acesso às obras citadas através do tato, ou interagir com as referidas imagens com o sentido da visão, não modifica substancialmente as reações manifestadas pelo indivíduo.

Para a pessoa cega, uma imagem representada numa prancha é mais difícil de ser identificada do que a sua maquete. Isso ocorre porque a pessoa que não enxerga não tem o hábito de se deparar com representações no espaço plano, tão corriqueiras para o indivíduo que vê. Observou-se que os alunos valorizam esteticamente não só materiais tridimensionais, mas também os bidimensionais, mais difíceis de serem compreendidas sem audiodescrição. Ou seja, a facilidade de compreensão não interfere no juízo de gosto. Além disso, apesar da maior dificuldade em compreensão do recurso bidimensional pelo tato, os participantes consideraram a importância de trabalharem com esses materiais. Uma das alunas chamou atenção para a fidedignidade da reprodução tátil com o original. A reprodução de uma pintura deve mostrar “exatamente como os outros veem”, ou seja, manter seu caráter bidimensional. Entrar em contato com a bidimensionalidade da pintura é se arriscar no espaço plano e nos seus artifícios para representar ou negar a espacialidade, possibilitando o acesso a ambientes desconhecidos para o cego.

Esta aluna observa que uma figura frontal como a serigrafia “Marilyn” de Andy Warhol, sem detalhes, com pouca espacialidade em sua representação original, pode e deve manter suas características quando transposta para um material tátil, mantendo fidelidade à obra em questão. Porém, quando a figura principal ocupa um espaço com profundidade, como é o caso do “Caipira”, então se justifica a confecção de uma maquete. Outra aluna observa a importância de ter experiências com a bidimensionalidade, sugerindo que trabalhos plásticos que promovam a transposição de formas bi em tridimensionais podem auxiliar o aluno com

deficiência visual a compreender melhor desenhos esquemáticos, defendendo que a experiência com a representação bidimensional de imagens melhora a capacidade de entendimento de figuras planas, necessária para o estudo de diversas disciplinas como a Física, parte da Matemática, Biologia ou Geografia.

Vale ressaltar o quanto a observação das reproduções táteis demonstra ser prazerosa. Em diversos momentos, durante a mostragem dos materiais táteis, os alunos se divertiam, comentando o que percebiam. Os depoimentos destacam, ainda, que os alunos que enxergam também apreciam tocar as reproduções das obras durante as aulas.

Com relação à parte prática da disciplina, a pesquisa revelou que a criança cega é muitas vezes privada pelos professores de atividades manuais, embora espontaneamente se expresse plasticamente, como observado nas revelações de uma das alunas, que desenhava objetos a partir das audiodescrições de sua mãe, configurando esta atividade como instrumento de exploração do mundo. O desenho era utilizado espontaneamente para a aquisição de vocabulário imagético de demanda específica da criança cega, justificando, não apenas pela questão da possibilidade expressiva, mas, neste caso pelo aspecto cognitivo, um maior investimento por parte da escola no fazer artístico destas crianças.

Os alunos sugeriram materiais, a serem disponibilizados nas aulas de Artes do CPII, para confeccionar colagens texturizadas, proporcionando resultados próximos a dos materiais táteis com os quais estão acostumados a lidar. Um dos depoimentos valorizou a possibilidade do aluno cego realizar, durante as aulas de artes, as mesmas atividades propostas ao restante da turma. A participação nos trabalhos práticos foi percebida como um fator de inclusão, proporcionando o sentimento de ser tão capaz quanto os demais alunos que enxergam.

Ao se conscientizar sobre suas próprias capacidades, o indivíduo vence preconceitos com relação à inadequação de certas atividades ou áreas do conhecimento, supostamente determinada pela condição socialmente imposta de sua deficiência. Neste sentido, incluir o aluno cego nas aulas de artes, contribui para sua emancipação, tornando-o apto a ampliar sua

autonomia num âmbito onde a imagem é preponderante. Ou, nos termos em que Adorno (2000) considerou, fortalecendo o aspecto emancipatório da educação para além do adaptativo, que o manteria atrelado a atividades consideradas pela sociedade como apropriadas para uma pessoa com deficiência visual.

A formação do espectador para as artes visuais é um dos objetivos mais complexos do Ensino da Arte. Algumas instituições culturais, citadas nos depoimentos, têm se empenhado para a inclusão do público com deficiências, mas ainda existem dificuldades nesta inserção. Apenas uma aluna revelou ter ido à exposição de arte por conta própria, sem acompanhamento da escola. Marina, que havia sido incluída na escola comum, revelou ter ido apenas a uma exposição, organizada pelo Colégio Pedro II.

Desta forma, observou-se a importância das visitas organizadas pela escola a centros culturais e museus, onde se destacou a atuação do Instituto Benjamin Constant nesta área, informando e acompanhando os alunos em atividades culturais adaptadas para pessoas com deficiência visual, revelando a importância da parceria entre as instituições culturais e escolas para a formação do espectador de arte.

Chamou atenção que os ex-alunos do Instituto têm experiências com cinema com audiodescrição, enquanto Marina, aluna que esteve sempre incluída em escola comum, não. Ficou caracterizado que a oferta de filmes acessíveis é ainda muito tímida e pouco divulgada, levando-se em consideração a dimensão do circuito cinematográfico do Rio de Janeiro. Os depoimentos reiteram a falta de acessibilidade para o espectador com deficiência visual, mais especificamente, a escassez de audiodescrição no circuito comercial.

Na última pergunta disparadora, indagando se os participantes gostariam de relatar algum tema que ainda não havia sido contemplado, os alunos do terceiro grupo focal relataram situações de exclusão como a falta de material adaptado nas aulas e a existência de professores recém-chegados não comprometidos com as suas demandas; contrastando com

declarações anteriores, por vezes bastante entusiasmadas, que ressaltaram a qualidade das aulas de determinados professores.

A inclusão se evidenciou, desta forma, como um processo dinâmico e complexo, apresentando contrastes bastante grandes entre os depoimentos. Os relatos evidenciam que os mesmos alunos têm experiências bastante diversificadas, que podem ser extremamente inclusivas ou excludentes, dependendo de quem leciona nestas turmas. Observa-se, além disso, que o NAPNE ainda é visto por alguns professores como um substituto às aulas na classe comum; diferente do que preconiza a Meta-4 do PNE-2011-2020 (BRASIL, 2011, p. 23), que determina que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser complementar ao conteúdo não compreendido em sala de aula e não um substituto a esta última.

É possível concluir que há ausência de orientação ao professor recém-chegado. É importante ressaltar que muitos deles não apresentam problemas ou buscam espontaneamente apoio no NAPNE. Um dos depoimentos, exposto na página 123, ressalta a qualidade das aulas de um professor de Matemática recém-chegado, que rapidamente se adaptou às novas demandas advindas da inclusão. Porém, a fala dos alunos evidencia que alguns professores ainda precisam de uma presença mais significativa da estrutura da escola no que se refere à orientação para uma didática que inclua alunos com deficiência visual.

Vale lembrar, ainda, que experiências bem sucedidas são realizadas por colegas de disciplina, que poderiam nortear práticas mais inclusivas de toda a equipe, através da possibilidade de trocas de saberes entre os professores, ao invés de tais vivências permanecerem como situações isoladas e, muitas vezes, desconhecidas do resto da escola. Ou ainda, esses problemas poderiam ser evitados se as turmas com alunos com deficiência visual fossem destinadas aos professores que possuem melhor desempenho na inclusão. Assim, provavelmente, haveria menos necessidade dos mesmos recorrerem ao AEE, diminuindo a demanda para tal atividade. Outra medida complementar seria a possibilidade do professor recém-chegado assistir algumas aulas destes colegas, até que se sentissem mais preparados

para assumir tais turmas. Ou seja, as estratégias para solucionar os problemas elencados pelos alunos, apontam para a necessidade da inclusão do próprio professor, tanto daquele mais experiente, quanto dos que ainda não tiveram oportunidade de lecionar num ambiente inclusivo.

As questões apresentadas neste estudo apontam para a necessidade de uma maior atenção, por parte de professores e gestores, à importância da presença dos materiais táteis em sala de aula e das possibilidades didáticas de sua inserção nas diversas disciplinas. Esta pesquisa reitera, ainda, a relevância do Ensino da Arte na educação de alunos com deficiência visual, ampliando o conhecimento sobre a inclusão específica deste alunado nesta área, podendo, através das análises aqui desenvolvidas, colaborar para futuras pesquisas que abordem o tema, partindo, por exemplo, da visão dos professores de artes e dos gestores envolvidos. Poderá, ainda, a partir dos depoimentos coletados, nortear políticas para inclusão, fundamentais para a promoção de uma educação emancipatória, que forme cidadãos capazes de usufruir da convivência com a diversidade, percebendo nela uma fonte de oportunidades de aprendizado para o crescimento pessoal e da coletividade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. A Indústria Cultural. O Iluminismo como Mistificação de Massas. In: ADORNO, T. W. *et al.* **Teoria da Cultura de Massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Teoria Estética**. Coleção Arte e Comunicação, Lisboa: Martins Fontes, 1982.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1956.

ALVAREZ, J. A. B. **Multissensorialidade no ensino de desenhos a cegos**. Dissertação (Mestrado em Artes), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo - USP, 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/dissertacao/ens_desenho.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2012.

ARNHEIM, R. **Arte e Percepção Visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira, 1986.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado**. Rio de Janeiro: Armazém das Letras, 2011.

AULETE, C. **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

BARBOSA, A. M. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Arte Educação Contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1988.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. O. (org.): **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BAVCAR, E. O ponto zero da fotografia. In: NOVAES, A. (org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BENJAMIN, W. A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica. In: ADORNO, T. W. *et al.* **Teoria da Cultura de Massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas, Vol. 2, São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEXTE, P. *Blinde Seher: Wahrnehmung von Wahrnehmung in der Kunst des 17. Jahrhunderts*. Dresden: Verlag der Kunst, 1999.

BLEIDICK, U. *Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration. Darstellung und Ideologiekritik*, Berlin: Marhold, 1988.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: EdUsp, 2007.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Rio de Janeiro, 2010, ISSN 0104-3145, documento em PDF. Disponível em: <<http://loja.ibge.gov.br/censo-demografico-2010-caracteristicas-gerais-da-populac-o-religi-o-e-pessoas-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Evolução da Educação Especial no Brasil**. Secretaria de Educação Especial _ SEESP, Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação – PNE – 2011-2020**: metas e estratégias, notas técnicas. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2013.

BUENO, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTP, 2007.

CAIADO, K. R. M. **Lembranças da Escola**: histórias de vida de alunos deficientes visuais. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo – USP, 2002.

_____. _____. Campinas: Autores Associados, 2006.

CARDOSO-JÚNIOR, W. **O Ensino da Arte no Colégio Pedro II**. Material de Apresentação de Exposição de Arte dos alunos do 9º ano, *Campus São Cristóvão III*, Colégio Pedro II, jun. 2010.

CARIJÓ, F. H. et al. Acesso Tátil: uma introdução à questão da acessibilidade estética para o público deficiente visual nos museus. In: KASTRUP, V.; MORAES, M. (org.). **Exercícios de Ver e não Ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: Inep/MEC, 2002.

COSTA, V. A. Formação de Professores e Educação Inclusiva frente às Demandas Humanas e Sociais: para quê? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO-FILHO, T. A. (orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. ISBN 978-85-232-1014-4 Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

_____. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

DE ANNA, L. **A Educação Especial e a Integração na Itália**. Palestra proferida no I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão da UNI-RIO em 25 de agosto de 2011. Faculdade de Educação – UNI-RIO, Rio de Janeiro, 2011.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, C. A. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Revista Informação e Sociedade**: estudos, Universidade Federal da Paraíba, Vol. 10, nº 2, 2000. ISSN 1809-4783. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/issue/view/35>>. Acesso em: 27 dez. 2014.

DINIZ, D. et al. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **Sur. Revista Internacional de direitos humanos**. vol.6 no.11 São Paulo Dez. 2009. ISSN 1983-3342. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>>. Acesso em: 31 jan. 2012.

ENTEL, A. *Estética y Política: nuevas sensibilidades, nuevos sentidos de la crítica*. In: PUCCI, B. et al. **Teoria Crítica e Crises**: Reflexões sobre cultura, estética e educação. Campinas: Autores Associados, 2012.

FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, L. M. V. M.; ROMEU-FILHO, P. (org.). **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/LIVRO_AUDIODESCRICAO_TRANSFORMANDO_IMAGENS_EM_PALAVRAS.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2012.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.

GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GROSS, L. Ensino de Arte para Alunos com Deficiência Visual: o potencial inclusivo de produções da arte contemporânea. In: ANAIS DO III ENCONTRO REGIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA ARTE E II ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES. Rio de Janeiro 2013. 1 CD-ROM. ISBN 978-85-89943-17-8.

_____. **Incluindo Alunos com Deficiência Visual**: experiências com o Ensino da Arte no ensino médio. Artigo ainda não publicado, 2012a.

_____. **O Conhecimento enquanto fator de Desigualdade e a Inclusão de Alunos com Deficiência Visual nas aulas de Artes**. Trabalho apresentado como requisito parcial para aprovação na Disciplina “Diversidade e Desigualdade na Educação: Raça, Gênero e Corpo”, ministrada pelo Professor José Jairo Vieira, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012b.

HANSEN, M. Benjamin, Cinema e Experiência: a flor azul na terra da tecnologia. In: BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a Obra de Arte**: técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

HERKENHOFF, P. **Poética da Percepção**: questões da fenomenologia na arte brasileira. Catálogo da Exposição. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 2008.

HORKHEIMER, M. Filosofia e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W.; HABERMAS, J. **Textos Escolhidos**. Coleção: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HUGHES, R. *Behold the Stone Age*. **Time**. Vol. 145, Nº 6, New York: Time Inc. Feb. 13, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**: linguagens, códigos e suas tecnologias, Questão nº 12, 2009. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 2 mai. 2010.

KASTRUP, V.; MORAES, M. (orgs.). **Exercícios de Ver e não Ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

KIRST, A. **As Aprendizagens do Público Deficiente Visual**: uma experiência de diálogo com a arte contemporânea. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2176>. Acesso em: 21 abr. 2012.

LE MOS, R. Com a internet e o fim das distâncias. In: **Programa Educativo do Festival Internacional de Linguagem Eletrônica – FILE-RIO-09**, Oi-Futuro. Rio de Janeiro: [s.n.], 2009.

LIMA, F. J. Ensinando a Reconhecer Desenhos pelo Tato: o efeito do treino do desempenho de pessoas cegas na nomeação de figuras examinadas hapticamente. In: MARTINS, L. A. R. (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes 2010.

_____. **O Efeito do Treino com Desenhos em Relevo no Reconhecimento Háptico de Figuras Bidimensionais Tangíveis**, 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Universidade de São Paulo - USP, Ribeirão Preto, 2001. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/MR/MR-CI0180.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN. W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACHADO, A. Arte e Mídia: aproximações e distinções. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. **Revista eletrônica e-compós**, dez. 2004. E-ISSN 1808-2599. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/e-compos>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

MACHADO, V. M. **A Criatividade no Trabalho Pedagógico do Professor de Artes Visuais no Ensino Médio, no Contexto da Educação Inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

MAGALHÃES, F. O Corpo Performático de Evgen Bavcar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, nº 16, p. 73-78, junho 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/287>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

MATTOSO, V. A. **Ora, Direis, Ouvir Imagens?** Um olhar sobre o potencial informativo da audiodescrição aplicada a obras de artes visuais bidimensionais como representação sonora da informação em arte para pessoas com deficiência visual. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2012.

MICHELETTO, F. S. M. **Ensino de Arte para Alunos com Deficiências**: relato dos professores. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/micheletto_fsm_me_mar.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2012.

MRECH, L. M. Educação Inclusiva: realidade ou utopia? In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REALIDADE OU UTOPIA?, Faculdade de Educação, USP, 1999. Anais Eletrônicos. Disponível em: <teleduc.proinesp.ufrgs.br>. Acesso em: 24 fev. 2014.

NOGUEIRA, A. C. F. **Lygia Clark**: uma experiência de arte na vida de jovens cegos. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

NOGUEIRA, M. A. Arte e Experiência Estética: o assombro aproximando crianças e adultos. In: ZANOLLA, S. R. S. **Arte, Estética e Formação Humana**: possibilidades e críticas. Campinas: Alínea, 2013.

OLIVEIRA, J. V. G. **Do Essencial Invisível**: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

OLIVEIRA-JÚNIOR, J. N. **Ouvindo Imagens**: a audiodescrição de obras de Aldemir Martins. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/JuarezNunesdeOliveiraJ%C3%BAnior>> Acesso em: 20.10.2014.

PANOFSKY, E. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst* In: Panofsky, E. **Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft**. Berlin: Oberer und Verheyen, 1964.

PEDROSSIAN, D. R. S. Educação e Emancipação: para onde a educação deve orientar? **Revista Inermeio**, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2007. Disponível em: <www.intermeio.ufms.br/revistas/25/25%20Artigo_09.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2012.

PICANÇO-JÚNIOR, A. C. **O papel da Percepção tátil no Processo Artístico do Cego Congênito**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, São Paulo, 2003.

PINTO, J. M. R. A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus Efeitos no Pacto Federativo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pg. 877-897, out. 2007, Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01 ago. 2011.

PUCCI, B. Filosofia Negativa e Arte: instrumentos e roupagens para se pensar a educação. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B. e OLIVEIRA, N. R. (orgs.). **Ensaio Frankfurtianos**. São Paulo: Cortez, 2004.

REBEL, E. **Sehen und Sagen: Das Öffnen der Augen beim Beschreiben der Kunst**, Ostfildern: Ed. Tertium, 1996.

REILY, L. H. **Escola Inclusiva**: linguagem e mediação. Série Educação Especial. 2ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2004.

_____. Músicos Cegos ou Cegos Músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 245-266, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28.10.2014.

_____. O Ensino de Artes Visuais na Escola no Contexto da Inclusão. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 84-102, jan.-abr. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 nov. 2011.

ROCHA, R. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Sipione, 2005.

SANTOS, M. P. **Educação Inclusiva**: redefinindo a educação especial. Florianópolis: Ponto de Vista, n° 3/4, 2002.

SANTOS, W. R. Pessoas com Deficiência: nossa maior minoria. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 18 [3]: p. 501-519, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312008000300008>. Acesso em: 31 jan. 2012.

SARRAF, V. P. Acesso à Arte e Cultura para pessoa com Deficiência Visual: direito e desejo. In: KASTRUP, V.; MORAES, M. (org.). **Exercícios de Ver e Não Ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

SCHIEFENHOEVEL, G.; SCHIEFENHOEVEL, W. *Wie zeichnen unbeeinflusste Bewohner des Berglandes von Neuguinea*. In: DAUCHER, H. (Hg.). **Kinder denken in Bildern**. Piper: München, Zürich, 1990.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SME-RJ). **I Caderno Temático Artes Visuais**: Copa África do Sul 2010. Coordenadoria de Educação, SME, 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/825382/DLFE-197214.pdf/1.0>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

SILVA, F. M.; MONLEVADE, J. A. C.; QUEIROZ, J. E; BRITTO, T. F. **O Plano Nacional de Educação no Senado**: estágio atual. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, nov./2013 (Texto para Discussão n° 143). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em 8 out. 2014.

SILVA, L. G. S. Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular. In: MARTINS, L. A. R. (org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: ferramenta de acessibilidade a serviço da inclusão escolar. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO-FILHO, T. A. (org.). **O Professor e a Educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. ISBN 978-85-232-1014-4 Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/conteudo_referencia/o-professor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2014.

SILVA, M. C. P. C. **O Ensino da Arte no Colégio Pedro II**: políticas e práticas. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/4351584/maria%20do%20carmo%20potsch%202013.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

SILVA, M. C. R. F.; SIMÓ, C. H. O que dizem as teses de doutorado sobre a Arte na Educação Inclusiva. In: V ENCONTRO DO GRUPO DE PESQUISA “EDUCAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO”, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2009.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, T. S. **Vendo com as Mãos**: práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, 2009.

STEHR, N. Da Desigualdade de Classe à Desigualdade de Conhecimento. In: REIS, E. P. (org.). **Dossiê Desigualdade**: Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 15, nº 42, fevereiro/2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOJAL, A. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. 2007. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo - USP, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: conferência mundial sobre educação especial. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2008.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

VALADÃO, G. T. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2010. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3874>. Acesso em: 01 ago. 2011.

WÖLFLIN, H. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

_____. **Renascença e Barroco**. São Paulo: Perspectiva. 1989b.

SITES CONSULTADOS

<<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acessos em: 21 abr. 2012 e 18 set. 2014.

<<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/04/18>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

<<http://www.cp2.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2011.

<<http://www.filmow.com/os-nibelungos-a-morte-de-sigfried-t13045/>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

<<http://www.ibc.gov.br>>. Acesso em: 13 set. 2011.

<<http://www.ifsc.edu.br/ensino/napne>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

<<http://inep.gov.br/web/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 20 out. 2014.

<<http://www.kultur-online::ZauberderFerne>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

<<http://www.mac.usp.br>>. Acesso em: 01 mai. 2009.

<http://www.mnba.gov.br/2_colecoes/8_pintura_br/c_belmiro_de_almeida.htm>. Acesso em: 14 dez. 2013.

<<http://www.moma.org>>. Acesso em: 16 set. 2014.

<<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=LutaINES>>. Acesso em: 8 out. 2014.

<<http://www.peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N8365>>. Acesso em: 8 out. 2014.

<<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/default.aspx?mn=545&c=acervo&letra=A&cd=2335>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art6>. Acesso em: 04 jul. 2014.

<<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/pre_soroban.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12779:programa-tec-nep&catid=190&Itemid=164>. Acesso em: 04 jul. 2014.

<http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16527: cresce-inclusao-de-estudantes-com-deficiencia-em-sala-comum&catid=205>. Acesso em: 26 set. 2015.

<<http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-com-deficiencia-observatorio-acesso-a-educacao/salas-de-recursos-multifuncionais>>. Acesso em: 26 set. 2014.

APÊNDICE

1 SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO³⁸

3 PRÉ-TESTE PARA AS PERGUNTAS DISPARADORAS DO GRUPO FOCAL

4 TRANSCRIÇÕES DOS GRUPOS FOCALIS COM RESPECTIVAS TABULAÇÕES
(2º VOLUME DA TESE)

³⁸ Os documentos assinados estão disponíveis em volume separado da tese, exclusivamente destinado a eles, de forma a preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

APÊNDICE-1: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Laboratório de Estudos e Pesquisa sobre Didática e Formação de Professores – LEPED
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura - GECULT

À Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II
Professora Neide da Fonseca Tarracho Sant'Anna

Eu, Leila Gross, professora de Artes Visuais da Unidade São Cristóvão III do Colégio Pedro II, solicito sua autorização para desenvolver pesquisa de doutorado, sob a orientação da Professora Monique Andries Nogueira, sobre “*A Intermediação da Imagem em Artes Visuais na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II*” a ser realizada na Unidade São Cristóvão III e iniciada a partir do primeiro semestre de 2013, com término previsto para o ano de 2014.

A pesquisa prevê entrevistas com alunos e ex-alunos com deficiência visual do Ensino Médio, sendo que, a partir das questões levantadas nas mesmas, poderão ser necessárias entrevistas com professores e/ou alunos videntes, mediante autorização dos responsáveis. Solicito também consentimento para utilização de documentos produzidos no colégio, como o Projeto Político Pedagógico ou orientações da Seção de Educação Especial e do Departamento de Desenho e Artes Visuais referentes a assuntos afins com o mencionado projeto.

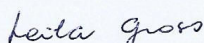
Segue em anexo o projeto de doutorado com todas as informações referentes à pesquisa a ser desenvolvida, além dos documentos:

- Termos de consentimento livre e esclarecido endereçados a: discentes e docentes.
- Declaração da UFRJ.

Desde já me comprometo a deixar duas cópias da tese no Colégio, assim como partilhar os conhecimentos produzidos. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Grata pela sua colaboração.

Atenciosamente,



Leila Gross
Professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II – UESC III
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ
contato: Tel. 8187-1606, gross-leila@uol.com.br

APÊNDICE-2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Laboratório de Estudos e Pesquisa sobre Didática e Formação de Professores – LEPED
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Autorização de Uso de Imagem e Voz para Discentes

Eu, Leila Gross, pesquisadora do GECULT - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura, laboratório de pesquisa vinculado ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e professora de Artes Visuais do Colégio Pedro II, estou desenvolvendo tese de doutorado intitulada: *Arte e Inclusão: o Ensino da Arte na Inclusão de Alunos com Deficiência Visual no Colégio Pedro II*, orientada pela Professora Monique Andries Nogueira.

Para os fins dessa investigação, pretendo realizar entrevistas individuais e grupos focais com alunos da Unidade São Cristóvão III. Os grupos focais serão realizados com no mínimo quatro e no máximo oito alunos e serão gravados em áudio e vídeo.

Peço, ainda, autorização para fotografar trabalhos realizados por seu filho nas aulas de Artes Visuais e para sua divulgação em âmbito acadêmico. O conteúdo das gravações assim como fotografias de trabalhos serão utilizados integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade preservada.

A participação nessa pesquisa é voluntária e condicionada ao aceite desse termo. Certamente a participação de seu filho contribuirá significativamente para essa pesquisa. Estarei à disposição para qualquer esclarecimento.

Caso concorde com os termos aqui estabelecidos, peço a gentileza de se identificar e assinar abaixo.

Assinatura do responsável pelo aluno: _____

Rio de Janeiro, _____.

Leila Gross
gross-leila@uol.com.br

APÊNDICE-3: PRÉ-TESTE PARA AS PERGUNTAS DISPARADORAS DO GRUPO FOCAL

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Laboratório de Estudos e Pesquisa sobre Didática e Formação de Professores – LEPED
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Arte e Cultura – GECULT

Pré-teste para as Perguntas Disparadoras para os Grupos Focais

1 Sobre a inclusão no Colégio Pedro II:

Por que escolheram estudar no CPPII?

Vocês gostam de estudar aqui? Quais são as suas maiores dificuldades na escola e onde ela é mais acessível?

Vocês tiveram muitos professores. Lembram de algum que soubesse dar uma aula inclusiva? De que matéria? O que esta aula tinha de inclusivo? Nesta disciplina eram mostradas imagens?

Como era seu relacionamento com os colegas?

1.1 Sobre os Materiais táteis de outras disciplinas

Como os professores utilizam materiais táteis? Em sala de aula e/ou fora dela?

Quem os mostra, professores ou estagiários?

Os materiais táteis disponíveis no momento são suficientes? Em qual(is) disciplina(s) eles faltam?

Como é a qualidade dos materiais?

Como o IBC lidava com a imagem em artes, ciências e geometria? (Para os alunos que vieram do IBC)

2 Ensino de Artes Visuais

Estudaram Artes Visuais em outros anos letivos? Onde?

Como foram as aulas de artes?

Como foi a parte prática?

Foi importante ter estudado Artes Visuais? Por quê?

Que sugestão dariam para melhorar as aulas de artes?

Vocês se lembram de alguma obra de arte? Qual? Conseguem descrevê-la?

Já foram a algum museu de arte? Qual?

Lembram de algum movimento artístico ou de algum artista?

2.1 Observação de reproduções táteis de obras de artes

a. Disponibilizar uma reprodução tridimensional para cada aluno.

Conseguem identificar o tema retratado?

b. Disponibilizar uma reprodução em alto-relevo para cada aluno.

Conseguem identificar figura e fundo? O tema retratado? (Figura humana, paisagem, objeto...)

c. Disponibilizar uma reprodução bidimensional para cada aluno.

Conseguem identificar figura e fundo? O tema retratado? (Figura humana, paisagem, objeto...)

d. Comparações entre as três formas de apresentação das imagens (tridimensionais, em alto-relevo e bidimensionais).

APÊNDICE-4: TRANSCRIÇÕES DOS GRUPOS FOCAIS COM RESPECTIVAS
TABULAÇÕES (2º VOLUME DA TESE)

- 1 Transcrição do Primeiro Grupo Focal
- 2 Tabulação do Primeiro Grupo Focal
- 3 Transcrição do Segundo Grupo Focal
- 4 Tabulação do Segundo Grupo Focal
- 5 Transcrição do Terceiro Grupo Focal
- 6 Tabulação do Terceiro Grupo Focal
- 7 Transcrição da Entrevista com a aluna Marina
- 8 Tabulação da Entrevista com a aluna Marina

APÊNDICE-4:

1 Transcrição do Primeiro Grupo Focal

[Entrevistadora]: Essa é a primeira entrevista, é o pré-teste pra entrevista de grupo focal. Eu acabei de dizer pra vocês que as identidades de vocês vão ser preservadas e vou começar a primeira pergunta sobre o colégio Pedro II. Por que vocês escolheram estudar aqui? Vocês gostam de estudar aqui? Aspectos positivos, negativos...

[Maria]: Eu escolhi porque... Na verdade era a única opção na época, era estudar aqui. Eu realmente não sabia de outro lugar que tinha acessibilidade, então eu vim pra cá. Não foi... não tive meio que uma opção. E gostar de estudar aqui? Eu gosto, tem coisas boas, tipo, professores legais, amigos. Então, não é ruim.

[Taís]: Bom, eu escolhi estudar aqui porque a princípio foi a primeira opção que eu tive, mas eu também tive outros colégios pra estudar. Só que eu decidi o Pedro II pelo fato de que muitas pessoas diziam pra mim que a inclusão era realmente, pelo menos, vamos dizer, setenta e cinco por cento era realizada. Tinha professores, como eu descobri que realmente tem, dispostos a ajudar, entendeu? Pra mim foram pontos positivos que contaram muito com a minha... pro meu período que eu estou aqui, que eu estudo.

[Entrevistadora]: Existem professores que são bastante inclusivos? Vocês acham que têm um trabalho voltado pra vocês?

[Taís]: Acho...

[Entrevistadora]: Durante a aula?

[Taís]: Não vou dizer todos, mas a grande maioria, sim.

[Entrevistadora]: E como é que é uma aula bastante inclusiva? Como é que a aula tem que ser pra ser uma aula em que vocês se sintam incluídos?

[Taís]: Ah, que o professor não explique só pra eles, pros alunos videntes, mas que eles também expliquem de uma maneira que nós, deficientes visuais, conseguimos entender. Ah tá, por exemplo, o professor vai e fala: “Aqui, o que que é essa cadeia?” Como um deficiente visual vai visualizar que cadeia é essa que ele tá escrevendo no quadro? Aí um professor que está disposto a realmente fazer essa inclusão, pra mim, chegaria pro deficiente e falaria: “Oh, tem uma cadeia tal, ligada com carbono ou hidrogênio”, um exemplo. Aí isso sim seria uma aula inclusiva, porque eu também estaria entendendo da mesma forma que os videntes, mesmo não enxergando o quadro.

[Entrevistadora]: Essas aulas que têm partes mais visuais, como você comentou, a cadeia de carbono, enfim, a Química... Vocês acham que as imagens são mostradas em sala de aula? Como é que são os materiais táteis das diversas disciplinas?

[Maria]: Em sala de aula? (*Espanto*)

[Entrevistadora]: É.

[Maria]: Não! ”Pô”, na verdade quando a gente tem aula, pelo menos comigo, os professores não vão – a maioria – não chega pra você e fala: “Ah, parece com isso, ou então é mais ou menos como isso”, sei lá, tenta explicar, entendeu? Eles desenham no quadro e explicam pros videntes, não pra gente. Então a gente fica lá esquecido!

[Entrevistadora]: Não tem material tátil?

[Maria]: Não tem nada! Nada, nada, nada! É só desenho no quadro, mais nada.

[Taís]: Química é muito complicado.

[Maria]: Exatamente.

[Entrevistadora]: E Biologia?

[Taís]: Ah, Biologia tem material na educação especial, temos aulas de apoio, aí dá pra fixar bem a matéria.

[Entrevistadora]: Mas durante as aulas...

[Maria e Taís falam juntas]: Não!

[Taís]: Não! Durante as aulas não.

[Entrevistadora]: Não são levados?

[Maria]: Igual hoje. Hoje fiquei super perdida... Ele falou que vai pedir pra uma professora, mas fora da aula, pra ver se ela me ajuda, entendeu?

[Entrevistadora]: Mas nunca na aula?

[Taís]: É, fora da aula.

[Entrevistadora]: É o que, Biologia?

[Maria]: É, Biologia.

[Entrevistadora]: Porque as disciplinas que não têm muitas imagens, História, Literatura, Português, é mais fácil né?

[Maria]: É.

[Entrevistadora]: Quando tem estagiário, o estagiário também não mostra? Em sala de aula nunca mostraram?

[Taís]: Não pra mim.

[Maria]: Pra mim também não.

[Entrevistadora]: Vocês acham que os materiais táteis disponíveis na sala de educação especial no momento, eles são suficientes?

[Taís]: Não sei se suficientes, mas que colaboram muito pro aprendizado, com certeza, sem dúvida. Porque se não fosse esses materiais, Biologia, por exemplo, não estaria entendendo nada. E graças a esses materiais que foram mostrados nessas aulas de apoio à tarde que nós temos, eu consegui entender a matéria, mas, porque se não fossem eles eu não estaria entendendo.

[Maria]: Exatamente.

[Entrevistadora]: Como é a qualidade desses materiais, eles funcionam bem?

[Maria]: ãham. Pra mim funciona.

[Entrevistadora]: Existem materiais bem sucedidos e mal sucedidos?

[Maria]: Às vezes... não, eles funcionam, sim. Às vezes eu preciso de uma explicação que eu precise pra entender, vamos supor, um gráfico desenhado assim, que dê pra gente sentir, a gente precisa de uma ajuda só pra entender, mas, assim, eles funcionam super bem. Eu consigo entender, consigo fazer. A prova agora, eu consegui fazer questões de gráfico com eles desenhados, fui tocando e vendo. Foi ótimo, dá pra entender sim, não é difícil.

[Entrevistadora]: Vocês duas vêm do Instituto Benjamin Constant, não é?

[Maria]: ãham.

[Taís]: Isso.

[Entrevistadora]: Como é que o IBC lidava com a imagem em artes, em ciências e geometria?

[Maria]: Geometria a gente tinha a apostila, isso, era tátil mesmo.

[Taís]: Era gráfico.

[Maria]: É, gráficos táteis. Artes? (*Exclamação*) Nossa, quando eu tive artes era no primário. A gente fazia muita coisa. A gente mexia com argila, mexia com... Sabe aquela... tipo uma tela que a gente coloca uma folha em cima e fica assim, em alto-relevo? A gente mexia.

[Entrevistadora]: E Ciências?

[Maria]: Ciências? Tinha um. Tinha um... tem ainda... eu lembro que tinha um esqueleto pra gente ver ossos, tinha os ossos lá...

[Taís]: Tinha até animais mortos lá.

[Maria]: ãham! Tinha animais.

[Entrevistadora]: Empalhados?

[Maria]: Isso, exatamente. Aí a gente tinha essas coisas.

[Entrevistadora]: Então na aula de Ciências tinha bastante material?

