

**INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA TEMÁTICA DA DEFICIÊNCIA VISUAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO NA TEMÁTICA
DA DEFICIÊNCIA VISUAL**

VIVIANE ALVES GUIMARÃES

**MULTISSENSORIALIDADE NA ARTE: UM EXPERIMENTO DE
ACESSIBILIZAÇÃO DE OBRAS DE PORTINARI PARA ALUNAS CEGAS**

RIO DE JANEIRO

2023

VIVIANE ALVES GUIMARÃES

**Multissensorialidade na arte: um experimento de acessibilização de obras de
Portinari para alunas cegas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino na Temática da Deficiência Visual.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Arheta Ferreira de Andrade

Rio de Janeiro

2023

G963 **GUIMARÃES, Viviane Alves**

Multissensorial na arte: um experimento de acessibilidade de obras de Portinari para alunas cegas [recurso eletrônico] / Viviane Alves Guimarães. - Rio de Janeiro : Instituto Benjamin Constant; PPGEDV 2023.

Arquivo digital; PDF

Orientadora: Arheta Ferreira de Andrade

1. Arte. 2. Deficiência visual. 3. Audiodescrição. 4. Mediação. 5. Trabalho acadêmico. 6. Dissertação. 7. PPGEDV.
I. Título.

CDD – 790.0871

Ficha Elaborada por Edilmar Alcantara dos S. Junior. CRB/7: 6872

VIVIANE ALVES GUIMARÃES

**MULTISSENSORIALIDADE NA ARTE: UM EXPERIMENTO DE
ACESSIBILIZAÇÃO DE OBRAS DE PORTINARI PARA ALUNAS CEGAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino na Temática da Deficiência Visual.

Banca Examinadora

Arheta Ferreira de Andrade

Instituto Benjamin Constant (IBC) - Orientadora/ Presidente

Márcia de Oliveira Gomes

Instituto Benjamin Constant (IBC) - Membro do PPGEDV

Virgínia Kastrup

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Membro externo ao PPGEDV

Vagner Santos da Cruz

Instituto Benjamin Constant (IBC) - Membro do PPGEDV - Suplente

Dedico este trabalho à minha amada família e às pessoas
que contribuíram para a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Não foi simples realizar um mestrado sem uma licença de trabalho para estudos e com todas as demandas que a vida traz, mas esses dois anos valeram à pena, e no momento de conclusão, a gratificação de ter conquistado tanto e a satisfação de dever cumprido são singulares. Certamente o sentimento de gratidão me preenche e por isso inicio agradecendo à Deus, por ter colocado pessoas especiais e boas oportunidades em meu caminho, e por ter me concedido força e saúde para persistir e concluir o curso. Agradeço também a cada pessoa que colaborou com meus estudos, em especial:

Ao meu Thiago, meu amor, meu companheiro, meu amigo e apoiador. Por me acompanhar nos sonhos, nas invenções e na vida. Por sempre me estimular e me incentivar a querer mais e por estar ao meu lado durante todo caminho buscando mais também.

Aos meus preciosos e amados filhos, Alice e Caio, por terem sido tão pacientes, carinhosos, por terem me proporcionado alegria nos momentos difíceis e por terem suportado as ausências da mamãe.

À minha mãe, Cristina, sem você eu não estaria aqui, meu exemplo, minha linda e radiante mãe. Obrigada pelo amor, cuidado, incentivo, apoio e por tantos anos de dedicação, correção, esforço, enfim, obrigada por minha vida!

À minha little sis , Nathália, pelo carinho, apoio e “help” quando precisei.

Aos meus avós *in memoriam* Maria Silva e José Floriano, pelas histórias, ensinamentos, pelo amor incondicional, por todo carinho, apoio, incentivo e exemplos que me deram ao longo de minha vida.

À minha avó Maria Sacramento, por todo o companheirismo, apoio, carinho, incentivo e amor.

À minha família, amigas e amigos que sempre estão ao meu lado me incentivando.

À querida professora Arheta, por sua respeitosa, assertiva e carinhosa orientação, por percorrer comigo esse caminho, guiando cada passo do processo, durante as turbulências e calmarias que a vida nos trouxe.

À todos os professores, professoras e profissionais do PPGEDV e do IBC pelas orientações, sugestões, correções, cuidado e acolhimento ao longo do curso.

À todos os meus colegas e amigos dessa turma maravilhosa do mestrado, que iniciaram essa jornada comigo. Cada um de vocês me ajudou de alguma forma e, como eu disse desde o início, adorei ter feito parte dessa turma, é uma turma onde pude fazer amigos e amigas, de vários lugares do Brasil. Nós seguimos segurando as mãos uns dos outros e, por isso, conquistamos tanto.

À professora Virgínia Kastrup por ter aceitado nosso convite para a banca, contribuindo com nosso crescimento acadêmico e profissional, com seus textos publicados e apontamentos na qualificação.

À professora Márcia Gomes por ter me recebido carinhosamente na entrevista inicial do PPGEDV, junto com o professor Fábio Brandolim, por ter me ensinado tanto com seus textos publicados e ao longo do curso, e por continuar me ensinando ao ter aceitado participar da banca.

Ao professor Vagner Santos por ter me acompanhado ao longo do curso, tanto nas disciplinas quanto no Produto Educacional desta pesquisa, por ter contribuído com nosso crescimento e aprendizado como professor do PPGEDV e como membro da banca.

Às queridas e maravilhosas alunas que participaram e construíram essa pesquisa comigo, Amarílis e Girassol. Também às suas famílias, muito obrigada!

Aos profissionais da Rede de Duque de Caxias, aos colegas de trabalho, aos alunos que tive ao longo dos anos, à equipe da Sala Paulo Freire e à equipe da CEE por tanto aprendizado compartilhado e, em especial, à direção, ao professor de artes e ao agente de apoio a inclusão do CIEP 328 Municipalizado Marie Curie, pelo acolhimento e carinho.

"Eu tenho natureza, arte e poesia, e se isso não for suficiente, o que é suficiente?"

Van Gogh

LISTA DE ABREVIATURAS

AD - Audiodescrição

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

DV - Deficiência Visual

IBC - Instituto Benjamin Constant

PcD - Pessoa com Deficiência

PcDV - Pessoa com Deficiência Visual

PDF - Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)

PE - Produto Educacional

U.E. - Unidade Escolar

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem da obra Meninos pulando carniça, de Candido Portinari	46
Figura 2 - Imagem da obra Menina sentada, de Candido Portinari	47
Figura 3 - Reprodução tátil de Meninos pulando carniça, Portinari	49
Figura 4 - Reprodução tátil de Menina sentada, Portinari	50
Figura 5 - Audiodescritor Portátil	51
Figura 6 - Capa do Produto Educacional	53
Figura 7 - Fotomontagem de Amarílis	57
Figura 8 - Exposição de máscaras africanas	59
Figura 9 - Amarílis apreciando a obra tátil Meninos pulando carniça	62
Figura 10 - Girassol apreciando a obra tátil Meninos pulando carniça	63
Figura 11 - Apreciação da obra tátil Meninos pulando carniça atualizada	65
Figura 12 - Apreciação da obra tátil Menina Sentada	68
Figura 13 - Utilização do Audiodescritor Portátil	70

Resumo

Esta dissertação intenciona apresentar uma contribuição para o ensino da arte para alunos com deficiência visual matriculados na educação básica. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Este trabalho aposta no desenvolvimento da autonomia dos alunos com deficiência visual na fruição estética de obras de artes visuais bidimensionais, bem como no aumento do potencial criativo, cognitivo, sensível e imaginativo dos mesmos. Promove ainda um olhar diferenciado sobre a diversidade na escola, defendendo a educação especial na perspectiva da educação inclusiva legítima e de qualidade. Para isso, a presente pesquisa desenvolveu como produto educacional um guia de acessibilidade estética, sobre a produção de reproduções de obras de arte bidimensionais em representações táteis acompanhadas de audiodescrição poética, a fim de auxiliar o professor na promoção da acessibilidade e da fruição estética para pessoas com deficiência visual no ensino da arte. Dessa forma, os alunos com deficiência visual, matriculados na rede regular de ensino, poderão vivenciar a leitura e a contextualização de uma obra de arte bidimensional em conjunto com os demais alunos em uma aula de arte-educação sem as barreiras impostas por uma educação artística que privilegie a visão.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Arte; Acessibilidade; Audiodescrição Poética; Mediação.

Abstract

This dissertation intends to present a contribution for the teaching of art to visually impaired students enrolled in basic education. It is a research with a qualitative approach, of the case study type. This paper focuses on developing the autonomy of visually impaired students in the aesthetic enjoyment of two-dimensional visual works of art, as well as on increasing their creative, cognitive, sensitive and imaginative potential. It also promotes a differentiated look into diversity at school, defending special education from the perspective of legitimate and quality inclusive education. For this, the present research developed, as an educational product, an aesthetic accessibility guide, by the production of two-dimensional works of art in tactile reproductions accompanied by poetic audio description, in order to assist the teacher in promoting accessibility and aesthetic enjoyment for visually impaired people in art education. In this way, visually impaired students enrolled in the regular education network will be able to experience the reading and contextualization of a two-dimensional work of art together with the other students in an art education class without the barriers imposed by an artistic education that prioritize vision.

Keywords: Visual Impairment; Art; Accessibility; Poetic Audio Description; Mediation.

SUMÁRIO

1. DIÁLOGO COM O LEITOR	14
2. INTRODUÇÃO	16
2.1. Justificativa	17
2.2. Objetivos	20
2.2.1. Objetivo Geral	20
2.2.2. Objetivos Específicos	20
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
3.1. Criando Laços	21
3.2. Artes visuais?	25
3.3. Mediação	27
3.4. Audiodescrição Poética	30
3.5. Acessibilidade Estética Tátil	38
3.6. Multissensorialidade na arte	41
4. METODOLOGIA	43
5. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO	52
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
6.1. Acessibilidade Estética	56
6.1.1. Acessibilidade Estética Tátil	58
6.1.2. Acessibilidade Estética Auditiva	69
6.2. Mediação	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
8. REFERÊNCIAS	82
9. APÊNDICES e ANEXOS	88

1. DIÁLOGO COM O LEITOR

O artista, ao produzir sua obra/ performance, abre seu âmago ao diálogo e expõe-se diante de um vasto público para que, diante de sua obra/ performance, a pessoa que a aprecia ou a experiencia responda à sua voz com outras vozes, outras culturas, outros olhares, outras vivências. O fruto desses diferentes diálogos íntimos e singulares é a experiência estética que a arte proporciona.

Esta é uma pesquisa que discorre sobre a acessibilidade estética para alunos com deficiência visual, especificamente alunas cegas, matriculadas em uma escola da Rede Municipal de Duque de Caxias, frequentando classes regulares dos anos finais do Ensino Fundamental.

Por ser uma pesquisa cujo tema tem um caráter subjetivo, onde se propõe apreciação artística de obras bidimensionais de Candido Portinari, com um apelo visual fortíssimo, para alunas cegas congênitas, optei por subverter um pouco a ordem acadêmica de uma dissertação para propor um texto com um ar também subjetivo, não austero, que nos remete à experiência estética. De fato, é uma dissertação de Mestrado, e é resultado de uma pesquisa, porém, o caráter artístico e poético presentes no decorrer do percurso da pesquisa, a natureza da minha formação e o viés da acessibilidade aqui proposta, sugerem uma abordagem mais sensível e intimista. A rigurosidade da pesquisa científica foi respeitada durante todo período da investigação, desde o pré-projeto até a conclusão do mesmo. Assim como foram utilizadas as ferramentas de pesquisa científica dentro de uma abordagem qualitativa, seguindo a ética da pesquisa e respeitando todos os trâmites.

O que proponho aqui são encontros, encontro ímpar e estético da pessoa cega com a obra de arte bidimensional de Portinari e sua visualidade intrínseca, encontro entre a cegueira e questões da visualidade e encontro dialógico entre mim e você leitor. Portanto, a escolha que fiz de utilizar a primeira pessoa do singular ao longo do texto, por vezes, alternando para a primeira pessoa do plural para incluir meus parceiros e minhas parceiras de pesquisa, foi propositalmente para mantermos essa conversa, esse diálogo próximo, como o faz uma obra de arte e seu apreciador. No que tange à acessibilidade, entendemos e a construímos numa perspectiva estética.

E para nos situarmos nos diálogos que estamos entrelaçando, precisamos conhecer um pouco sobre essa acessibilidade que aqui abordamos, pois muito se fala sobre acessibilidade atualmente, mas precisamos evidenciar sobre qual instância de

acesso estamos falando e também refletir sobre o conceito de deficiência no qual nos baseamos para traçar essa acessibilidade.

Diniz (2007) nos apresenta que a deficiência é uma das formas de viver no mundo, sendo "um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente." (DINIZ, 2007, p. 9).

Reconhecemos a importância no modelo médico da deficiência no que diz respeito aos cuidados com o corpo e às exigências médicas que alguns corpos com deficiência necessitam para terem boa qualidade de vida. Porém, entendemos que o modelo social foi de grande relevância e avanço nos estudos sobre a deficiência, nas políticas e na conquista de direitos sociais para as Pessoas com Deficiência (PcD). Inclusive em algumas reestruturações do modelo biomédico, conforme nos apresenta Diniz (2007), principalmente quando foi revisitado e revisado com as críticas feministas que incorporaram o reconhecimento das "(...) relações de dependência e cuidado como questões de justiça social para deficientes e não-deficientes." (DINIZ, 2007, p. 70).

Precisamos entender que no ponto de vista do "modelo social, a experiência de opressão não está inscrita no corpo da pessoa com deficiência. Ela é um efeito, uma consequência do contexto social" (ALVES, 2019, p. 487). Porque "(...) entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão." (DINIZ, 2007, p. 23). Portanto, na perspectiva do modelo social da deficiência que adotamos para a acessibilidade, não é o aluno ou a aluna com deficiência que precisa se adaptar aos ambientes escolares, mas sim a escola e a dinâmica escolar que precisam criar meios e oportunidades para a pessoa com deficiência aprender e, dessa forma, proporcionar verdadeiramente a inclusão da pessoa com deficiência na escola.

A acessibilidade estética que aqui propomos, por sua vez, se dará de forma a proporcionar uma vivência e uma experiência estética à pessoa com deficiência, onde a barreira criada pela sociedade e pela presença hegemônica da visualidade na arte será transposta na relação da PcD com a obra de arte, pois "(...) a acessibilidade estética diz respeito a uma possibilidade de fruição de uma obra de arte que se faz de forma encarnada, vivida, experimental e experimentada."(ALVES, 2019, p. 491).

A fim de proporcionar essa acessibilidade, criamos um guia de acessibilidade estética como Produto Educacional (PE), resultado desta pesquisa. Vamos conhecê-lo melhor mais adiante e conversar sobre ele, porém, preciso enfatizar aqui que ele não foi composto somente por mim. Eu o idealizei, depois o amadureci a partir de intervenções da minha orientadora, de meus professores e de meus pares do programa do mestrado, mas, principalmente, ele foi consolidado a partir das alunas participantes desta pesquisa, pois foi a experiência estética delas com os elementos do PE que o validaram e nos mostraram o que é relevante ou não em sua composição.