[Maria]: Tinha, tinha.

[Taís]: É, tinha. Tinha desenhos também.

[Entrevistadora]: Desenho em relevo?

[Maria]: É... Tinha reprodutor... é... órgão reprodutor masculino, feminino...

[Taís]: É verdade! E até mesmo dentro do Benjamin tinham as feiras de ciências que os próprios alunos faziam materiais táteis pra exposição. Aí com essa feira a gente captava bastante informação, conseguia sentir como é que era a reprodução, um monte de coisas.

[Entrevistadora]: E nas atividades que têm aqui no Pedro II, Dia da Física, Semana Cultural, têm materiais pra vocês? Têm atividades em que vocês acabam se integrando?

[Taís]: Que eu me lembre, no primeiro ano teve materiais que nós mesmos da educação especial produzimos. Agora os outros eu não me lembro, você se lembra?

[Maria]: Eu lembro da nossa mesa...

[Taís]: É da mesa da educação especial... os próprios deficientes que ajudaram...

[Maria]: E os estagiários ajudaram.

[Taís]: Isso, os estagiários.

[Entrevistadora]: E aí vocês recebiam visitantes, não é isso? E aí vocês mostravam o material?

[Taís]: ãham, isso.

[Entrevistadora]: E vocês não lembram de nenhuma outra atividade produzida deles pra vocês?

[Maria]: Não. Deles pra gente, não.

[Taís]: Não, também não me lembro, não. Dos alunos pra mostrar pra gente, não.

[Entrevistadora]: Então eu gostaria de falar agora sobre as Artes Visuais. Que experiência vocês tiveram com Artes Visuais antes do Pedro II?

(Silêncio) [Maria]: Caramba! *(Suspiro)* Nada! No IBC, alguma coisa? Artes Visuais? Benjamin... não. A única arte que eu tive... foi aquela que eu te falei, de mexer...

[Taís]: É, Artes Visuais realmente não me lembro.

[Maria]: É, de visual mesmo, não...

[Entrevistadora]: E como foram as aulas de Artes aqui no Pedro II pra vocês?

[Maria]: Eu acho que pra mim foi bacana porque, uma: ajudava bastante. A professora mesmo descrevia os quadros que apareciam, ela descrevia, então ajudava. E outra: as réplicas que tinham, nossa! Bem legal! Ajudou, ajudou muito. Gostei bastante.

[Taís]: Com certeza, porque não foi só uma aula pros videntes, tínhamos materiais que conseguíamos sentir como era a imagem, como é que eram os quadros feitos na época.

[Maria]: Exatamente. O que era pintado era reproduzido aqui pra gente ver, então era bem legal, muito bacana.

[Entrevistadora]: E como foi a parte prática?

[Maria]: Eu lembro de uma parada que... foi legal... eu lembro que mexi com massinha, mas, foi bom.

[Taís]: É eu também mexi... também consegui ajudar no grupo a lidar com os trabalhos também com massinha.

[Entrevistadora]: Com que tipo de material vocês mais gostam de trabalhar?

[Maria]: Eu adoro argila, massinha.

[Taís]: Eu também.

[Entrevistadora]: Vocês têm experiência com corte e colagem, desenho, argila, construção com sucata?

[Maria]: Corte e colagem não.

[Taís]: É corte e colagem eu também nunca... sucata também nunca, não.

[Maria]: Também não.

[Entrevistadora]: Pintura?

[Taís]: Pintura sim, porque eu ajudei no grupo a realizar algumas coisas em artes.

[Maria]: Pintura? Não. Mas eu faço meus desenhos lá... Mas assim, pintura mesmo, pra escola, não.

[Entrevistadora]: Desenha o quê? Sobre superfície com relevo?

[Maria]: É! Eu tenho uma borracha que desenha. Quando eu era pequena eu também perguntava muito pra minha mãe: “mãe, como é que é uma flor?” Aí ela explicava, eu desenhava lá. “Mãe, como é que é uma estrela?” Aí eu desenhava.

[Entrevistadora]: Foi importante ter estudado Artes Visuais? Por quê?

[Maria]: Eu acho que foi legal pra conhecer mesmo, não imaginava que era daquele jeito, “tipo”, as evoluções. Como é que foi... (como é que é a palavra?) foi se desenvolvendo... tipo, desde o naturalismo, como é que foi indo, como é que foi mudando, se transformando, as artes, as pessoas... Bem bacana.

[Taís]: É importante para o conhecimento e também porque a Literatura também envolve alguma coisa de Artes. Então estudando Artes a gente já tem uma base, sentindo, né, os materiais, a gente pode ter uma base pra entender melhor Literatura que nós estudamos. Principalmente o terceiro ano pega bastante a parte de Artes que estudamos aqui.

[Entrevistadora]: A parte de História da Arte, né?

[Taís]: Exatamente.

[Entrevistadora]: Que sugestão vocês dariam pra melhorar as aulas de artes?

(Silêncio)

[Taís]: Não sei, não tem nem o que falar porque eu gostei bastante...

[Maria]: Eu acho que... só continuar mesmo... sei lá, descrevendo mesmo, fazer, sei lá, pedir pro pessoal descrever pra gente, ou então até mesmo os professores descreverem mesmo o que tem nos quadros, quando não tem réplica. E fazer mesmo réplicas, ficaram muito legais, eu adorei! Sério. E dá pra...ajuda muito! Pra gente, pra você poder entender o quadro, ajuda muito as réplicas, fica muito bacana.

[Entrevistadora]: Vocês se lembram de alguma obra de arte?

[Maria]: Eu lembro do... lembro agora do, da... caramba! “A Fonte”.

[Taís]: Ah, é! “A Fonte”.

[Maria]: Eu lembro do bonequinho, como é que é? “Picando fumo”... como é que era? Cara, Caramba, adorei esse!

[Taís]: O caipira.

[Maria]: O caipira, isso. (*risos*) Cara, adorei aquele bonequinho. Deixa lembrar..

[Entrevistadora]: Como é que era o “Caipira picando fumo”, consegue descrever?

[Maria]: Era um bonequinho tão bonitinho (*risos*) ele tava sentado num banquinho, aí tinha um negocinho, era o fumo na mão dele, e ele tava cortando, picando.

[Taís]: É, era bonitinho.

[Entrevistadora]: E você, lembra de algum?

[Taís]: Eu lembro muito desse, eu lembro exatamente da “Fonte” e desse bonequinho.

[Entrevistadora]: Lembra da roda da bicicleta?

[Maria]: Ah, é! (*Exclamação*), tinha a roda também... Nossa!

[Entrevistadora]: Vocês já foram a Museu de Arte?

[Maria]: Já.

[Entrevistadora]: Qual?

[Maria]: Ai, caramba! Qual era? Foi o CCBB?

[Taís]: É, CCBB teve a exposição de artes. Eu lembro dele. E aí foi legal porque quem tava instruindo nosso grupo descreveu os quadros, aí interagimos bem. Eu diria que foi o que mais... Eu diria que foi o melhor pra mim.

[Maria]: É, foi o melhor pra mim. Ela descrevia mesmo. E ela falava a história também dos pintores, nossa, era bacana.

[Taís]: É, exatamente.

[Entrevistadora]: Qual era a exposição?

[Maria]: Ai, meu Deus!

[Taís]: Eu esqueci o nome dela, era francês... foi a época que era Cem anos de Brasil e França?

[Maria]: Isso! Tinha vários quadros.

[Taís]: Eu esqueci o nome dele.

[Entrevistadora]: Não importa. E vocês lembram de algum movimento artístico ou de algum artista?

[Maria]: De algum artista. Sempre me vem na cabeça é o Marcel... como é que é o nome? Du... Esqueci o sobrenome dele. Que pintou o...

[Taís]: Du...

[Entrevistadora]: Isso mesmo.

[Maria]: Marcel Duchamp! (*risos*)

[Taís]: Teve o Van Gogh também.

[Entrevistadora]: Muito bem, Van Gogh, ãham.

[Maria]: Ah! Artistas, “tipo”, sei lá, Picasso!... Monet!

[Taís]: É, Monet! Isso, exatamente. (*risos*). Eu lembro desse do CCBB.

[Entrevistadora]: E sobre arte contemporânea, vocês lembram de performance, instalação? Vocês lembram dessa parte de instalações?

(*Silêncio*)

[Taís]: Nossa, é verdade, estudamos isso... (*silêncio*) Eu lembro de performance... Eu lembro que eu estudei isso.

[Entrevistadora]: Vocês acham que eu deveria fazer alguma outra pergunta? O que vocês acham importante ser mais dito? O que vocês ainda gostariam de dizer sobre o Pedro II, sobre as aulas de arte, sobre a questão da inclusão? Porque agora eu tô terminando essa parte, eu vou dar alguns materiais pra vocês observarem. Eu tô acabando, estamos acabando a entrevista...

[Maria]: Eu acho que eles deveriam pensar cada vez mais, mais, mais em inclusão.

[Taís]: É!

[Maria]: Tudo bem que na minha aula só tem eu de cega, então “pô”, fazer uma aula inclusiva é meio fogo.

[Taís]: (*Interrompe*) Não, “pô”, mas se o MEC quer inclusão social, que ela seja praticada, não fique na teoria.

[Maria]: Eu acho. Eu acho que os professores ao criar uma aula, eles deveriam lembrar da gente.

[Taís]: Exatamente, mesmo que seja um só na sala.

[Maria]: Exatamente, é. E “tipo”, eles deveriam ligar, sabe? Como eu posso dizer? Pegar, fazer mesmo, se jogar mesmo nessa de incluir, “pô”! Porque só na teoria não dá, é muita teoria! Tudo bem que aqui tem, mas eu acho que poderia ter muito mais.

[Taís]: É, é, poderia, é, poderia ser melhor. Não porque, em vista de outros colégios estamos bem avançados, porque eu estudei num colégio antes do Benjamin que... Nossa! Eu estudei lá desde o Jardim e eles não conseguiram se adaptar comigo de jeito nenhum, e olha que eles estavam acostumados comigo já. E aqui a minha experiência foi melhor, mesmo durante os três anos que foi menos tempo do que lá no outro colégio. E fora que a inclusão deveria existir em Química, porque Química realmente é um problema sério! Principalmente nós duas que estamos no terceiro ano, é coisa de vestibular, quando faz pergunta de Química, Física, algumas coisas de Física que é a Ótica principalmente, fica muito difícil. Eu acho que é difícil algum professor se disponibilizar pra realizar... É realizar, fabricar, construir materiais. Porque é um tempinho perdido mas vale a pena porque não vai ser só pra gente que tá agora, vai ser pros próximos alunos que virão ou que já estão e que vão pro terceiro ano.

[Maria]: Eu acho que, tudo bem, sei lá. Porque quando ele tá dando aula, tudo bem, ele tá explicando pra turma, mas se ele explicasse pra gente também, ou então ter alguém pra explicar pra gente, sei lá...

[Taís]: É, exatamente.

[Maria]: Seria ótimo, entendeu? Seria super bacana!

[Taís]: É, porque eu já gosto de Química, mas se eu enxergasse o quadro, alguma coisa, eu gostaria mais. *(Risos)* Eu já gosto só de ouvir e de entender o pouco que eu entendo na aula. Mas sem material fica difícil.

[Entrevistadora]: Ou seja, o material é muito importante?

[Maria]: Com certeza!

[Taís]: Exatamente! Muito!

[Entrevistadora]: E pra essas disciplinas só a audiodescrição não funciona tão bem, né?

[Taís]: Não, não funciona, porque tem cadeia, tem esquema.

[Maria]: É, tem gráfico cara, tem esquema... é fogo! Não dá pra entender! Se você não consegue sentir...

[Taís]: Você não vai imaginar uma cadeia, uma ligada na outra. Fica muito complicado.

[Maria]: Principalmente cadeia.

[Taís]: É.

[Entrevistadora]: Bom, então eu vou pegar o material. *(pausa)* A primeira reprodução é essa aqui. *(Uma escultura africana para Maria e uma miniatura de uma escultura de “Diana, deusa da caça” para Taís)*

[Maria]: ãham! *(exclamações)*

[Taís]: Eu lembro!

[Entrevistadora]: Ela é tridimensional, né? É fácil distinguir é?

[Maria]: Tem alguma coisa na cabeça, não é? ... É a *Barbie*, *(risos)* o professor falava que era a *Barbie*, bem magrinha.

[Taís]: Tem um cavalo atrás. Tem uma pessoa na frente segurando alguma coisa pra trás. Acho que é uma espada.

[Entrevistadora]: Dá pra perceber?

[Maria]: Dá. Dá pra dizer que ela tá segurando alguma coisa na cabeça, mas o quê, eu não sei.

[Entrevistadora]: Ou seja, é uma figura humana.

[Maria]: ãham! Com certeza.

[Entrevistadora]: Dá pra perceber também?

[Taís]: Dá, dá pra perceber sim.

[Maria]: Ela. Ela tem vestido.

[Taís]: É um vestido? Eu acho que não...

[Entrevistadora]: Ou seja, dá pra identificar o tema, né?

[Maria]: Dá. É ela mesmo.

[Entrevistadora]: Agora vou mostrar... isso aqui é um trabalho de aluno, espera aí... *(Foram mostradas duas reproduções táteis da tela "Abaporu" de Tarsila do Amaral)*

[Taís]: ãham.

[Maria]: Isso é uma cabeça?

[Entrevistadora]: É uma cabeça.

[Maria]: Tô perdida. Isso é uma mão?

[Entrevistadora]: ãham.

[Maria]: É uma coisa só?

[Entrevistadora]: ãham. *(Risos)*

[Maria]: *(Risos)*. Isso parece ser um pé isso parece, não, é um pé.

[Entrevistadora]: O da Taís é mais fácil que o da Maria. *(Risos)* Não. O da Taís é o mais difícil.

[Taís]: *(Risos)* É o que tá depois.

[Entrevistadora]: Isso é um trabalho de aluno sobre isso aqui...

[Taís]: Ah! Legal, aqui tem uma mão!

[Entrevistadora]: Isso, muito bem!

[Taís]: (*Risos*) é o braço ou não?

[Entrevistadora]: É um braço.

[Taís]: Ah, isso é um braço?

[Entrevistadora]: É porque ela é muito estilizada.

[Maria]: Nossa, tô sentindo um braço! Uau!

[Taís]: Acho que tô sentindo o pé, mas...

[Maria]: Eu lembro, eu lembro! Só não lembro o nome... Não sei o que é isso...

[Taís]: Mas eu lembro da época que a gente viu.

[Entrevistadora]: Olha só, esse aqui que você tocou antes também era estilizado pra caramba! Fininha, comprida. Mas é fácil de perceber. (*A escultura africana*)

[Maria]: Com certeza.

[Entrevistadora]: Por que a outra é tão mais difícil?

[Maria]: Porque, nossa! É muito, muito mais que... eu não sabia que isso aqui era uma mão, um braço! É, muito estilizado! Olha aqui! Impossível.

[Entrevistadora]: É, tem razão, tem razão! É muito estilizado. Eu vou te dar esse anterior. E esse daqui é pra você. (*Miniatura da Diana*)

[Maria]: Eu lembro. Tem pé, tem um bichinho com ela? É ela? Ah, não sei, uma pessoa. Segurando...

[Entrevistadora]: Dá pra perceber se é mulher ou homem?

[Maria]: Então, complicado, mas, eu vou chutar... Tem alguma coisa aqui. Eu acho que é uma mulher.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Maria]: Porque isso aqui parece um vestido.

[Entrevistadora]: ãham. Isso é um cabelo.

[Maria]: É.

[Entrevistadora]: O que é que tem no cabelo?

[Maria]: Um coque? Uma trança? (*Risos*) Não sei, parece, tá amarrado mesmo, né?

[Entrevistadora]: É. Acho que num rabo de cavalo, talvez.

[Maria]: É, num rabo de cavalo. Ai tem alguma coisa aqui... não, espera aí. Isso aqui é a mão dela segurando alguma coisa pra trás.

[Entrevistadora]: Isso.

[Maria]: Ah, eu lembro que é um saco, não é um saco?

[Entrevistadora]: Isso!

[Maria]: Eu lembro da descrição de alguém. Alguém me falou isso quando eu vi lá no...

[Entrevistadora]: Isso!

[Maria]: E aqui é um bichinho agora, que eu não lembro... não me lembro.

[Entrevistadora]: E o seu? Você chegou a ver esse aqui? (*Voltando-se para Taís, perguntando sobre Diana*)

[Taís]: Não.

[Entrevistadora]: Na época da aula? Não, né?

[Taís]: Eu acho que eu não vi esse daqui não.

[Maria]: Esse aqui não. Se eu vi, eu não me lembro. Não me lembro mesmo!

[Entrevistadora]: E como é que você se lembra desses detalhes todos?

[Maria]: Não sei! Eu tô vendo agora, tá vindo assim na mente. Não sei.

[Entrevistadora]: Será que não viu esse?

[Taís]: Deve ter visto esse.

[Maria]: Não, esse aqui eu vi! Com certeza, esse aqui eu vi. Eu tô falando porque é um que tava na mesa comigo.

[Taís]: Ah, tá. É o que tava na nossa mesa...

[Entrevistadora]: Essa aqui é a Diana, lembra da Deusa da Caça?

[Maria e Taís juntas]: Ah! É verdade! (*Exclamações*)

[Maria]: Aí tem as flechas aqui atrás.

[Taís]: Ah! Ah tá, então saquei.

[Entrevistadora]: E ela tá tocando Acteon. Que é o mortal, que viu ela tomando banho nua...

(*Exclamações*)

[Entrevistadora]: Aí ele foi metamorfoseado.

[Maria]: Caraca! Ah, então foi isso! Eu lembro dela sim. Lembro de ter visto ela.

[Entrevistadora]: Agora eu vou pra última reprodução. (*Reprodução tátil de serigrafia de Marilyn Monroe de Andy Warhol*)

(*Exclamações*)

[Taís]: Nossa!

[Entrevistadora]: E essa...

[Maria]: Eu lembro dela.

[Entrevistadora]: Lembra?

[Taís]: ãham, eu lembro. Parece uma pessoa, né?

[Entrevistadora]: Isso!

[Taís]: É a cabeça de uma pessoa. Tem olho, boca, nariz, sobrancelha. Mas, não... difícil.

[Maria]: Não sei, só sei que é uma pessoa, mais alguma coisa não consigo te dizer.

[Entrevistadora]: ãham. Mas de qualquer forma foi mais fácil distinguir que é uma pessoa do que aquele anterior né? O Abaporu, o mais estilizado.

[Taís]: É, mais fácil.

[Maria]: Com certeza, com certeza, bem mais fácil, porque aqui é a cabeça, dá pra ver?

[Taís]; Dá. ãham.

[Entrevistadora]: Lembram de que movimento era esse? Toca pra vocês...

[Taís]: Aquele...

[Maria]: Aqui é uma pessoa também? Aqui também? Ah, nossa!

[Taís]: Foi naquela época eles pintavam os deuses... Será? (*Risos*)

[Maria]: Ah eu lembro.

[Maria]: Isso aqui é uma boca?

(*Risos*)

[Entrevistadora]: Esse é mais difícil então, né? Pra vocês perceberem?

[Maria]: Esse é, porque aquele eu percebi por causa da cabeça que tava redonda. Essa cabeça não tá redonda.

[Entrevistadora]: É verdade.

[Maria] Meio...

[Taís]: É, mas tem o cabelo aí.

[Maria]: Mas eu não perceberia que é o cabelo aí...

[Taís]: Não?

[Maria]: Não. Eu sei que é uma pessoa porque você falou, mas... é difícil.

[Taís]: É só a cabeça da pessoa.

[Maria]: Sério que isso aqui tudo é só a cabeça?

[Taís]: É só a cabeça.

[Maria]: Ai, caramba! Eu achei que fosse a cabeça e o corpo todo!

[Taís]: Não, não, só a cabeça. Ali só o cabelo.

[Maria]: Não, o que...

[Taís]: Isso aqui é o início do pescoço, oh...

[Maria]: Caraca!

[Taís]: Aqui, olha a boca, ó.

[Maria]: Nossa, achei que fosse o corpo todo da pessoa.

[Entrevistadora]: Entendi, não achou que era um retrato só de rosto né?

[Maria]: É.

[Entrevistadora]: Esse aqui é um retrato de rosto também, pega.

[Maria]: Caraca! Não sabia não. Esse aqui é... isso aqui não é o cabelo, né?

[Entrevistadora]: É.

[Maria]: Esse aqui?

[Entrevistadora]: É.

[Maria]: Sério?

[Entrevistadora]: Só que não tá a cabeça toda representada, tá só um pedaço.

[Maria]: Tem um nariz, aqui. É aqui?

[Entrevistadora]: ãham.

[Maria]: A boca... Cadê o olho? E o outro? Só tem um só? Ah, não, é esse aqui também?

[Entrevistadora]: ãham.

[Maria]: Bem diferente. Esse aqui também?

[Entrevistadora]: ãham. É a sobrancelha.

[Maria]: Ah! É a sobrancelha, aqui. (*Exclamações*) Muito legal!

[Entrevistadora]: É possível dizer - eu tô observando o que vocês tão falando agora - que mesmo a imagem, assim, quando é feita com cartão ela pode ser mais fácil de ser percebida se a imagem for mais óbvia...

[Maria]: ãham!

[Entrevistadora]: Se ela for mais simples, né? Não importa se ela tiver em cartão ou se ela estiver em alto-relevo.

[Taís]: Com certeza.

[Maria]: Com certeza!

[Entrevistadora]: Agora, ser mais fácil de entender... qual é... Vocês gostam de alguma dessas? Ah, isso é bonito, isso é interessante... Qual que vocês gostam mais? Ou é indiferente?

[Taís]: Não, não é indiferente.

[Maria]: Não, não é indiferente não. Eu gosto... dessas que eu vi, eu gostei da Caça.

[Entrevistadora]: ãham, a Diana.

[Maria]: Deixa eu pensar.

[Taís]: Essa daqui...

[Entrevistadora]: Essa é uma estrutura africana.

[Taís]: Qual?

[Maria]: A da *Barbie*.

[Taís]: Ah, da *Barbie* (*risos*) eu falei que era magrinha. (*Risos*)

[Maria]: Ah, não sei, mas não é indiferente, entendeu? Eu acho bacana, eu gosto.

[Taís]: E a dos quadros também, que tá em cartão, em alto-relevo também.

[Maria]: ãham! Eu gosto também.

[Entrevistadora]: É da Pop Art, lembra?

[Taís]: Ah, é, Pop Art!

[Maria]: É sério, poderia ficar aqui vendo...Veria, veria, veria. Sério, eu achei legal, essa...

[Entrevistadora]: Você gosta também?

[Taís]: Eu gosto.

[Entrevistadora]: Enfim, sobre a questão da arte tem mais alguma coisa que vocês queriam falar? Vocês vão ao cinema? O que vocês fazem de arte?

[Maria]: Eu te confesso que muito pouco. Não é que eu não goste...

[Taís]: Não, é... eu gosto.

[Maria]: Por não ter tempo mesmo. Mas assim, adoro cinema, gosto pra caramba.

[Taís]: Também. Cinema, teatro.

[Entrevistadora]: Que que vocês veem?

[Maria]: Teatro, sério, muito tempo que eu não vou no teatro!

[Taís 2]: Teatro é muito bom! Eu acho que nosso teatro... eu nunca vou esquecer a peça dos sentidos, que foi... Nossa! Bastante inclusivo. Não só pra gente que é deficiente, mas as pessoas, vendavam os olhos das pessoas pra sentirem também da mesma forma. É bem legal.

[Maria]: É! Muito bom, muito bom.

[Entrevistadora]: Aonde foi isso?

[Taís]: Eu não lembro o nome, mas foi num teatro no Flamengo. Não sei se era no teatro da "Oi", não me lembro, mas foi num teatro no Flamengo.

[Entrevistadora]: Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar? Eu posso terminar agora.

[Maria]: Não, acho que não.

[Taís]: Não.

[Entrevistadora]: Bom, agradeço imensamente por vocês terem participado e eu vou terminar agora, tá bom?

[Maria]: Áham.

[Taís]: Tudo bem.

2 Tabulação do Primeiro Grupo Focal

| Perguntas Disparadoras | Maria | Taís |
|--|---|---|
| <p>1. Por que escolheram estudar no CPII? Vocês gostam de estudar aqui? Aspectos positivos e negativos:</p> | <p>Eu escolhi porque... Na verdade era a única opção na época, era estudar aqui. Eu realmente não sabia de outro lugar que tinha acessibilidade, então eu vim pra cá. Não foi... não tive meio que uma opção. E gostar de estudar aqui? Eu gosto, tem coisas boas, tipo, professores legais, amigos. Então, não é ruim.</p> | <p>Bom, eu escolhi estudar aqui porque a princípio foi a primeira opção que eu tive, mas eu também tive outros colégios pra estudar. Só que eu decidi o Pedro II pelo fato de que muitas pessoas diziam pra mim que a inclusão era realmente, pelo menos, vamos dizer, setenta e cinco por cento era realizada. Tinha professores, como eu descobri que realmente tem, dispostos a ajudar, entendeu? Pra mim foram pontos positivos que contaram muito com a minha... pro meu período que eu estou aqui, que eu estudo.</p> |
| <p>Existem professores que são bastante inclusivos? Vocês acham que têm um trabalho voltado pra vocês?</p> | | <p>Acho (...) Não vou dizer todos, mas a grande maioria, sim.</p> |
| <p>E como é que é uma aula bastante inclusiva? Como é que a aula tem que ser pra ser uma aula que vocês se sintam incluídos?</p> | | <p>Ah, que o professor não explique só pra eles, pros alunos videntes, mas que eles também expliquem de uma maneira que nós, deficientes visuais, conseguimos entender. Ah tá, por exemplo, o professor vai e fala: “Aqui, o que que é essa cadeia?” Como um deficiente visual vai visualizar que cadeia é essa que ele tá escrevendo no quadro? Aí um professor que está disposto a realmente fazer essa inclusão, pra mim, chegaria pro deficiente e falaria: “Oh, tem uma cadeia tal, ligada com carbono ou hidrogênio”, um exemplo. Aí isso sim seria uma aula inclusiva, porque eu</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | também estaria entendendo da mesma forma que os videntes, mesmo não enxergando o quadro. |
| Essas aulas que têm partes mais visuais, como você comentou, a cadeia de carbono, enfim, a Química... Vocês acham que as imagens são mostradas em sala de aula? Como é que são os materiais táteis das diversas disciplinas? | Em sala de aula? (<i>Espanto</i>) Não! "Pô", na verdade quando a gente tem aula, pelo menos comigo, os professores não vão – a maioria – não chega pra você e fala: "Ah, parece com isso, ou então é mais ou menos como isso", sei lá, tenta explicar, entendeu? Eles desenham no quadro e explicam pros videntes, não pra gente. Então a gente fica lá esquecido! | |
| Não tem material tátil? | Não tem nada! Nada, nada, nada! É só desenho no quadro, mais nada. Exatamente. | Química é muito complicado. |
| E Biologia? | | Ah, Biologia tem material na educação especial, temos aulas de apoio, aí dá pra fixar bem a matéria. |
| Mas durante as aulas... | Não! | Não! Durante as aulas não. |
| Não são levados? | Igual hoje. Hoje fiquei super perdida. Ele falou que vai pedir pra uma professora, mas fora da aula, pra ver se ela me ajuda, entendeu? | |
| Mas nunca na aula? | | É, fora da aula. |
| É o que, Biologia? | É, Biologia. | |
| Porque as disciplinas que não tem muitas imagens, História, Literatura, Português, é mais fácil né? | É. | |
| Quando tem estagiário, o estagiário também não mostra? Em sala de aula nunca mostraram? | Pra mim também não. | Não pra mim. |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Vocês acham que os materiais táteis disponíveis na sala de educação especial no momento, eles são suficientes?</p> | <p>Exatamente.</p> | <p>Não sei se suficientes, mas que colaboram muito pro aprendizado, com certeza, sem dúvida. Porque se não fosse esses materiais, Biologia, por exemplo, não estaria entendendo nada. E graças a esses materiais que foram mostrados nessas aulas de apoio à tarde que nós temos, eu consegui entender a matéria, mas, porque se não fossem eles eu não estaria entendendo.</p> |
| <p>Como é a qualidade desses materiais, eles funcionam bem?</p> | <p>Ãham. Pra mim funciona.</p> | |
| <p>Existem materiais bem sucedidos e mal sucedidos?</p> | <p>Às vezes... não, eles funcionam, sim. Às vezes eu preciso de uma explicação que eu precise pra entender, vamos supor, um gráfico desenhado assim, que dê pra gente sentir, a gente precisa de uma ajuda só pra entender, mas, assim, eles funcionam super bem. Eu consigo entender, consigo fazer. A prova agora, eu consegui fazer questões de gráfico com eles desenhados, fui tocando e vendo. Foi ótimo, dá pra entender sim, não é difícil.</p> | |
| <p>Vocês duas vêm do Instituto Benjamin Constant, não é?</p> | <p>Ãham.</p> | <p>Isso.</p> |
| <p>Como é que o IBC lidava com a imagem em artes, em ciências e geometria?</p> | <p>Geometria a gente tinha a apostila, isso, era tátil mesmo. É, gráficos táteis. Artes? <i>(Exclamação)</i> Nossa, quando eu tive artes era no primário. A gente fazia muita coisa. A gente mexia com argila, mexia com... Sabe aquela... tipo uma tela que a gente</p> | <p>Era gráfico.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | coloca uma folha em cima e fica assim, em alto-relevo? A gente mexia. | |
| E ciências? | Ciências? Tinha um. Tinha um... tem ainda... eu lembro que tinha um esqueleto pra gente ver ossos, tinha os ossos lá... Ãham! Tinha animais. | Tinha até animais mortos lá. |
| Empalhados? | Isso, exatamente. Aí a gente tinha essas coisas. | |
| Então na aula de ciências tinha bastante material? | Tinha, tinha. | É, tinha. Tinha desenhos também. |
| Desenho em relevo? | É... Tinha reprodutor... é... órgão reprodutor masculino, feminino... | É verdade! E até mesmo dentro do Benjamin tinham as feiras de ciências que os próprios alunos faziam materiais táteis pra exposição. Aí com essa feira a gente captava bastante informação, conseguia sentir como é que era a reprodução, um monte de coisas. |
| E nas atividades que têm aqui no Pedro II, Dia da Física, Semana Cultural, têm materiais pra vocês? Têm atividades em que vocês acabam se integrando? | Eu lembro da nossa mesa... (...) E os estagiários ajudaram. | Que eu me lembre, no primeiro ano teve materiais que nós mesmos da educação especial produzimos. Agora os outros eu não me lembro, você se lembra? (...) É da mesa da educação especial... os próprios deficientes que ajudaram... Isso, os estagiários. |
| E aí vocês recebiam visitantes, não é isso? E aí vocês mostravam o material? | | Ãham, isso. |
| E vocês não lembram de nenhuma outra atividade produzida deles pra vocês? | Não. Deles pra gente, não. | Não, também não me lembro, não. Dos alunos pra mostrar pra gente, não. |
| Então eu gostaria de falar agora sobre as Artes Visuais. Que experiência vocês tiveram com Artes Visuais antes do Pedro II? | (<i>Silêncio</i>) Caramba! (<i>Suspiro</i>) Nada! No IBC, alguma coisa? Artes Visuais? Benjamin... não. A única arte que eu tive... foi aquela que | É, Artes Visuais realmente não me lembro. |

| | | |
|--|---|--|
| | eu te falei, de mexer... É, de visual mesmo, não... | |
| E como foram as aulas de artes aqui no Pedro II pra vocês? | Eu acho que pra mim foi bacana porque, uma: ajudava bastante. A professora mesmo descrevia os quadros que apareciam, ela descrevia, então ajudava. E outra: as réplicas que tinham, nossa! Bem legal! Ajudou, ajudou muito. Gostei bastante. (...) Exatamente. O que era pintado era reproduzido aqui pra gente ver, então era bem legal, muito bacana. | Com certeza, porque não foi só uma aula pros videntes, tínhamos materiais que conseguíamos sentir como era a imagem, como é que eram os quadros feitos na época. |
| E como foi a parte prática? | Eu lembro de uma parada que... foi legal... eu lembro que mexi com massinha, mas, foi bom. | É eu também mexi... também consegui ajudar no grupo a lidar com os trabalhos também com massinha. |
| Com que tipo de material vocês mais gostam de trabalhar? | Eu adoro argila, massinha. | Eu também. |
| Vocês têm experiência com corte e colagem, desenho, argila, construção com sucata? | Corte e colagem não. (...) Também não. | É corte e colagem eu também nunca... sucata também nunca, não. |
| Pintura? | Pintura? Não. Mas eu faço meus desenho lá.. Mas assim, pintura mesmo, pra escola, não. | Pintura sim, porque eu ajudei no grupo a realizar algumas coisas em artes. |
| Desenha o quê? Sobre superfície com relevo? | É! Eu tenho uma borracha que desenha. Quando eu era pequena eu também perguntava muito pra minha mãe: “mãe, como é que é uma flor?” Aí ela explicava, eu desenhava lá. “Mãe, como é que é uma estrela?” Aí eu desenhava. | |
| Foi importante ter estudado Artes Visuais? Por quê? | Eu acho que foi legal pra conhecer mesmo, não imaginava que era daquele | É importante para o conhecimento e também porque a Literatura também envolve |

| | | |
|--|---|--|
| | jeito, “tipo”, as evoluções. Como é que foi... (como é que é a palavra?) foi se desenvolvendo... tipo, desde o naturalismo, como é que foi indo, como é que foi mudando, se transformando, as artes, as pessoas... Bem bacana. | alguma coisa de Artes. Então estudando Artes a gente já tem uma base, sentindo, né, os materiais, a gente pode ter uma base pra entender melhor Literatura que nós estudamos. Principalmente o terceiro ano pega bastante a parte de Artes que estudamos aqui. |
| A parte de História da Arte, né? | | Exatamente. |
| Que sugestão vocês dariam pra melhorar as aulas de artes? | Eu acho que... só continuar mesmo... sei lá, descrevendo mesmo, fazer, sei lá, pedir pro pessoal descrever pra gente, ou então até mesmo os professores descreverem mesmo o que tem nos quadros, quando não tem réplica. E fazer mesmo réplicas, ficaram muito legais, eu adorei! Sério. E dá pra...ajuda muito! Pra gente, pra você poder entender o quadro, ajuda muito as réplicas, fica muito bacana. | <i>(Silêncio)</i> Não sei, não tem nem o que falar porque eu gostei bastante... |
| Vocês se lembram de alguma obra de arte? | Eu lembro do... lembro agora do, da... caramba! “A Fonte”. (...) Eu lembro do bonequinho, como é que é? “Picando fumo”... como é que era? Cara de Caramba, adorei esse! (...) O caipira, isso. <i>(Risos)</i> Cara, adorei aquele bonequinho. Deixa lembrar... | Ah, é! “A Fonte”. O caipira. |
| Como é que era o “Caipira picando fumo”, consegue descrever? | Era um bonequinho tão bonitinho <i>(risos)</i> ele tava sentado num banquinho, aí tinha um negocinho, era o fumo na mão dele, e ele tava cortando, picando. | É, era bonitinho. |
| E você, lembra de algum? | | Eu lembro muito desse, eu |