Tendo em vista as considerações que apresentei, gostaria de lhe convidar a iniciar nossa conversa e reflexão. Vamos compor esses nossos encontros com nossas próprias vivências, leituras e tessituras de mundo. Portanto, será singular. Assim como nosso amadurecimento nas questões aqui abordadas... Vamos dialogar?

2. INTRODUÇÃO

Existe uma hegemonia visual presente no ensino da arte que não possibilita a leitura e a fruição estética de obras de arte planas para pessoas com deficiência visual (DV), então, como proporcionar a esse aluno uma aula de arte significativa, que desenvolva sua cultura, sensibilidade, criatividade e conhecimentos, possibilitando que a fruição estética e leitura de obras de arte bidimensionais sejam feitas de forma autônoma? Esta pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso com observação participante, busca apresentar que é possível promover apreciação artística de obras bidimensionais reproduzindo-as com texturas, elementos tridimensionais e relevos em reproduções táteis e com audiodescrição poética, explorando os sentidos tátil-cinestésico e auditivo da pessoa com deficiência visual.

Mesmo com as políticas e ações voltadas para a acessibilidade das obras de arte para alunos com DV em alguns museus e galerias de arte, e de diversas iniciativas de professores em promover aulas de arte inclusivas, ainda há muito a se desenvolver no que diz respeito a esse acesso, pois somente a apresentação de forma oralizada, descrevendo a obra de arte ao aluno com DV, não é suficiente, bem como apenas reproduzir a obra em relevo com um material único também não proporciona a fruição artística da obra.

A experiência estética é bastante subjetiva, pois abrange muito mais do que somente a observação dos elementos estéticos como cor e forma presentes na obra,

no caso de uma obra das artes visuais/ plásticas, também envolvem a relação entre o espectador, com toda a sua bagagem emocional, e a obra em si. Quando o processo de fruição compreende uma relação entre uma obra visual bidimensional e um apreciador com deficiência visual, essa relação, algumas vezes, fica um pouco prejudicada com a descrição feita por uma terceira pessoa ou mesmo torna-se uma relação distanciada e apenas com informações sobre a obra e o artista, que são muito importantes, porém a experiência estética precisa transpor o campo informacional e ser atravessada por outros sentires.

Portanto, esta pesquisa desenvolveu um guia sobre a produção de obras de arte bidimensionais em reproduções táteis acompanhadas por audiodescrições poéticas da obra como Produto Educacional. Essas reproduções táteis com audiodescrição poética poderão facilitar a acessibilidade estética a obras de arte bidimensionais para alunos com DV em aulas de arte-educação, de forma a proporcionar uma relação mais próxima entre os mesmos e a obra. Com isso buscamos oportunizar um desenvolvimento holístico do aluno com DV por meio da arte, onde poderá ter uma experiência estética significativa, aprimorar sua inventividade, sensibilidade, conhecimento de mundo e cultura.

Para realização desta pesquisa elaboramos audiodescrições poéticas e reproduções táteis de obras de Portinari. Esse material foi levado para testagem junto às alunas com deficiência visual matriculadas em uma escola da rede regular da prefeitura de Duque de Caxias, em oficinas práticas, para análise e validação do Produto Educacional pretendido. Essas oficinas foram registradas em áudio e vídeo e analisadas. Após análise dos dados coletados nas oficinas o material foi avaliado, dando suporte para a produção do produto final, guia de acessibilidade estética de obras de arte bidimensionais para alunos com deficiência visual, e da dissertação.

2.1. JUSTIFICATIVA

A subjetividade da arte possibilita que o artista represente em seu fazer artístico e em sua obra o que sente, suas emoções ou simplesmente o que pensa a respeito do mundo que o cerca. Pode ter o objetivo de registrar um momento histórico ou de protestar sobre ele. Pode produzir algo eterno ou efêmero. Enfim, o artista é livre, assim como sua arte.

A obra de arte, para sua completude, precisa realizar o encontro com o apreciador, seja num museu, num centro cultural, sala de aula ou outro espaço, o encontro de apreciação artística e fruição estética é o que trará propósito à criação do artista, pois como nos apresenta Fayga Ostrower (1959)

A obra de arte, uma vez criada, passa a viver uma vida autônoma, desligando-se do artista como uma criança que caminha para seu destino próprio, particular. E nós, seres vivos, ao encontrá-la, participamos deste seu destino, ou melhor, o moldamos e impulsionamos. O ato de contemplar não significa receptividade passiva, é antes altamente dinâmico. Para cada espectador que a recria para si mesmo em inúmeros e renovados instantes, a obra de arte se revela numa constante reencarnação, em vida que indefinidamente renasce. (OSTROWER, 1959, p. 1)

A aula de arte-educação, por sua vez, é um espaço privilegiado para esse encontro entre a arte e o espectador, onde cada aluno, por meio da mediação do professor, moldará e impulsionará a obra de arte apreciada, recriando-a individual e coletivamente, promovendo esse renascimento proposto por Ostrower de forma intensa e profunda, contribuindo para o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse processo.

À vista disso, a arte-educação para alunos com deficiência visual proporciona uma contribuição significativa para o desenvolvimento escolar dos mesmos, pois a arte é uma linguagem universal, e para exercitá-la basta haver interesse, estudo e dedicação.

O ensino da arte na escola além de desenvolver o conhecimento cultural e histórico do aluno, estimula os sentidos, aguça a sensibilidade e reforça o seu potencial criativo e inventivo. Esse ensino deve ser profundo e com conhecimento a fim de sensibilizar e proporcionar ao aluno explorar e expressar seus sentimentos e emoções, também ampliar seu conhecimento por meio das leituras e análises de obras de arte e sua história.

O professor precisa ser especializado e ter um conhecimento de cada aluno em sua sala de aula para o ensino da arte, pois com o intuito de "desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos." (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 69).

Mas por que a arte dentre tantas outras linguagens? Qual a contribuição da linguagem da arte para o aluno com deficiência visual? Além do ensino da arte

promover uma formação holística do aluno, esse “olhar singular da arte faz conexão com outras áreas de conhecimento, assim como espelha em si as contribuições daquelas, transversalizando fronteiras.” (MARTINS, 2009, p. 193). Portanto, o ensino da arte para alunos com DV proporcionará um desenvolvimento global no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, envolvendo aspectos psicomotores, cognitivos, socioculturais, psicológicos e outros.

Ana Mae Barbosa, educadora brasileira pioneira no campo dos estudos de arte-educação, sistematizou uma proposta de ensino da arte que consiste em triangular o ensino através do entrelace de três aspectos: proporcionar ao aluno a leitura da obra de arte, o fazer arte e a contextualização da obra. É um sistema onde o professor terá a liberdade de trabalhar na ordem de sua proposta pedagógica e dentro da realidade da sala de aula.

E como inserir o aluno com DV num contexto artístico que privilegia a visão? Deve-se compreender, como observa Moraes, que “a criança cega é capaz de formar imagens mentais dos objetos por meio de informações provenientes de outras modalidades sensoriais” (MORAIS, 2010, p. 8), e será preciso considerar e compreender o contexto de vivência dessa criança.

A leitura da obra de arte pode ser realizada de diferentes formas e envolve apreciação e reflexão crítica dos aspectos estéticos daquela produção artística. Sendo assim, fez-se necessária a criação de um Produto Educacional que proporcione essa leitura da obra de arte pelo aluno com DV de forma que quebre a hegemonia da visão na arte e favoreça a experiência multissensorial.

O fazer arte requer o domínio e a familiaridade das técnicas e materiais, bem como aprimora o potencial criativo do aluno, pois “(...) arte denota um processo de fazer ou criar” (DEWEY, 2010, p. 126). O contextualizar a arte implica na compreensão dos conceitos e conhecimentos construídos ao longo da história da arte. No intuito de proporcionar significado ao fazer artístico contextualizado do aluno com DV, o uso de tecnologia assistiva, como a Audiodescrição Poética e reproduções táteis, se apresenta de forma imprescindível no ensino da arte para esse estudante. Portanto, a arte-educação incrementa, de forma ampla, o trabalho pedagógico e a educação especial para os alunos com DV, pois como esclarece Rizzi (2002, p. 70):

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler,

fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (RIZZI, 2002, p. 70)

Dessa forma, a fruição artística dos alunos com DV estará carregada de suas vivências, emoções, conhecimentos e saberes adquiridos, pois, “(...) a produção artística, além de sua concretude física, material, é também uma manifestação imaginativa, cognoscível, lógica, comunicativa e cultural de seus criadores.” (FERRAZ, FUSARI, 1993, p. 53).

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. Objetivo Geral

Contribuir com o ensino significativo da arte para alunos com deficiência visual, buscando o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da sensibilidade, do saber cultural e histórico e da autonomia desses alunos no exercício de fruição estética, por meio da construção de um guia para professores, sobre como promover acessibilidade estética de obras de arte bidimensionais para alunos com deficiência visual.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Construir um guia sobre como produzir reproduções táteis e com audiodescrição poética de obras de arte bidimensionais;
- Promover a apreciação e reflexão artística de alunos com deficiência visual por meio da efetivação da acessibilidade estética;
- Aprimorar e desenvolver o potencial criativo, cognitivo, sensível e imaginativo dos alunos com deficiência visual, por meio da arte;
- Contribuir na inclusão do aluno com deficiência visual no contexto do ensino da arte na escola de forma significativa.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. Criando Laços

No intuito de realizar uma pesquisa de campo dentro da realidade da maioria da população, optei por atuar como pesquisadora em uma escola da rede regular de ensino, onde funciona a política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, que consiste na garantia de acesso e matrícula das crianças com deficiência na escola regular de ensino desde a primeira infância, e na criação de condições para a efetivação do aprendizado dessas crianças. Na inclusão escolar, a educação especial é transversalizada desde a educação infantil até o ensino universitário, pois os alunos com deficiência tem uma matrícula na turma regular de seu ano de escolaridade e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que complementa e suplementa o ensino desse estudante "(...) abrangendo sobretudo instrumentos necessários à eliminação das barreiras existentes nos diversos ambientes" (MANTOAN, 2015, p. 39), sendo eles a alfabetização em Braille, o uso de tecnologias assistivas diversificadas, o conhecimento e ensino da Libras e outros recursos disponibilizados nas escolas inclusivas.

Outro fator relevante na escolha do campo de pesquisa foi a minha atuação profissional. Por ser professora da Rede Municipal de Duque de Caxias por mais de 20 anos, acompanhei de perto, na Unidade Escolar (U.E.) em que estou lotada desde o início, a implementação da política da educação especial vigente. Por isso, optei por realizar o campo de pesquisa em minha rede de atuação. Porém, a escola em que leciono não tem, em seu corpo discente, alunos dentro do público-alvo desta pesquisa, portanto, a Secretaria Municipal de Educação indicou uma Unidade Escolar que atende a alunos com deficiência visual (DV), particularmente a cegueira.

Após realizar todos os procedimentos de autorização de pesquisa e estar devidamente autorizada pelo Comitê de Ética de Valença, precisei ser submetida a procedimentos cirúrgicos, o que postergou a minha entrada no campo de pesquisa e por consequência, a realização da mesma. O início da pesquisa de campo, portanto, se deu em outubro do ano de 2022. Justamente no último bimestre do ano letivo, no qual toda a comunidade escolar se encontra em ritmo de fechamento de ano, isto é, com trabalhos finais, períodos de provas, avaliações, cálculos de notas, etc. Cheguei na U.E. para construir um movimento contrário ao estabelecido pela rotina escolar, o

de 'iniciar' uma pesquisa de campo e realizá-la dentro das demandas turbulentas de fim de ano escolar.

Por conta desse contexto foi necessário escolher uma abordagem gentil e calma, onde inicialmente o meu intuito foi de conhecer os participantes e as demais pessoas envolvidas no cotidiano escolar e de estabelecer uma relação de confiança, isto é, criar laços.

Durante toda a minha experiência como educadora, seja na alfabetização, na dinamização literária ou como arte-educadora, verifico a afetividade como eixo central das relações na escola e fundamental no processo de ensino aprendizagem.

Sendo esta uma pesquisa que utiliza-se de observação participante em uma escola, a relação entre pesquisadora e participantes pode ser comparada à relação estabelecida entre professor e aluno e, como nos aponta Paulo Freire:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996).

Portanto, falando desse lugar ímpar que é a sala de aula, na relação de pesquisadora e participante da pesquisa, para se fazer de maneira construtiva e eficaz, a afetividade precisa estar presente.

Como nos aponta Guerra (2014), para realizar uma pesquisa de observação o pesquisador precisa estar em contato com o objeto de estudo que pretende pesquisar, quer dizer, ir ao campo de pesquisa e "(...) no caso da observação, não será o número de observações realizadas que define a credibilidade dos dados de uma pesquisa, mas sim a profundidade e a amplitude alcançadas ao longo do processo de coleta de dados." (Guerra, 2014, p. 28). Ela também nos aponta que na observação participante, um aspecto muito importante é o de "integrar o observador à sua observação, aproximar o sujeito conhecedor ao seu conhecimento." (Guerra, 2014, p. 32)

Por conta disso, minha entrada no campo foi gradativa e cuidadosa, onde escolhi primeiro me aproximar, me apresentar e ser apresentada, conhecer e ser conhecida, ouvir para depois de ganhar confiança e credibilidade, ser ouvida, fazer propostas e coletar dados.

Em tempos de tecnologia, o primeiro contato com o campo de pesquisa se deu por *e-mail* e mensagens no celular, onde a direção da escola e a orientadora educacional se demonstraram muito solícitas e abertas ao diálogo.

No primeiro dia de visita presencial ao campo de pesquisa, fui recebida pela equipe administrativa da U.E. e, após uma conversa de orientação e esclarecimentos, fui apresentada aos alunos com DV ali matriculados.

Ao conhecer os alunos, no primeiro momento, fui audiodescrita pelo agente de apoio a inclusão, um profissional que em outras redes de ensino é conhecido como mediador, e realiza, justamente, o trabalho de mediação dos alunos com deficiência e seus pares, professores e demais membros da comunidade escolar, dando suporte e auxílio nas aulas e atividades dentro da escola. Depois me apresentei dizendo meu nome, algumas características minhas, que sou professora de outra escola da rede e que gostaria de realizar uma pesquisa com eles na escola, porém, a aluna Amarílis solicitou me conhecer por meio do toque e se concentrou bastante no meu cabelo e sua textura. Da mesma forma, a aluna Girassol também utilizou do toque das mãos para apresentar-se e me conhecer (os nomes são pseudônimos utilizados para respeitar a privacidade das alunas conforme explico no item Metodologia).

Essa conversa inicial foi muito agradável e produtiva, onde os alunos, as duas alunas cegas e o aluno com baixa visão, demonstraram-se muito espontâneos, manifestando seus interesses como música e esportes, interagindo uns com os outros de forma divertida e bastante interessados em participar da pesquisa. No intuito de conhecê-los um pouco melhor, perguntei sobre suas preferências na escola, se haviam e quais seriam suas disciplinas ou atividades favoritas. Disseram gostar da escola e dos professores de maneira geral, mas, Educação Física foi unânime, pois relataram que a professora ensinou à turma a jogar goalball e realiza sempre atividades que incluem a todos os alunos. Outra fala que todos concordaram foi de não apreciar muito a aula de Artes Visuais, por causa da conotação da palavra “visuais” e relataram que, em diversos momentos, até fazem piadas sobre ver ou não ver em sala com o professor da referida disciplina.