| | | |
|--|--|---|
| | | lembro exatamente da “Fonte” e desse bonequinho. |
| Lembra da roda da bicicleta? | Ah, é! (<i>Exclamação</i>), tinha a roda também... Nossa! | |
| Vocês já foram à Museu de Arte? | Já. | |
| Qual? | Ai, caramba! Qual era? Foi o CCBB? (...) É, foi o melhor pra mim. Ela descrevia mesmo. E ela falava a história também dos pintores, nossa, era bacana. | É, CCBB teve a exposição de artes. Eu lembro dele. E aí foi legal porque quem tava instruindo nosso grupo descreveu os quadros, aí interagimos bem. Eu diria que foi o que mais... Eu diria que foi o melhor pra mim. (...) É, exatamente. |
| Qual era a exposição? | Ai, meu Deus! (...) Isso! Tinha vários quadros. | Eu esqueci o nome dela, era francês... foi a época que era Cem anos de Brasil e França? (...) Eu esqueci o nome dele. |
| Não importa. E vocês lembram de algum movimento artístico ou de algum artista? | De algum artista. Sempre me vem na cabeça é o Marcel... como é que é o nome? Du... Esqueci o sobrenome dele. Que pintou o ... | Du... |
| Isso mesmo. | Marcel Duchamp! (<i>Risos</i>) | Teve o Van Gogh também. |
| Muito bem, Van Gogh, ãham. | Ah! Artistas, “tipo”, sei lá, Picasso!... Monet! | É, Monet! Isso, exatamente. (<i>Risos</i>). Eu lembro desse do CCBB. |
| E sobre arte contemporânea, vocês lembram de performance, instalação? Vocês lembram dessa parte de instalações? | | (<i>Silêncio</i>) Nossa, é verdade, estudamos isso... (<i>Silêncio</i>) Eu lembro de performance... Eu lembro que eu estudei isso. |
| Vocês acham que eu deveria fazer alguma outra pergunta? O que vocês acham importante ser mais dito? O que vocês ainda gostariam de dizer sobre o Pedro II, sobre as aulas de arte, sobre a questão da inclusão? Porque | Eu acho que eles deveriam pensar cada vez mais, mais, mais em inclusão. (...) Tudo bem que na minha aula só tem eu de cega, então “pô”, fazer uma aula inclusiva é meio fogo. | É! (...) (<i>Interrompe</i>) Não, “pô”, mas se o MEC quer inclusão social, que ela seja praticada, não fique na teoria. (...) Exatamente, mesmo que |

| | | |
|--|---|---|
| <p>agora eu tô terminando essa parte, eu vou dar alguns materiais pra vocês observarem. Eu tô acabando, estamos acabando a entrevista...</p> | <p>(...) Eu acho. Eu acho que os professores ao criar uma aula, eles deveriam lembrar da gente.</p> <p>(...) Exatamente, é. E “tipo”, eles deveriam ligar, sabe? Como eu posso dizer? Pegar, fazer mesmo, se jogar mesmo nessa de incluir, “pô”! Porque só na teoria não dá, é muita teoria! Tudo bem que aqui tem, mas eu acho que poderia ter muito mais.</p> <p>(...) Eu acho que, tudo bem, sei lá. Porque quando ele tá dando aula, tudo bem, ele tá explicando pra turma, mas se ele explicasse pra gente também, ou então ter alguém pra explicar pra gente, sei lá...</p> <p>Seria ótimo, entendeu? Seria super bacana!</p> | <p>seja um só na sala.</p> <p>(...) É, é, poderia, é, poderia ser melhor. Não porque, em vista de outros colégios estamos bem avançados, porque eu estudei num colégio antes do Benjamin que... Nossa! Eu estudei lá desde o Jardim e eles não conseguiram se adaptar comigo de jeito nenhum, e olha que eles estavam acostumados comigo já. E aqui a minha experiência foi melhor, mesmo durante os três anos que foi menos tempo do que lá no outro colégio. E fora que a inclusão deveria existir em Química, porque Química realmente é um problema sério! Principalmente nós duas que estamos no terceiro ano, é coisa de vestibular, quando faz pergunta de Química, Física, algumas coisas de Física que é a ótica principalmente, fica muito difícil. Eu acho que é difícil algum professor se disponibilizar pra realizar... É realizar, fabricar, construir materiais. Porque é um tempinho perdido mas vale a pena porque não vai ser só pra gente que tá agora, vai ser pros próximos alunos que virão ou que já estão e que vão pro terceiro ano.</p> <p>(...) É, exatamente.</p> <p>É, porque eu já gosto de Química, mas se eu enxergasse o quadro, alguma coisa, eu gostaria mais. <i>(Risos)</i> Eu já gosto só de ouvir e de entender</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|--|---|
| | | o pouco que eu entendo na aula. Mas sem material fica difícil. |
| Ou seja, o material é muito importante? | Com certeza! | Exatamente! Muito! |
| E pra essas disciplinas só a audiodescrição não funciona tão bem, né? | É, tem gráfico cara, tem esquema... é fogo! Não dá pra entender! Se você não consegue sentir... Principalmente cadeia. | Não, não funciona, porque tem cadeia, tem esquema. Você não vai imaginar uma cadeia, uma ligada na outra. Fica muito complicado. É. |
| Bom, então eu vou pegar o material. <i>(pausa)</i> A primeira reprodução é essa aqui. <i>(uma escultura africana para Maria e uma miniatura de uma escultura de “Diana, deusa da caça” para Tais)</i> | [Maria]: Unh! ãham! <i>(exclamações)</i> | Eu lembro! |
| Ela é tridimensional, né? É fácil distinguir o que é? | Tem alguma coisa na cabeça, não é? ... É a <i>Barbie</i> , <i>(risos)</i> o professor falava que era a <i>Barbie</i> , bem magrinha. | Tem um cavalo atrás. Tem uma pessoa na frente segurando alguma coisa pra trás. Acho que é uma espada. |
| Dá pra perceber? | Dá. Dá pra dizer que ela tá segurando alguma coisa na cabeça, mas o quê, eu não sei. | |
| Ou seja, é uma figura humana. | ãham! Com certeza. | |
| Dá pra perceber também? | Ela. Ela tem vestido. | Dá, dá pra perceber sim. É um vestido? Eu acho que não... |
| Ou seja, dá pra identificar o tema né? | Dá. É ela mesmo. | |
| Agora vou mostrar... isso aqui é um trabalho de aluno, espera aí... <i>(Foram mostradas duas reproduções táteis da tela “Abaporu” de Tarsila do Amaral)</i> | Isso é uma cabeça? | ãham. |
| É uma cabeça. | Tô perdida. Isso é uma mão? | |
| ãham. | É uma coisa só? | |

| | | |
|--|---|--|
| Ãham. <i>(Risos)</i> | <i>(Risos)</i> . Isso parece ser um pé isso parece, não, é um pé. | |
| O da Taís é mais fácil que o da Maria. <i>(Risos)</i> Não. O da Taís é o mais difícil. | | <i>(Risos)</i> É o que tá depois. Ah! Legal, aqui tem uma mão! |
| Isso, muito bem! | | <i>(Risos)</i> é o braço ou não? |
| É um braço. | | Ah, isso é um braço? |
| É porque ela é muito estilizada. | Nossa, tô sentindo um braço! Uau! Eu lembro, eu lembro! Só não lembro o nome... Não sei o que é isso... | Acho que tô sentindo o pé, mas... Mas eu lembro da época que a gente viu. |
| Olha só, esse aqui que você tocou antes também era estilizado pra caramba! Fininha, comprida. Mas é fácil de perceber. <i>(A escultura africana)</i> . | Com certeza. | |
| Por que a outra é tão mais difícil? | Porque, nossa! É muito, muito mais que... eu não sabia que isso aqui era uma mão, um braço! É, muito estilizado! Olha aqui! Impossível. | |
| É, tem razão, tem razão! É muito estilizado. Eu vou te dar esse anterior. E esse daqui é pra você. <i>(Miniatura da Diana)</i> | Eu lembro. Tem pé, tem um bichinho com ela? É ela? Ah, não sei, uma pessoa. Segurando... | |
| Dá pra perceber se é mulher ou homem? | Então, complicado, mas, eu vou chutar... Tem alguma coisa aqui. Eu acho que é uma mulher. | |
| Por quê? | Porque isso aqui parece um vestido. | |
| Ãham. Isso é um cabelo. | É. | |
| O que é que tem no cabelo? | Um coque? Uma trança? <i>(Risos)</i> Não sei, parece, tá amarrado mesmo, né? | |

| | | |
|---|--|---|
| É. Acho que num rabo de cavalo, talvez. | É, num rabo de cavalo. Ai tem alguma coisa aqui... não, espera aí. Isso aqui é a mão dela segurando alguma coisa pra trás. | |
| Isso. | Ah, eu lembro que é um saco, não é um saco? | |
| Isso! | Eu lembro da descrição de alguém. Alguém me falou isso quando eu vi lá no... | |
| Isso! | E aqui é um bichinho agora, que eu não lembro...não me lembro. | |
| E o seu? Você chegou a ver esse aqui? <i>(Voltando-se para Taís, perguntando sobre Diana)</i> | | Não. |
| Na época da aula? Não, né? | Esse aqui não. Se eu vi, eu não me lembro. Não me lembro mesmo! | Eu acho que eu não vi esse daqui não. |
| E como é que você se lembra desses detalhes todos? | Não sei! Eu tô vendo agora, tá vindo assim na mente. Não sei. | |
| Será que não viu esse? | Não, esse aqui eu vi! Com certeza, esse aqui eu vi. Eu tô falando porque é um que tava na mesa comigo. | Deve ter visto esse. Ah, tá. É o que tava na nossa mesa... |
| Essa aqui é a Diana, lembra da Deusa da Caça? | Ah! É verdade! <i>(Exclamações)</i> Aí tem as flechas aqui atrás. | Ah! É verdade! <i>(Exclamações)</i> Ah! Ah tá, então saquei. |
| E ela tá tocando Acteon. Que é o mortal, que viu ela tomando banho nua... Aí ele foi metamorfoseado. | Caraca! Ah, então foi isso! Eu lembro dela sim. Lembro de ter visto ela. | |
| Agora eu vou pra última reprodução. <i>(Reprodução tátil de serigrafia de Marilyn Monroe de Andy Warhol).</i> | <i>(Exclamações).</i> | <i>(Exclamações).</i> Nossa! |

| | | |
|--|--|---|
| E essa. (...) Lembra? | Eu lembro dela. | Ãham, eu lembro. Parece uma pessoa, né? |
| Isso! | Não sei, só sei que é uma pessoa, mais alguma coisa não consigo te dizer. | É a cabeça de uma pessoa. Tem olho, boca, nariz, sobancelha. Mas, não... difícil. |
| Ãham. Mas de qualquer forma foi mais fácil distinguir que é uma pessoa do que aquele anterior, né? O Abaporu, o mais estilizado. | Com certeza, com certeza, bem mais fácil, porque aqui é a cabeça, da pra ver? | É, mais fácil. Dá. Ãham. |
| Lembram de que movimento era esse? Toca pra vocês... | Aqui é uma pessoa também? Aqui também? Ah, nossa! Ah eu lembro. Isso aqui é uma boca? <i>(Risos)</i> . | Aquele... Foi naquela época eles pintavam os deuses... Será? <i>(Risos)</i> . |
| Esse é mais difícil então, né? Pra vocês perceberem? | Esse é, porque aquele eu percebi por causa da cabeça que tava redonda. Essa cabeça não tá redonda. | |
| É verdade. | Meio... Mas eu não perceberia que é o cabelo aí? Não. Eu sei que é uma pessoa porque você falou mas... é difícil. Sério que isso aqui tudo é só a cabeça? Ai, caramba! Eu achei que fosse a cabeça e o corpo todo! Não, o que... Caraca! (...) Nossa, achei que fosse o corpo todo da pessoa. | É, mas tem o cabelo aí. Não? É só a cabeça da pessoa. É só a cabeça. Não, não, só a cabeça. Ali só o cabelo. Isso aqui é o início do pescoço, oh... Aqui, olha a boca, ó. |
| Entendi, não achou que era | É. | |

| | | |
|---|--|---|
| um retrato só de rosto né? | | |
| Esse aqui é um retrato de rosto também, pega. | Caraca! Não sabia não. Esse aqui é... isso aqui não é o cabelo, né? | |
| É. | Esse aqui? | |
| É. | Sério? | |
| Só que não tá a cabeça toda representada, tá só um pedaço. | Tem um nariz, aqui. É aqui? | |
| Ãham. | A boca... Cadê o olho? E o outro? Só tem um só? Ah, não, é esse aqui também? | |
| Ãham. | Bem diferente. Esse aqui também? | |
| Ãham. É a sobrancelha. | Ah! É a sobrancelha, aqui. <i>(Exclamações)</i> . Muito legal! | |
| É possível dizer - eu tô observando o que vocês tão falando agora - que mesmo a imagem, assim, quando é feita com cartão ela pode ser mais fácil de ser percebida se a imagem for mais óbvia... | Ãham! | |
| Se ela for mais simples, né? Não importa se ela tiver em cartão ou se ela estiver em alto-relevo. | Com certeza! | Com certeza. |
| Agora, ser mais fácil de entender... qual é... Vocês gostam de alguma dessas? Ah, isso é bonito, isso é interessante... Qual que vocês gostam mais? Ou é indiferente? | Não, não é indiferente não. Eu gosto... dessas que eu vi, eu gostei da Caça. | Não, não é indiferente. |
| Ãham, a Diana. | Deixa eu pensar. | Essa daqui... |
| Essa é uma estrutura africana. | A da <i>Barbie</i> . Ah, não sei, mas não é | Qual? Ah, da <i>Barbie</i> <i>(Risos)</i> eu falei que era magrinha. <i>(Risos)</i> . E a dos quadros também, que tá |

| | | |
|---|---|--|
| | indiferente, entendeu? Eu acho bacana, eu gosto. Ãham! Eu gosto também. | em cartão, em alto-relevo também. |
| É da Pop Art, lembra? | É sério, poderia ficar aqui vendo... Veria, veria, veria. Sério, eu achei legal, essa... | Ah, é, Pop Art! |
| Você gosta também? | | Eu gosto. |
| Enfim, sobre a questão da arte tem mais alguma coisa que vocês queriam falar? Vocês vão ao cinema? O que vocês fazem de arte? | Eu te confesso que muito pouco. Não é que eu não goste... Por não ter tempo mesmo. Mas assim, adoro cinema, gosto pra caramba. | Não, é... eu gosto. Também. Cinema, teatro. |
| O que que vocês veem? | Teatro, sério, muito tempo que eu não vou no teatro! É! Muito bom, muito bom. | Teatro é muito bom! Eu acho que nosso teatro... eu nunca vou esquecer a peça dos sentidos, que foi... Nossa! Bastante inclusivo. Não só pra gente que é deficiente, mas as pessoas, vendavam os olhos das pessoas pra sentirem também da mesma forma. É bem legal. |
| Aonde foi isso? | | Eu não lembro o nome, mas foi num teatro no Flamengo. Não sei se era no teatro da "Oi", não me lembro, mas foi num teatro no Flamengo. |
| Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar? Eu posso terminar agora. | Não, acho que não. | Não. |
| Bom, agradeço imensamente por vocês terem participado e eu vou terminar agora, tá bom? | Ãham. | Tudo bem. |

3 Transcrição do Segundo Grupo Focal

[Entrevistadora]: Nós vamos começar a entrevista primeiro apresentando os participantes. Queria que vocês dissessem os nomes. Nós já conversamos que os nomes são fictícios. Vamos começar pelo meu lado direito. Qual é o seu nome?

[Leonardo]: Leonardo.

[Wando]: Wando.

[Tatiana]: Tatiana.

[Camila]: Camila.

[Entrevistadora]: Eu vou começar fazendo uma pergunta que é um tema geral sobre o Colégio Pedro II, que é o seguinte: Por que vocês escolheram estudar no Colégio Pedro II? Vocês gostam de estudar aqui? Quais são as maiores dificuldades da escola e onde que ela é mais acessível para vocês?

[Leonardo]: Leonardo, com a palavra, por favor.

[Entrevistadora]: Fala.

[Leonardo]: Eu escolhi o Pedro II por recomendação. Falaram pra mim que lá, no caso, aqui, tem uma boa estrutura, te dá a base, te dá o que você precisa pra ter uma boa profissão. E no caso da dificuldade, a única dificuldade que eu tenho é de não poder enxergar o quadro, mas graças a Deus tem almas boas no colégio que ajudam a gente a copiar nossa matéria e não se perder e ficar igualado junto com a turma. É isso.

[Entrevistadora]: E você gosta de estudar aqui?

[Leonardo]: Gosto muito.

[Wando]: Então... Eu vim pra cá porque... mais ou menos a mesma coisa que o Leonardo, recomendações também. Fiquei meio na dúvida se viria ou não a princípio, mas aí vim, tô aqui até agora, gostei. E a maior dificuldade é isso mesmo, acompanhar a matéria, no caso, quando é posto no quadro, né? Mas o pessoal ajuda, dá pra se enturmar bem com a galera aqui e dá pra pegar as matérias todas direitinho. E a acessibilidade na sala da educação especial onde tem todos os nossos materiais ali, a maioria das coisas que a gente precisa dá pra suprir ali. E eu gosto sim do Pedro II, sim. Gosto sim.

[Tatiana]: Acho que todo mundo aqui veio mais ou menos pelo mesmo motivo. Quando eu saí da outra escola que eu estava, que era uma escola inclusiva, totalmente preparada pra deficientes visuais, eu fiquei com medo. Pra que escola eu iria, se ia ter estrutura ou não. Pelas recomendações eu vim pra cá e desde o início eu tenho tido apoio do pessoal da turma da

educação especial, pra pegar matéria e tudo, e realmente a dificuldade é pegar matéria do quadro quando tem muito esquema, que é desenho, né? Não tem como escrever, mas sempre tem alguém pra ajudar.

[Entrevistadora]: Você veio de que escola?

[Tatiana]: Eu vim do Benjamin Constant.

[Entrevistadora]: Todos os quatro?

[Tatiana]: ãham.

[Camila]: Eu vim também por recomendação, por ser um bom colégio e porque o diploma daqui tem muito valor lá fora, e minha dificuldade é mais com o quadro mesmo, mas meus amigos me ditam. E eu adoro estudar aqui.

[Entrevistadora]: Vocês tiveram muitos professores. Vocês lembram de algum que soubesse dar uma aula inclusiva?

[Tatiana]: Sim.

[Entrevistadora]: Sim? Quem? Fala Tatiana, era aula de que matéria?

[Tatiana]: Biologia.

[Entrevistadora]: Biologia? E o que que tinha de inclusivo nessa aula?

[Tatiana]: A professora mostrava uns esquemas emborrachados, ou então ela tentava imprimir em braille pra mostrar pra gente o que ela estava escrevendo no quadro.

[Entrevistadora]: E os outros?

[Wando]: Ah, já. Vários aqui eu acho!

[Entrevistadora]: É?

[Wando]: É porque assim, quando tem aquela situação chata que o professor, às vezes, não dá tanta atenção pra gente a gente acaba dando mais destaque, porque a coisa é muito chata e a gente acaba dando mais destaque para aquela coisa. Mas não. Tem bastante professor que dá uma aula bem inclusiva, boa aula sim...

[Tatiana]: Biologia, Química, Matemática...

[Wando]: Sim, é.

[Tatiana]: Não, eu falei mais da Biologia porque tinha um material, né, que a gente pode ver e tudo. As outras aulas nem tanto...

[Wando]: É, meio que cada um no seu quadrado, né? Química também mostra...

[Tatiana]: Mas os professores ajudam, sim.

[Entrevistadora]: Mais alguma coisa pra falar?

[Leonardo]: Eu concordo com eles.

[Entrevistadora]: Como é que os professores dessas matérias utilizam os materiais táteis? Dentro da sala de aula, junto com os outros alunos, ou fora dela?

[Camila]: Dentro.

[Leonardo]: Tem alguns que botam dentro e outros também fora, por exemplo, na educação especial. Lá é porque tem mais tempo de ficar com a gente e dar mais atenção, entendeu, pra gente poder pegar. Dentro da sala também pode atrapalhar a turma, entendeu? Mais ou menos isso.

[Wando]: É meio complicado.

[Leonardo]: É.

[Entrevistadora]: Dentro da sala de aula é complicado?

[Wando]: Porque às vezes...

[Leonardo]: É porque pode, no caso, atrapalhar a turma.

[Entrevistadora]: Wando também acha?

[Wando]: Sim, sim.

[Entrevistadora]: Atrapalha em que sentido?

[Wando]: Ah...

[Leonardo]: Ah, no sentido, tipo assim, não entender alguma coisa, aí o professor vem falar comigo e falar assim: “Ah, é assim, assim, assim”. E aí, tipo, confundir o pensamento do outro aluno, entendeu? Vai achar que é aquilo. Aí confunde, aí pode até atrapalhar. Mas não. Mas tem outros que também conseguem, que se beneficiam pela informação que o professor passa.

[Wando]: Também tem a situação do professor que também não é tão preparado. Ele leva um tempo maior, talvez, pra explicar para o aluno e aí acaba também atrasando a própria aula dele. E isso quando também o aluno não consegue entender, também acaba atrasando a aula dele. Na verdade quando o aluno não consegue entender, na verdade, não atrasa a aula dele, mas fica ruim pros alunos videntes.

[Entrevistadora]: Vocês também têm essa experiência?

[Camila]: Ah, às vezes os desenhos até ajudam os demais alunos que não conseguiram entender.

[Entrevistadora]: Que desenhos?

[Camila]: Os desenhos que os professores mostram, tipo na Biologia ou na Química.

[Entrevistadora]: Os materiais táteis?

[Camila]: É! Ajudam bastante.

[Leonardo]: É a questão dos gráficos, né? Os gráficos complicam, aí o professor vai e faz o desenho, mostra assim pra gente, tátil e a gente vê e consegue analisar o que tá passando no quadro.

[Entrevistadora]: Certo. Quem mostra os materiais pra vocês? Os professores ou estagiários, quem que mostra.

[Leonardo]: É mais professores.

[Wando]: Professores. Estagiários são poucos.

[Leonardo]: É, nunca vi estagiário mostrar pra gente. A não ser no ano passado que aconteceu de Física, que teve estagiário que ajudou a gente com o negócio de vetores, ele pegou setinhas, fizeram pra gente, isso foi muito legal. Interessante.

[Entrevistadora]: Certo. Os materiais táteis disponíveis no momento são suficientes? Ou tem alguma disciplina....

[Leonardo]: Olha, até onde tá indo são suficientes, mas provavelmente deveria ter mais, porque vai que tem coisa nova, né?

[Entrevistadora]: E que disciplina vocês acham que precisa de mais material?

[Leonardo]: Química.

[Entrevistadora]: Química.

[Leonardo]: Química tem que ter bastante.

[Wando]: É.

[Entrevistadora]: Todos acham que Química precisa de mais material?

[Camila]: Pra mim acho que Física.

[Tatiana]: Química e Física.

[Wando]: Física também.

[Leonardo]: Física.

[Tatiana]: Física, é.

[Camila]: Só que física não sei se tem muito o que fazer... Acho que não é tão difícil assim... O mesmo desenho que professor faz no quadro, ele pode fazer pra gente.

[Tatiana]: Porque ano passado quem fazia os desenhos, a parte de vetores e tudo, era estagiário que estava no ano passado, mas esse ano eu não sei se vai ter estagiário ou não.

[Entrevistadora]: Como é que é a qualidade dos materiais?

[Leonardo]: Ah, é boa. Dá pra usar bem no cotidiano, dá pra usar. Depende. Tem de... emborrachado, é legal, ou então aqueles outros de... lixa.

[Tatiana]: Isopor!

[Leonardo]: Lixa, isopor! É bom, dá pra diferenciar legal.

[Entrevistadora]: Como é que o Instituto Benjamin Constant lidava com a imagem em Artes, em Ciência, em Geometria?

[Camila]: Fazia com materiais em relevo.

[Entrevistadora]: Aí tinha muito material?

[Camila]: Tinha.

[Leonardo]: Tinha o suficiente.

[Wando]: Acho que tudo que eles passavam com relação à imagem, não passava em branco...

[Leonardo]: Tinha sempre uma maneira de poder fazer com que a gente conseguisse entender o negócio lá que tava passando.

[Entrevistadora]: Agora sobre o ensino de Artes Visuais. Vocês estudaram Artes Visuais, todos na primeira série, não é isso? Vocês estudaram em outros anos letivos?

[Todos]: Não.

[Leonardo]: Educação Artística tinha mais música do que não sei o quê.

[Tatiana]: Educação Artística do Benjamin era diferente.

[Leonardo]: Era diferente do que eu aprendi aqui.

[Tatiana]: Não era Artes Visuais. Tinha apostila, falava dos...

[Leonardo]: Barroco, essas coisas...

[Tatiana]: Barroco, Classicismo...

[Wando]: Corpo. Parte corporal também.

[Entrevistadora]: Como?

[Wando]: Parte corporal também, mexer com o corpo.

[Leonardo]: É percussão corporal, que ele está dizendo.

[Entrevistadora]: Expressão?

[Leonardo]: Não. Percussão. Bater no corpo...

[Entrevistadora]: Ah! Era mais música?

[Leonardo]: Era mais música, levava mais pro lado da música.

[Entrevistadora]: E mesmo Barroco e Classicismo era na música?

[Leonardo]: Não, aí falava dos autores de lá...

[Tatiana]: Mas da música...

[Entrevistadora]: Da música, né?

[Leonardo]: É, tudo levado pra música.

[Entrevistadora]: E o que vocês estudaram de Artes Visuais? Vocês estão todos no terceiro ano?

[Todos]: Sim.

[Entrevistadora]: O que vocês estudaram de Artes Visuais – já tem dois anos, né, que foi na primeira série - foi importante ter estudado Artes Visuais aqui no Pedro II?

[Tatiana]: Acho que foi legal pra...

[Camila]: Foi.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Camila]: Porque o vestibular não perdoa, né?

[Entrevistadora]: Você acha que cai no vestibular?

[Camila]: Ah, cai...

[Entrevistadora]: Vocês já viram o Enem, né?

[Camila]: Já.

[Entrevistadora]: E você, Tatiana, ia falar alguma coisa?

[Tatiana]: Ah, eu acho que tudo tem a sua importância. Achei legal a experiência pra ver como que a turma tinha aula de Artes Visuais. A gente teve alguns materiais táteis pra entender. Foi bem legal a experiência.

[Wando]: Diga-se de passagem que foram bons, bem legal.

[Entrevistadora]: O quê?

[Wando]: Diga-se de passagem que foram bons também os materiais.

[Entrevistadora]: Os materiais?

[Wando]: Sim, sim.

[Entrevistadora]: E que sugestão vocês dariam para melhorar as aulas de artes?

[Wando]: Não sei... uma coisa é chegar e falar “-Olha isso aqui não tá legal”... mas, não sei...

[Leonardo]: É, eu acho que não teve nenhum problema. A sugestão... foi ótimo, tranquilo, deu pra entender legal, não tem nenhum problema, não. Pra melhorar, não tem como melhorar, porque foi bom pra caramba. Dá pra entender.

[Wando]: Como foi, deu pra entender....

[Leonardo]: É. O recurso que usou foi muito bom.

[Entrevistadora]: Vocês se lembram de alguma obra de arte?

[Leonardo]: Lembro. Eu lembro do mictório (*risos*).

[Entrevistadora]: Do mictório...

[Leonardo]: É, do mictório, daquele cara do pé grande... eu esqueci o nome. Aquele que tem um pezão, eu esqueci o nome.

[Tatiana]: A Marilyn Monroe.

[Camila]: É, a Marilyn Monroe. A Diana...

[Leonardo]: Esqueci do pezão... eu vi aquele da bicicleta que gira, foi muito legal.

[Wando]: O da garrafa também.

[Leonardo]: Da garrafa?

[Wando]: É, tipo uma... como se diz? Tipo uma garrafa...

[Leonardo]: Ah, representando o cocô do... é esse? (*Risos*)

[Wando]: Esse, também.

[Entrevistadora]: Ele está falando do Cildo Meireles, né?

[Leonardo e Wando]: É.

[Entrevistadora]: É isso mesmo.

[Leonardo]: Pra mostrar que a arte valia alguma coisa. (*Risos*) Legal!

[Entrevistadora]: Vocês já foram a algum museu de arte?

[Todos]: Já.

[Entrevistadora]: De arte!

[Leonardo]: Ah, museu de arte não fui não.

[Camila]: Já fui no Museu de Arte Moderna.

[Entrevistadora]: Já, Camila?

[Leonardo]: Ah, mas no CCBB também. O Centro Cultural Banco do Brasil já teve.

[Entrevistadora]: Que exposição?

[Leonardo]: Teve algumas lá legais. Agora não me lembro, mas eu vi negócio de arte lá.

[Entrevistadora]: Que exposição vocês viram?

[Leonardo]: De pinturas...

[Entrevistadora]: Você lembra quem era o artista?

[Wando]: No primeiro ano de artes, acho que a gente foi lá, (...) com o pessoal.

[Camila]: A gente foi no CCBB.

[Wando]: Não lembro qual foi a arte.

[Camila]: Eu acho que foi alguma coisa de umas obras francesas.

[Entrevistadora]: Isso mesmo!

[Camila]: Mas eu não lembro...

[Leonardo]: Ah, a gente viu o tal do Dom.

[Entrevistadora]: Dom?

[Leonardo]: Dom. É... um cara lá francês que fez o... mas ficava ruim porque estava tudo dentro de um negócio de vidro, aí não tinha como tatear.

[Entrevistadora]: E era muito escuro, lembra?

[Leonardo]: Era. Acho que era Dom o nome do cara (*risos*). Dom.

[Entrevistadora]: E vocês lembram de algum movimento artístico? Ou de algum artista?

[Leonardo]: É... Pop, né?

[Camila]: Pop Art.

[Leonardo]: Pop Art. Arte Pop (*risos*).

[Entrevistadora]: O que mais?

[Leonardo]: Dadaísta? Não, isso não era um movimento...

[Camila]: Dadaísmo.

[Leonardo]: É um movimento? Não lembro (*risos*).

[Tatiana]: Acho que não.

[Entrevistadora]: Dadaísmo é sim!

[Leonardo]: É, então, é um movimento. Dadaísta.

[Entrevistadora]: Até do mictório.

[Leonardo]: É, do mictório.

[Entrevistadora]: Agora eu vou passar pra última parte, tá? Vocês vão observar algumas reproduções táteis de obras de arte que eu trouxe e que vocês já lembraram aqui de várias. Espera aí que eu vou pegar. Segura a primeira, Leonardo.

[Leonardo] (*tateando*): Ah, olha aí ele! O Fazendeiro? Não, esqueci o nome do cara...

[Entrevistadora]: Vai passando, adiante. Vocês conseguem identificar o tema? Ele já falou alguma coisa.

[Wando]: É, eu lembro...

[Leonardo]: Essa daí é da Arte Contemporânea ou da Arte Moderna? Não, não é..

[Wando]: Os pés...

[Entrevistadora]: Lembra dele?

[Wando]: Lembro, lembro.

[Leonardo]: Eu lembro dele! Ele estava junto com aquele cara do pezão.

[Entrevistadora]: Isso! (*Risos*)

[Entrevistadora]: Lembra, Tatiana?

[Wando]: O cara picando charuto.

[Leonardo]: É, então!

[Entrevistadora]: Isso mesmo. Picando fumo.

[Wando]: Picando fumo, isso.

[Tatiana]: Eu lembro que eu vi mas não saberia identificar o que que é não.

[Camila]: Eu já vi mas eu não lembro... eu não lembro (*risos*).

[Leonardo]: Ih, caramba!

[Camila]: Já esqueci.

[Leonardo] (*tocando a segunda obra*): Ah, essa é a deusa lá... qual é o nome dela? Esqueci... não....

[Entrevistadora]: É isso mesmo.

[Leonardo]: É ela mesma aquela que tomava banho no rio? Que transformava a pessoa em... num bicho que ela... fica aqui do lado.

[Entrevistadora]: Isso, isso!

[Leonardo]: Eu não sei qual era o bicho. Era um carneiro? Eu não lembro. Qual era o bicho?

[Entrevistadora]: Era um cervo, não era?

[Leonardo]: Era um cervo, isso.

[Entrevistadora]: Muito bem.

[Leonardo]: Esse é legal. Eu lembro, vi duas vezes (*risos*).

[Wando]: (*inaudível*).

[Leonardo]: Ele falou o nome baixinho (*risos*)... Diana.

[Tatiana]: Eu lembro... Acho que foi uma das primeiras.

[Leonardo]: É foi uma das primeiras esculturas que a gente viu.

[Tatiana]: É. Se não foi a primeira.

[Entrevistadora]: Exatamente.

[Camila]: Foi a primeira, eu acho. Diana.

[Leonardo]: Ah, esse ela lembra, viu?

[Entrevistadora]: Diana. Muito bem! E esse aqui? *(A entrevistadora dá uma escultura para Leonardo)*.

[Leonardo]: Ah, esse aqui. Ih, cara, que é isso? Eu lembro desse aqui mas eu não lembro o nome.

[Entrevistadora]: Não é de um artista conhecido, não.

[Leonardo]: Mas eu lembro desse aqui. Eu lembro desse instrumento aqui, mas não lembro quem foi que fez isso.

[Entrevistadora]: É africano.

[Leonardo]: Ah, é. O nome do rapaz eu não lembro, mas esse aí eu lembro.

[Wando]: Eu não lembro muito não.

[Tatiana]: Ah, eu lembro disso aqui.

[Entrevistadora]: Esse é o que você falou *(a entrevistadora traz outra reprodução tátil)*.

[Leonardo]: Ah, é esse aqui! É o Pé Grande! Legalzão. Aí, ó. Olha o Pé Grande aí.

[Entrevistadora]: O que é mais fácil de identificar? São todas figuras humanas. O que é mais fácil de vocês identificarem: quando é tridimensional, ou seja, quando é uma estrutura, ou quando é assim em alto-relevo?

[Wando]: Repete, por favor.

[Entrevistadora]: Em 3D ou alto-relevo? O que é melhor pra vocês identificarem?

[Tatiana]: Em 3D eu acho mais legal.

[Camila]: É, em 3D.

[Entrevistadora]: É melhor pra vocês identificarem?

[Tatiana]: ãham.

[Entrevistadora]: Agora eu vou mostrar a penúltima.

[Leonardo]: Ah, Monalisa! Oh, Monalisa o quê! Marilyn Monroe! Legal. Eu lembro dela.

[Entrevistadora]: E essa reprodução bidimensional, é mais difícil ou é mais fácil?

[Wando]: Qual, esse aqui?

[Camila]: Difícil não é não, mas tridimensional é melhor.

[Leonardo]: Consegue ver os detalhes dos olhos?

[Wando]: Consigo.

[Leonardo]: Então. Onde é que é a boca dela? Aí, ó!

[Entrevistadora]: Dá pra perceber aonde que é?

[Wando]: Com o olho dá.

[Leonardo]: Ele tá olhando! Esperto. *(Risos)*

[Wando]: Olhando mais ou menos... esse aqui é mais... sei lá.

[Entrevistadora]: Você consegue perceber enxergando?

[Wando]: ãham.

[Leonardo]: Mas eu acho, professora, que ele é mais visível do que tátil, esse daí.

[Entrevistadora]: Por causa das cores, né?

[Leonardo]: Mais visual, quer dizer.

[Entrevistadora]: Por causa das cores.

[Leonardo]: ãham.

[Entrevistadora]: Mas, Wando, você é usuário de braille, não é?

[Wando]: Sim, sou.

[Entrevistadora]: Mas mesmo assim, essa reprodução você percebe mais visualmente do que pelo tato?

[Wando]: Sim, sim.

[Entrevistadora]: É a última agora, hein. *(A entrevistadora mostra uma réplica da roda de Duchamp.)*

[Leonardo]: Ih, aí, é esse aqui! Lembra não? É um banco com uma roda.

[Camila]: Eu lembro desse.

[Tatiana]: É isso, é Roda de Bicicleta o nome dela.

[Wando]: Ah, tá!

[Leonardo]: Muito legal ficar girando isso, eu ficava girando direto na aula.

[Wando]: Eu lembro.

[Entrevistadora]: Você lembra desse?

[Wando]: Lembro.

[Leonardo]: É legalzão.

[Entrevistadora]: Tatiana.

[Leonardo]: Levanta pra ver melhor.

[Tatiana]: *(Fica girando a roda.)*

[Leonardo]: Tem em braille escrito aí? A legenda.

[Entrevistadora]: Tem. Tem em tinta também. E o que eu quero perguntar pra vocês é assim, a última pergunta: Vocês vão ao cinema? Vocês frequentam alguma coisa de arte? Vocês vão em algum museu?

[Wando]: Ah, de vez em quando eu vou.

[Leonardo]: Cinema eu vou.

[Tatiana]: Cinema...

[Wando]: Ah, cinema eu frequento mais.

[Entrevistadora]: Todo mundo vai?

[Wando]: No cinema sim.

[Entrevistadora]: E tem audiodescrição?

[Tatiana]: Não. Você procura ver filme dublado...

[Camila]: Tem audiodescrição daquela pessoa que tá do seu lado que fica explicando.

[Entrevistadora]: É mais filme dublado ou brasileiro?

[Todos]: É.

[Camila]: Mas dá pra entender, bom, pelo menos pra mim...

[Entrevistadora]: Em inglês, dá pra entender?

[Camila]: Não. Mas os filmes que eu assisto geralmente eu “pego”.

[Entrevistadora]: Consegue entender.

[Camila]: Consigo ver também.

[Entrevistadora]: Você também?

[Leonardo]: Sim.

[Entrevistadora]: E Wando, também?

[Wando]: Sim.

[Entrevistadora]: Tatiana, vai também ao cinema?

[Tatiana]: Vou sim. Já fui algumas vezes. É que nem eles, eu vejo mais filme dublado ou então brasileiro porque dá pra assistir sozinha. Se não tiver ninguém pra descrever alguma cena ou alguma coisa, aí fica mais fácil pra entender a história.

[Entrevistadora]: E exposição, museu, essas coisas vocês vão mais pela escola, né?

[Todos]: É. Isso.

[Entrevistadora]: Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar sobre esses assuntos que eu perguntei aqui? Alguma coisa que eu não tenha perguntado que vocês queiram falar...

[Leonardo]: Eu acho que tá dentro dessa tese aí o seguinte: colocar mais estagiários na instituição, tendo alunos com deficiência visual, pra poder nos ajudar. Colocar mais estagiários. Só isso.

[Entrevistadora]: Os estagiários ajudam?

[Leonardo]: Ajudam bastante! Muito, muito!

[Wando]: Ajudam bastante.

[Leonardo]: Muito. Isso que tá em falta, tem colocar mais estagiários aí, pra poder ajudar porque o professor sozinho, tem que dar conta de quarenta alunos não dá certo.

[Entrevistadora]: Vocês acham que tem muito aluno? As turmas são grandes?

[Wando]: Ah, é!

[Leonardo]: Olha, a nossa é. A nossa tem trinta e quatro, né?

[Wando]: Trinta e cinco.

[Leonardo]: Trinta e cinco, por aí. É muita coisa pra um professor.

[Camila]: A minha turma tem pouca gente, tem vinte e sete.

[Entrevistadora]: É melhor.

[Camila]: É, mas no ano passado tinha bastante alunos e os professores, pelo menos a maioria, conseguia dar conta.

[Leonardo]: Só isso.

[Entrevistadora]: E vocês, tem mais alguma coisa que vocês queiram falar?

[Wando]: Só isso.

[Tatiana]: Concordo com ele mesmo, isso acontece.

[Entrevistadora]: Bom, então eu vou terminando. Agradecendo a vocês mais uma vez por participarem.

4 Tabulação do Segundo Grupo Focal

| Pergunta Disparadora | Leonardo | Wando | Tatiana | Camila |
|---|---|---|--|---|
| <p>Por que vocês escolheram estudar no Colégio Pedro II? Vocês gostam de estudar aqui?</p> <p>Quais são as maiores dificuldades na escola e onde que ela é mais acessível para vocês?</p> | <p>Eu escolhi o Pedro II por recomendação. Falaram pra mim que lá, no caso, aqui, tem uma boa estrutura, te dá a base, te dá o que você precisa pra ter uma boa profissão. A única dificuldade que eu tenho é de não poder enxergar o quadro, mas graças a Deus tem almas boas no colégio que ajudam a gente a copiar nossa matéria e não se perder e ficar igualado junto com a turma. É isso.</p> | <p>Então, eu vim pra cá porque...mais ou menos a mesma coisa que o Leonardo, recomendações também. Fiquei meio na dúvida se viria ou não a princípio, mas aí vim, tô aqui até agora, gostei. E a maior dificuldade é isso mesmo, acompanhar a matéria, no caso, quando é posto no quadro, né? Mas o pessoal ajuda, dá pra se enturmar bem com a galera aqui e dá pra pegar as matérias todas direitinho. E a acessibilidade na sala da educação especial onde tem todos os nossos materiais ali, a maioria das coisas que a gente precisa dá pra suprir ali. E gosto sim do Pedro II, sim. Gosto sim.</p> | <p>Acho que todo mundo aqui veio mais ou menos pelo mesmo motivo. Quando eu saí da outra escola que eu estava que era uma escola inclusiva, totalmente preparada pra deficientes visuais, eu fiquei com medo: pra que escola eu iria, se ia ter estrutura ou não. Pelas recomendações eu vim pra cá e desde o início eu tenho tido apoio do pessoal da turma da educação especial, pra pegar matéria e tudo, e realmente a dificuldade é pegar matéria do quadro quando tem muito esquema, porque desenho né, não tem como escrever, mas sempre tem alguém pra ajudar.</p> | <p>Eu vim também por recomendação, por ser um bom colégio e porque o diploma daqui tem muito valor lá fora. E minha dificuldade é mais com o quadro mesmo, mas meus amigos me ditam. E eu adoro estudar aqui.</p> |

| | | | | |
|---|--------------|--|---|------|
| | | | | |
| E você gosta de estudar aqui? | Gosto muito. | | | |
| Você veio de que escola? | | | Do Benjamin Constant | |
| Todos os quatro? | Sim. | Sim. | Ãham. | Sim. |
| Vocês tiveram muitos professores. Vocês lembram de algum que soubesse dar uma aula inclusiva? | | | Sim. | |
| Sim? Quem? Fala, Tatiana, era aula de que matéria? | | | Biologia. | |
| Biologia? E o que que tinha de inclusivo nessa aula? | | | A professora mostrava uns esquemas emborrachados, ou então ela tentava imprimir em braille pra mostrar pra gente o que ela estava escrevendo no quadro. | |
| E os outros? | | Ah, já. Vários aqui eu acho. (...) É porque assim, | Sim (...) Biologia, Química, | |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | quando tem aquela situação chata que o professor, às vezes, não dá tanta atenção pra gente a gente acaba dando mais destaque, porque a coisa é muito chata e a gente acaba dando mais destaque para aquela coisa, mas não. Tem bastante professor que dá uma aula bem inclusiva, boa aula sim. (...) Sim, é. (...) É, meio que cada um no seu quadrado, né? Química também mostra... | matemática... (...) Não, eu falei mais da Biologia porque tinha um material, né, que a gente pode ver e tudo. As outras aulas nem tanto... Mas os professores ajudam sim. | |
| Mais alguma coisa pra falar? | Eu concordo com eles. | | | |
| Como é que os professores dessas matérias utilizam os materiais táteis? Dentro da sala de aula junto com os outros alunos ou fora dela? | Tem alguns que botam dentro e outros também fora, por exemplo, na educação especial. Lá é porque tem mais tempo de ficar com a gente e dá mais atenção, entendeu, pra gente poder pegar. Dentro da sala também pode atrapalhar a turma, entendeu? Mais ou menos isso. (...) É. | É meio complicado. | | |
| Dentro da sala de aula | É porque pode, no caso, atrapalhar a | Porque às vezes... | | |

| | | | | |
|------------------------------------|--|--|--|--|
| é complicado? | turma. | | | |
| Atrapalha em que sentido? | Ah, no sentido, tipo assim, não entender alguma coisa, aí o professor vem falar comigo: “é assim, assim assim”. E confundir o pensamento do outro aluno, entendeu? Aí confunde e pode achar que é aquilo, mas não. Mas tem outros que também conseguem, que se beneficiam pela informação passa. | Também tem a situação do professor que não é tão bem preparado. Ele leva um tempo maior, talvez, pra explicar para o aluno e aí acaba atrasando a própria aula dele. E isso quando também o aluno não consegue entender, também acaba atrasando a aula dele. Na verdade quando o aluno não consegue entender nem atrasa a aula dele, mas fica ruim pros alunos videntes. | | . |
| Vocês também têm essa experiência? | | | | Ah, às vezes os desenhos até ajudam os demais alunos que não conseguiram entender. |
| Que desenhos? | | | | Os desenhos que os professores mostram, tipo na Biologia ou na Química. |
| Os materiais táteis? | E a questão dos gráficos, né? Os gráficos complicam, aí o professor vai e faz o desenho, mostra pra gente, táteis e a gente vê e | | | É! Ajudam bastante. |

| | | | | |
|---|--|--------------------------------------|--|---|
| | consegue analisar o que tá passando no quadro. | | | |
| Quem mostra os materiais pra vocês? Os professores ou estagiários, quem mostra? | Mais professores. (...) É, nunca vi estagiário mostrar pra gente. A não ser ano passado que aconteceu de Física, que teve estagiário que ajudou a gente com negócio de vetores, ele pegou setinhas, fizeram pra gente, isso foi muito legal. Interessante. | Professores. Estagiários são poucos. | | |
| Certo. Os materiais táteis disponíveis no momento são suficientes? Ou tem alguma disciplina.... | Olha, até onde tá indo são suficientes, mas provavelmente deveria ter mais, porque vai que tem coisa nova, né? | | | |
| E que disciplina vocês acham que precisa de mais material? | Química. (...) Química tem que ter bastante. | É. | | |
| Todos acham que Química precisa de mais material? | Física. | Física também. | Química e Física. (...) Física, é. (...) Porque ano passado quem fazia os desenhos, a parte de vetores e tudo, era estagiário que estava no ano passado, mas | Pra mim acho que Física. (...) Só que Física não sei se tem muito o que fazer... Acho que não é tão difícil assim... O mesmo desenho que professor faz no quadro, ele pode fazer pra gente. |

| | | | | |
|--|---|--|---|--------------------------------|
| | | | esse ano eu não sei se vai ter estagiário ou não. | |
| Como é que é a qualidade dos materiais? | Ah, é boa. Dá pra usar bem no cotidiano, dá pra usar. Depende. Tem de...emborrachado é legal, ou então aqueles outros de...lixa. (...) Lixa, isopor! É bom, dá pra diferenciar legal | | Isopor! | |
| Como é que o Instituto Benjamin Constant lidava com a imagem em artes, em ciência, em geometria? | | | | Fazia com materiais em relevo. |
| Aí tinha muito material? | Tinha o suficiente. (...) Tinha sempre uma maneira de poder fazer com que a gente conseguisse entender o negócio lá que tava passando | Acho que tudo que eles passavam com relação à imagem, não passava em branco... | | Tinha. |
| Agora sobre o ensino de Artes | Não. (...) Educação artística tinha mais música | Não. (...) Corpo. Parte | Não. (...) Educação | Não. |

| | | | | |
|---|---|-------------------------------|--|----------------------------------|
| <p>Visuais. Vocês estudaram Artes Visuais, todos na primeira série não é isso? Vocês estudaram em outros anos letivos?</p> | <p>do que não sei o quê. (...) Era diferente do que eu aprendi aqui. (...) Barroco, essas coisas...</p> | <p>corporal também.</p> | <p>artística do Benjamin era diferente. (...) Não era Artes Visuais, tinha apostila, falava dos... (...) Barroco, Classicismo...</p> | |
| <p>Como?</p> | <p>É! Percussão corporal. (...) Percussão. Bater no corpo.</p> | <p>Parte corporal também.</p> | | |
| <p>Ah! Era mais música?</p> | <p>É, levava mais pra música.</p> | | | |
| <p>E mesmo Barroco e Classicismo era na música?</p> | <p>Não, aí falava nos autores de lá. (...) Isso, era tudo levado pra música.</p> | | <p>Mas que é a música...</p> | |
| <p>E o que vocês estudaram de artes...você estão todos no primeiro ano?</p> | <p>Sim.</p> | <p>Sim.</p> | <p>Sim.</p> | <p>Sim.</p> |
| <p>E o que vocês estudaram de Artes Visuais – já tem dois anos, né, que foi na primeira série - foi importante ter estudado Artes</p> | | | <p>Foi.</p> | <p>Acho que foi legal pra...</p> |

| | | | | |
|---|---|---|---|-------------------------------------|
| Visuais aqui no Pedro II? | | | | |
| Por que? | | | | Porque o vestibular não perdoa, né? |
| Você acha que cai no vestibular? | | | | Ah, cai... |
| Vocês já viram o Enem, né? | | | | Já. |
| E você, Tatiana, ia falar alguma coisa? | | (...) Diga-se de passagem que foram bons. | Ah, eu acho que tudo tem a sua importância. Achei legal a experiência pra ver como que a turma tinha aula de Artes Visuais. A gente teve alguns materiais táteis pra entender. Foi bem legal a experiência. | |
| O quê? | | Diga-se de passagem que foram bons. | | |
| Os materiais? | | Sim, sim. | | |
| E que sugestões vocês dariam para melhorar as aulas de artes? | É, eu acho que não teve nenhum problema. A sugestão... foi ótimo, tranquilo, deu pra entender legal, tem nenhum problema, não. Pra melhorar, não tem como melhorar, | Não sei.... uma coisa é chegar e falar “-Olha isso aqui não tá bom”... não sei... (...) Como foi, deu pra entender.... | | |

| | | | | |
|---|--|--|-------------------|----------------------------------|
| | <p>porque foi bom pra caramba. Dá pra entender. (...) É. O recurso que usou foi muito bom.</p> | | | |
| Vocês lembram de alguma obra de arte? | Lembro. Eu lembro do mictório (<i>risos</i>). | | | |
| Do mictório... | <p>É, do mictório, daquele cara do pé grande... eu esqueci o nome. Aquele que tem um pezão, eu esqueci o nome. (...)</p> <p>Esqueci do pezão... eu vi da bicicleta que gira, foi muito legal.</p> <p>(...) Da garrafa?</p> <p>(...) Ah, representando o cocô do...é esse? (<i>Risos</i>)</p> | <p>Da garrafa também. (...) É, tipo uma...como se diz? Tipo uma... Isso, também.</p> | A Marilyn Monroe. | É, a Marilyn Monroe. A Diana... |
| Ele está falando do Cildo Meireles, né? | É. (...) Pra falar que a arte valia alguma coisa. (<i>Risos</i>) Legal! | É. | | |
| Vocês já foram algum museu de arte? | Já. | Já. | Já. | Já. |
| De arte! | Ah, Museu de Belas Artes não fui não. (...) Ah, mas no CCBB | | | Já fui no Museu de Arte Moderna. |

| | | | | |
|--|---|---|---------------|---|
| | também. O Centro Cultural Banco do Brasil já teve. | | | |
| Que exposição? | Teve umas lá legais. Agora não me lembro, mas eu vi de arte lá. | | | |
| Que exposição vocês viram? | De pinturas... | | | |
| Você lembra quem era o artista? | Ah, a gente viu o tal do Dom. | No primeiro ano da arte que a gente foi... (...) Não lembro qual foi a arte. | | A gente foi no CCBB (...) Eu acho que era alguma coisa de umas obras francesas. (...) Mas eu não lembro... |
| Dom? | É...um cara lá francês que fez o... mas ficava ruim porque tava tudo dentro de um negócio de vidro, aí não tinha como tatear. | | | |
| E era muito escuro, lembra? | Era. Acho que era Dom o nome do cara (<i>risos</i>). Dom. | | | |
| E vocês lembram de algum movimento artístico? Ou de algum artista? | É...pop, né? (...) Pop Art. Art pop (<i>risos</i>). | | | Pop Art. |
| O que mais? | Dadaísta? Não...não era um movimento... É um movimento? Não lembro. (<i>Risos</i>) | | Acho que não. | Dadaísmo. |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Dadaísmo é sim! | É, então, é o movimento. Dadaísta. | | | |
| Até do mictório. | É, do mictório. | | | |
| Vocês vão observar algumas reproduções de obras de arte que eu trouxe e que vocês já lembraram aqui de várias. Vocês conseguem identificar o tema? | Ah, olha aí ele! O Fazendeiro? Não, esqueci o nome do cara... | Os pés... | | |
| Lembra dele? | Eu lembro dele! Ele tava junto com aquele cara do pézão. (...) É, então! (...) Ih, caramba! É a deusa lá... qual é o nome dela? Esqueci... não... (...) É aquela lá que tomava banho no rio? Que transformava a pessoa em...num bicho que ela fica aqui do lado. Eu não sei que... Era um carneiro? Eu não lembro. Qual era o bicho? | Lembro, lembro. (...) O cara picando charuto (...) Picando fumo, isso. | Eu lembro que eu vi mas não saberia identificar o que que é não. | Eu já vi mas eu não lembro...eu não lembro (<i>risos</i>). |
| Era um cervo, não era? | Era um cervo, isso. (...) Esse é legal (...) Ele falou o nome baixinho (<i>risos</i>). | Eu lembro, vi duas vezes... | Eu lembro... Acho que foi uma das primeiras. (...) É. Se não foi a | Foi a primeira, eu acho. Diana. |

| | | | | |
|---|--|--------------------------|---------------------------|-----------|
| | Foi uma das primeiras esculturas que a gente viu. (...) Ah, esse ela lembra, viu? | | primeira. | |
| Diana. Muito bem! E esse aqui? | Ah, esse aqui. Cara, que é isso? Eu lembro desse aqui mas não lembro o nome. (...) Mas eu lembro desse aqui. Eu lembro desse instrumento aqui. Eu lembro quem foi que fez isso. | | | |
| Ele é o africano. | Ah, é. O nome do rapaz eu não lembro, mas esse aí eu lembro. | Eu não lembro muito não. | Ah, eu lembro disso aqui. | |
| Esse é o que você falou. | Ah, é esse aqui! É o Pé Grande! Legalzão. Aí, ó. Olha o Pé Grande aí. | | | |
| O que é mais fácil de identificar? São todas figuras humanas. O que é mais fácil de identificar: quando é tridimensional, ou seja, quando é uma estrutura, ou quando é assim em | | | Em 3D eu acho mais legal. | É, em 3D. |

| | | | | |
|--|--|---|-------|---|
| alto-relevo? Em 3D ou alto-relevo é melhor pra vocês identifica- rem? | | | | |
| É melhor identificar? | | | Ãham. | |
| Agora eu vou mostrar a penúltima. | Ah, Monalisa! Oh, Monalisa o quê! Marilyn Monroe! Legal. Eu lembro dela. | | | |
| E essa reprodução bidimensio- nal, é mais difícil ou é mais fácil? | Consegue ver os detalhes do olhos? (...) Então. Onde é que é a boca dela? Aí, ó! | Qual, esse aqui? (...) Consigo. | | Difícil não é não, mas tridimensional é melhor. |
| Dá pra perceber? | Ele tá olhando! Esperto. (<i>Risos</i>) | Com o olho dá. (...) Olhando mais ou menos... esse aqui é mais... sei lá. | | |
| Você consegue perceber enxergando? | Mas eu acho, professora, que ele é mais visível que tátil, esse daí. | Ãham. | | |
| Por causa das cores, né? | Mais visual, quer dizer. | | | |
| Mas, Wando, você é usuário de braille, não é? | | Sim, sou. | | |
| Mas mesmo assim, essa reprodução você percebe mais visualmente do que pelo | | Sim, sim. | | |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| tato? | | | | |
| É a última agora, hein. | Ih, aí, é esse aqui! Lembra não? É um banco com uma roda. (...) Muito legal ficar girando isso, eu ficava girando direto na aula. | Ah, tá! (...) Eu lembro | É isso, é Roda de Bicicleta o nome dela. | Eu lembro desse. |
| Você lembra desse? | É legalzão. (...) Levanta pra ver melhor. (...) Tem em braille escrito aí? A legenda. | Lembro. | | |
| Tem. Tem em tinta também (...) Vocês vão ao cinema? Vocês frequentam alguma coisa de arte? Vocês vão em algum museu? | Cinema eu vou. | Ah, de vez em quando eu vou. (...) Ah, cinema eu frequento mais | Cinema... | |
| E todo mundo vai? | | No cinema sim. | | |
| E tem audiodescrição? | | | Não. Você procura ver filme dublado... | Tem audiodescrição daquela pessoa que tá do seu lado que fica explicando. |
| É mais filme dublado que brasileiro? | É. | É. | É | É. (...) Mas dá pra entender pouco, pelo menos pra mim... |
| E áudio inglês, dá pra entender? | | | | Não. Mas os vídeos que eu assisto geralmente eu “pego”. (...) Consigo ver também. |

| | | | | |
|---|---|------------------|---|----|
| Você também? | Sim. | | | |
| E Wando, também? | | Sim. | | |
| Tatiana, vai também ao cinema? | | | Vou sim. Já fui algumas vezes. É que nem eles, eu vejo mais filme dublado ou filme brasileiro porque dá pra assistir sozinha. Se não tiver ninguém pra descrever alguma cena ou alguma coisa, aí fica mais fácil pra entender a história. | |
| E exposição, museu, essas coisas vocês vão mais pela escola, né? | Isso. | Sim. | É. | É. |
| Tem mais alguma coisa que vocês queiram falar sobre esses assuntos que eu perguntei aqui? Alguma coisa que eu não tenha falado que vocês queiram falar... | Eu acho que tá dentro dessa tese aí o seguinte: colocar mais estagiários dentro da instituição pra poder nos ajudar. Colocar mais estagiários. Só isso. | | | |
| Os estagiários ajudam? | Ajudam bastante! Muito, muito! (...) Isso que tá em | Ajudam bastante. | | |

| | | | | |
|--|---|----------|--|--|
| | falta, tem colocar mais estagiários aí, pra poder ajudar porque o professor sozinho, tem que dar conta de quarenta alunos e não dá certo. | | | |
| Vocês acham que tem muito aluno? As turmas são grandes? | Olha, a nossa é. A nossa tem trinta e quatro, né? (...) Trinta e cinco, por aí. É muita coisa pra um professor. | Ah, é! | | A minha turma tem pouca gente, tem vinte e sete. |
| É melhor? | Só isso. | | | É, mas no ano passado tinha bastante alunos e os professores, pelo menos a maioria, conseguia dar conta. |
| E vocês, mais alguma coisa que vocês queiram falar? | | Só isso. | Concordo com ele mesmo, isso acontece. | |
| Bom, então eu vou terminando. Agradecendo a vocês mais uma vez por participarem. | | | | |

5 Transcrição do Terceiro Grupo Focal

[Entrevistadora]: Vamos dar início ao nosso Grupo Focal. Vamos começar. A primeira pergunta então é sobre a inclusão de vocês aqui no Colégio Pedro II. Por que vocês escolheram estudar aqui? Vocês gostam? Quais são as maiores dificuldades na escola? Onde é que ela é mais acessível?

[Marina]: Bom, eu vou começar aqui. Eu estudei num colégio regular...

[Entrevistadora]: Essa é a Marina.

[Marina]: É, sou a Marina. Desculpa, esqueci de falar (*risos*).

[Entrevistadora]: Não tem problema.

[Marina]: Eu estudei num colégio regular até o nono ano e as pessoas do colégio falavam muito bem do Pedro II, e minha mãe pesquisando e tal, viu que o Pedro II tinha um trabalho de inclusão, tinha uma preparação, tinha o NAPNE, né? E aí eu resolvi tentar fazer prova pra cá porque eu sabia que aqui eu podia encontrar um pouco de apoio. E fora que eu sabia que era um colégio, assim, bem falado, né? Bem disputado e bem indicado.

[Entrevistadora]: Rogério...

[Rogério]: Exatamente, eu também já ia esquecendo de falar. Bom, eu tive amigos meus que estudaram aqui. Primeiramente eu estudei num colégio só especializado pra cegos. Então muitos amigos meus de lá vieram pra cá e eu passei a ter ótimas referências daqui. E por ter muitas referências e tudo mais eu resolvi vir pra cá, até porque, era meu sonho entrar aqui de tanto ouvir falar bem desse colégio. E até foi bom pra mim em muitas coisas, porque eu só vivia num lugar onde só tinha pessoas com a mesma deficiência que eu. Vindo pra cá eu descobri novas realidades que vão muito mais longe do que só um lugar com várias pessoas com a mesma deficiência.

[Entrevistadora]: E o que você descobriu?

[Rogério]: Ah, outro nível de pensar e tal. Que se tem como se fazer inclusão, por mais que tenha alguns defeitos, mas todo lugar tem, tudo que você vai fazer tem... nunca nada tá perfeito. E descobri acima de tudo que é bom, é bom você se manter incluído.

[Entrevistadora]: E agora vamos passar para a Pâmela? Vocês não precisam falar assim na ordem não, tá? Daqui a pouco pode falar qualquer um, na ordem que quiser.

[Pâmela]: Antes de eu vir pra cá... ah!... eu já estudei em tanto colégio! Eu já estudei, acho que, em seis ou sete colégios antes de ir para o colégio especializado. E eu sei o que que é exclusão porque eu entrava numa sala com trinta alunos, a professora me colocava lá atrás

com um papel pra desenhar e eu só desenhava, desenhava, desenhava, desenhava, desenhava, desenhava... Colégio particular e não era barato, era caro! E desenhava, desenhava, nada além disso e isso eu já grande. Enquanto eu era menor os professores ainda me davam caderno, eu tinha reforço escolar, a escola tinha um turno à tarde que era pra reforço e eu fazia esse turno de reforço pra poder ficar mais fácil pra aprender a ler, escrever e tal. Com o tempo a escola foi me excluindo porque eu não tinha como copiar do quadro, a professora queria correr com a matéria e não tinha como eu copiar porque eu ficava horas na frente de um quadro branco escrito de verde tentando ler e não conseguia. Aí uma amiga da minha mãe indicou o Benjamin, aí eu entrei lá, e aí sim, as pessoas começaram a falar daqui e eu vim pra cá. Eu queria ir pro CEFET só que eu perdi a data de inscrição do CEFET e...

[Entrevistadora]: Eu já ouvi essa história várias vezes, eu não sei que data é essa da inscrição do CEFET que todo mundo perde (*risos*).

[Pâmela]: Eu nunca sei. (*Risos*) Eu sou sempre...eu já perdi a do CEFET E aí eu vim pra cá.

[Entrevistadora]: E você entrou no Benjamin Constant em que ano?

[Pâmela]: 2008.

[Entrevistadora]: Que série e ano isso?

[Pâmela]: Quando eu entrei lá eu estava na antiga sétima série que hoje é o oitavo ano. Só que a gente faz uma prova de nivelamento. Nessa prova de nivelamento eu caí pra antiga quarta série que hoje é o quinto ano. De tanto que eu sabia desenhar (*risos*).

[Entrevistadora]: Ah...

[Pâmela]: Porque a escola passava e eu não sabia e morreu o assunto. Ficava no mesmo.

[Entrevistadora]: Nossa!

[Pâmela]: Aí eu perdi a data do CEFET e depois eu decidi mesmo ficar aqui, até porque eu tinha perdido a data do CEFET (*risos*) E aí eu estou aqui né...

[Entrevistadora]: E daqui você gosta?

[Pâmela]: Eu gosto... gosto das pessoas, é um ambiente bom. Só é longe, só isso. (*Risos*) Só é longe ou eu moro longe, também pode ser.

[Entrevistadora]: Você não tá indo pro IBC pra dormir lá?

[Pâmela]: Não.

[Entrevistadora]: Bom, então, Stefani.

[Stefani]: Eu estudei também numa escola especializada, no Benjamin, até o nono ano. Eu ouvia falar muito bem daqui, mas eu tinha aquela coisa na cabeça de: “Ah, Pedro II é um colégio difícil!” Eu achava muito difícil pro meu nível, eu achava isso. Mas eu via pessoas DV's que entravam aqui e se davam bem. Confesso que no início foi um grande desafio, tive medo de não conseguir me adaptar, por ser outro mundo, digamos, né? Mas, graças a Deus, eu me sinto hoje realizada por estar hoje aqui.

[Entrevistadora]: Você conseguiu se adaptar?

[Stefani]: Consegui, as pessoas ajudam. Aqui eles tentam fazer inclusão e eu acredito que de fato conseguem. Eu realmente não tenho o que reclamar daqui, em todos os aspectos. O ensino é maravilhoso e o conteúdo é passado pra gente da mesma maneira que os videntes também aprendem. Então a gente tem as mesmas capacidades do que eles pra entender qualquer matéria e isso me deixa muito feliz.

[Entrevistadora]: Vocês tiveram muitos professores. Vocês lembram de algum que soubesse dar uma aula inclusiva?

[Marina]: Eu lembro.

[Entrevistadora]: De que matéria? Fala Marina.

[Marina]: Meu professor de Física me deu aula de Ótica e ele simplesmente, a mesma aula que eu tinha, ele dava para as outras pessoas. Ele fazia todo mundo fechar os olhos e imaginar, todo mundo a mesma coisa, e ele explicava a matéria dessa forma. A luz normal, a luz incidindo, a luz refletindo, tudo pra todo mundo, sem desenhar no quadro, só usando a imaginação. Era assim uma aula fantástica!

[Entrevistadora]: Que interessante! E os outros alunos também aprendiam?

[Marina]: Sim, aprendiam! Tiravam dúvida.

[Entrevistadora]: Também gostavam?

[Marina]: É, é uma aula diferente, né? Aluno gosta de uma aula diferente! Acho que é a coisa que a gente mais gosta é uma aula diferente. Se o professor mandar a gente fazer uma roda de mesas na sala a gente já vai gostar mais, porque vai ser uma aula diferente.

[Entrevistadora]: Só pela posição das carteiras, né?

[Marina]: Só pela posição, porque é todo dia aquela mesma coisa. O professor na frente, a gente sentada, o professor falando, falando, falando... Então qualquer coisa diferente eu acho que já chama a atenção da gente. E era uma aula diferente, realmente.

[Entrevistadora]: Interessante. E os outros?

[Rogério]: Bom, eu lembro mais do professor de Música porque ele, ao invés de passar os movimentos que tinha que se fazer pra tocar, ele passar propriamente dito ele fazendo, ele pegava a minha mão e fazia; e fazia com que os outros alunos acompanhassem. E eu achei isso uma tática interessante porque ao mesmo tempo em que ele ia ensinando pra todo mundo, dava pra acompanhar o conteúdo normalmente.

[Pâmela]: Eu acho dois professores. A professora de Biologia.

[Marina]: Ah, verdade.

[Pâmela]: Ela ensina estupendamente bem.

[Rogério]: Ela também.

[Pâmela]: Ela dá um show ensinando. E Biologia é uma matéria complicada pra um cego poder aprender, porque ela desenha no quadro uma célula, ela desenha dentro da célula, desenha umas coisinhas nadando dentro de uma célula. E como você vai explicar isso pra alguém que nunca enxergou, uma bola dentro de outra bola com um monte de coisinha solta? Você vai pensar o quê? É uma festa isso, né? (*Risos*) E não, ela explica de uma maneira que você consegue entender. Ela dá o material digital pra gente...

[Marina]: Tátil, né? Material tátil.

[Pâmela]: É, dá o digital e o tátil também.

[Entrevistadora]: Material digital é o quê?

[Pâmela]: A matéria digitada.

[Entrevistadora]: Ah, entendi.

[Pâmela]: Sem os desenhos, porque os professores de Biologia, ele tem que fazer esquema, não adianta, ele tem que desenhar alguma hora...

[Rogério]: Até porque a matéria exige isso.

[Pâmela]: Até porque os outros alunos têm que ter a noção dos desenhos, nas provas de vestibulares vão cair os desenhos. Ela, numa aula reservada com a gente, ela mostra o material tátil e o material digital ela dá - que é o material escrito - ela sempre passa. E tem também um outro professor que eu também gosto muito. Ele também dá uma aula que inclui todo mundo, sabe? Quando ele vai pegar um material ele já pega e já fala: “Olha, o de vocês está aqui”. Já dá no *pen drive*. Por ser Português é mais fácil...

[Rogério]: Exatamente.

[Pâmela]: Porque não tem muito mistério no português, né? É muito bom, ele também ensina muito bem. E tem um outro professor que é o professor de História, que ele também ensina muito bem, ele é muito engraçado! Você pode estar cansado, com sono, ele entra na sala e você já sabe que vai ser uma aula diferente, uma aula que você normalmente não escreve, uma aula que ele conversa, ele pergunta: "Vocês estão entendendo? Não estão? Então vamos explicar. Olha, tem que fazer isso, eu mandei por *e-mail*." E sabe, todo mundo tem a matéria por *e-mail*, não é só o cego, não é só o de baixa visão, todo mundo recebe o mesmo material e, sem dúvida, é muito boa.

[Entrevistadora]: Ele não escreve no quadro?

[Pâmela]: Não escreve no quadro.

[Entrevistadora]: Porque ele manda tudo por *e-mail*.

[Pâmela]: Ele manda tudo por *e-mail*, só explica. Ele explica, dá texto, a gente lê os textos, passa exercício, debate sobre o tema. Às vezes é muito melhor fazer isso do que você perder um tempão escrevendo no quadro, o aluno perder um tempão copiando e sair todo mundo sem entender nada. É muito melhor você não dar a matéria escrita - a matéria escrita no quadro, porque ele dá escrita, só que pela internet - e a pessoa entender a matéria. Muito mais vale você entender do que você ler. Se você ler e não entender, não adiantou nada. E acho que são eles.