Em nenhum momento eu mencionei algo sobre artes ou direcionei o assunto para isso, porém, a presença da palavra “visuais” no nome da disciplina tem uma marca tão forte para os alunos que fizeram questão de mencionar. A partir desse tema, então, perguntei novamente se gostariam de participar da pesquisa, tendo em vista que era na área de artes, e eles se dispuseram a participar.

Portanto, semanalmente, eu acompanhei as aulas de artes das turmas de sétimo e oitavo anos de escolaridade, junto às alunas cegas. Observei que havia sempre uma preocupação, por parte dos docentes e da equipe pedagógica da U.E., em preparar o material com antecedência para haver possibilidade de transcrição para o Braille, ou em PDF para leitura por meio de algum leitor de tela ou outro tipo de acessibilidade do material. As alunas sempre estavam acompanhadas do agente de apoio durante as aulas de artes e com uma máquina de escrever Braille fornecida pela escola para cada uma, além de seus materiais escolares.

No acompanhamento das aulas, desenvolvi diálogo com o professor e os funcionários a respeito do cotidiano escolar e, principalmente, das aulas de artes. Regularmente, a turma toda se dirige à sala de artes para a aula, os alunos demonstram um bom relacionamento interpessoal e as aulas, sendo de dois tempos por semana, normalmente desenvolvem um tema por duas ou três semanas.

Os alunos, de forma geral, demonstraram-se muito receptivos e acolhedores, portanto, desenvolvi um bom diálogo com eles também, principalmente com as alunas cegas, a quem acompanhei um pouco mais de perto nas aulas de artes. Elas foram assíduas, então, semanalmente nos encontramos. Me apresentaram seus amigos, falaram sobre alguns anseios, questões escolares e familiares e, dessa forma, criamos alguns laços, nesses diálogos semanais.

Pude observar que a escola se preocupa bastante com a inclusão, pois, em todos os projetos desenvolvidos percebi preocupação com a acessibilidade e, normalmente, os materiais das aulas eram transcritos em Braille ou em PDF para leitura com leitor de tela, e alguns mapas e imagens também foram adaptados em relevo.

Além dos materiais direcionados para as alunas também observei diversos materiais pedagógicos nas salas de aula produzidos de forma ampliada, em relevo com texturas e em Braille, como uma tabela periódica ampliada, uma reprodução da obra de Tarsila do Amaral *Abaporu* com texturas, um tapete sensorial e um grande mapa regional do Brasil. Alguns desses materiais foram produzidos pelo profissional agente de apoio à inclusão e outros por professores da U.E., muitos deles como resultados de projetos escolares.

Por isso, esse diálogo inicial que fiz com todos na U.E. foi fundamental na pesquisa, pois pude perceber que já existe no contexto escolar desses profissionais e alunos uma grande preocupação com a inclusão e acessibilidade, o que em muito

ajudou a pesquisa e me senti contribuindo para o crescimento da prática deles. Ademais, esse processo inicial propiciou criar um vínculo de confiança para, dessa forma, transformarmos as nossas vivências, o nosso saber e juntos construirmos conhecimento, aprendizagem.

3.2. ARTES VISUAIS?

“Nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas.”
Ernst Hans Gombrich (1999)

Com essa frase, Gombrich inicia a introdução de seu livro de História da Arte para nos alertar sobre o equívoco de nomearmos a arte com A maiúsculo, porque ao fazermos isso criamos uma postura de soberba diante da mesma e acreditamos saber tudo sobre ela, isso nos faz inventar motivos para não apreciá-la e, dessa forma, perdemos tudo o que a obra de arte pode nos ensinar, o que seria um grande erro, pois “(...) o que chamamos de ‘obra de arte’ não é fruto de uma atividade misteriosa, mas objeto feito por seres humanos para seres humanos.” (GOMBRICH, 1999, p. 32).

Sendo feita por nós e para nós, portanto, a arte é para todos, não é só para quem entende, nem só para quem vê, é para todas as pessoas que se interessam em apreciá-la. E como nos apresenta Gombrich (1999), sempre há motivos para apreciar uma obra de arte.

E essa preocupação apresentada por Gombrich quando escreveu seu livro pela primeira vez em 1950 ainda é relevante atualmente, pois é uma necessidade própria de nós seres humanos nomearmos e constituirmos sentido para tudo, seja o objeto palpável ou não, seja um fenômeno abstrato ou concreto, que algumas vezes nos distancia daquilo que queremos nomear.

Assim também fazemos com relação à arte. Precisamos significar para fazer sentido para nós. Por isso, ao falarmos arte, a palavra nos remete aos significados e conceitos que dela nos são conhecidos e se perguntarmos a alguém o que ela designa, essa pessoa nos dará o conceito de arte que lhe é mais importante, de acordo com a sua cultura. Portanto, não faremos aqui juízos de valores e não restringiremos esse significado, pois, assim como a essência da arte é subjetiva, também o seu conceito o será, para cada pessoa um sentido próprio relacionado ao que ela está conectada. Busco aqui, apenas refletir sobre os termos, as palavras utilizadas para nomear a arte no contexto de sala de aula, e seus reflexos e impactos

na aprendizagem dos alunos, principalmente de alunos cegos a quem diz respeito esta pesquisa.

Com o passar do tempo, ao longo da história da arte, inúmeros títulos foram utilizados para as diversas manifestações artísticas produzidas pela humanidade, principalmente as produções artísticas como música, pintura, escultura, teatro, gravura, arquitetura, dentre outras. A essas modalidades artísticas, se podemos dizer mais tradicionais, conhecemos como Belas Artes, ou, com exceção da música como Artes Plásticas, por muitos anos. Porém, com o advento de produções artísticas mais experimentais ou digitais, cujas propostas envolvem uma vivência diferenciada, como as instalações, as Videoartes, a Performance Art, a Arte imersiva, e outras, o termo Artes Plásticas tornou-se insuficiente para abranger toda a subjetividade da arte contemporânea. Por isso, essas modalidades artísticas são conhecidas como artes visuais, por conta do grande apelo visual que elas apresentam, porém, ainda existem muitas discussões a respeito desse termo, pois algumas formas de arte envolvem muito os outros sentidos, não só a visão.

Para as pessoas com deficiência visual (PcDV), o termo 'artes visuais' pode ser um grande empecilho e uma barreira, desmotivando a visita a espaços artísticos e culturais e a interação com a arte. E para um estudante cego a barreira torna-se impedimento de aprendizagem, como pude perceber durante a realização da pesquisa de campo. Para as alunas cegas que participaram dessa pesquisa, a disciplina não era boa e nem atrativa porque se chamava 'artes visuais'.

Na primeira conversa com as estudantes, mesmo sem eu ter mencionado nada sobre artes, uma das respostas à minha pergunta sobre qual seria a disciplina preferida foi de que não gostavam muito de artes visuais porque elas não tinham muito de "visuais" para aquela aula, em meio a risadas, dizendo que sempre brincavam com o professor sobre o fato de não estarem vendo as obras ou de aquela disciplina não ser adequada para elas por não poderem ver.

Precisamos concordar que a melhor maneira de lidar com algumas questões difíceis é o humor, e é positivo elas conseguirem fazer isso, porém, é necessário refletirmos sobre o quanto essa palavra "visuais", presente no título da disciplina ou no título que damos a um grupo de obras de arte, pode afastar um público que também tem direito de apreciá-las.

Vamos nos restringir aqui ao ambiente escolar e às palavras que utilizamos em sala de aula, pois a discussão a respeito de serem artes visuais ou não é muito ampla e somente essa dissertação não conseguirá contemplá-la.

O ambiente escolar precisa ser convidativo ao aprendizado. Em conformidade ao nosso diálogo, o professor precisa estimular e promover condições para que o aluno construa seu conhecimento. Em todas as aulas, de todas as disciplinas. O professor também, enquanto mediador de conhecimentos, precisa conhecer seus estudantes, entender sua cultura e suas vivências, para a partir daí proporcionar novos conhecimentos. Nesse sentido, numa sala de aula inclusiva, o aluno com deficiência precisa se sentir e realmente ser inserido no grupo, precisamos perceber também como é a sua vivência, como é o seu estar no mundo, para que seja proporcionada aprendizagem para esse estudante também.

Considerando que uma pessoa com deficiência visual tem sua maneira particular de estar no mundo (DINIZ, 2007), onde a relação maior da pessoa cega com o ambiente e as pessoas no entorno se dá por meio dos seus sentidos prevaletentes, ela jamais se sentirá confortável em um ambiente que privilegia a visão e desconsidera o potencial da multissensorialidade que nos constitui.

Portanto, como alternativa, é possível utilizarmos o termo educação artística, ou mesmo só dizer aula de artes, pois, nesse contexto de inclusão, a nomenclatura não ferirá os pressupostos artísticos e não excluirá as pessoas com diferentes corporalidades, pois, sabemos que elas podem apreciar arte, só precisamos reconhecer seu potencial e mediar essa fruição estética.

3.3. MEDIAÇÃO

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
Paulo Freire (1996)

Ao longo dos anos, meu fazer pedagógico seguiu o pensamento de Paulo Freire, de sermos nós professores responsáveis pela criação de oportunidades para os alunos poderem construir sua aprendizagem. Por consequência, esse pensamento também influencia diretamente a minha prática de pesquisa, pois impulsiona a criação de possibilidades para acessibilidade estética.

Essa criação de possibilidades a que se refere Freire acontece quando se oportuniza ao aluno um diálogo entre o conteúdo e sua realidade para que ele compreenda a partir de suas vivências, quando se propõem diálogos entre os discentes e a literatura, quando se cria momentos de desenvolvimento da criatividade, proporcionando espaços para a imaginação e a inventividade.

Isso acontece nos diferentes espaços educativos, seja dentro da sala de aula, no refeitório ou mesmo em um centro cultural ou parque ecológico. O educador, a educadora, ao incentivarem seus alunos a construir seus conhecimentos provocando as oportunidades para isso, estão cumprindo esse papel de criadores de possibilidades de construção do conhecimento por parte de seus educandos. E, fazendo isso, estão sendo mediadores dessa cognição para esses alunos. Como nos apresenta Camila Alves a

Mediação é encontro, mediação é ampliação de conhecimento, mediação é ir ao encontro do repertório e dos interesses do outro, mediação é conectar conteúdos e interesses, mediação é ir além dos conteúdos, mediação é aproximar, refletir experiências e compartilhar, mediação é diálogo, conversa, provocação. (ALVES, MORAES, 2019, p. 489-490)

O conceito de mediação dado por Alves e Moraes assemelha-se ao de Freire quando este diz que o professor irá agir como mediador entre o aluno e o saber, incentivando sua curiosidade espontânea para intensificá-la ao ponto de que se torne uma curiosidade epistemológica, essa última gerando pesquisas, estudos, aprofundamentos, transformando o educando em um sujeito crítico que atuará na construção do seu conhecimento.

O professor arte-educador, igualmente, tem a tarefa de proporcionar a construção da aprendizagem pelo aluno por meio do fomento da criatividade, da imaginação e criação, pois, como nos apresenta Fayga Ostrower (1981), a arte não se ensina, o professor instiga no aluno a sua curiosidade epistemológica, fazendo com que ele levante suas questões a respeito da arte e busque as respostas, não para produzir qualquer coisa, mas para criar, consciente de suas escolhas artísticas, e refletir sobre elas, construindo o conhecimento.

Na escola, o professor se utiliza desse instrumento de mediação para desenvolver no aluno sua autonomia no processo de sua aprendizagem, de sua construção de saberes.

Nesse intuito de proporcionar autonomia na apreciação estética de obras de arte para alunas cegas, que são sujeitos dessa pesquisa, também se faz necessário a mediação. Uma mediação que Alves (2016) nos apresenta como uma ação de despertar o sentir, as sensações que afloram na pele de quem é mediado.

Mediação cultural é, na formulação de Miriam Celeste Martins, poder estar entre muitos (Martins, 2014). Em parceria com a autora seguimos nessa proposição, afirmando que mediação como um caminho para uma acessibilidade estética é poder estar entre muitas histórias. Mediar é a ação de transitar, articular (Honorato, 2012) É necessário cada vez mais, um trabalho de mediação que ative as sensibilidades impregnadas na pele da vida. (ALVES, MORAES, 2018, p. 590)

Seguindo o pensamento de Camila Alves e Márcia Moraes sobre a mediação para acessibilidade estética na escola, nossa pesquisa propõe essa mediação em sala de aula, onde conseguimos desenvolver uma apreciação estética imbuída das experiências e vivências das alunas com deficiência. Como por exemplo, durante a realização da oficina com as alunas cegas, eu fiz a proposta de apreciarmos uma reprodução tátil da obra de Portinari intitulada Menina Sentada, de 1943, a seguir transcrevo o trecho do episódio.

Eu disse o título da obra. Menina Sentada. Amarílis logo comentou:
 - Amarílis: 'Caramba! A gente!'
 Nós rimos e eu comentei:
 - Viviane: 'Pois é, vocês são duas meninas sentadas, apreciando a obra menina sentada...'
 Girassol respondeu:
 - Girassol: 'Gostei.'
 (diário de campo)

Podemos perceber uma grande identificação das duas alunas com a obra a ser apreciada somente pelo título a partir da mediação feita por mim. Uma mediação dentro daquele contexto em que estávamos, onde elas duas são meninas e estavam na posição sentada, que trouxe à tona um "sentir", um diálogo bem mais próximo da menina, personagem da obra, com as duas alunas. Daí a importância da mediação na acessibilidade estética em sala de aula, pois como conversamos anteriormente, a mediação possibilita encontros, estimula diálogos, aproxima as partes, aguça sensações e impulsiona o saber.

3.4. AUDIODESCRIÇÃO POÉTICA

A audiodescrição (AD), por ser um tema relativamente novo, possui mais de uma definição e algumas delas que se complementam: "(...) é uma tecnologia assistiva, que objetiva viabilizar o acesso a elementos visuais veiculados pelos variados meios de comunicação." (GOMES, 2021), "consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa-visão." (FRANCO; SILVA, 2010), e "(...) o recurso começou a ser entendido como um exemplo de tradução intersemiótica e um modo de tradução audiovisual."(FRANCO; SILVA, 2010), que traduz o não verbal para uma linguagem verbal.

Em um breve panorama histórico, Franco e Silva (2010) nos apresentam que a AD foi tema da dissertação de mestrado de Gregory Frazer nos Estados Unidos, anunciada como uma técnica, fruto das ideias desenvolvidas por ele em meados dos anos 70. Nos anos 80, foi utilizada em Washington DC por Margaret Rockwell e Cody Pfanstiehl na acessibilização de peças teatrais, em museus e introduziram a AD em uma série televisiva. E assim a AD foi ganhando cada vez mais espaço nos Estados Unidos.

Ainda em Franco e Silva (2010), vemos que também nas décadas de 80 e 90, a AD começou a ser difundida por alguns países da Europa, começando em 1985 no teatro na Inglaterra, depois, em 1987, na Espanha, com a audiodescrição do filme O último Tango em Paris, expandindo-se para a França no Festival de Cannes de 1989, depois Alemanha e assim, gradualmente, alcançando diversos países que hoje investem no recurso em diferentes espaços.