[Stefani]: Minha professora, essa mesma professora de Biologia, ela me deu aula e ela levava pra minha turma um modelo, por exemplo, de um vírus, ela levava em 3D ela mostrava pra gente que é DV, mostrava pra eles, e eles ficavam tão ansiosos que eles queriam tocar como eu tocava.

[Marina]: É mesmo.

[Stefani]: Eles falavam: "Não, professora, que legal, deixa eu ver também, eu quero tocar!" E isso é impressionante. E até os esquemas que ela fazia no quadro, por exemplo, um quadrograma, ela trazia com antecedência pra mim, pra eu poder acompanhar as aulas e era tudo igual o deles. Um dia que me impressionou muito foi um dia que a gente saiu de sala e fomos aqui pro NAPNE ver o material que uma outra professora de Biologia tinha preparado, tudo em 3D, a parte de Biologia Marinha, e ela foi dar a aula pra todo mundo no NAPNE! Minha turma inteira entrou e quis tocar nos bichos e pegar e ver como... a impressão que dava, eu olhava e...aí, gente, eu já vi. E na verdade eu acho que eles ficaram mais impressionados até do que eu, eu achei isso muito inclusivo!

E agora também a minha professora de Química. Ela quer explicar alguma coisa, ela traz palito, ela mostra pra turma e faz comigo e não tem dificuldade nenhuma, sendo que é Química Orgânica que tem muitas cadeias, várias funções, ainda mais agora que a gente está trabalhando isomeria, e ela, minha professora, graças a Deus, é ótima. E tive o caso de um

professor de Matemática no primeiro ano que chegou aqui na escola, nunca tinha lidado com cegos, entrou, começou a escrever no quadro, desenhar conjunto, função e foi aonde eu tive que correr atrás, eu expliquei minha situação: “Professor, não enxergo, como é que a gente vai fazer?” Apresentei um material de desenho que é bem simples, aquele da borracha que você põe a folha em cima e desenha invertido e ele fazia pra mim com todo, com o maior prazer, ele fazia exatamente o que estava no quadro e em meses ele aprendeu como lidar com a gente e viu que era super tranquilo. Um excelente professor. E pra fechar, também, meu atual professor de Biologia que a gente trabalha genética, genética não é fácil. Trabalhar com cromossomos homólogos, trabalhar com esquema, com célula, com várias partes que são visuais e o prazer dele em desenhar pra mim, exatamente o que ele põe no quadro. Ele é super acostumado a lidar com alunos DV's. Realmente são ótimos professores.

[Entrevistadora]: E como é que é o relacionamento com os colegas aqui no Pedro II?

[Marina]: Quem começa?

[Entrevistadora]: Pode qualquer um falar.

[Marina]: Tá, eu vou começar de novo. Eu, quando cheguei aqui no primeiro dia, eu estava nervosa, né? Não sabia... Primeiro dia de aula, colégio totalmente diferente, acho que quatro vezes maior do que o colégio que eu estudava, quatro não, dez vezes maior. Quando eu cheguei eu senti e tal, aí de repente veio um menino e começou a conversar comigo e a gente começou a ser amigo e ele ficou, assim, meu parceiro, como eu chamo, meu fiel escudeiro. E aos poucos as outras pessoas foram chegando e eu fui conhecendo e elas não apresentaram muita resistência, não apresentaram muito nervoso de “como é vou lidar com você?” Não, elas foram muito naturais, muito tranquilas e eu também fui mostrando naturalidade pra elas e hoje em dia, como eu já estou no terceiro ano, a turma já está há três anos, quase três anos unida, então é muito harmônico a questão de me ajudar e digitar pra mim as coisas do quadro. É muito tranquilo porque qualquer um pode fazer, cada um faz uma vez, cada um se oferece uma vez, quando eu estou saindo de sala se oferecem pra me ajudar. E esse amigo que eu conheci no primeiro dia de aula, muito interessante, que, ele sempre foi muito apaixonado por internet, computação, *Google*. E quando ele me conheceu ele começou a se preocupar com a questão da internet, assim, a inclusão dos deficientes visuais na internet. Então, quando ele via uma nova atualização de alguma coisa da *Google*, alguma coisa da *Apple*, ele buscava, ele pesquisava, ele perguntava, mandava *e-mail* cobrando a questão da acessibilidade, era muito legal. E hoje em dia tudo que ele descobre de novo ele me mostra, e ele me mostra que realmente está avançada. Então é legal você ver as pessoas se preocupando com essa inclusão, não só na escola, com a inclusão na vida, né? Social, na internet, na informática, em geral. É muito legal.

[Entrevistadora]: E vocês?

[Stefani]: No meu caso, assim, cheguei aqui extremamente preocupada porque na minha sala era um número bem reduzido de alunos, era só um nono ano e seis alunos que se formaram. Cheguei na minha sala, trinta alunos. Todo mundo já era daqui, a maioria já desde o sexto

ano. Todo mundo já se conhecia e eu no início não sabia como é que eu ia chegar, como é que eu ia pedir ajuda, batia também um pouco de vergonha, como é que eu ia fazer. Mas assim, aos poucos eles foram se aproximando de mim, se apresentavam: “Oi, eu sou a fulana”. E aos poucos eu pedia pra me ditar e eu via que eles não faziam assim, por obrigação, “ah, vou lá ajudá-la”. Na verdade eles faziam e se divertiam, às vezes. Começavam a pegar o meu fone pra ouvir a voz do programa né, e rindo, zoando, apertando a tecla e tinha vezes até que chegavam a falar: “Não, não escreve não, eu vou escrever por você!” Eu ficava lá, descansando minha mão, tá bom... Eles pegavam o fone e: “Nossa, que irado! Olha fulano, que legal!” Eles se divertiam com meu computador, sabe? E hoje em dia, duas coisas que eu acho legal, é que na minha sala somos duas, tem eu e mais uma menina que é DV e eles se revezam: “Olha, fulano, hoje você dita pra essa pessoa... agora você vai digitar pra mim”. Tudo eles se revezavam, principalmente nas matérias mais visuais, Biologia no primeiro ano, eu fui muito, muito ajudada por eles. Acontecia toda aquela compreensão. Às vezes eles: “Não, não deixa o professor desenhar não, eu vou desenhar pra você, te ajudo”. E o legal, a segunda coisa também que é muito legal, é que são realmente meus amigos, assim, não estão lá só pra me ajudar, mas passam o recreio com a gente, brincam com a gente, a gente zoa também eles e passo o recreio com eles tranquilamente, porque, verdadeiramente, assim, eles são nossos amigos. São amigos que nós vamos levar pro resto da vida e, se Deus quiser, que seja assim nas universidades né, porque não é fácil.

[Entrevistadora]: No início você falou que na outra escola você tinha seis alunos, não é isso? Que eram seis alunos na turma do nono ano?

[Stefani]: Áham.

[Entrevistadora]: Lá no IBC.

[Stefani]: Que se formaram, só.

[Entrevistadora]: Tá bom.

[Rogério]: Bom, no meu caso não foi muito pelo susto que eu tomei quando cheguei aqui. Na verdade eu fiquei meio espantado também pelo fato de neste outro colégio que eu estudei também, que foi o mesmo onde a maioria aqui estudou, o fato também de ser apenas, no máximo, estourando, dez ou onze alunos, por aí, não passava disso. E na minha turma também, no caso, eram seis. Então quando eu cheguei aqui que eu vi, na época minha turma eram trinta e seis. Então eu achei um pouco estranho, né? (*Risos*) A sala muito cheia pra uma sala pequena, vazia, realmente foi muito estranho. Até que em termos de aproximação não tive tanto problema, até porque o pessoal chegava perguntando, ou quando não faziam - realmente tinha gente que perguntava como é que se fazia pra lidar com a gente. Teve gente que teve medo, até porque tem gente que realmente acha que se aproximar de um deficiente visual é coisa de outro mundo, mas isso é uma coisa que se supera com o tempo e eu acho legal o quanto as pessoas se surpreendem depois que se aproximam, o quanto é fácil lidar com a deficiência visual. Eu acho que depois até mesmo na cabeça deles deve ficar passando: “Poxa, eu tinha um medo de chegar perto dessa pessoa e de repente é tão fácil que parece que

já se tornou uma coisa, é... bem facilíma mesmo de se fazer”. E até que eu não tive tanto problema não, com esse negócio de aproximação, negócio de amizade e tal. A turma é toda unida. Em termos de ajuda agora tá mais, no começo não era tanto, mas agora tá bem mais. Nunca tive do que reclamar quanto a essa questão.

[Pâmela]: Pra mim não foi um susto porque eu já tinha estudado em outras escolas, então uma turma de trinta, trinta e seis, é uma coisa que, na minha cabeça, era mais normal. Até mesmo porque eu tenho uma amiga que é professora e eu ia dar aula com ela. Ia dar aula pro Município e eu costumava muito ir sempre com ela, e era uma sala minúscula com trinta e sete, trinta e oito alunos, uma gritaria o dia inteiro, então era, né, normal a bagunça, a gritaria. Agora em termos de amizade, de aproximação das pessoas também não tive problema. A gente, no início, fica sempre alguém mais próximo, mas depois vem outro e depois vem outro e depois vem outro. Hoje em dia minha turma se reveza por ordem de chamada. ”Ah, hoje quem dita é o fulano”. E a pessoa consegue ditar e copiar, uma coisa que a pessoa antes achava quase impossível conseguir ditar e copiar e hoje ela já vê que não é impossível, é só você ler e escrever você, enquanto a gente escreve. E eles não fazem como uma obrigação, eles fazem: “Ah, não, hoje é minha vez” ou “Não, hoje eu faço”, ou então: “Isso você consegue ditar? É Matemática”. Porque às vezes um tem mais dificuldade e essa pessoa estava ditando: “Não, eu dito porque eu me saio melhor em Matemática, eu me saio melhor em Física”. E a pessoa vai se virando, um tentando ajudar o outro. Acho que, nesse aspecto, não tem o que reclamar.

[Entrevistadora]: Vocês fizeram um comentário sobre o quantitativo de alunos por turma. O que vocês acham que é o ideal? Quantos alunos vocês acham que é o ideal por turma?

[Pâmela]: Vinte.

[Marina]: Eu ia falar a mesma coisa. Acho que em torno de uns vinte. A minha turma hoje tem vinte e oito alunos. Eu acho muito. Às vezes, quando a turma tá calma não parece muito, mas a maioria das vezes as pessoas não são muito tranquilas, são agitados, adolescente é agitado. E eu acho que pra uma aula tranquila, vinte alunos é o ideal.

[Pâmela]: Eu acho que de quinze a vinte alunos, no máximo. Porque, por exemplo, passa alguém no corredor que estudou aqui, sei lá, no Pedrinho junto com a pessoa, o pessoal: “Fulana!” Aí todo mundo: “Ah, tchau, fulana, um beijo!” Sabe? Aquela gritaria. Quando um professor fala uma coisa que concorda, discorda, todo mundo quer discutir ao mesmo tempo e não tem como o professor falar... Trinta e quatro - trinta e quatro? São trinta e quatro - trinta e quatro bocas contra uma única boca, não dá. E as pessoas têm uma garganta muito, muito, muito potente, muito boa (*risos*). Eles gritam muito alto, a turma tem uma garganta fantástica!

[Rogério]: O quê!? (*Risos*)

[Pâmela]: E acho que vinte alunos era assim, o extremo do bom, porque o professor conseguiria falar, ficaria mais espaçoso, sabe? Um pediria pro outro acalmar, aquietar. Acho que seria perfeito.

[Stefani]: É, eu também acho o ideal de quinze a vinte alunos mesmo, até porque, realmente, foi o que eles falaram, fazer adolescente ficar quieto não é fácil e eu concordo, adolescente tem que falar e tal. E por exemplo, quando tem muito aluno, por exemplo, minha turma tem vinte e oito. Até que eu estou mais tranquila porque antes eram trinta e um, por aí. Somos hoje vinte e oito. Pra tentar acalmar é um tal de “chh” pra cá, “chh” pra lá e infelizmente barulho em excesso me deixa desnorteada, eu perco a concentração de tudo praticamente, eu já não sei mais do que estão falando. Até porque, pra gente conseguir prestar atenção melhor e não digo só eu, mas acho que todos, né? Seria bom. Então, eu acho que de quinze a vinte alunos dá. Até também acho que o professor agradecerá muito também, porque, às vezes, ele tem que alterar a voz, ficar brigando e tem professor que usa microfone. É difícil.

[Rogério]: De quinze a vinte alunos seria melhor mesmo justamente por causa do barulho, porque quando resolve todo mundo falar de uma vez só é complicado. Todo mundo gritando.

[Stefani]: Se a gente não sentar na frente...

[Rogério]: Tem até professor que pergunta: “Ei, quem vendeu primeiro?” (*Risos*) É a feira, né?

[Marina]: E fora que ele pode dar mais atenção pros alunos, né? Muita gente é complicado.

[Rogério]: Exato.

[Pâmela]: Não só pra gente, mas pra todo mundo, né? Porque tem, às vezes, o professor fala alguma coisa que o fulano lá de trás, ele sabe, então pra ele isso não conta. Mas você tá na frente, você quer aprender. Tipo, aquilo você pode ter uma dúvida e aquela pessoa lá de trás tá fazendo baderna, está conversando com outro e as pessoas quando querem conversar, senta um na primeira cadeira da direita e o outro na última cadeira da esquerda e: “Fulano! Oi! E a sua mãe? Tá bem!” Ótimo. Muito legal. Eles conversam super juntos (*risos*). E o professor acaba tendo que usar microfone, tendo que gritar e isso acaba com o professor. Tem professor que para de dar aula por causa da garganta.

[Marina]: Tem professor que não aguenta mesmo.

[Pâmela]: É uma garganta só, né, contra vinte. Na minha turma, contra trinta e quatro esse ano.

[Rogério]: Já diminuiu, era trinta e seis.

[Pâmela]: Era trinta e seis. Já tá bom (*risos*).

[Entrevistadora]: Outra pergunta, agora sobre os materiais táteis. Vocês já falaram até sobre isso, respondendo novamente de uma maneira mais rápida: Como os professores utilizam os materiais táteis, em sala de aula ou fora da sala de aula, no NAPNE?

[Marina]: Mais fora da sala. Mais no NAPNE do que em sala de aula.

[Rogério]: Exatamente.

[Pâmela]: Muito mais no NAPNE que em sala de aula.

[Entrevistadora]: Stefani acha também?

[Stefani]: Eles usam mais no NAPNE, embora eles se revezem, arrumam um jeito de dar em sala de aula.

[Marina]: Mais Biologia.

[Stefani]: É, mais Biologia... Biologia, Química.

[Pâmela]: Mas eu também acho que eles usam o material tátil mais no NAPNE porque o professor do NAPNE normalmente é ele quem arruma, então é ele quem sabe onde ele guardou tal material e tal material, e nem sempre o professor que dá aula pra gente é o mesmo professor que dá aula no NAPNE. Então às vezes o professor que dá aula pra gente, ele nem tem dimensão do quê que tem no NAPNE que ele pode usar pra ajudar a gente. Muitas vezes o professor não sabe!

[Rogério]: Até porque os tempos também são bem pequenos, então ele também teria que desenhar pra turma no quadro, pra que as pessoas pudessem copiar o desenho e ao mesmo tempo usar o material tátil, então ficaria meio que uma coisa desconstruída. Até dá pra fazer.

[Pâmela]: Não acho que isso atrapalharia não.

[Rogério]: Não atrapalharia mas...

[Pâmela]: Atrapalharia mais vir aqui buscar.

[Rogério]: Também, porque aí ele também perderia um “tempasso” de aula. O tempo já é pequeno...

[Pâmela]: Procurar... encontrar...

[Entrevistadora]: E quem mostra são os professores ou estagiários?

[Pâmela]: Os professores.

[Marina]: Olha, são mais professores.

[Rogério]: São mais professores.

[Marina]: Mas eles não têm muita prática pra ensinar pra gente e tal.

[Stefani]: É porque os estagiários também estão numa fase de aprendizado. Eu fui apresentar o material de desenho e a menina nunca tinha visto. Então eu tive que explicar tudo, como é que funciona pra desenhar e levava tempo, aquela coisa. Por eles não estarem tão acostumados como os professores. Eles estão na faculdade também, estão aprendendo a lidar. Então, geralmente é mais os professores.

[Entrevistadora]: Vocês acham que os materiais táteis disponíveis no momento são suficientes?

[Pâmela]: Não.

[Rogério]: Não.

[Stefani]: Não.

[Marina]: Não.

[Entrevistadora]: Em qual disciplina que eles faltam?

[Stefani]: Física.

[Marina]: Física.

[Rogério]: Falta Física, falta Química.

[Stefani]: Química também.

[Pâmela]: Química. Alguns assuntos de Biologia.

[Marina]: Alguns. Mais no segundo ano, principalmente.

[Pâmela]: É.

[Rogério]: Exatamente.

[Stefani]: É.

[Entrevistadora]: Como é que é a qualidade dos materiais?

[Pâmela]: Boa.

[Marina]: Boa.

[Rogério]: A qualidade é boa.

[Marina]: São bem feitos...

[Pâmela]: Os poucos que têm são muito bem feitos.

[Stefani]: São bem feitos.

[Entrevistadora]: Para os alunos que eram do IBC: Como é que o IBC lidava com as imagens em Artes, Ciências, Geometria?

[Pâmela]: Eles têm um... é tipo um Museu, né? É o Museu da Célula onde tem essa parte, que é tátil, eles têm tridimensional. Então você tá estudando a reprodução aí tem o útero, tem o bebê dentro do útero. Tem tudo tátil pra você pegar. E as outras áreas, a impressora de lá, como as pessoas que trabalham lá, eles têm muito mais prática com a impressora braille do que aqui, a impressora desenhava.

[Stefani]: Por exemplo, os nossos livros, por exemplo em matemática, quando a gente aprendeu geometria: por um plano passam infinitas retas e explicando, sei lá, paralelogramo, trapézio, as figuras eram os livros que eram dados pra gente em braille e dentro dos livros tinham todas as figuras que a gente precisava aprender naquele ano.

[Pâmela]: Tinha figura.

[Rogério]: Exatamente.

[Stefani]: E era tudo dado na sua mão... era...

[Pâmela]: Muito mais fácil.

[Stefani]: Completamente mais fácil.

[Entrevistadora]: Bom, agora eu vou passar pra segunda parte da entrevista. A Marina vai ter que sair. Eu vou terminar essa segunda parte com você num outro dia. Tá bom?

[Marina]: Tá bom.

[Entrevistadora]: Então, agora eu vou começar sobre o ensino de Artes Visuais. Vocês estudaram Artes Visuais em outros anos letivos?

[Rogério]: Não.

[Pâmela]: Não.

[Stefani]: Artes Visuais não, a gente aprendeu Educação Artística.

[Rogério]: Que era mais relacionado à Música.

[Stefani]: É.

[Entrevistadora]: Era mais Música?

[Rogério]: É.

[Stefani]: Pôr em sequência minimal, estilos musicais, músicas das escolas antigas, Idade Média, Barroco, Classicismo.

[Rogério]: É. Agora Artes Visuais, não.

[Stefani]: Visuais não.

[Entrevistadora]: E Pâmela também não?

[Pâmela]: Só aqui.

[Entrevistadora]: Mesmo na outra escola que você só desenhava, afinal de contas?

[Pâmela]: Não, só mandava desenhar. Desenha uma casa, uma boneca.

[Entrevistadora]: Não tinha aula de artes?

[Pâmela]: Aula de artes que tinha eu não fazia com a turma, porque era muita coisa de *spray*, de pintar, isso deixava o meu olho muito irritado, eu não conseguia fazer.

[Rogério]: E no IBC não tinha.

[Pâmela]: No IBC não tinha.

[Entrevistadora]: Como foram as aulas de artes aqui no Pedro II?

[Rogério]: Eu posso começar?

[Entrevistadora]: Pode.

[Rogério]: Bom, eu achei legal até pela diversidade dos materiais táteis que aqui possui. Então eu achei muito legal porque a professora de artes também se preocupa muito com o material, se os deficientes visuais estão conseguindo acompanhar e tal e eu achei legal justamente por conseguir incluir a gente. A mesma coisa que a turma está vendo na apostila é a mesma coisa que tá sendo mostrada pra gente em desenho tátil. Então, por mim eu achei bem legal.

[Pâmela]: Eu também gostei. As mesmas coisas que a turma tinha, a gente também tinha. Inclusive, acho que a turma gostava mais do nosso do que do deles. Eles ficavam: “Ah, deixa eu ver, deixa eu pegar. Olha, aqui tem uma curvinha!” Porque tem coisas que na imagem você não repara e ele na sua mão você vai reparar automaticamente, logo que você colocar a mão você vai reparar. E eu acho que é isso, o material que tinha disponibilizado era bom, a professora sabia como trabalhar com ele, com esse material e sempre com aquela coisa: “Você tá entendendo? Você não tá entendendo?” Sempre com aquela coisa: “Não? Olha, é um filme, mas eu vou sentar com você e vou descrever o filme todinho”. Acho que isso é legal.

[Stefani]: Eu fiquei sabendo que há uns anos atrás, nós, alunos DVs, nós éramos dispensados de Artes Visuais, que a gente só ficava os dois semestres com a Música. Foi o que eu ouvi falar. E na minha série tinha. “Vamos pra aula de Artes Visuais?” Eu olhava... Artes Visuais... e eu sou deficiente visual! Quê que vai ser de mim? Será que o professor... Quê que ele vai fazer comigo? E minha professora teve muita didática. Tinha aulas que eram no Laboratório de Informática, acho que era *Power Point*, sei lá, eu não entendo desses programas de vocês. Mas ela separava a gente e ela fazia todas as descrições nos mínimos detalhes e o mais legal de tudo é que ela não apenas fazia a descrição mas o conteúdo. É uma coisa que eu nunca tinha visto na vida e de repente ela começa a falar de Dadaísmo, Marcel, como é que se fala? Marcel Duchamp, aquela parte de Arte Moderna, depois vem Arte Conceitual e eu achava legal a descrição da minha professora até que um dia vocês da equipe de artes me apresentaram aquele material 3D, o *biscuit*, alguns modelos que vocês têm aqui e com esses modelos a gente fez a nossa prova e eu achei muito legal porque o que tinha na prova deles: “Observe a figura...”, pra gente também tinha: “Observe a figura da Monalisa que Andy Warhol fez...” e tinha lá pra gente em alto-relevo. Eu achei muito legal essa iniciativa, gostaria até de saber mais a fundo como é que vocês pensaram em incluir a gente e, graças a Deus, deu tudo certo, acho que o conteúdo conseguiu ser passado todo pra gente e é isso. Deu tudo certo. Eu gostei. Gostei muito mesmo de Artes Visuais. Me saí até melhor em Artes do que em Música.

[Entrevistadora]: E como é que foi a parte prática? Com que tipo de material vocês gostam de trabalhar? Que que vocês fizeram e que vocês gostaram?

[Stefani]: Eu gostei muito da ideia do *biscuit*. Eu acho que ali, ainda mais quando minha professora falou: “Gente, vocês vão pintar”, ela chegou pra gente e falou: “Vocês vão representar uma figura Naturalista e uma outra estilizada”. Eu acho que o *biscuit* é mais próximo até mesmo pra quem é vidente, é muito melhor pra você reparar, pra você aprender, eu gostei muito desse material pra gente.

[Rogério]: Eu gostei de todo o material. Tanto da parte da pintura quando da parte também representativa que aparecia no *Power Point*. Eu gostei de todo o material, até porque também tinha um material pra gente ver e atrás do material tinha a descrição do que representava, então eu gostei de todo o material.

[Entrevistadora]: E você fez o quê de parte prática? Você trabalhou com *biscuit*?

[Rogério]: Trabalhei.

[Entrevistadora]: Você trabalhou com argila? Fez o quê?

[Rogério]: Trabalhei! Trabalhei com *biscuit*, trabalhei com argila. Bom, os desenhos que eu fiz eu não lembro muito bem não, mas tudo bem. Mas eu trabalhei com essa parte e eu achei super legal porque passou a ideia de que a gente também, como as outras pessoas, a gente também consegue representar o trabalho que eles fazem, de uma outra forma, mas que acaba chegando no mesmo caminho.

[Pâmela]: Eu trabalhei com *biscuit*, trabalhei com pintura, eu sou baixa visão, eu acho que não trabalhei com argila, não me lembro. Eu gosto do *biscuit* e também gosto da pintura, eu só acho que o *biscuit* limita muito pelo fato dele secar muito rápido, então às vezes você quer fazer uma coisa, não ficou do jeito que você queria e você não pode desmontar. Acho que a massinha de modelar ficaria melhor do que o *biscuit*. Até mesmo porque ela pode ser reutilizada por todo mundo durante um tempo, claro, depois ela fica velha e a gente joga ela fora, né? (*risos*) E... assim, porque ela te dá mais possibilidades de você mexer no que você está fazendo, porque muitas vezes você está fazendo uma bolinha e passava um monte daquele cremezinho pra deixar o *biscuit* úmido e não adiantava, ele secava e acabou. A bolinha não era mais uma bolinha, era tipo uma esfera rachada.

[Stefani]: Ou uma elipse (*risos*).

[Pâmela]: Também, também pode ser uma elipse. Ela ficava toda rachadinha, acho que a massinha de modelar ficaria melhor.

[Entrevistadora]: Que é mais molinha, né?

[Pâmela]: Que é mais mole. E a pintura eu gosto porque eu desenhei muito tempo então eu gosto de desenhar, particularmente, bastante, eu gosto de desenhar (*risos*) né, porque eu tenho motivos. E eu acho que só tinha que ter aquelas tintas em relevo...

[Stefani]: Isso que eu ia falar agora.

[Pâmela]: Tinta... aquela cola, como é que é? Uma cola que deixa em alto-relevo...

[Entrevistadora]: Tinta relevo.

[Pâmela]: É! É tipo uma cola relevo mesmo, que tem com *glitter*, que a gente coloca na fantasia de carnaval (*risos*). Você faz, tem que secar e depois que secar a pessoa tem noção do que ela fez. Acho que isso é muito legal. E tintas com... não são tintas... que nem a gente fazia no Jardim, não sei se vocês já fizeram, de passar uma tinta e no cabelo você colar um algodão, no olho você colar um feijão, na roupa você colar o arroz.

[Stefani]: É!

[Pâmela]: E pra pessoa ter, sabe, essa diversidade de você usar coisas diferentes pra fazer partes diferentes. Quando secar você vai ver aquilo ali. Você não gastaria muito, gastaria uma cola boa, né, porque pra segurar o feijão e o arroz tem que ser uma cola que preste. Um feijão, um arroz, uma farinha, uma farinha fina e uma farinha grossa – não sei a diferença das duas, só sei que uma faz farofa e uma faz bolo (*risos*), uma farinha daquela - e um algodão, uma coisa assim. Eu acho que seria bem mais prático do que usar o *biscuit* e abriria mais uma porta, uma chance da pessoa fazer isso de uma outra maneira.

[Entrevistadora]: Você já fez isso em outra escola?

[Pâmela]: Já! Fiz muito no Jardim, com meus sobrinhos em casa. Adoro dever de escola de criança, perco um tempão fazendo. Tem que ficar bonito, se não ficar bonito não deixo entregar não (*risos*).

[Stefani]: É rapidinho. Achei legal comentar isso porque a gente entende muito bem as coisas quando está em 3D, mas se mostra uma coisa pra gente bidimensional, eu não sei se todos são assim ou se é comigo só, mas eu não tenho uma boa noção de figuras em 2D. Pra mim, sei lá, eu acho que se a gente realmente passasse mais a trabalhar com a pintura melhoraria muito a nossa noção de objetos em 2D, como representar algo que está em 2D como se fosse em 3D, sabe? Essa noção. Eu acho legal porque trabalha muito também com nossa imaginação.

[Pâmela]: Ou então assim, mostrar uma figura de frente e falar: Olha, agora você vai tentar com tal material fazer essa figura de frente. Aí te daria uma folha, algumas coisas, porque é difícil pra alguém que nunca enxergou fazer um círculo certo. No caso, teria um círculo, um quadrado, um retângulo pra só a pessoa colocar e passar uma cola por dentro, como se fosse um aro, só o aro. Você passava a cola por dentro, colava um algodão, colava um arroz e você ia... que quando você tem, até mesmo nos materiais táteis que são feitos lá no NAPNE, quando você tem texturas diferentes se torna muito mais fácil aprender. Porque você coloca do lado uma legenda, ah, a textura pontilhada é isso, a textura fina é aquilo, e cada coisa com uma textura ia ser bem legal, muito interessante.

[Entrevistadora]: Bom, aqui as próximas perguntas vocês já até responderam: que sugestões vocês dariam pra melhorar as aulas de arte?

[Rogério]: Já foi respondido.

[Pâmela]: Foi.

[Entrevistadora]: Se foi importante ter estudado Artes Visuais, acho que também já responderam.

[Rogério]: ãham.

[Stefani]: Foi muito legal!

[Entrevistadora]: Vocês se lembram de alguma obra de arte?

[Pâmela]: Eu lembro daquele vaso. Aquele vaso (*risos*).

[Stefani]: O mictório, é do Marcel... é... a Fonte.

[Pâmela]: O mictório...

[Rogério]: É, a Fonte, que ele chamou de Fonte dando uma zombada.

[Stefani]: Tem aquela do Piero Manzoni.

[Entrevistadora]: Isso.

[Stefani]: (*Risos*)

[Rogério]: E aquela cadeira com a roda?

[Stefani]: Ah, é! Também aquela do Marcel Duchamp. A do Andy Warhol, a Monalisa. Monalisa?

[Pâmela]: Eu também lembro da Monalisa. E tem uma outra também aquela que era...eu não sei, era um que ele era todo desigual, tinha um pé muito grande, a cabeça pequenininha...

[Stefani]: Tarsila do Amaral! “Abaporu”, que saudade! Tem um também que era uma figura naturalista, eu esqueci de quem é. É aquela do homem com um cigarro na mão, muito legal, muito bem representado.

[Rogério]: Que estava picando fumo?

[Pâmela]: É, picando fumo! É mesmo!

[Stefani]: Que quando eu olhei eu disse que quem fez era uma pessoa muito *nerd!* (*Risos*)

[Pâmela]: Ah, ele ficou perfeito aquele boneco ali, ficou muito, muito perfeito, muito igual à figura.

[Entrevistadora]: Vocês já foram a algum museu de artes?

[Pâmela]: Não.

[Stefani]: Já, Museu de Arte Moderna.

[Rogério]: No MAM!

[Pâmela]: Ah, tá! Então eu também fui! Mas só tinha foto, não lembro! (*Risos*)

[Rogério]: Eu também não. Só tinha foto.

[Stefani]: Eu fui duas vezes lá, outra vez tinha objetos normais, em 3D.

[Rogério]: A vez que eu fui só tinha foto.

[Entrevistadora]: Vocês foram pela escola?

[Stefani]: É...

[Pâmela]: Aqui.

[Stefani]: Aqui?

[Rogério]: Não foi aqui não.

[Pâmela]: O MAM?

[Stefani]: Não.

[Rogério]: Não foi aqui, foi no Benjamin, eu acho.

[Stefani]: Foi. Uma vez foi no Benjamin e outra vez eu fui, sei lá. Não, duas pelo Benjamin e uma por conta própria, eu acho.

[Entrevistadora]: Vocês nunca foram aqui pelo Pedro II?

[Rogério]: Não.

[Pâmela]: Eu não sei, não lembro onde é que é esse MAM. Esse MAM é aonde?

[Entrevistadora]: No Aterro.

[Rogério]: Ah, tá, por isso mesmo. Só pelo Benjamin mesmo.

[Pâmela]: Ah, então eu nunca fui não!

[Entrevistadora]: Vocês vão ao cinema?

[Stefani]: Eu vou.

[Rogério]: Raramente eu vou, raramente.

[Entrevistadora]: Vocês assistem filme com audiodescrição?

[Rogério]: Às vezes sim, às vezes não.

[Pâmela]: Às vezes sim. Quando tem a gente assiste, quando não tem a gente fica sem.

[Stefani]: Eu acho que se tivesse, que nem eu já fui em lugares como no CCBB que tem aquele fone com audiodescrição, se todos os cinemas tivessem aquilo... Ah! (*Suspiro*)

[Rogério]: É, porque a audiodescrição feita por cima do filme como tá se adotando agora, eu acho que fica meio complicado porque tem hora que a audiodescrição atropela a fala.

[Pâmela]: Atropela a fala do filme.

[Stefani]: É, teve um que eu fui que era assim, não atropelava o filme, esperava o personagem, tipo: Fulano abriu a porta, agora tá acontecendo isso, olhou com uma cara feia! Até isso descreviam pra gente. E quando era legendado, uma vez que foi legal no CCBB, que além de descreverem o filme ainda liam...

[Pâmela]: Traduziam.

[Stefani]: É, traduziam.

[Rogério]: Faziam tradução (*risos*).

[Entrevistadora]: Porque vocês veem mais filme mesmo brasileiro ou dublado, né?

[Pâmela]: Filme dublado!

[Rogério]: É, filme dublado.

[Pâmela]: Odeio filme legendado.

[Rogério]: Porque legendado não tem graça.

[Pâmela]: Eu sento lá perto da tela porque nos cinemas comuns que não têm, porque eu acho que não é obrigatório, ou se é obrigatório ninguém cumpre. Ou se têm, eles deixam bem escondido pra ninguém saber que têm. Eu fico lá perto da tela, aquela tela gigantesca com aquela letra gigantesca, não consigo ler nada.

[Rogério]: E fora que passa muito rápido.

[Pâmela]: É, muito rápido! Eu começo a ler, eu tenho que ler, eu tenho que ver uma cena, parar - em casa eu faço isso - eu paro, leio aquele pedacinho, dou *play*, paro, leio aquele pedacinho, dou *play*, paro.

[Rogério]: Aí o filme não acaba nunca.

[Pâmela]: Aí o filme fica muito massacrante, tem que ser um filme muito bom pra ver assim. Eu prefiro sempre ver dublado.

[Entrevistadora]: ãham. Aqui vocês já responderam também... Vocês lembram da Arte Contemporânea, alguma expressão artística contemporânea?

[Stefani]: Painel de Pressão?

[Entrevistadora]: Ah, aquilo ali era.

[Rogério]: Ah, eu não lembro não.

[Stefani]: Da época da Ditadura.

[Pâmela]: Eu acho que eu não conheço essa Painel de Pressão não, hein!

[Stefani]: Não, gente? Minha memória tá melhor que a de vocês (*risos*). É...deixa eu ver... uma de Arte Contemporânea... Ai, tinha tanto, tinha.. Ah, e as vídeo instalações eram o quê?

[Entrevistadora]: Isso!

[Stefani]: Vídeo instalação.

[Pâmela]: Isso eu lembro.

[Rogério]: Ah.

[Pâmela]: A da Marilyn, era isso?

[Entrevistadora]: Isso!

[Pâmela]: Ah, legal.

[Rogério]: A gente até ia fazer uma no fim do ano, no percurso, mas não deu tempo, né?

[Entrevistadora]: Foi.