Somente em 2003, a AD chega ao Brasil, como nos apresenta Andrade e Gomes (2022), sendo utilizada oficialmente no festival Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência, que acontece bienalmente até hoje, tendo sido realizada sua décima edição no ano de 2021 nas modalidades online e presencial. Após esse pontapé inicial de 2003 no país, a AD foi ganhando força e notoriedade no cinema, em teatros e museus, sendo promovida por diferentes associações e em espaços diversos, físicos e virtuais, sempre com intuito de promover a acessibilidade para a PcDV.

À medida que a AD foi sendo difundida no Brasil e ganhando notoriedade, mais pesquisas e estudos a respeito do tema foram sendo realizados, e com o fomento das

ideias sobre acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, em 2000, foi promulgada a lei 10.098/2000, que "estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida" (Brasil, 2000). Posteriormente essa lei foi alterada e regulamentada pelos Decretos 5.296/ 2004, 5645/ 2005 e 5.762/ 2006b, como nos apresenta Franco e Silva (2010), e atualmente reforçada pela lei 13.146/ 2015 que "institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)" (Brasil, 2015), garantindo, além de outros direitos, o uso do recurso de AD no artigo 67 e a promoção de capacitação de profissionais habilitados para audiodescrição no artigo 73.

Por estar em crescente desenvolvimento, mesmo sendo um tema ainda jovem e precisando de mais pesquisas e estudos a respeito, já existem algumas pessoas que se dedicam a pesquisar, a desenvolver conhecimento a respeito e a elaborar diretrizes para o uso, para a elaboração da forma e para a execução da audiodescrição no Brasil, instituindo um grupo de profissionais para o trabalho com AD. São eles: os audiodescritores, encarregados de elaborar um roteiro para a audiodescrição a que se pretende; os locutores, encarregados de narrar, ao vivo ou em estúdio, o roteiro de audiodescrição elaborado; e os consultores, pessoas com deficiência visual, que são encarregados de revisar os roteiros e narrações de audiodescrição. Esses profissionais, normalmente, também são estudiosos sobre o assunto.

Desde as primeiras audiodescrições realizadas até o momento, surgiram algumas correntes no campo. Como nos apresenta Gomes (2019), inicialmente a AD mais aceita e mais utilizada deveria ser preparada e executada com neutralidade, o audiodescritor elaboraria um roteiro apresentando o que se via com o máximo de imparcialidade, sem espaços para subjetividades ou qualquer interpretação pessoal, resultando numa tradução intersemiótica ao pé da letra, isto é, uma tradução do não verbal para o verbal sem a subjetividade, sentimentos ou juízos de valor daquele que traduz, e também o locutor deveria impor neutralidade na voz.

Alguns teóricos e profissionais se mantêm nesse pensamento da invisibilidade na AD atualmente. No entanto, muitos já reconhecem o pressuposto da subjetividade ao se traduzir o não verbal para o verbal, pois, o audiodescritor é "(...) um sujeito que, de acordo com seu conhecimento sócio-histórico-cultural, perceberá, processará as informações e traduzirá o objeto de uma forma única." (GOMES, 2021, p. 3838).

Considerando a AD como uma tradução intersemiótica, que traduz o signo não verbal para o verbal, podemos utilizar alguns conceitos e considerações levantadas por Arrojo (2007) em seu livro oficina de tradução. O tema abordado no livro, como nos sugere o título, é sobre traduções de textos de uma língua para outra. Ela nos apresenta como é complexo o processo de tradução, pois existem diferentes teorias sobre o assunto. Um grupo de teóricos mais tradicionais acredita que se deve traduzir um texto, transferindo todo o significado do original para a tradução, reproduzindo sua ideia, estilo, fluência e naturalidade na íntegra, sem interferência do tradutor, por pensarem que "(...) o fundamental no processo de tradução é que todos os componentes significativos do original alcancem a língua-alvo, de tal forma que possam ser usados pelos receptores" (ARROJO, 2007, p. 12). Outro grupo de teóricos acredita ser impossível essa transferência sem influências, por suporem que:

ainda que um tradutor conseguisse chegar a uma repetição total de um determinado texto, sua tradução não recuperaria nunca a totalidade do "original"; revelaria, inevitavelmente, uma leitura, uma interpretação desse texto que, por sua vez, será sempre, apenas *lido* e *interpretado*, e nunca totalmente decifrado ou controlado. (ARROJO, 2007, p. 22)

À vista disso, podemos reafirmar que "traduzir não pode ser meramente o transporte, ou transferência, de significados estáveis de uma língua para outra" (ARROJO, 2007, p. 22), pois ao ler o texto original, o receptor determina o significado de suas palavras a partir de seu próprio contexto. Ao realizarmos uma leitura de textos de Shakespeare atualmente, mesmo em sua língua original, certamente, atribuímos sentidos distintos dos significados originais de suas palavras, "(...) porque o próprio significado do "original" não é fixo ou estável e depende do contexto em que ocorre" (ARROJO, 2007, p. 23). Sendo assim, a tradução de um texto ocorrerá da mesma forma, por meio de uma interpretação do tradutor.

Estamos abordando sobre como acontecem as traduções textuais de uma língua para outra, porque com a audiodescrição, principalmente a AD de obras de arte, acontece, basicamente, o mesmo que na tradução de textos literários e de poemas. Segundo Arrojo (2007), para os teóricos tradicionais, um poema é intraduzível, ou consideram a tradução dele uma inferiorização de seu original, por assumirem que

(...) a tradução é uma atividade essencialmente inferior, porque falha em capturar a "alma" ou o "espírito" do texto literário ou poético. Essa visão reflete, portanto, a concepção de que, especialmente no texto literário ou poético, a delicada conjunção entre *forma* e *conteúdo* não

pode ser tocada sem prejuízo vital, o que condenaria qualquer possibilidade de tradução bem-sucedida. (ARROJO, 2007, p. 27)

Arrojo (2007) continua suas reflexões acerca dos textos literários e poéticos, esclarecendo que o que nos faz considerar um texto como poético não são suas propriedades linguísticas ou suas "almas", mas a postura individual, ou coletiva, diante de determinados textos. "O poético é, na verdade, uma estratégia de leitura, uma maneira de ler" (ARROJO, 2007, p. 31), isso explica por que consideramos como poema tanto *Poeminha do Contra* de Mario Quintana, quanto *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias. Os dois textos são totalmente distintos em estilo, estrutura linguística, temporalidade e outros aspectos, no entanto, ambos são considerados poéticos, por conta da nossa atitude perante eles. O que transforma a tradução de poemas em uma tarefa bem mais laboriosa e intrincada do que apenas uma transferência de significados, pois envolve a interpretação subjetiva e coerente desses textos literários e poéticos por parte do tradutor. Isso quer dizer que no momento em que "equiparamos a tradução ou a leitura de um poema à sua criação, fica claro que exigimos de seu leitor ou tradutor uma sensibilidade e um talento semelhantes aos que tradicionalmente se exigem dos poetas." (ARROJO, 2007 p. 36).