[Stefani]: Eu achava legal aquelas figuras, por exemplo, tinha aquela do sorvete, o sorvete gigante assim! E o legal é que mexe muito com a nossa imaginação. É muito legal. Tinha

mais o quê? A vídeo instalação, instalação... tinha aquela como se fosse uma torre cheia de rádio de comunicação e cada um dizendo uma língua... Tinha... ah, não sei!

[Entrevistadora]: Olha só, eu vou terminar agora, tá na última parte da entrevista. Eu vou trazer pra vocês. Vocês já lembraram deles, eu vou trazer...

[Stefani]: Ai, que saudade!

[Entrevistadora]: Eu vou fazer até simultâneo por conta da hora, cada um vai receber um.

[Rogério]: Ai...

[Pâmela]: Ih, eu lembro desse aqui!

[Rogério]: Ah, que saudade!

[Pâmela]: Essa aqui é a Panela de Pressão?

[Stefani]: Deixa eu ver.

[Pâmela]: É uma boneca comprida? Você lembra da Alice?

[Rogério]: Cadê?

[Pâmela]: A Alice tá aqui!

[Rogério]: Alice, você voltou! Nossa!

[Stefani]: Esse aqui é um boneco estilizado.

[Rogério]: Nossa!

[Stefani]: Foi a segunda figura que eu vi!

[Rogério]: Olha a Alice aí, cara.

[Entrevistadora]: São três figuras tridimensionais. São três figuras humanas tridimensionais, estão lembrando?

[Pâmela]: ãham.

[Stefani]: Sim.

[Rogério]: Eu só não lembro o que significa esse rapaz.

[Stefani]: Esse aqui meu é uma figura naturalista. É arte acadêmica, né?

[Entrevistadora]: Isso.

[Pâmela]: Ah, é um anjo eu acho. Ah! É com um bezerro, cachorro, não sei.

[Stefani]: Não, essa aí é a deusa Diana, não é?

[Entrevistadora]: Isso.

[Pâmela]: Não sei, ela tem um bezerro.

[Entrevistadora]: É sim, é a Diana.

[Stefani]: É a Diana, o nome dela em grego é Artemis.

[Entrevistadora]: Artemis, muito bem!

[Stefani]: E esse aqui, aqui gente, deixa eu passar, alguém quer o meu?

[Pâmela]: Aqui, vê o meu.

[Stefani]: Ah, você é feio, esse aqui é estilizado. Arte Moderna.

[Pâmela]: Olha a cara dele, gente.

[Entrevistadora]: Essa aqui é uma escultura africana.

[Stefani]: Ah, é?

[Entrevistadora]: Tem a ver a Arte Moderna...

[Pâmela]: Esse aqui foi feito de quê? Foi feito de que esse aqui? *Biscuit*?

[Entrevistadora]: É...

[Pâmela]: Aqui parece que está o tempo inteiro molhado. Muito legal. Toma o nosso amigo aqui picando fumo, entendeu? Porque tu gosta de fumar mesmo.

[Stefani]: (*Risos*)

[Rogério]: Ah, é? Deixa eu ficar quieto, tá?

[Stefani]: Cadê a Diana?

[Pâmela]: Calma aí, deixa eu ver ela aqui.

[Rogério]: Ana?

[Stefani]: (*Risos*) Diana.

(...)

[Stefani]: Esse aqui quem fez? É do Dadaísmo também?

[Entrevistadora]: Não, esse é escultura africana, não tem um autor conhecido.

[Rogério]: Aqui, não dá a ideia que parece que ele tá tomando banho de banheira?

[Stefani]: (*Risos*)

[Pâmela]: (*Risos*)

[Rogério]: Ele sentado assim tá parecendo que é um bebezinho (*risos*).

[Entrevistadora]: (*Risos*) Na verdade, eu trouxe com a caixinha onde a gente guarda ele, ele é assim, solto, toma, olha. Deixa eu botar o banquinho, olha o banquinho.

[Rogério]: Ah!

[Stefani]: Ah, que saudade! Essa foi a primeira que eu vi!

[Pâmela]: Esse aqui vocês compraram, não compraram? Ou fizeram?

[Entrevistadora]: Isso, foi comprado.

[Pâmela]: Porque isso é pedra, não é? Uma pedra lixada?

[Rogério]: Que maneiro!

[Entrevistadora]: Esse aí é... Isso é feito com molde.

[Pâmela]: Ah, é? Tipo aquele que a gente faz quando vai na praia, aquele bolinho de areia?

[Stefani]: (*Risos*)

[Pâmela]: (*Risos*) Aquele baldinho?

[Entrevistadora]: É. É meio isso sim. Só que é com uma cola, né, uma resina.

[Stefani]: Aqui em 3D é o quê, hein?

[Pâmela]: Ela tá pegando alguma coisa nas costas dela. Isso aqui é o quê? É um cabrito, é um cavalo, é o quê?

[Stefani]: (*Risos*)

[Entrevistadora]: É um cervo.

[Pâmela]: Ah, é um cervo!

[Stefani]: (*Risos*) Essa aqui pra mim foi...

[Rogério]: Ih!

[Pâmela]: “Eita”, olha só ! Falei pra você parar de fumar, tá vendo?

[Rogério]: (*Risos*) Fumou demais e caiu deitado.

[Stefani]: Essa aqui foi a primeira que eu vi.

[Pâmela]: Essa aqui é muito bonita, muito diferente. Na minha casa tem uma assim que é um gato.

[Rogério]: Me fez recordar o primeiro ano.

[Pâmela]: Um gato sentado. Não, desse aqui, desse aqui da compridona.

[Stefani]: Ah, sei!

[Pâmela]: Aí atrás tem um rabo. É perfeito um gato.

[Rogério]: Caraca, cara. Me fez recordar o primeiro ano, sem brincadeira.

[Entrevistadora]: Agora eu vou mostrar...

[Pâmela]: Eu lembro quando eu vi isso aqui e o pessoal ficava: “-Ah, deixa eu ver! Deixa eu ver!”

[Entrevistadora]: Essas não são mais tridimensionais, tá?

[Stefani]: Tá. Será que eu lembro de você? Não, não me lembro. Deixa eu ver. Olha, minha dificuldade com figura 3D aqui.

[Pâmela]: 2D.

[Stefani]: 2D. Pra você ver como eu sou boa.

[Entrevistadora]: E esse aqui.

[Rogério]: Eu só não sei o nome, mas eu lembro que eu vi.

[Pâmela]: “Abaporu”. Ele tem a cabeça pequenininha...

[Rogério]: Maior pezão aqui!

[Stefani]: O pé gigante!

[Rogério]: Pézinho pequenininho e outro pezão (*risos*).

[Stefani]: Esse aqui é o Andy Warhol...

[Entrevistadora]: Esse é o Andy Warhol, isso mesmo!

[Stefani]: Esse caiu na minha prova. Isso aqui... isso é uma boca?

[Pâmela]: É. Calma aí, depende. O que estava nessa mão aqui é uma boca, na outra mão não é não.

[Stefani]: É (*risos*). E, mas cadê? Aqui...

[Entrevistadora]: A boca é aqui, olha.

[Pâmela]: Aqui é o nariz...

[Stefani]: Gente, eu estou cega da mão. Cadê?

[Pâmela]: Pô, aí é triste, né, do olho, da mão...

[Stefani]: (*Risos*).

[Pâmela]: Pelo menos escuta.

[Stefani]: Isso aqui é um olho? Não... Não! Isso aqui... Ai, que mico, gente! Isso é o que?

[Entrevistadora]: É o cabelo.

[Stefani]: Cabelo, é?

[Entrevistadora]: Os olhos estão aqui.

[Pâmela]: Ela é loira mesmo?

[Entrevistadora]: É.

[Pâmela]: Assim, na vida real ela era loira? Deve ser morta, né?

[Entrevistadora]: Era, era. Vocês acham que as representações, que são bidimensionais, são possíveis também de serem trabalhadas?

[Stefani]: Sim.

[Pâmela]: São, mas com explicação.

[Rogério]: Exatamente.

[Pâmela]: Tem que ter alguém pra explicar.

[Stefani]: Senão eu não ia saber nunca. Esse aqui eu nem lembro quem é esse. Esse aqui é a Marilyn Monroe?

[Entrevistadora]: Isso.

[Stefani]: É aquela que ela faz um bico?

[Pâmela]: Não, a...

[Stefani]: Que ela faz uma boca meio feia...

[Pâmela]: Ela tá meio que rindo, assim, meio com a boca meio "hãn".

[Stefani]: (*Risos*)

[Pâmela]: Sabe quando você faz assim: "hãn"? E a boca fica meio aberta?

[Stefani]: (*Risos*) Ãham.

[Entrevistadora]: Agora troca.

[Stefani]: A Pâmela é uma ótima descritora (*risos*). Ah, nossa!

[Rogério]: Que maneiro, que maneiro.

[Stefani]: Minha filha, você é deformada. O pé é grandão. Isso aqui é o quê? Isso é um olho?

[Entrevistadora]: É o sol.

[Stefani]: Ah! (*Risos*)

[Pâmela]: A cabeça é pequenininha pra cá. Olha a cabeça.

[Stefani]: Ah, desculpa. Ih, saiu.

[Entrevistadora]: Não, é assim mesmo.

[Stefani]: Gente, cadê a cabeça?

[Pâmela]: Tá escondidinha.

[Entrevistadora]: Tá aqui.

[Stefani]: Ah, pensei que ela tinha nascido assim. Isso é um sol. E isso aqui?

[Entrevistadora]: É um cacto, uma planta.

[Pâmela]: Tu sabe melhor Rogério, onde é que é o cabelo, onde é que tá a boca?

[Rogério]: Não.

[Pâmela]: Tem que ter uma explicação.

[Rogério]: É, exatamente.

[Pâmela]: Aqui assim, aquela hora que você passou a mão aqui assim é o cabelo, a bochecha, o queixo, isso aqui é o queixo. Aí pra cá ó, né, aquela boca. Aqui assim, faz uma voltinha assim, é a boca e aqui é os dentes. (*Pâmela conduz a mão de Rogério sobre a reprodução*).

[Rogério]: Que gracinha!

[Pâmela]: Aí aqui é o nariz, aqui é os cílios... aqui olha. Aqui não tá tátil, a sombra do olho da Marilyn, não tá tátil. Ela tá com uma sombra lilás. E aqui é a sobrancelha. E isso aqui é testa, muita testa.

[Rogério]: Cruz credo.

[Pâmela]: Aqui a sobrancelha de novo.

[Rogério]: Botar ela deitada de cabeça pra baixo dá super certo, né?

[Pâmela]: Aqui o olho de novo.

[Rogério]: Que maneiro.

[Stefani]: Gostei. Ela é bonita.

[Pâmela]: Ou era bonita, não sei se já morreu.

[Entrevistadora]: Vocês conseguem identificar o tema retratado? Sim, né?

[Rogério]: Sim.

[Pâmela]: Sim.

[Stefani]: Sim.

[Entrevistadora]: Mesmo quando ela é bidimensional?

[Rogério]: Quando ela é bidimensional é claro que tem que ter aquele detalhamento, né, pra poder...

[Stefani]: Ela tá com o olho aberto?

[Entrevistadora]: Sim.

[Stefani]: Sério? Pensei que ela estava com olho fechado!

[Entrevistadora]: É porque ela faz um olhinho quase fechado.

[Pâmela]: E o olho de cá tá assim.

[Rogério]: Ela já usou muito, entendeu? (*Risos*).

[Pâmela]: O olho de cá tá assim...

[Rogério]: Ela já usou pra caramba!

[Pâmela]: Sabe quando tá assim com um olho quase fechado e o outro aberto? Então.

[Rogério]: É que ela já...

[Entrevistadora]: Estou terminando. Vocês querem falar alguma coisa que eu não tenha perguntado?

[Rogério]: Eu, particularmente, não.

[Pâmela]: A senhora perguntou de ter alguma aula exclusiva, que tenha excluído a gente (*risos*).

[Entrevistadora]: Hãn...

[Pâmela]: Eu já tive aula exclusiva aqui dentro (*risos*).

[Stefani]: Já teve o quê?

[Pâmela]: Aula exclusiva.

[Rogério]: Exclusiva..

[Pâmela]: Não, que exclui a gente da aula.

[Rogério]: “Inclusiva”. Entendeu como é que é? (*Risos*)

[Stefani]: (*Risos*)

[Entrevistadora]: E porque essa aula era excludente. O termo é excludente. Por que ela era excludente?

[Pâmela]: Porque que ela me excluía? Ela me excluía... muito melhor, né? Ela excluía porque o professor falou que não sabia trabalhar com cego, ué!

[Rogério]: Ah, aquele professor?

[Pâmela]: É, aquele professor.

[Rogério]: Que saiu no meio do ano?

[Pâmela]: É.

[Rogério]: Ah, tá.

[Stefani]: Eu tenho um professor que ele tentava explicar ondas e teve uma hora que ele virou pra mim e falou: “Olha, desculpa o que eu vou falar pra você, mas eu não posso fazer nada por você”.

[Entrevistadora]: E isso vocês acharam excludente?

[Pâmela]: Com certeza.

[Stefani]: Completamente!

[Rogério]: Claro, né! Já sei quem é.

[Stefani]: Tá certo que depois a pessoa ficou meio arrependida e começou a me fazer participar da aula e tal, mas o professor chegou e falou: “Olha, agora eu vou te dizer que, nisso aqui, eu não posso fazer nada por você.

[Pâmela]: E tinha um outro professor também - sem nomes, claro, uma pessoa ótima, sem nomes - que queria trabalhar só com livro e a gente não tinha o livro e ele queria dar texto, só que o texto que ele dava era antigo, então - ele já até saiu da escola eu acho - e ele só tirava foto do texto e imprimia, né, e só tinha ele impresso, não tinha como pegar. E a gente falava: “Professor, e o material?” E ele: “Ah, não, o que vocês têm tá bom.” Mas o que a turma tinha, tinha muito mais coisa do que o nosso.

[Rogério]: Exatamente!

[Pâmela]: E a gente reclamou com ele, com coordenador dele. Não adiantou nada. E tinha aquela professora de Química!

[Rogério]: Ah, claro!

[Pâmela]: Aquela professora de Química! Que a gente falou, falou de novo, falou de novo com ela, com uma outra professora que dava aula junto com ela, com a coordenadora. “Ah, não, porque ela é nova. Porque ela aprendeu agora”. Eu acho que não importa se você aprendeu agora ou se você aprendeu há muito tempo. Acho que quanto antes você aprender você vai tá apto pra poder, não só aqui, mas quem garante a essa pessoa, que essa pessoa não vai ter um filho cego? Ninguém pode garantir.

[Stefani]: É, já teve um caso também... Eu tinha uma professora e ela não... eu via que ela não sabia e eu fui tentar ajudar, expliquei o desenho e tal que a gente aprendeu forças e soma das forças e tal, aquela coisa. E pedi pra ela desenhar e pensei: agora vai dar certo! E aí ela me enrolava. Ela chegava: “Ah, querida, agora não dá mais.” Chegou pra minha amiga e falou: “Por que você não procura uma aula particular?” Sabe, e acabava enrolando a gente. Essa professora já saiu da escola.

[Pâmela]: E tem aquela professora de Sociologia também.

[Rogério]: Desse ano, né?

[Pâmela]: É, que não faz o mínimo esforço pra tentar ensinar pra gente. A gente fala: “- Professora, mas a gente...” “-Não, porque esse grupo aí vai ter uma aula separada no NAPNE”. Só que a pessoa não consegue entender que o NAPNE é uma aula de reforço! Se fosse pra eu só assistir aula no NAPNE não precisava vir pra escola! Não precisava acordar três e cinquenta da manhã pra chegar aqui a tempo. Muitas vezes nem chego a tempo, pra poder ter aula e a pessoa virar pra mim e me falar uma coisa dessas. Eu não respondo porque, né? Pra não perder minha razão! Mas um belo dia ela ainda vai receber uma resposta de mim.

E eu acho que é isso. Acho que esse tipo de aula que... E a matéria que ela ensina nem é muito ruim de ensinar, é Sociologia, então ela tem como ensinar! Ano passado a gente teve com outra professora sem problema nenhum. E ela era excelente.

[Entrevistadora]: Vocês têm mais algum comentário a fazer?

[Rogério]: Não, acho que tá bom.

[Entrevistadora]: Se vocês quiserem conversar comigo depois, também estou à disposição, tá bom?

[Rogério]: Sim.

[Stefani]: ãham.

[Entrevistadora]: Bom, então eu quero agradecer imensamente a todos vocês por terem participado.

6 Tabulação do Terceiro Grupo Focal

| Pergunta Disparadora | Marina | Rogério | Pâmela | Stefani |
|---|---|---|--------|---------|
| <p>Por que vocês escolheram estudar aqui? Vocês gostam? Quais são as maiores dificuldades na escola? Onde é que ela é mais acessível?</p> | <p>Eu estudei num colégio regular até o nono ano e as pessoas do colégio falavam muito bem do Pedro II, e minha mãe pesquisando e tal, viu que o Pedro II tinha um trabalho de inclusão, tinha uma preparação, tinha o NAPNE, né? E aí eu resolvi tentar fazer prova pra cá porque eu sabia que aqui eu podia encontrar um pouco de apoio. E fora que eu sabia que era um colégio, assim, bem falado, né? Bem disputado e bem indicado.</p> | <p>Exatamente, eu também já ia esquecendo de falar. Bom, eu tive amigos meus que estudaram aqui. Primeiramente eu estudei num colégio só especializado pra cegos. Então muitos amigos meus de lá vieram pra cá e eu passei a ter ótimas referências daqui. E por ter muitas referências e tudo mais eu resolvi vir pra cá, até porque, era meu sonho entrar aqui de tanto ouvir falar bem desse colégio. E até foi bom pra mim em muitas coisas, porque eu só vivia num lugar onde só tinha pessoas com a mesma deficiência que eu. Vindo pra cá eu descobri novas realidades que vão muito</p> | | |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | | mais longe do que só um lugar com várias pessoas com a mesma deficiência. | | |
| E o que você descobriu? | | Ah, outro nível de pensar e tal. Que se tem como se fazer inclusão, por mais que tenha alguns defeitos, mas todo lugar tem, tudo que você vai fazer tem... nunca nada tá perfeito. E descobri acima de tudo que é bom, é bom você se manter incluído. | | |
| E agora vamos passar para a Pâmela? Vocês não precisam falar assim na ordem não, tá? Daqui a pouco pode falar qualquer um, na ordem que quiser. | | | Antes de eu vir pra cá... ah!... eu já estudei em tanto colégio! Eu já estudei, acho que, em seis ou sete colégios antes de ir para o colégio especializado. E eu sei o que que é exclusão porque eu entrava numa sala com trinta alunos, a professora me colocava lá atrás com um papel pra desenhar e eu só desenhava, desenhava, desenhava, desenhava, desenhava, | |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>desenhava... Colégio particular e não era barato, era caro! E desenhava, desenhava, nada além disso e isso eu já grande. Enquanto eu era menor os professores ainda me davam caderno, eu tinha reforço escolar, a escola tinha um turno à tarde que era pra reforço e eu fazia esse turno de reforço pra poder ficar mais fácil pra aprender a ler, escrever e tal. Com o tempo a escola foi me excluindo porque eu não tinha como copiar do quadro, a professora queria correr com a matéria e não tinha como eu copiar porque eu ficava horas na frente de um quadro branco escrito de verde tentando ler e não conseguia. Aí uma amiga da minha mãe indicou o Benjamin, aí eu entrei lá, e aí sim, as pessoas começaram a falar daqui e eu vim pra cá. Eu queria ir pro</p> | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>CEFET só que eu perdi a data de inscrição do CEFET e... (...) Eu nunca sei (<i>risos</i>). Eu sou sempre... eu já perdi a do CEFET E aí eu vim pra cá.</p> | |
| E você entrou no Benjamin Constant em que ano? | | | <p>2008.</p> | |
| Que série e ano isso? | | | <p>Quando eu entrei lá eu estava na antiga sétima série que hoje é o oitavo ano. Só que a gente faz uma prova de nivelamento. Nessa prova de nivelamento eu caí pra antiga quarta série que hoje é o quinto ano. De tanto que eu sabia desenhar (<i>risos</i>). (...) Porque a escola passava e eu não sabia e morreu o assunto. Ficava no mesmo. (...) Aí eu perdi a data do CEFET e depois eu decidi mesmo ficar aqui, até porque eu tinha perdido a data do CEFET (<i>risos</i>). E aí eu estou aqui né...</p> | |
| E daqui você gosta? | | | <p>Eu gosto... gosto das pessoas, é um</p> | |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | | ambiente bom. Só é longe, só isso (<i>risos</i>). Só é longe ou eu moro longe, também pode ser. | |
| Você não tá indo pro IBC pra dormir lá? | | | Não. | |
| Bom, então, Stefani. | | | | Eu estudei também numa escola especializada, no Benjamin, até o nono ano. Eu ouvia falar muito bem daqui, mas eu tinha aquela coisa na cabeça de: “Ah, Pedro II é um colégio difícil!” Eu achava muito difícil pro meu nível, eu achava isso. Mas eu via pessoas DV's que entravam aqui, se davam bem. Confesso que no início foi um grande desafio, tive medo de não conseguir me adaptar, por ser outro mundo, digamos, né? Mas, graças a Deus, eu me sinto hoje realizada por estar hoje aqui. |
| Você conseguiu se adaptar? | | | | Consegui, as pessoas ajudam. Aqui eles tentam fazer inclusão e eu acredito que de fato conseguem. Eu |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | | | <p>realmente não tenho o que reclamar daqui, em todos os aspectos. O ensino é maravilhoso e o conteúdo é passado pra gente da mesma maneira que os videntes também aprendem. Então a gente tem as mesmas capacidades do que eles pra entender qualquer matéria e isso me deixa muito feliz.</p> |
| <p>Vocês tiveram muitos professores. Vocês lembram de algum que soubesse dar uma aula inclusiva?</p> | <p>Eu lembro.</p> | | | |
| <p>De que matéria? Fala Marina.</p> | <p>Meu professor de Física me deu aula de Ótica e ele simplesmente, a mesma aula que eu tinha, ele dava para as outras pessoas. Ele fazia todo mundo fechar os olhos e imaginar, todo mundo a mesma coisa, e ele explicava a matéria dessa forma. A luz normal, a luz</p> | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | incidindo, a luz refletindo, tudo pra todo mundo, sem desenhar no quadro, só usando a imaginação. Era assim uma aula fantástica! | | | |
| Que interessante! E os outros alunos também aprendiam? | Sim, aprendiam! Tiravam dúvida | | | |
| Também gostavam? | É, é uma aula diferente, né? Aluno gosta de uma aula diferente! Acho que é a coisa que a gente mais gosta é uma aula diferente. Se o professor mandar a gente fazer uma roda de mesas na sala a gente já vai gostar mais, porque vai ser uma aula diferente. | | | |
| Só pela posição das carteiras, né? | Só pela posição, porque é todo dia aquela mesma coisa. O professor na frente, a gente sentada, o professor falando, | | | |

| | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|--|
| | <p>falando, falando... Então qualquer coisa diferente eu acho que já chama a atenção da gente. E era uma aula diferente, realmente.</p> | | | |
| <p>Interessante. E os outros?</p> | <p>(...) Ah, verdade.</p> <p>(...) Tátil, né? Material tátil</p> | <p>Bom, eu lembro mais do professor de Música porque ele, ao invés de passar os movimentos que tinha que se fazer pra tocar, ele passar propriamente dito, ele fazendo, ele pegava a minha mão e fazia; e fazia com que os outros alunos acompanhassem. E eu achei isso uma tática interessante porque ao mesmo tempo em que ele ia ensinando pra todo mundo, dava pra acompanhar o conteúdo normalmente.</p> <p>(...) Ela também.</p> | <p>Eu acho dois professores. A professora de Biologia.</p> <p>(...) Ela ensina estupendamente bem.</p> <p>(...) Ela dá um show ensinando. E Biologia é uma matéria complicada pra um cego poder aprender, porque ela desenha no quadro uma célula, ela desenha dentro da célula, desenha umas coisinhas nadando dentro de uma célula. E como você vai explicar isso pra alguém que nunca enxergou, uma bola dentro de outra bola com um monte de coisinha solta? Você vai pensar o que? É uma festa isso, né? <i>(Risos)</i> E não, ela explica de uma maneira que você</p> | |

| | | | | |
|---------------------------|--|--|---|--|
| | | | <p>consegue entender. Ela dá o material digital pra gente... (...) É, dá o digital e o tátil também.</p> | |
| Material digital é o quê? | | <p>(...) Até porque a matéria exige isso.</p> <p>(...) Exatamente.</p> | <p>A matéria digitada. Sem os desenhos, porque os professores de Biologia, ele tem que fazer esquema, não adianta, ele tem que desenhar alguma hora... (...) Até porque os outros alunos têm que ter a noção dos desenhos, nas provas de vestibulares vão cair os desenhos. Ela, numa aula reservada com a gente, ela mostra o material tátil e o material digital ela dá - que é o material escrito - ela sempre passa. E tem também um outro professor que eu também gosto muito. Ele também dá uma aula que inclui todo mundo, sabe? Quando ele vai pegar um material ele já pega e já fala: “Olha, o de vocês está aqui”. Já dá no <i>pen drive</i>. Por ser Português é mais fácil... (...) Porque não</p> | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | <p>tem muito mistério no Português, né? É muito bom, ele também ensina muito bem. E tem um outro professor que é o professor de História, que ele também ensina muito bem, ele é muito engraçado! Você pode estar cansado, com sono, ele entra na sala e você já sabe que vai ser uma aula diferente, uma aula que você normalmente não escreve, uma aula que ele conversa, ele pergunta: "Vocês estão entendendo? Não estão? Então vamos explicar. Olha, tem que fazer isso, eu mandei por <i>e-mail</i>." E sabe, todo mundo tem a matéria por <i>e-mail</i>, não é só o cego, não é só o de baixa visão, todo mundo recebe o mesmo material e, sem dúvida, é muito boa.</p> | |
| Ele não escreve no quadro? | | | Não escreve no quadro. | |
| Porque ele manda tudo por <i>e-mail</i> . | | | Ele manda tudo por <i>e-mail</i> , só explica. Ele | Minha professora, essa mesma professora de |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p>explica, dá texto, a gente lê os textos, passa exercício, debate sobre o tema. Às vezes é muito melhor fazer isso do que você perder um tempão escrevendo no quadro, o aluno perder um tempão copiando e sair todo mundo sem entender nada. É muito melhor você não dar a matéria escrita - a matéria escrita no quadro, porque ele dá escrita, só que pela internet - e a pessoa entender a matéria. Muito mais vale você entender do que você ler. Se você ler e não entender, não adiantou nada. E acho que são eles. (...) É mesmo.</p> | <p>Biologia, ela me deu aula e ela levava pra minha turma um modelo, por exemplo, de um vírus, ela levava em 3D ela mostrava pra gente que é DV, mostrava pra eles, e eles ficavam tão ansiosos que eles queriam tocar como eu tocava. (...) Eles falavam: “Não, professora, que legal, deixa eu ver também, eu quero tocar!” E isso é impressionante. E até os esquemas que ela fazia no quadro, por exemplo, um quadrograma, ela trazia com antecedência pra mim, pra eu poder acompanhar as aulas e era tudo igual o deles. Um dia que me impressionou muito foi um dia que a gente saiu de sala e fomos aqui pro NAPNE ver o material que uma outra professora de Biologia tinha preparado, tudo em 3D, a parte de Biologia Marinha, e ela foi dar a aula</p> |
|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>pra todo mundo no NAPNE! Minha turma inteira entrou e quis tocar nos bichos e pegar e ver como... a impressão que dava, eu olhava e...aí, gente, eu já vi. E na verdade eu acho que eles ficaram mais impressionados até do que eu, eu achei isso muito inclusivo!</p> <p>E agora também a minha professora de Química. Ela quer explicar alguma coisa, ela traz palito, ela mostra pra turma e faz comigo e não tem dificuldade nenhuma, sendo que é Química Orgânica que tem muitas cadeias, várias funções, ainda mais agora que a gente está trabalhando isomeria, e ela, minha professora, graças a Deus, é ótima. E tive o caso de um professor de Matemática no primeiro ano que chegou aqui na escola, nunca tinha lidado com cegos, entrou, começou a escrever no quadro,</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>desenhar conjunto, função e foi aonde eu tive que correr atrás, eu expliquei minha situação: “Professor, não enxergo, como é que a gente vai fazer?” Apresentei um material de desenho que é bem simples, aquele da borracha que você põe a folha em cima e desenha invertido e ele fazia pra mim com todo, com o maior prazer, ele fazia exatamente o que estava no quadro e em meses ele aprendeu como lidar com a gente e viu que era super tranquilo. Um excelente professor. E pra fechar, também, meu atual professor de Biologia que a gente trabalha genética, genética não é fácil. Trabalhar com cromossomos homólogos, trabalhar com esquema, com célula, com várias partes que são visuais e o prazer dele em desenhar pra mim, exatamente o que</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | | <p>ele põe no quadro. Ele é super acostumado a lidar com alunos DV's. Realmente são ótimos professores.</p> |
| <p>E como é que é o relacionamento com os colegas aqui no Pedro II?</p> | <p>Eu, quando cheguei aqui no primeiro dia, eu estava nervosa, né? Não sabia... Primeiro dia de aula, colégio totalmente diferente, acho que quatro vezes maior do que o colégio que eu estudava, quatro não, dez vezes maior. Quando eu cheguei eu sentei e tal, aí de repente veio um menino e começou a conversar comigo e a gente começou a ser amigo e ele ficou, assim, meu parceiro, como eu chamo, meu fiel escudeiro. E aos poucos as outras pessoas foram chegando e eu fui conhecendo e elas não apresentaram muita</p> | | | <p>No meu caso, assim, cheguei aqui extremamente preocupada porque na minha sala era um número bem reduzido de alunos, era só um nono ano e seis alunos que se formaram. Cheguei na minha sala, trinta alunos. Todo mundo já era daqui, a maioria já desde o sexto ano. Todo mundo já se conhecia e eu no início não sabia como é que eu ia chegar, como é que eu ia pedir ajuda, batia também um pouco de vergonha, como é que eu ia fazer. Mas assim, aos poucos eles foram se aproximando de mim, se apresentavam: “Oi, eu sou a fulana”. E aos poucos eu pedia pra me ditar e eu via que eles não faziam assim, por obrigação, “ah, vou lá ajudá-la”. Na verdade eles faziam</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>resistência, não apresentaram muito nervoso de “como é que eu vou lidar com você?”</p> <p>Não, elas foram muito naturais, muito tranquilas e eu também fui mostrando naturalidade pra elas e hoje em dia, como eu já estou no terceiro ano, a turma já está há três anos, quase três anos unida, então é muito harmônico a questão de me ajudar e digitar pra mim as coisas do quadro. É muito tranquilo porque qualquer um pode fazer, cada um faz uma vez, cada um se oferece uma vez, quando eu estou saindo de sala se oferecem pra me ajudar. E esse amigo que eu conheci no primeiro dia de aula, muito interessante, que, ele sempre foi muito apaixonado por</p> | | | <p>e se divertiam, às vezes. Começavam a pegar o meu fone pra ouvir a voz do programa né, e rindo, zoando, apertando a tecla e tinha vezes até que chegavam a falar: “Não, não escreve não, eu vou escrever por você!”</p> <p>Eu ficava lá, descansando minha mão, tá bom... Eles pegavam o fone e: “Nossa, que irado! Olha fulano, que legal!” Eles se divertiam com meu computador, sabe?</p> <p>E hoje em dia, duas coisas que eu acho legal, é que na minha sala somos duas, tem eu e mais uma menina que é DV e eles se revezam: “Olha, fulano, hoje você dita pra essa pessoa... agora você vai digitar pra mim”. Tudo eles se revezavam, principalmente nas matérias mais visuais, Biologia no primeiro ano, eu fui muito, muito ajudada por eles. Acontecia toda aquela compreensão. Às vezes eles: “-Não,</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>internet, computação, <i>Google</i>. E quando ele me conheceu ele começou a se preocupar com a questão da internet, assim, a inclusão dos deficientes visuais na internet. Então, quando ele via uma nova atualização de alguma coisa da <i>Google</i>, alguma coisa da <i>Apple</i>, ele buscava, ele pesquisava, ele perguntava, mandava <i>e-mail</i> cobrando a questão da acessibilidade, era muito legal. E hoje em dia tudo que ele descobre de novo, ele me mostra, e ele me mostra que realmente está avançada. Então é legal você ver as pessoas se preocupando com essa inclusão, não só na escola, com a inclusão na vida, né? Social, na internet, na</p> | | | <p>não deixa o professor desenhar não, eu vou desenhar pra você, te ajudo”. E o legal, a segunda coisa também que é muito legal, é que são realmente meus amigos, assim, não estão lá só pra me ajudar, mas passam o recreio com a gente, brincam com a gente, a gente zoa também eles e passo o recreio com eles tranquilamente, porque, verdadeiramente, assim, eles são nossos amigos. São amigos que nós vamos levar pro resto da vida e, se Deus quiser, que seja assim nas universidades né, porque não é fácil.</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|---|---------------------------------------|--|--|--|
| | informática, em geral. É muito legal. | | | |
| No início você falou que na outra escola você tinha seis alunos, não é isso? Que eram seis alunos na turma do nono ano? (...) Lá no IBC. | | | | <p>Ãham.</p> <p>(...) Que se formaram, só.</p> |
| Tá bom. | | <p>Bom, no meu caso não foi muito pelo susto que eu tomei quando cheguei aqui. Na verdade eu fiquei meio espantado também pelo fato de neste outro colégio que eu estudei também, que foi o mesmo onde a maioria aqui estudou, o fato também de ser apenas, no máximo, estourando, dez ou onze alunos, por aí, não passava disso. E na minha turma também, no caso, eram seis. Então quando eu cheguei aqui que eu vi, na época minha turma eram trinta e seis. Então eu achei</p> | <p>Pra mim não foi um susto porque eu já tinha estudado em outras escolas, então uma turma de trinta, trinta e seis, é uma coisa que, na minha cabeça, era mais normal. Até mesmo porque eu tenho uma amiga que é professora e eu ia dar aula com ela. Ia dar aula pro Município e eu costumava muito ir sempre com ela, e era uma sala minúscula com trinta e sete, trinta e oito alunos, uma gritaria o dia inteiro, então era, né, normal a bagunça, a gritaria. Agora em termos de amizade, de aproximação das pessoas também não tive problema.</p> | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>um pouco estranho, né? <i>(Risos)</i> A sala muito cheia pra uma sala pequena, vazia, realmente foi muito estranho. Até que em termos de aproximação não tive tanto problema, até porque o pessoal chegava perguntando, ou quando não faziam - realmente tinha gente que perguntava como é que se fazia pra lidar com a gente. Teve gente que teve medo, até porque tem gente que realmente acha que se aproximar de um deficiente visual é coisa de outro mundo, mas isso é uma coisa que se supera com o tempo e eu acho legal o quanto as pessoas se surpreendem depois que se aproximam, o quanto é fácil lidar com a deficiência visual. Eu acho</p> | <p>A gente, no início, fica sempre alguém mais próximo, mas depois vem outro e depois vem outro e depois vem outro. Hoje em dia minha turma se reveza por ordem de chamada. “Ah, hoje quem dita é o fulano”. E a pessoa consegue ditar e copiar, uma coisa que a pessoa antes achava quase impossível conseguir ditar e copiar e hoje ela já vê que não é impossível, é só você ler e escrever você, enquanto a gente escreve. E eles não fazem como uma obrigação, eles fazem: “Ah, não, hoje é minha vez” ou “Não, hoje eu faço”, ou então: “Isso você consegue ditar? É Matemática”. Porque às vezes um tem mais dificuldade e essa pessoa estava ditando: “Não, eu dito porque eu me saio melhor em Matemática, eu me saio melhor em Física”. E a pessoa</p> | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | <p>que depois até mesmo na cabeça deles deve ficar passando: “Poxa, eu tinha um medo de chegar perto dessa pessoa e de repente é tão fácil que parece que já se tornou uma coisa, é... bem fácil mesmo de se fazer”. E até que eu não tive tanto problema não com esse negócio de aproximação, negócio de amizade e tal. A turma é toda unida. Em termos de ajuda agora tá mais, no começo não era tanto, mas agora tá bem mais. Nunca tive do que reclamar quanto a essa questão.</p> | <p>vai se virando, um tentando ajudar o outro. Acho que, nesse aspecto, não tem o que reclamar.</p> | |
| <p>Vocês fizeram um comentário sobre o quantitativo de alunos por turma. O que vocês acham que é o ideal? Quantos alunos vocês acham que é o ideal por turma?</p> | <p>Eu ia falar a mesma coisa. Acho que em torno de uns vinte. A minha turma hoje tem vinte e oito alunos. Eu acho muito. Às vezes, quando a turma tá calma não parece muito, mas a maioria das</p> | <p>O quê?! (<i>Risos</i>) (...) De quinze a vinte alunos seria melhor mesmo justamente por causa do barulho, porque quando resolve todo mundo falar de uma vez só é complicado. Todo mundo gritando.</p> | <p>Vinte. (...) Eu acho que de quinze a vinte alunos, no máximo. Porque, por exemplo, passa alguém no corredor que estudou aqui, sei lá, no Pedrinho junto com a pessoa, o pessoal: “Fulana!” Aí todo mundo: “Ah, tchau, fulana, um</p> | <p>É, eu também acho o ideal de quinze a vinte alunos mesmo, até porque, realmente, foi o que eles falaram, fazer adolescente ficar quieto não é fácil e eu concordo, adolescente tem que falar e tal. E por exemplo, quando tem muito</p> |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | <p>vezes as pessoas não são muito tranquilas, são agitados, adolescente é agitado. E eu acho que pra uma aula tranquila, vinte alunos é o ideal. (...) E fora que ele pode dar mais atenção pros alunos, né? Muita gente é complicado. (...) Tem professor que não aguenta mesmo.</p> | <p>(...) Tem até professor que pergunta: “Ei, quem vendeu primeiro?” (<i>risos</i>) É a feira, né? (...) Exato. (...) Já diminuiu, era trinta e seis.</p> | <p>beijo!” Sabe? Aquela gritaria. Quando um professor fala uma coisa que concorda, discorda, todo mundo quer discutir ao mesmo tempo e não tem como o professor falar... Trinta e quatro - trinta e quatro? São trinta e quatro - trinta e quatro bocas contra uma única boca, não dá. E as pessoas têm uma garganta muito, muito, muito potente, muito boa (<i>risos</i>) eles gritam muito alto, a turma tem uma garganta fantástica! (...) E acho que vinte alunos era assim, o extremo do bom, porque o professor conseguiria falar, ficaria mais espaçoso, sabe? Um pediria pro outro acalmar, aquietar. Acho que seria perfeito. (...) Não só pra gente, mas pra todo mundo, né? Porque tem, às vezes, o professor fala alguma coisa que o fulano lá de trás, ele sabe, então</p> | <p>aluno, por exemplo, minha turma tem vinte e oito. Até que eu estou mais tranquila porque antes eram trinta e um, por aí. Somos vinte e oito. Pra tentar acalmar é um tal de “chh” pra cá, “chh” pra lá e infelizmente barulho em excesso me deixa desnorreada, eu perco a concentração de tudo praticamente, eu já não sei mais do que estão falando. Até porque, pra gente conseguir prestar atenção melhor e não digo só eu, mas acho que todos, né? Seria bom. Então, eu acho que de quinze a vinte alunos dá. Até também acho que o professor agradeceria muito também, porque, às vezes ele tem que alterar a voz, ficar brigando e tem professor que usa microfone. É difícil. (...) Se a gente não sentar na frente...</p> |
|--|---|---|---|---|

| | | | | |
|---------------------------------|---|-------------|---|--|
| | | | <p>pra ele isso não conta. Mas você tá na frente, você quer aprender. Tipo, aquilo você pode ter uma dúvida e aquela pessoa lá de trás tá fazendo baderna, está conversando com outro e as pessoas quando querem conversar, senta um na primeira cadeira da direita e o outro na última cadeira da esquerda e: “Fulano! Oi! E a sua mãe? Tá bem!” Ótimo. Muito legal. Eles conversam super juntos (<i>risos</i>). E o professor acaba tendo que usar microfone, tendo que gritar e isso acaba com o professor. Tem professor que para de dar aula por causa da garganta. (...) É uma garganta só, né, contra vinte. Na minha turma, contra trinta e quatro esse ano. (...) Era trinta e seis. Já tá bom (<i>risos</i>).</p> | |
| Como os professores utilizam os | Mais fora da sala. Mais no NAPNE do que | Exatamente. | Muito mais no NAPNE que em sala de aula. | |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <p>materiais táteis, em sala de aula ou fora da sala de aula, no NAPNE?</p> | <p>em sala de aula.</p> | | | |
| <p>Stefani acha também?</p> | <p>Mais Biologia.</p> | <p>Até porque os tempos também são bem pequenos, então ele também teria que desenhar pra turma no quadro, pra que as pessoas pudessem copiar o desenho e ao mesmo tempo usar o material tátil, então ficaria meio que uma coisa desconstruída. Até dá pra fazer. (...) Não atrapalharia mas... (...) Também, porque aí ele também perderia um “tempasso” de aula. O tempo já é pequeno...</p> | <p>Mas eu também acho que eles usam o material tátil mais no NAPNE porque o professor do NAPNE normalmente é ele quem arruma, então é ele quem sabe onde ele guardou tal material e tal material, e nem sempre o professor que dá aula pra gente é o mesmo professor que dá aula no NAPNE. Então às vezes o professor que dá aula pra gente, ele nem tem dimensão do que tem no NAPNE que ele pode usar pra ajudar a gente. Muitas vezes o professor não sabe! (...) Não acho que isso atrapalharia não. (...) Atrapalharia mais vir aqui buscar. (...) Procurar... encontrar...</p> | <p>Eles usam mais no NAPNE, embora eles se revezem, arrumam um jeito de dar em sala de aula. (...) É, mais Biologia... Biologia, Química.</p> |
| <p>E quem mostra são os professores ou</p> | <p>Olha, são mais professores. (...) Mas eles</p> | <p>São mais professores.</p> | <p>Os professores.</p> | <p>É porque os estagiários também estão numa fase de</p> |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| estagiários? | não têm muita prática pra ensinar pra gente e tal. | | | aprendizado. Eu fui apresentar o material de desenho e a menina nunca tinha visto. Então eu tive que explicar tudo, como é que funciona pra desenhar e levava tempo, aquela coisa. Por eles não estarem tão acostumados como os professores. Eles estão na faculdade também, estão aprendendo a lidar. Então, geralmente é mais os professores. |
| Vocês acham que os materiais táteis disponíveis no momento são suficientes? | Não. | Não. | Não. | Não. |
| Em qual disciplina que eles faltam? | Física. (...) Alguns. Mais no segundo ano, principalmente. | Falta Física, falta Química. (...) Exatamente. | Química. Alguns assuntos de Biologia. | Física. (...) Química também. |
| Como é que é a qualidade dos materiais? | Boa. (...) São bem feitos... | A qualidade é boa. | Boa. (...) Os poucos que tem são muito bem feitos. | São bem feitos. |
| Para os alunos que eram do IBC: Como é que o IBC lidava com as imagens em Artes, Ciências, Geometria? | | Exatamente. | Eles têm um... é tipo um Museu, né? É o Museu da Célula onde tem essa parte, que é tátil, eles têm tridimensional. Então você tá | Por exemplo, os nossos livros, por exemplo em matemática, quando a gente aprendeu geometria: por um plano passam |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | | estudando a reprodução aí tem o útero, tem o bebê dentro do útero. Tem tudo tátil pra você pegar. E as outras áreas, a impressora de lá, como as pessoas que trabalham lá, eles têm muito mais prática com a impressora Braille do que aqui, a impressora desenhava. (...) Tinha figura. (...) Muito mais fácil. | infinitas retas e explicando, sei lá, paralelogramo, trapézio, as figuras eram, os livros que eram dados pra gente em Braille e dentro dos livros tinham todas as figuras que a gente precisava aprender naquele ano. (...) E era tudo dado na sua mão... era... (...) Completamente mais fácil. |
| Vocês estudaram Artes Visuais em outros anos letivos? | | Não. (...) Que era mais relacionado à música. | Não. | Artes Visuais não, a gente aprendeu Educação Artística. (...) É. |
| Era mais música? | | Era. (...) É. Agora, Artes Visuais, não. | | Pôr em sequência minimal, estilos musicais, músicas das escolas antigas, Idade Média, Barroco, Classicismo. (...) Visuais não. |
| Pâmela também não? | | | Só aqui. | |
| Mesmo na outra escola que você só desenhava, afinal de contas? | | | Não, só mandava desenhar. Desenha uma casa, uma boneca. | |
| Não tinha aula de artes? | | E no IBC não tinha? | Aula de artes que tinha eu não fazia com a turma | |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | | <p>porque era muita coisa de <i>spray</i>, de pintar, isso deixava o meu olho muito irritado, eu não conseguia fazer. (...) No IBC não tinha.</p> | |
| <p>Como foram as aulas de artes aqui no Pedro II?</p> | | <p>Bom, eu achei legal até pela diversidade dos materiais táteis que aqui possui. Então eu achei muito legal porque a professora de artes também se preocupa muito com o material, se os deficientes visuais estão conseguindo acompanhar e tal e eu achei legal justamente por conseguir incluir a gente. A mesma coisa que a turma está vendo na apostila é a mesma coisa que tá sendo mostrada pra gente em desenho tátil. Então, por mim eu achei bem legal.</p> | <p>Eu também gostei. As mesmas coisas que a turma tinha, a gente também tinha. Inclusive, acho que a turma gostava mais do nosso do que do deles. Eles ficavam: “Ah, deixa eu ver, deixa eu pegar. Olha, aqui tem uma curvinha!” Porque tem coisas que na imagem você não repara e ele na sua mão você vai reparar automaticamente, logo que você colocar a mão você vai reparar. E eu acho que é isso, o material que tinha disponibilizado era bom, a professora sabia como trabalhar com ele, com esse material e sempre com aquela coisa: “Você tá entendendo? Você não tá entendendo?”</p> | <p>Eu fiquei sabendo que há uns anos atrás, nós, alunos DVs, nós éramos dispensados de Artes Visuais, que a gente só ficava os dois semestres com a música. Foi o que eu ouvi falar. E na minha série tinha: “Stefani, vamos pra aula de Artes Visuais”. Eu olhava... Artes Visuais... e eu sou deficiente visual! Que que vai ser de mim? Será que o professor... que que ele vai fazer comigo? E minha professora teve muita didática. Tinha aulas que eram no laboratório de informática, acho que era <i>Power Point</i>, sei lá, eu não entendo desses programas de vocês. Mas ela separava a gente e ela fazia todas as descrições nos mínimos detalhes e</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p>Sempre com aquela coisa: “Não? Olha, é um filme mas eu vou sentar com você e vou descrever o filme todinho”. Acho que isso é legal.</p> | <p>o mais legal de tudo é que ela não apenas fazia a descrição mas o conteúdo. É uma coisa que eu nunca tinha visto na vida e de repente ela começa a falar de Dadaísmo, Marcel, como é que se fala? Marcel Duchamp, aquela parte de Arte Moderna, depois vem Arte Conceitual e eu achava legal a descrição da minha professora até que um dia vocês da equipe de artes me apresentaram aquele material 3D, o <i>biscuit</i>, alguns modelos que vocês têm aqui e com esses modelos a gente fez a nossa prova e eu achei muito legal porque o que tinha na prova deles: observe a figura, pra gente também tinha: observe a figura da Monalisa que Andy Warhol fez e tinha lá pra gente em alto-relevo. Eu achei muito legal essa iniciativa, gostaria até de saber mais a fundo como é que vocês pensaram em</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| | | | | incluir a gente e, graças a Deus, deu tudo certo, acho que o conteúdo conseguiu ser passado todo pra gente e é isso. Deu tudo certo. Eu gostei. Gostei muito mesmo de Artes Visuais. Me saí até melhor em artes do que em música. |
| E como é que foi a parte prática? Com que tipo de material vocês gostam de trabalhar? Que que vocês fizeram e que vocês gostaram? | | Eu gostei de todo o material. Tanto da parte da pintura quando da parte também representativa que aparecia no <i>Power Point</i> . Eu gostei de todo o material, até porque também tinha um material pra gente ver e atrás do material tinha a descrição do que representava, então eu gostei de todo o material. | | Eu gostei muito da ideia do <i>biscuit</i> . Eu acho que ali, ainda mais quando minha professora falou: "Gente, vocês vão pintar", ela chegou pra gente e falou: "Vocês vão representar uma figura Naturalista e uma outra estilizada". Eu acho que o <i>biscuit</i> é mais próximo até mesmo pra quem é vidente, é muito melhor pra você reparar, pra você aprender, eu gostei muito desse material pra gente. |
| E você fez o que de parte prática? Você trabalhou com <i>biscuit</i> ? | | Trabalhei. | | |
| Você trabalhou com argila? | | Trabalhei! Trabalhei com | Eu trabalhei com <i>biscuit</i> , trabalhei | (...) Ou uma elipse (<i>risos</i>). |

| | | | | |
|-------------------|--|---|---|--|
| <p>Fez o quê?</p> | | <p><i>biscuit</i>, trabalhei com argila. Bom, os desenhos que eu fiz eu não lembro muito bem não, mas tudo bem. Mas eu trabalhei com essa parte e eu achei super legal porque passou a ideia de que a gente também, como as outras pessoas, a gente também consegue representar o trabalho que eles fazem, de uma outra forma, mas que acaba chegando no mesmo caminho.</p> | <p>com pintura, eu sou baixa visão, eu acho que não trabalhei com argila, não me lembro. Eu gosto do <i>biscuit</i> e também gosto da pintura, eu só acho que o <i>biscuit</i> limita muito pelo fato dele secar muito rápido, então às vezes você quer fazer uma coisa, não ficou do jeito que você queria e você não pode desmontar. Acho que a massinha de modelar ficaria melhor do que o <i>biscuit</i>. Até mesmo porque ela pode ser reutilizada por todo mundo durante um tempo, claro, depois ela fica velha e a gente joga ela fora, né? (Risos) E... assim, porque ela te dá mais possibilidades de você mexer no que você está fazendo, porque muitas vezes você está fazendo uma bolinha e passava um monte daquele cremezinho pra deixar o <i>biscuit</i> úmido e não adiantava, ele secava e acabou. A</p> | |
|-------------------|--|---|---|--|

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|--|
| | | | <p>bolinha não era mais uma bolinha, era tipo uma esfera rachada.</p> <p>(...) Também, também pode ser uma elipse. Ela ficava toda rachadinha, acho que a massinha de modelar ficaria melhor.</p> | |
| <p>Que é mais molinha, né?</p> | | | <p>Que é mais mole. E a pintura eu gosto porque eu desenhei muito tempo então eu gosto de desenhar, particularmente, bastante, eu gosto de desenhar (<i>risos</i>) né, porque eu tenho motivos. E eu acho que só tinha que ter aquelas tintas em relevo...</p> <p>(...) Tinta... aquela cola, como é que é? Uma cola que deixa em alto-relevo...</p> <p>(...) É! É tipo uma cola relevo mesmo, que tem com <i>glitter</i>, que a gente coloca na fantasia de carnaval (<i>risos</i>). Você faz, tem que secar e depois que secar a pessoa tem noção do que ela fez. Acho que isso é muito legal. E</p> | <p>Isso que eu ia falar agora.</p> <p>(...) É!</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>tintas com... não são tintas... que nem a gente fazia no Jardim, não sei se vocês já fizeram, de passar uma tinta e no cabelo você colar um algodão, no olho você colar um feijão, na roupa você colar o arroz. (...) E pra pessoa ter, sabe, essa diversidade de você usar coisas diferentes pra fazer partes diferentes. Quando secar você vai ver aquilo ali. Você não gastaria muito, gastaria uma cola boa, né, porque pra segurar o arroz e o feijão tem que ser uma cola que preste. Um feijão, um arroz, uma farinha, uma farinha fina e uma farinha grossa – não sei a diferença das duas, só sei que uma faz farofa e uma faz bolo (<i>risos</i>), uma farinha daquela - e um algodão, uma coisa assim. Eu acho que seria bem mais prático do que usar o <i>biscuit</i> e abriria mais uma porta, uma chance da pessoa fazer</p> | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|--|
| | | | isso de uma outra maneira. | |
| Você já fez isso em outra escola? | | | <p>Já! Fiz muito no Jardim, com meus sobrinhos em casa. Adoro dever de escola de criança, perco um tempão fazendo. Tem que ficar bonito, se não ficar bonito não deixo entregar não. (Risos)</p> <p>(...) Ou então assim, mostrar uma figura de frente e falar: Olha, agora você vai tentar com tal material fazer essa figura de frente. Aí te daria uma folha, algumas coisas, porque é difícil pra alguém que nunca enxergou fazer um círculo certo. No caso, teria um círculo, um quadrado, um retângulo pra só a pessoa colocar e passar uma cola por dentro, como se fosse um aro, só o aro. Você passava a cola por dentro, colava um algodão, colava um arroz e você ia... que quando você tem, até mesmo nos materiais táteis que são feitos lá no</p> | <p>É rapidinho. Achei legal comentar isso porque a gente entende muito bem as coisas quando está em 3D, mas se mostra uma coisa pra gente bidimensional, eu não sei se todos são assim ou se é comigo só, mas eu não tenho uma boa noção de figuras em 2D. Pra mim, sei lá, eu acho que se a gente realmente passasse mais a trabalhar com a pintura melhoraria muito a nossa noção de objetos em 2D, como representar algo que está em 2D como se fosse em 3D, sabe? Essa noção. Eu acho legal porque trabalha muito também com nossa imaginação.</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| | | | NAPNE, quando você tem texturas diferentes se torna muito mais fácil aprender. Porque você coloca do lado uma legenda, ah, a textura pontilhada é isso, a textura fina é aquilo, e cada coisa com uma textura ia ser bem legal, muito interessante. | |
| Bom, aqui as próximas perguntas vocês já até responderam: que sugestões vocês dariam pra melhorar as aulas de arte? | | Já foi respondido. | Foi. | |
| Se foi importante ter estudado Artes Visuais, acho que também já responderam. | | Ãham. | | Foi muito legal! |
| Vocês se lembram de alguma obra de arte? | | É, a Fonte, que ele chamou de Fonte dando uma zombada. (...) E aquela cadeira com a roda? (...) Que estava picando fumo? | Eu lembro daquele vaso. Aquele vaso (<i>risos</i>). (...) O mictório... (...) Eu também lembro da Monalisa. E tem uma outra também aquela que era...eu não sei, era um que ele era todo desigual, tinha um pé muito grande, a cabeça | O mictório, é do Marcel... é... a Fonte. (...) Tem aquela do Piero Manzoni (<i>risos</i>). (...) Ah, é! Também aquela do Marcel Duchamp. A do Andy Warhol, a Monalisa. Monalisa? (...) Tarsila do |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | | pequeninha... (...) É, picando fumo! É mesmo! (...) Ah, ele ficou perfeito aquele boneco ali, ficou muito, muito perfeito, muito igual à figura. | Amaral! Abaporu, que saudade! Tem um também que era uma figura Naturalista, eu esqueci de quem é. É aquela do homem com um cigarro na mão, muito legal, muito bem representado. (...) Que quando eu olhei eu disse que quem fez era uma pessoa muito <i>nerd!</i> (Risos) |
| Vocês já foram a algum museu de artes? | | No MAM! (...) Eu também não. Só tinha foto. (...) A vez que eu fui só tinha foto. | Não. (...) Ah, tá! Então eu também fui! Mas só tinha foto, não lembro! (risos) | Já, Museu de Arte Moderna. (...) Eu fui duas vezes lá, outra vez tinha objetos normais, em 3D. |
| Vocês foram pela escola? | | Não foi aqui não. (...) Não foi aqui, foi no Benjamin, eu acho. | Aqui. (...) O MAM? | É... (...) Aqui? (...) Não. (...) Foi. Uma vez foi no Benjamin e outra vez eu fui, sei lá. Não, duas pelo Benjamin e uma por conta própria, eu acho. |
| Vocês nunca foram aqui pelo Pedro II? | | Não | Eu não sei, não lembro onde é que é esse MAM. Esse MAM é aonde? | |
| No Aterro. | | Ah, tá, por isso mesmo. Só pelo Benjamin mesmo. | Ah, então eu nunca fui não! | |
| Vocês vão ao | | Raramente eu | | Eu vou. |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| cinema? | | vou, raramente | | |
| Vocês assistem filme com audiodescrição? | | Às vezes sim, às vezes não. (...) É, porque a audiodescrição feita por cima do filme como tá se adotando agora, eu acho que fica meio complicado porque tem hora que a audiodescrição atropela a fala. (...) Faziam tradução (<i>risos</i>). | Às vezes sim. Quando tem a gente assiste, quando não tem a gente fica sem. (...) Atropela a fala do filme. (...) Traduziam. | Eu acho que se tivesse, que nem eu já fui em lugares como no CCBB que tem aquele fone com audiodescrição, se todos os cinemas tivessem aquilo... Ah! (<i>Suspiro</i>) (...) É, teve um que eu fui que era assim, não atropelava o filme, esperava o personagem, tipo: Fulano abriu a porta, agora tá acontecendo isso, olhou com uma cara feia! Até isso descreviam pra gente. E quando era legendado, uma vez que foi legal no CCBB, que além de descreverem o filme ainda liam... (...) É, traduziam. |
| Porque vocês veem mais filme mesmo brasileiro ou dublado, né? | | É, filme dublado. (...) Porque legendado não tem graça. (...) E fora que passa muito rápido. (...) Aí o filme não acaba nunca. | Filme dublado! (...) Odeio filme legendado. (...) Eu sento lá perto da tela porque nos cinemas comuns que não têm, porque eu acho que não é obrigatório, ou se é obrigatório ninguém cumpre; ou se têm, eles deixam bem escondido pra | |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | | <p>ninguém saber que têm. Eu fico lá perto da tela, aquela tela gigantesca com aquela letra gigantesca, não consigo ler nada. (...) É, muito rápido! Eu começo a ler, eu tenho que ler, eu tenho que ver uma cena, parar - em casa eu faço isso - eu paro, leio aquele pedacinho, dou <i>play</i>, paro, leio aquele pedacinho, dou <i>play</i>, paro. (...) Aí o filme fica muito massacrante, tem que ser um filme muito bom pra ver assim. Eu prefiro sempre ver dublado.</p> | |
| <p>Vocês lembram da Arte Contemporânea, alguma expressão artística contemporânea?</p> | | <p>Ah. (...) A gente até ia fazer uma no fim do ano, no percurso, mas não deu tempo, né?</p> | <p>Ah, eu não lembro não. (...) Eu acho que eu não conheço essa Panela de Pressão não, hein! (...) Isso eu lembro. (...) A da Marilyn, era isso? (...) Ah, legal.</p> | <p>Panela de Pressão? (...) Da época da Ditadura. (...) Não, gente? Minha memória tá melhor que a de vocês (<i>risos</i>). É... deixa eu ver... uma de Arte Contemporânea... Ai, tinha tanto, tinha.. Ah, e as vídeo instalações eram o quê? (...) Vídeo instalação. (...) Eu achava</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | | | | legal aquelas figuras, por exemplo, tinha aquela do sorvete, o sorvete gigante assim! E o legal é que mexe muito com a nossa imaginação. É muito legal. Tinha mais o quê? A vídeo instalação, instalação... tinha aquela como se fosse uma torre cheia de rádio de comunicação e cada um dizendo uma língua... Tinha... Ah, não sei! |
| Olha só, eu vou terminar agora, tá na última parte da entrevista. Eu vou trazer pra vocês. Vocês já lembraram deles, eu vou trazer... | | Ah, que saudade! (...) Cadê? (...) Alice, você voltou! Nossa! (...) Nossa! Olha a Alice aí, cara | Ih, eu lembro desse aqui! (...) Essa aqui é a Panela de Pressão? (...) É uma boneca comprida? Você lembra da Alice? (...) A Alice tá aqui! | Ai, que saudade! Deixa eu ver. (...) Esse aqui é um boneco estilizado. (...) Foi a segunda figura que eu vi! |
| São três figuras humanas tridimensionais, estão lembrando? | | Eu só não lembro o que significa esse rapaz. | Ãham. (...) Ah, é um anjo eu acho. Ah! É com um bezerro, cachorro, não sei. (...) Não sei, ela tem um bezerro. | Sim. (...) Esse aqui meu é uma figura Naturalista. É arte acadêmica, né? (...) Não, esse aí é a deusa Diana, não é? |
| É sim, é a Diana. | | | Aqui, vê o meu. Olha a cara dele, | É a Diana, o nome dela em grego é |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| (...) Artemis, muito bem! | | | gente | Arthemis. (...) E esse aqui, aqui gente, deixa eu passar, alguém quer o meu? (...) Ah, você é feio, esse aqui é estilizado. Arte Moderna. |
| Essa aqui é uma escultura africana. (...) Tem a ver a Arte Moderna... | | Ah, é? Deixa eu ficar quieto, tá? (...) Ana? | Esse aqui foi feito de quê? Foi feito de quê, esse aqui? <i>Biscuit?</i> (...) Aqui parece que está o tempo inteiro molhado. Muito legal. Toma o nosso amigo aqui picando fumo, entendeu? Porque tu gosta de fumar mesmo. (...) Calma aí, deixa eu ver ela aqui. | Ah, é? (...) Cadê a Diana? (<i>Risos</i>) Diana. (...) Esse aqui quem fez? É do Dadaísmo também? |
| Não, esse é escultura africana, não tem um autor conhecido. (...) Na verdade, eu trouxe com a caixinha onde a gente guarda ele, ele é assim, solto, toma, olha. Deixa eu botar o banquinho, olha o banquinho. | | Aqui, não dá a ideia que parece que ele tá tomando banho de banheira? Ele sentado assim tá parecendo que é um bebezinho (<i>risos</i>). (...) Ah! | Esse aqui vocês compraram, não compraram? Ou fizeram? | Ah, que saudade! Essa foi a primeira que eu vi! |
| Isso, foi comprado. | | Que maneiro! | Porque isso é pedra, não é? Uma | Aqui em 3D é o que, hein? |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| <p>(...) Esse aí é... Isso é feito com molde. (...) É. É meio isso sim. Só que é com um cola, né, uma resina.</p> | | | <p>pedra lixada? (...) Ah, é? Tipo aquele que a gente faz quando vai na praia, aquele bolinho de areia? (...) Aquele baldinho? (...) Ela tá pegando alguma coisa nas costas dela. Isso aqui é o que? É um cabrito, é um cavalo, é o que?</p> | |
| <p>É um cervo.</p> | | <p>Ih! (<i>Risos</i>) Fumou demais e caiu deitado. (...) Me fez recordar o primeiro ano. (...) Caraca, cara. Me fez recordar o primeiro ano, sem brincadeira.</p> | <p>Ah, é um cervo! (...) “Eita”, olha só ! Falei pra você parar de fumar, tá vendo? (...) Essa aqui é muito bonita, muito diferente. Na minha casa tem uma assim que é um gato. Um gato sentado. Não, desse aqui, desse aqui da compridona. Aí atrás tem um rabo. É perfeito um gato. (...) Eu lembro quando eu vi isso aqui e o pessoal ficava: “Ah, deixa eu ver! Deixa eu ver!”</p> | <p>(<i>Risos</i>) Essa aqui pra mim foi... Essa aqui foi a primeira que eu vi.</p> |
| <p>Essas não são mais tridimensionais, tá?</p> | | <p>Eu só não sei o nome, mas eu lembro que eu vi. (...) Maior peção aqui!</p> | <p>2D. (...) Abaporu. Ele tem a cabeça pequenininha...</p> | <p>Tá. Será que eu lembro de você? Não, não me lembro. Deixa eu ver. Olha, minha</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| | | (...) Pézinho pequenininho e outro pézão (<i>risos</i>). | | dificuldade com figura 3D aqui. (...) 2D. Pra você ver como eu sou boa. (...) O pé gigante! Esse aqui é o Andy Warhol... |
| Esse é o Andy Warhol, isso mesmo! | | | É. Calma aí, depende. O que estava nessa mão aqui é uma boca, na outra mão não é não. | Esse caiu na minha prova. Isso aqui...isso é uma boca? (...) É (<i>risos</i>). E, mas cadê? Aqui... |
| A boca é aqui, olha. (...) É o cabelo. (...) Os olhos estão aqui. | | | Aqui é o nariz... (...) Pô, aí é triste, né, do olho, da mão... Pelo menos escuta. (...) Ela é loira mesmo? Assim, na vida real ela era loira? Deve ser morta, né? | Gente, eu estou cega da mão. Cadê? (...) Isso aqui é um olho? Não... Não! Isso aqui... Ai, que mico, gente! Isso é o que? (...) Cabelo, é? |
| Era, era. Vocês acham que as representações, que são bidimensionais, são possíveis também de serem trabalhadas? | | Exatamente. | São, mas com explicação. Tem que ter alguém pra explicar. (...) Não, a... Ela tá meio que rindo, assim, meio com a boca meio "hãh". Sabe quando você faz assim: "hãh"? E a boca fica meio aberta? | Sim. (...) Senão eu não ia saber nunca. Esse aqui eu nem lembro quem é esse. Esse aqui é a Marilyn Monroe? É aquela que ela faz um bico? (...) Que ela faz uma boca meio feia... (<i>risos</i>) ãham. |
| Agora troca. | | Que maneiro, que maneiro. | | A Pâmela é uma ótima descritora (<i>risos</i>). Ah, nossa! (...) Minha filha, você é deformada. |

| | | | | |
|----------------------------|--|---|---|---|
| | | | | O pé é grandão. Isso aqui é o que? Isso é um olho? |
| É o sol. | | | A cabeça é pequeninha pra cá. Olha a cabeça. (...) Tá escondidinha. | Ah! (<i>Risos</i>) Gente, cadê a cabeça? (...) Ah, pensei que ela tinha nascido assim. Isso é um sol. E isso aqui? |
| É um cacto, uma planta. | | Não. (...) É, exatamente. (...) Que gracinha! Cruz credo. (...) Botar ela deitada de cabeça pra baixo dá super certo, né? (...) Que maneiro. | Tu sabe melhor Rogério, onde é que é o cabelo, onde é que tá a boca? (...) Tem que ter uma explicação. (...) Aqui assim, aquela hora que você passou a mão aqui assim é o cabelo, a bochecha, o queixo, isso aqui é o queixo. Aí pra cá ó, né, aquela boca. Aqui assim, faz uma voltinha assim, é a boca e aqui é os dentes. Aí aqui é o nariz, aqui é os cílios... aqui olha. Aqui não tá tátil, a sombra do olho da Marilyn, não tá tátil. Ela tá com uma sombra lilás. E aqui é a sobrancelha. E isso aqui é testa, muita testa. Aqui a sobrancelha de novo. Aqui o | Gostei. Ela é bonita. . |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | | olho de novo. (...) Ou era bonita, não sei se já morreu. | |
| Vocês conseguem identificar o tema retratado? Sim, né? | | Sim. | Sim. | Sim. |
| Mesmo quando ela é bidimensional? | | Quando ela é bidimensional é claro que tem que ter aquele detalhamento, né, pra poder... | | Ela tá com o olho aberto? |
| Sim. É porque ela faz um olhinho quase fechado. | | Ela já usou muito, entendeu? (<i>risos</i>). Ela já usou pra caramba! É que ela já... | E o olho de cá tá assim. O olho de cá tá assim... (...) Sabe quando tá assim com um olho quase fechado e o outro aberto? Então. | Sério? Pensei que ela estava com olho fechado! |
| Vocês querem falar alguma coisa que eu não tenha perguntado? | | Eu, particularmente, não. (...) Exclusiva. (...) “Inclusiva”. (...) Entendeu como é que é? (<i>Risos</i>) | A senhora perguntou de ter alguma aula exclusiva, que tenha excluído a gente (<i>risos</i>). Eu já tive aula exclusiva aqui dentro (<i>risos</i>). (...) Não, que exclui a gente da aula. | Já teve o quê? |
| E porque essa aula era excludente. O termo é excludente. Por que ela era excludente? | | Ah, aquele professor? Que saiu no meio do ano? (...) Ah, tá. | Porque que ele me excluía? Ele me excluía... muito melhor, né? Ele me excluía porque o professor falou que não sabia trabalhar com cego, ué! (...) É, aquele | Eu tenho um professor que ele tentava explicar ondas e teve uma hora que ele virou pra mim e falou: “Olha, desculpa o que eu vou falar pra você, mas eu não posso fazer |

| | | | | |
|----------------------------------|--|---|---|---|
| | | | professor (...) | nada por você”. |
| E isso vocês acharam excludente? | | Claro, né! (...) Já sei quem é. (...) Exatamente! Ah, claro! (...) Desse ano, né? | Com certeza. (...) E tinha um outro professor também - sem nomes, claro, uma pessoa ótima, sem nomes - que queria trabalhar só com livro e a gente não tinha o livro e ele queria dar texto só que o texto que ele dava era antigo, então - ele já até saiu da escola eu acho - e ele só tirava foto do texto e imprimia, né, e só tinha ele impresso, não tinha como pegar. E a gente falava: “Professor, e o material?” E ele: “Ah, não, o que vocês têm tá bom.” Mas o que a turma tinha, tinha muito mais coisa do que o nosso. E a gente reclamou com ele, com coordenador dele. Não adiantou nada. E tinha aquela professora de Química! Aquela professora de Química! Que a gente falou, falou de novo, falou de novo com ela, com uma outra professora que | Completamente! (...) Tá certo que depois a pessoa ficou meio arrependida e começou a me fazer participar da aula e tal, mas o professor chegou e falou: “Olha, agora eu vou te dizer que, nisso aqui, eu não posso fazer nada por você. (...) É, já teve um caso também... Eu tinha uma professora e ela não... eu via que ela não sabia e eu fui tentar ajudar, expliquei o desenho e tal que a gente aprendeu forças e soma das forças e tal, aquela coisa. E pedi pra ela desenhar e pensei: agora vai dar certo! E aí ela me enrolava. Ela chegava: “Ah, querida, agora não dá mais”. Chegou pra minha amiga e falou: “Por que você não procura uma aula particular?” Sabe, e acabava enrolando a gente. Essa professora já saiu da escola. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>dava aula junto com ela, com a coordenadora.</p> <p>“Ah, não, porque ela é nova. Porque ela aprendeu agora”. Eu acho que não importa se você aprendeu agora ou se você aprendeu há muito tempo. Acho que quanto antes você aprender você vai tá apto pra poder, não só aqui, mas quem garante a essa pessoa, que essa pessoa não vai ter um filho cego? Ninguém pode garantir. (...) E tem aquela professora de Sociologia também. (...) É, que não faz o mínimo esforço pra tentar ensinar pra gente. A gente fala: “professora, mas a gente...”</p> <p>“Não, porque esse grupo aí vai ter uma aula separada no NAPNE”. Só que a pessoa não consegue entender que o NAPNE é uma aula de reforço! Se fosse pra eu só assistir aula no NAPNE não precisava vir pra escola! Não</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|-----------------------|---|-------|
| | | | <p>precisava acordar três e cinquenta da manhã pra chegar aqui a tempo. Muitas vezes nem chego a tempo, pra poder ter aula e a pessoa virar pra mim e me falar uma coisa dessas. Eu não respondo porque, né? Pra não perder minha razão! Mas um belo dia ela ainda vai receber uma resposta de mim. E eu acho que é isso. Acho que esse tipo de aula que... e a matéria que ela ensina nem é muito ruim de ensinar, é sociologia, então ela tem como ensinar! Ano passado a gente teve com outra professora sem problema nenhum. E ela era excelente.</p> | |
| Vocês têm mais algum comentário a fazer? | | Não, acho que tá bom. | | |
| Se vocês quiserem conversar comigo depois, também estou à disposição, tá bom? | | Sim. | | Ahãm. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Bom, então eu quero agradecer imensamente a todos vocês por terem participado. | | | | |
|--|--|--|--|--|

7 Transcrição da Entrevista com Marina (a aluna precisou interromper o Grupo Focal e o completou com Entrevista individual)

[Entrevistadora]: Então, vamos terminar a entrevista que nós começamos aquele dia e não terminamos. Ficou faltando para você a parte do ensino de Artes Visuais. Você estudou Artes Visuais em outros anos letivos?

[Marina]: Sim, eu estudei desde o meu C.A, desde o meu primeiro ano até o sétimo ano, aí oitavo e nono eu não tive, que era uma regra do colégio mesmo em que eu estudei e tive de novo no primeiro ano do Ensino Médio.

[Entrevistadora]: E que colégio era esse em que você estudava?

[Marina]: CEPRON.

[Entrevistadora]: Que era uma escola...

[Marina]: Regular.

[Entrevistadora]: Regular, né? E como que eram as aulas de artes nesse colégio?

[Marina]: A gente estudava mais teoria, né? Eu não... tinham pinturas, eu lembro que no sexto ano a gente estudou Arte Egípcia, Arte Barroca, Arte Bizantina, um pouco da teoria, bem básico das pinturas, realmente. Não era uma... não era realmente uma matéria muito aprofundada. Eu fui ter mais aprofundamento no primeiro ano do Ensino Médio mesmo.

[Entrevistadora]: E tinha parte prática no outro colégio? Você pintava, desenhava?

[Marina]: Tinha, só pintar, desenhar, né? Era muito baseada em livro. Lia o livro, mostrava as figuras no livro, não tinha muita coisa de pintar e desenhar, não tinha muito, não.

[Entrevistadora]: Não tinha essa parte, é?

[Marina]: Tinha só um pouco. Tinha assim, uma questão na prova pra pintar, coisas assim.

[Entrevistadora]: E você fazia essa questão?

[Marina]: Não, eu... às vezes a questão não era... era cortada pra mim, né? Substituíam por outra coisa teórica, coisas assim.

[Entrevistadora]: E como é que foi aqui no Pedro II?

[Marina]: As aulas de arte?

[Entrevistadora]: É, você falou que foi mais aprofundado, né?

[Marina]: É, aqui eu tive as... eu pude sentir realmente alguns exemplos de pinturas de algumas fases da arte. E aqui a gente estudou pintores, a gente estudou as intenções e as explicações das artes, por que ela era assim numa fase, por que ela era assim em outra fase e por que os autores faziam isso. Entendeu? Eu não sei também se é porque minha mentalidade estava mais formada e eu pude compreender melhor as coisas. Eu acho que quando eu estava no sexto ano eu realmente não tinha muita noção assim, eu aprendia, mas minha mentalidade acho que não me permitia compreender tanto também.

[Entrevistadora]: E a parte prática daqui, como é que foi, no Pedro II?

[Marina]: A parte prática foi bem tranquila, usei o *biscuit*, não sei se foi *biscuit*... foi uma argila, né, que depois ficava dura e aí ficava bonitinho, ficava legal, aí fiz escultura com... fiz escultura não, fiz pintura, no caso, em relevo. Ao invés de pintar eu fazia essas moldurinhas. Fiz o Abaporu dessa maneira. E tinha as representações também. Tinha a representação das pinturas principais que eram as mais usadas.

[Entrevistadora]: Foi importante ter estudado Artes Visuais?

[Marina]: Foi, foi muito importante! Artes Visuais... eu tive um pouco disso no ENEM e é principalmente pra vida. É muito legal você ouvir o nome de um pintor e saber o que ele fez, qual a importância dele, no dia a dia mesmo, ah, eu sei que ele fez isso, eu sei que ele fez aquilo, já vi uma pintura dele assim e tal. É legal, muito legal.

[Entrevistadora]: Você se lembra de alguma obra de arte?

[Marina]: Tem o Abaporu, tem... eu não lembro do nome da outra obra que era um caipira sentado numa pedra, cortando... cortando... ai meu Deus. Ah, não lembro, ele estava com alguma coisa na mão. Tem um tempo. Lembro... gosto muito mais da fase do Pop Art, gosto muito dessa fase da Marilyn Monroe que era representada, vamos dizer assim, era pintada de maneira industrial, aí demonstra isso. Gosto muito da parte do Dadaísmo, que tem o... que eles pegam objetos já feitos e colocam de posição diferente, de forma diferente e demonstra que pode ser outra coisa. Eu gosto muito dessa... Eu gosto mais dessa arte mais contemporânea, vamos dizer assim.

[Entrevistadora]: E você já foi a algum museu de arte?

[Marina]: Eu fui com a escola, com o Pedro II no primeiro ano no CCBB. Acho que foi o único museu de arte - não foi museu, a única exposição de arte que eu fui.

[Entrevistadora]: Era sobre o quê? Você lembra?

[Marina]: Era sobre Impressionismo. Eu me lembro muito do Impressionismo, eu acho que era... mas tinha outras artes também.

[Entrevistadora]: Você vai ao cinema?

[Marina]: Sim.

[Entrevistadora]: Que tipo de filme você assiste?

[Marina]: Ah, eu gosto de filme de comédia, de filme... não gosto muito de ação, gosto de ver filme mais tranquilo, né? E romance eu acho... filme adolescente, vamos dizer assim (*risos*).

[Entrevistadora]: (*Risos*) Áham. E você assiste filme dublado? Como é que é? Como é que você faz?

[Marina]: Sim, dublado. É filme dublado, legendado....

[Entrevistadora]: Não dá?

[Marina]: É muito chato.

[Entrevistadora]: Ou então brasileiro.

[Marina]: É, dublado ou brasileiro.

[Entrevistadora]: E você já foi a alguma sessão de cinema que tivesse audiodescrição?

[Marina]: Nunca, sou doida pra ir. Nunca fui, nunca achei em lugar nenhum (*risos*).

[Entrevistadora]: Lá no CCBB tem. Procura no jornal. Com relação às aulas de arte, você tem sugestões pra melhorar as aulas de arte aqui do colégio?

[Marina]: Sugestões? Não sei, acho que não. Eu já vi tanto... ela já tá tão preparada assim, tão diferenciada de qualquer outra aula de artes. Exatamente o que eu falei no outro dia, ela já é uma aula diferente, porque você já sai daquele meio de sala de aula e vem pra uma mesa onde os alunos ficam numa mesa, numa mesa, vamos dizer, não é redonda, mas você pode ficar de frente, você pode ficar de lado pra um amigo. As pessoas ficam mais reunidas, é um grupo menor de pessoas e a gente faz uma coisa diferente que é pintar, a gente não fica só ouvindo, ouvindo, ouvindo. Isso tudo já é um diferencial, sabe? E tem as pinturas em relevo, acho que

quase todas as pinturas que o professor mostra tem relevo. Então eu não imagino como pode melhorar, não.

[Entrevistadora]: Então, agora eu vou te dar algumas obras, algumas reproduções que você já deve ter visto aqui. (*É dada miniatura da escultura Diana*).

[Marina]: Ah, esse é o homem que eu falei! Não, não é não. Não, não é não. Ah, eu estou lembrando vagamente dessa. Eu não lembro muito bem dessa representação, não.

[Entrevistadora]: Você chegou a ver essa?

[Marina]: Sim, mas eu não lembro muito, porque acho que foi um dia só durante a aula que eu vi e não lembro muito da história. Eu sei que parece que tá montado num bicho, sentado num bicho, e tá segurando alguma coisa aqui atrás.

[Entrevistadora]: É a Diana, caçadora, lembra?

[Marina]: Ah, sim! Entendi.

[Entrevistadora]: E essa aqui? Agora vou te mostrar esse que você já falou... (*É dado o Caipira Picando Fumo*).

[Marina]: É, esse é o homem (*risos*) eu achei tão fofinho. Eu já fiz até representação dele também que você pediu pra fazer. Muito fofo. Uma releitura dele.

[Entrevistadora]: Agora esse aqui que você também fez uma representação dele. Eu vou te dar... Lembra desse?

[Marina]: Esse é o Abaporu, né?

[Entrevistadora]: Esse é o Abaporu.

[Marina]: Eu lembro bem. É uma imagem que ficou bem gravada na minha mente.

[Entrevistadora]: Por quê?

[Marina]: Não sei, acho que é uma imagem tão diferente, sei lá, é uma figura tão diferente.

[Entrevistadora]: Você acha que quando a reprodução é tridimensional, uma esculturazinha como a do homem picando fumo, é mais fácil de ser entendido?

[Marina]: Do que, por exemplo, o Abaporu?

[Entrevistadora]: O Abaporu tá num alto-relevo.

[Marina]: E aquele dali tá tridimensional.

[Entrevistadora]: É.

[Marina]: Com certeza. Eu acho tridimensional melhor.

[Entrevistadora]: É mais fácil?

[Marina]: Acho.

[Entrevistadora]: E esse que é mais... que tá em alto-relevo, você acha difícil de entender?
(*interrupção na entrevista*)

[Entrevistadora]: O Abaporu você acha que é mais difícil de entender...

[Marina]: Sim.

[Entrevistadora]: Mas o que você acha mais interessante? Ele é interessante? É válido fazer reproduções também que sejam em alto-relevo?

[Marina]: Assim, eu acho que tem uma contradição aí, porque o Abaporu dessa forma, meio bidimensional, meio em alto-relevo, ele mostra exatamente como os outros veem, entendeu? Então eu vou ter a mesma representação. Mas eu acho que se tivesse, por exemplo, o homem sentado, o Caipira aqui sentado, se fosse bidimensional eu acho que não ficaria tão, vamos dizer, entendível, tão legível quanto ele é agora tridimensional.

[Entrevistadora]: Então agora aproveitando, você lembra dessa? (*É dada reprodução da serigrafia de Marilyn Monroe*).

[Marina]: Eu sei que é uma pessoa, né? Um rosto.

[Entrevistadora]: Você já falou nela hoje.

[Marina]: É a Marilyn Monroe?

[Entrevistadora]: É!

[Marina]: Ah é, ela mesma.

[Entrevistadora]: Essa daí é bidimensional, ela não tá em alto-relevo.

[Marina]: Essa eu acho que não precisa ser, por exemplo, tridimensional porque ela só tem a imagem do rosto. Por exemplo, uma coisa que eu acho que fica melhor tridimensional é quando você tem uma imagem assim: uma mão passando na frente do corpo, entendeu?

[Entrevistadora]: ãham...

[Marina]: Essas coisas ficam melhor tridimensional. Agora quando é assim, uma figura, uma imagem, vamos dizer, plana...

[Entrevistadora]: Isso. Plana, exatamente. Exatamente, interessante a sua observação. (*A entrevistadora diz as partes da reprodução tocadas pela Marina*). Os olhos, o nariz, a boca...

[Marina]: Os cabelos.

[Entrevistadora]: Dá pra entender também, né?

[Marina]: Dá, com certeza! A delimitação do rosto todo aqui, acho que aqui é o queixo.

[Entrevistadora]: Isso.

[Marina]: Pescoço.

[Entrevistadora]: Isso! E aqui vou te mostrar a última agora. Você lembra dessa? (É dada escultura africana).

[Marina]: Eu também lembro muito vagamente que eu acho que só vi uma vez. Uma mulher nua...

[Entrevistadora]: Dá pra perceber que é uma mulher?

[Marina]: É, dá por causa dos seios.

[Entrevistadora]: Isso.

[Marina]: Parece que ela tá de saia.

[Entrevistadora]: É. Da onde ela vem? De que cultura ela vem?

[Marina]: Não sei. É indígena?

[Entrevistadora]: É africana. É próxima, em certo sentido, né? É africana.

[Marina]: Ah tá!

[Entrevistadora]: Ela tá só de saia, exatamente. Tá segurando também uma coisa na cabeça, um pote, uma água.

[Marina]: E eu não entendo, eu nunca entendi o que é isso aqui.

[Entrevistadora]: Barriga. Pode estar grávida.

[Marina]: Parece gravidez mesmo, porque é só aqui em baixo.

[Entrevistadora]: É um início de gravidez (*risos*).

[Marina]: Legal.

[Entrevistadora]: Você quer falar mais alguma coisa que eu não tenha perguntado naquele dia ou hoje?

[Marina]: Não, não. Eu acho que eu falei tudo que tinha que falar (*risos*). A questão da aula de artes, o que eu acho. Eu acho que é isso aí mesmo.

[Entrevistadora]: Ah, tem uma pergunta, que acabou surgindo na última vez e você não estava, eu acho. Eles estavam comentando que eles achavam que tinha muito aluno na sala de aula, porque eles vêm do Benjamin Constant, lá tem pouquinha gente, eles chegam aqui e fica muita gente, muito tumulto, muito barulho. Você tem essa impressão também?

[Marina]: Essa eu acho que a gente até chegou a fazer, a comentar um pouco sobre isso.

[Entrevistadora]: Ah, você estava neste dia?

[Marina]: Sim, eu acho que... não acho que... como é que eu posso dizer? Não é o problema que deve ser posto, vamos dizer assim, prioritariamente pra ser resolvido, sabe? É uma questão básica que dá pra conviver, dá pra aprender a conviver nessa sala, principalmente se os participantes, os alunos forem compreensivos de prestar atenção na aula, essas coisas. Mas sim, eu acho que, sem dúvida, se fosse uma aula com metade dos alunos que tem em sala de aula...

[Entrevistadora]: Quantos?

[Marina]: Uns quinze.

[Entrevistadora]: Como é na aula de artes?

[Marina]: Isso. Eu acho que se tivesse um debate, seria um debate muito mais tranquilo, se tivesse uma aula, seria uma aula que poderia ter uma conversa, poderia atender as dúvidas de todo mundo, sabe? Ainda mais se for um... eu acho que também uma coisa que influencia muito, pode ser mais psicologicamente do que outra coisa, é a questão da posição dos alunos. Quando você tá naquela posição de aula, um de costas pro outro, só olhando pra frente, olhando pro professor, eu não sei, parece que essa questão de mudar de posição, de você ir pra uma mesa redonda, de você estar ali unido, sabe? A sensação de estar mais unido, em grupo, conversando, o professor falando de uma maneira mais, entre aspas, informal. De uma maneira mais informal, entendeu? Mais tranquila...

[Entrevistadora]: Você acha que isso ajuda?

[Marina]: Sim, eu acho que sim. Dá um clima diferente à aula.

[Entrevistadora]: E você disse que o número de alunos não é prioritário. O que é prioritário?

[Marina]: Ah, a gente tem muita coisa pra melhorar no colégio, né? Por isso que eu estou dizendo que o número de alunos não é uma coisa prioritária...

[Entrevistadora]: E o que que é prioritário?

[Marina]: É... vamos lá. A gente tá começando a ter um grêmio agora e não sinto muita firmeza. A questão dos professores aí, estarem querendo fazer greve quase todo ano e o terceiro ano é muito prejudicado por isso. A questão de falta de professor, que agora foi, espero que tenha sido resolvida, mas acho que em Português não foi ainda, algumas matérias não foram ainda resolvidas.

[Entrevistadora]: Você tá sem aula de Português?

[Marina]: Na verdade não, eu não estou sem aula de Português, mas ano passado, por exemplo, tinha falta de professor, porque os professores que tinham faltavam muito, não tinha reposição de aula, entendeu? Não tinha substituto e essas coisas, entendeu? Outra coisa que eu acho que falta é reforço na educação especial, porque ano passado a gente tinha bastante, esse ano a gente não tá tendo quase. Só tenho reforço segunda e terça.

[Entrevistadora]: De quê?

[Marina]: Só tenho reforço de Biologia e de Matemática. Aliás, Português também vai dar reforço. Mas os que eu mais preciso, Geografia, História e Física, a gente não tem. Dizem que vai estagiário explicar e tal, mas não é a mesma coisa que um professor que já tá aqui

inserido, que já sabe como eles cobram, que já sabe qual é o tipo de prova, que já sabe qual é a matéria exatamente. Não é a mesma coisa! Entendeu? E nem os estagiários estão dando aula, eu acho. Aí essas coisas, entre outras coisas que os professores também querem, melhores condições de emprego, salário... E os alunos também querem muita coisa também. Por isso eu acho que o número de alunos não é uma coisa muito importante por enquanto.

[Entrevistadora]: Entendi. Então tá bom, muito obrigado pela sua entrevista, tá bom?

[Marina]: (*Risos*) De nada.

8 Tabulação da Entrevista com Marina

| Pergunta Disparadora | Marina |
|---|--|
| Você estudou Artes Visuais em outros anos letivos? | Sim, eu estudei desde o meu C.A, desde o meu primeiro ano até o sétimo ano, aí oitavo e nono eu não tive, que era uma regra do colégio mesmo em que eu estudei e tive de novo no primeiro ano do Ensino Médio. |
| E que colégio era esse em que você estudava? | CEPRON. |
| Que era uma escola... | Regular. |
| Como que eram as aulas de artes nesse colégio? | A gente estudava mais teoria, né? Eu não... tinham pinturas, eu lembro que no sexto ano a gente estudou Arte Egípcia, Arte Barroca, Arte Bizantina, um pouco da teoria, bem básico das pinturas, realmente. Não era uma... não era realmente uma matéria muito aprofundada. Eu fui ter mais aprofundamento no primeiro ano do Ensino Médio mesmo. |
| Tinha parte prática no outro colégio? Você pintava, desenhava? | Tinha, só pintar, desenhar, né? Era muito baseada em livro. Lia o livro, mostrava as figuras no livro, não tinha muita coisa de pintar e desenhar, não tinha muito, não. |
| Não tinha essa parte, é? | Tinha só um pouco. Tinha assim, uma questão na prova pra pintar, coisas assim. |
| E você fazia essa questão? | Não, eu... às vezes a questão não era... era cortada pra mim, né? Substituíam por outra coisa teórica, coisas assim. |
| Como é que foi aqui no Pedro II? (...) Você falou que foi mais aprofundado, né? | As aulas de arte? (...) É, aqui eu tive as... eu pude sentir realmente alguns exemplos de pinturas de algumas fases da arte. E aqui a gente estudou pintores, a gente estudou as intenções e as explicações das artes, por que ela era assim numa fase, por que ela era assim em outra fase e por que os autores faziam isso. Entendeu? Eu não sei também se é porque minha mentalidade estava mais formada e eu pude compreender melhor as coisas. Eu acho que quando eu estava no sexto ano eu realmente não tinha muita noção assim, eu aprendia, mas minha mentalidade acho que não me permitia compreender tanto também. |
| A parte prática daqui, como é que foi, no Pedro II? | A parte prática foi bem tranquila, usei o <i>biscuit</i> , não sei se foi <i>biscuit</i> ... foi uma argila, né, que depois ficava dura e aí ficava bonitinho, ficava legal, aí fiz escultura com... fiz escultura não, fiz pintura, no caso, em relevo. Ao invés de pintar eu fazia essas moldurinhas. Fiz o Abaporu dessa maneira. E tinha as representações também. Tinha a representação das pinturas principais que eram as mais |

| | |
|---|---|
| | usadas. |
| Foi importante ter estudado Artes Visuais? | Foi, foi muito importante! Artes Visuais... eu tive um pouco disso no ENEM e é principalmente pra vida. É muito legal você ouvir o nome de um pintor e saber o que ele fez, qual a importância dele, no dia-a-dia mesmo, ah, eu sei que ele fez isso, eu sei que ele fez aquilo, já vi uma pintura dele assim e tal. É legal, muito legal. |
| Você se lembra de alguma obra de arte? | Tem o Abaporu, tem... eu não lembro do nome da outra obra que era um caipira sentado numa pedra, cortando... cortando... ai meu Deus. Ah, não lembro, ele estava com alguma coisa na mão. Tem um tempo. Lembro... gosto muito mais da fase do Pop Art, gosto muito dessa fase da Marilyn Monroe que era representada, vamos dizer assim, era pintada de maneira industrial, aí demonstra isso. Gosto muito da parte do Dadaísmo, que tem o... que eles pegam objetos já feitos e colocam de posição diferente, de forma diferente e demonstra que pode ser outra coisa. Eu gosto muito dessa... Eu gosto mais dessa arte mais contemporânea, vamos dizer assim. |
| Você já foi a algum museu de arte? | Eu fui com a escola, com o Pedro II no primeiro ano no CCBB. Acho que foi o único museu de arte - não foi museu, a única exposição de arte que eu fui. |
| Era sobre o quê? Você lembra? | Era sobre Impressionismo. Eu me lembro muito do Impressionismo, eu acho que era... mas tinha outras artes também. |
| Você vai ao cinema? | Sim. |
| Que tipo de filme você assiste? | Ah, eu gosto de filme de comédia, de filme... não gosto muito de ação, gosto de ver filme mais tranquilo, né? E romance eu acho... filme adolescente, vamos dizer assim (<i>risos</i>). |
| Você assiste filme dublado? Como é que é? Como é que você faz? | Sim, dublado. É filme dublado, legendado.... |
| Não dá? | É muito chato. (...) É, dublado ou brasileiro. |
| Você já foi a alguma sessão de cinema que tivesse audiodescrição? | Nunca, sou doida pra ir. Nunca fui, nunca achei em lugar nenhum (<i>risos</i>). |
| Com relação às aulas de arte, você tem sugestões pra melhorar as aulas de arte aqui do colégio? | Sugestões? Não sei, acho que não. Eu já vi tanto... ela já tá tão preparada assim, tão diferenciada de qualquer outra aula de artes. Exatamente o que eu falei no outro dia, ela já é uma aula diferente, porque você já sai daquele meio de sala de aula e vem pra uma mesa onde os alunos ficam numa |

| | |
|---|---|
| | <p>mesa, numa mesa, vamos dizer, não é redonda, mas você pode ficar de frente, você pode ficar de lado pra um amigo. As pessoas ficam mais reunidas, é um grupo menor de pessoas e a gente faz uma coisa diferente que é pintar, a gente não fica só ouvindo, ouvindo, ouvindo. Isso tudo já é um diferencial, sabe? E tem as pinturas em relevo, acho que quase todas as pinturas que o professor mostra tem relevo. Então eu não imagino como pode melhorar, não.</p> |
| <p>Então, agora eu vou te dar algumas obras, algumas reproduções que você já deve ter visto aqui. (<i>É dada miniatura da escultura Diana</i>).</p> | <p>Ah, esse é o homem que eu falei! Não, não é não. Não, não é não. Ah, eu estou lembrando vagamente dessa. Eu não lembro muito bem dessa representação, não.</p> |
| <p>Você chegou a ver essa?</p> | <p>Sim, mas eu não lembro muito, porque acho que foi um dia só durante a aula que eu vi e não lembro muito da história. Eu sei que parece que tá montado num bicho, sentado num bicho, e tá segurando alguma coisa aqui atrás.</p> |
| <p>É a Diana, caçadora, lembra?</p> | <p>Ah, sim! Entendi.</p> |
| <p>E essa aqui? Agora vou te mostrar esse que você já falou... (<i>É dado o Caipira Picando Fumo</i>).</p> | <p>É, esse é o homem (<i>risos</i>) eu achei tão fofinho. Eu já fiz até representação dele também que você pediu pra fazer. Muito fofo. Uma releitura dele.</p> |
| <p>Agora esse aqui que você também fez uma representação dele. Eu vou te dar... Lembra desse?</p> | <p>Esse é o Abaporu, né? (...) Eu lembro bem. É uma imagem que ficou bem gravada na minha mente.</p> |
| <p>Por quê?</p> | <p>Não sei, acho que é uma imagem tão diferente, sei lá, é uma figura tão diferente.</p> |
| <p>Você acha que quando a reprodução é tridimensional, uma esculturazinha como a do homem picando fumo, é mais fácil de ser entendido?</p> | <p>Do que, por exemplo, o Abaporu?</p> |
| <p>O Abaporu tá num alto-relevo.</p> | <p>E aquele dali tá tridimensional. (...) Com certeza. Eu acho tridimensional melhor.</p> |
| <p>É mais fácil?</p> | <p>Acho.</p> |
| <p>Mas o que você acha mais interessante? Ele é interessante? É válido fazer reproduções também que sejam em alto-relevo?</p> | <p>Assim, eu acho que tem uma contradição aí, porque o Abaporu dessa forma, meio bidimensional, meio em alto-relevo, ele mostra exatamente como os outros veem, entendeu? Então eu vou ter a mesma representação. Mas eu acho que se tivesse, por exemplo, o homem sentado, o Caipira aqui sentado, se fosse bidimensional eu acho que não ficaria tão, vamos dizer, entendível, tão legível quanto ele é agora tridimensional.</p> |
| <p>Então agora aproveitando, você</p> | <p>Eu sei que é uma pessoa, né? Um rosto.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>lembra dessa? (<i>É dada reprodução da serigrafia de Marilyn Monroe</i>).</p> | <p>(...) É a Marilyn Monroe? (...) Ah é, ela mesma.</p> |
| <p>Essa daí é bidimensional, ela não tá em alto-relevo.</p> | <p>Essa eu acho que não precisa ser, por exemplo, tridimensional porque ela só tem a imagem do rosto. Por exemplo, uma coisa que eu acho que fica melhor tridimensional é quando você tem uma imagem assim: uma mão passando na frente do corpo, entendeu? (...) Essas coisas ficam melhor tridimensional. Agora quando é assim, uma figura, uma imagem, vamos dizer, plana...</p> |
| <p>Isso. Plana, exatamente. Exatamente, interessante a sua observação. (<i>A entrevistadora diz as partes da reprodução tocadas pela Marina</i>). Os olhos, o nariz, a boca... (...) Dá pra entender também, né?</p> | <p>Os cabelos. (...) Dá, com certeza! A delimitação do rosto todo aqui, acho que aqui é o queixo. (...) Pescoço.</p> |
| <p>Você lembra dessa? (<i>É dada escultura africana</i>).</p> | <p>Eu também lembro muito vagamente que eu acho que só vi uma vez. Uma mulher nua...</p> |
| <p>Dá pra perceber que é uma mulher?</p> | <p>É, dá por causa dos seios. (...) Parece que ela tá de saia.</p> |
| <p>Da onde ela vem? De que cultura ela vem?</p> | <p>Não sei. É indígena?</p> |
| <p>É africana. É próxima, em certo sentido, né? É africana. (...) Ela tá só de saia, exatamente. Tá segurando também uma coisa na cabeça, um pote, uma água.</p> | <p>Ah tá! (...) E eu não entendo, eu nunca entendi o que é isso aqui.</p> |
| <p>Barriga. Pode estar grávida. (...) É um início de gravidez (<i>risos</i>).</p> | <p>Parece gravidez mesmo, porque é só aqui em baixo. (...) Legal.</p> |
| <p>Você quer falar mais alguma coisa que eu não tenha perguntado naquele dia ou hoje?</p> | <p>Não, não. Eu acho que eu falei tudo que tinha que falar (<i>risos</i>). A questão da aula de artes, o que eu acho. Eu acho que é isso aí mesmo.</p> |
| <p>Ah, tem uma pergunta, que acabou surgindo na última vez e você não estava, eu acho. Eles estavam comentando que eles achavam que tinha muito aluno na sala de aula, porque eles vêm do Benjamin Constant, lá tem pouquinha gente, eles chegam aqui e fica muita</p> | <p>Essa eu acho que a gente até chegou a fazer, a comentar um pouco sobre isso. (...) Sim, eu acho que... não acho que... como é que eu posso dizer? Não é o problema que deve ser posto, vamos dizer assim, prioritariamente pra ser resolvido, sabe? É uma questão básica que dá pra conviver, dá pra aprender a conviver nessa sala, principalmente se os participantes, os alunos forem compreensivos de prestar atenção na aula,</p> |

| | |
|---|--|
| gente, muito tumulto, muito barulho. Você tem essa impressão também? | essas coisas. Mas sim, eu acho que, sem dúvida, se fosse uma aula com metade dos alunos que tem em sala de aula... |
| Quantos? | Uns quinze. |
| Como é na aula de artes? | Isso. Eu acho que se tivesse um debate, seria um debate muito mais tranquilo, se tivesse uma aula, seria uma aula que poderia ter uma conversa, poderia atender as dúvidas de todo mundo, sabe? Ainda mais se for um... eu acho que também uma coisa que influencia muito, pode ser mais psicologicamente do que outra coisa, é a questão da posição dos alunos. Quando você tá naquela posição de aula, um de costas pro outro, só olhando pra frente, olhando pro professor, eu não sei, parece que essa questão de mudar de posição, de você ir pra uma mesa redonda, de você estar ali unido, sabe? A sensação de estar mais unido, em grupo, conversando, o professor falando de uma maneira mais, entre aspas, informal. De uma maneira mais informal, entendeu? Mais tranquila... |
| Você acha que isso ajuda? | Sim, eu acho que sim. Dá um clima diferente à aula. |
| E você disse que o número de alunos não é prioritário. O que é prioritário? | Ah, a gente tem muita coisa pra melhorar no colégio, né? Por isso que eu estou dizendo que o número de alunos não é uma coisa prioritária... |
| E o que que é prioritário? | É... vamos lá. A gente tá começando a ter um grêmio agora e não sinto muita firmeza. A questão dos professores aí, estarem querendo fazer greve quase todo ano e o terceiro ano é muito prejudicado por isso. A questão de falta de professor, que agora foi, espero que tenha sido resolvida, mas acho que em Português não foi ainda, algumas matérias não foram ainda resolvidas. |
| Você tá sem aula de Português? | Na verdade não, eu não estou sem aula de Português, mas ano passado, por exemplo, tinha falta de professor, porque os professores que tinham faltavam muito, não tinha reposição de aula, entendeu? Não tinha substituto e essas coisas, entendeu? Outra coisa que eu acho que falta é reforço na educação especial, porque ano passado a gente tinha bastante, esse ano a gente não tá tendo quase. Só tenho reforço segunda e terça. |
| De quê? | Só tenho reforço de Biologia e de Matemática. Aliás, Português também vai dar reforço. Mas os que eu mais preciso, Geografia, História e Física, a gente não tem. |

| | |
|---|---|
| | <p>Dizem que vai estagiário explicar e tal, mas não é a mesma coisa que um professor que já tá aqui inserido, que já sabe como eles cobram, que já sabe qual é o tipo de prova, que já sabe qual é a matéria exatamente. Não é a mesma coisa! Entendeu? E nem os estagiários estão dando aula, eu acho. Aí essas coisas, entre outras coisas que os professores também querem, melhores condições de emprego, salário... E os alunos também querem muita coisa também. Por isso eu acho que o número de alunos não é uma coisa muito importante por enquanto.</p> |
| <p>Entendi. Então tá bom, muito obrigado pela sua entrevista, tá bom?</p> | <p>(<i>risos</i>) De nada.</p> |

ANEXOS

1 CARTA DE APRESENTAÇÃO

2 AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DO COMITÊ DE ÉTICA DO COLÉGIO
PEDRO II

ANEXO-1: CARTA DE APRESENTAÇÃO



DECLARAÇÃO

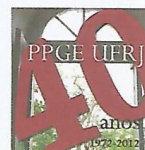
Declaro para os devidos fins que **Leila Gross** é aluna regularmente matriculada e inscrita em disciplinas, em 2012/2, sob o número: **111313158**, no Curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, desta Universidade.

Outrossim, informo ainda que a referida aluna tem como prazo máximo para conclusão do curso até março de 2015; e que este referido Curso de Doutorado em Educação da UFRJ tem conceito 5 na avaliação da CAPES/MEC.

Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2012


João Ricardo dos Santos
Assistente em Administração
FE / UFRJ
SIAPE: 1865052

PPGE – 40 anos
Campus Praia Vermelha
Av. Pasteur, 250 - fundos - sala: 234 - Urca
CEP: 22295-900 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil
www.educacao.ufrj.br
Telefone: (0xx21) 2295-4047



ANEXO-2: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



COLÉGIO PEDRO II
PROPPG - PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Processo nº 23040.003924/2012-39

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa "A Intermediação da Imagem em Artes Visuais na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II", a ser elaborada por LEILA GROSS, sob a orientação das Professoras Doutora Monique Andries Nogueira e Doutora Valdelúcia Alves da Costa, como parte dos requisitos para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFRJ,, conta com a aprovação desta Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido no Campus São Cristóvão III do Colégio Pedro II, com aquiescência da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação dessa Instituição, e abará o uso de questionários e entrevistas a alunos e professores. O pesquisador se compromete a solicitar autorização para uso de informações e imagens obtidas dos participantes, preservar a identidade dos mesmos, conforme Lei 12.527, Seção V, de 18/11/2011, na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

Conforme Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, como também fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (tese) referente à pesquisa realizada em nossa Instituição.

Rio de Janeiro, 09 de abril de 2013.

Professora Neide da Fonseca Parracho Sant'anna
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio Pedro II

Profª Drª. NEIDE DA FONSECA PARRACHO SANT'ANNA
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação-CPII
Matrícula SIAPE: 0264789

Ass. M. M. Peixoto
ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
AEE - SC III



Fundado em 2 de dezembro de 1837

Magda de Abreu Pimenta
Magda de Abreu Pimenta
Diretora Adjunta
SIAPE 1051351