A mesma responsabilidade e importância atribuídas à tradução de poemas podem ser atribuídas à tradução realizada na AD, especialmente de uma obra de arte. Realizar uma audiodescrição de uma obra de arte não é uma atividade simples ou corriqueira, ela requer um domínio das linguagens envolvidas no processo, e "(...) aprender a traduzir significa necessariamente aprender a "ler" (...) aprender a ler significa, portanto, aprender a produzir significados, a partir de um determinado texto, que sejam "aceitáveis" para a comunidade cultural da qual participa o leitor" (ARROJO, 2007, p. 76). Desse modo, para o audiodescritor produzir significados sobre uma obra de arte, para traduzi-la em uma audiodescrição, ele precisa ter conhecimentos estéticos e artísticos suficientes para realizar a fruição da obra em questão, bem como conhecer seu contexto e sobre a intencionalidade do artista. Quanto maior for seu conhecimento a respeito da obra, do artista e seu contexto, melhor será sua leitura dela. Essa leitura deve ser tão fluida quanto a sua produção, isto é, o audiodescritor deve entender e conhecer igualmente sobre a leitura e sobre a criação e produção de obras de arte, porque transpondo a ideia de tradução de textos explicitada por Arrojo, ademais "(...) de refletir a leitura que o tradutor elaborou a partir do "original", todo texto traduzido será, para um público que não tem acesso a

esse "original", texto de partida para a construção de outras leituras" (ARROJO, 2007, p. 77). Portanto, a AD de uma obra de arte, especialmente a AD poética, que será discutida mais adiante, para a pessoa com DV, será o ponto de partida para novas leituras e novas fruições, o que determina a responsabilidade do audiodescritor e a importância da realização da AD poética.

À vista disso, levando-se em consideração a natureza do objeto/cena a que se propõe a audiodescrição, assim como tendo em conta o conhecimento e envolvimento do audiodescritor e locutor comprometidos com o fazer da AD, abre-se uma gama de possibilidades na acessibilidade do que é visual para a PcDV.

A subjetividade implícita na AD, e a responsabilidade de quem a realiza, diz respeito ao objeto que está sendo traduzido e aos sujeitos envolvidos na feitura da mesma. Porém, sempre atentando-se para as diretrizes e normas já estabelecidas para tal. Por isso, todo o processo de elaboração, gravação e consultoria deve ser respeitado. Para esse tipo de AD adotaremos o termo utilizado por Andrade e Gomes (2022), que é AD normativa.

Contudo, a AD normativa de obras de arte, mesmo sendo subjetiva ao seu máximo, não provoca na PcDV o sentir da apreciação visual do audiodescritor, ela ainda não propicia toda a fruição estética que a obra pode proporcionar ao seu apreciador. Sendo assim, existe a necessidade de se pensar numa AD que alcance esse objetivo, que oportunize à PcDV uma acessibilidade estética, que permita uma fruição mais fluída e mais sensível. Fruição essa que só pode ser viabilizada pela própria arte, pois

(...) há variáveis que interferem na capacidade de se compreender e interpretar uma obra, que vão desde as habilidades sensóricas, passando pela sensibilidade artística, até o repertório cultural. Assim, é possível aprender não só a ver, mas a experienciar e traduzir, na AD, as multissensações do olhar. (GOMES, 2019, p. 3838)

A Audiodescrição Poética se motiva a isso, a proporcionar uma tradução intersemiótica das obras de arte visuais para uma obra de arte auditiva, isto é, propõe-se em traduzir poeticamente o que se vê numa pintura, ou num poema visual, por exemplo com outro poema, proporcionando multissensações do sentir, conforme nos apresentam Andrade e Gomes (2022).

Dessa maneira, a PcDV poderá vivenciar uma experiência mais íntima com a obra de arte por meio de sua audiodescrição poética, conhecendo os seus elementos,

mas principalmente sentindo sua essência e construindo suas próprias experiências estéticas.

A audiodescrição poética é bem nova e, como tudo que é novo, causa estranhamento e receio, e é aceitável e compreensível que aconteça, pois, as pessoas já estão acostumadas à AD normativa. A audiodescrição poética traz no seu âmago um veio artístico, e a arte tem esse efeito de mexer com os sentimentos, tem um potencial transformador, de ir ao profundo da compreensão e ampliar a existência do sujeito. A AD poética precisa ter em seu cerne um propósito semelhante ao da arte a que ela se propõe a traduzir.

Numa AD poética, além da subjetividade, o audiodescritor irá compor uma nova obra de arte relacionada àquela da qual está audiodescrevendo. Sobre uma audiodescrição de filmes, Gomes nos apresenta que “(...) cabe ao audiodescritor ter conhecimento e sensibilidade para respeitar a estética do filme, seu ritmo, técnicas e linguagem, a fim de não descaracterizá-lo.” (GOMES, 2019, p.5). Podemos transpor igualmente para outros estilos de arte essa sensibilidade e respeito pela essência da obra original a ser audiodescrita. Portanto, o audiodescritor, além de ter uma sensibilidade e um talento semelhantes às que tradicionalmente se exigem aos artistas (ARROJO, 2007), precisará conhecer sobre a obra, sobre o artista, seu contexto histórico etc., para compor uma AD imbuída desses sentimentos e provocar na PcDV que irá recebê-la, emoções, sensações e sentimentos próprios da experiência estética de quem aprecia uma obra de arte. Será necessário utilizar alguns critérios de composição da AD normativa, porém, o fará com um viés mais artístico e uma estética diferenciada.

Para tanto, o audiodescritor que se propõe compor uma AD Poética, além de ser conhecedor das regras da AD normativa, precisa também ter uma veia artística, pois não será o seu fazer uma simples composição de um roteiro, mas, será um fazer criador, no qual, a partir de sua experiência estética com a obra a ser traduzida, ele ou ela terá um labor criador/ compositor da obra de arte, constituindo a Audiodescrição Poética. Podemos perceber a diferença entre uma AD normativa e uma AD poética nos exemplos a seguir.

AD normativa da obra Meninos pulando carniça (figura 1): Pintura a óleo sobre madeira intitulada Meninos pulando carniça, feita em 1957 pelo artista Candido Portinari. A pintura apresenta uma textura áspera e lisa, pinceladas marcadas, com tons de azul, ocre, branco, rosa e terra. Em primeiro plano, observa-se dois meninos

com roupas brancas e descalços, brincando de pular um sobre o outro, num espaço ao ar livre que lembra uma plantação de trigo. Um tem os pés descalços ao chão, com o corpo levemente inclinado para a esquerda, agachado, com as mãos nos joelhos flexionados. O outro está acima da cabeça do primeiro, com os braços e pernas abertos, representado no exato momento do pulo. Ao fundo, observa-se um céu azul acinzentado com uma lua crescente, acima e à esquerda, e duas colinas ao horizonte, uma de cada lado.

AD poética da obra Meninos pulando carniça (figura 1):

Na pintura a óleo sobre madeira
Meninos pulando carniça,
o artista Candido Portinari retrata
dois meninos brincando em um campo aberto.
Em destaque, os dois meninos estão,
a brincar sem mostrar preocupação.
Um está descalço e abaixado
com os dois pés ao chão,
as mãos nos joelhos,
firme e de prontidão.
O outro está no ar,
com pernas e braços abertos,
parecendo voar,
passando sobre o amigo,
brincando de pular.
Ao fundo, acima à esquerda,
sorri para nós o luar,
em um céu azul acinzentado.
Lá longe, vemos duas colinas
uma de cada lado.
E de perto, até as colinas,
linhas amareladas em mais de uma direção,
que lembram o trigo em plantação,
até a linha do horizonte, cobrem todo o chão.

AD normativa da obra Menina sentada (figura 2): Pintura a óleo sobre tela intitulada Menina Sentada, feita em 1943 pelo artista Candido Portinari. A pintura apresenta textura espessa na figura, com tons cinzas, terras, azuis, rosas e preto. Na composição, aparece em destaque, ao centro da obra, ocupando quase por completo a imagem, uma menina negra sentada no chão em tons terra com céu em tons de azul ao fundo. Ela está de frente, tem cabelos curtos, pretos e enrolados com um laço rosa com bolinhas pretas no topo da cabeça, prendendo um cacho que cai sobre a testa. De rosto arredondado, os braços para baixo apoiados, o direito sobre o colo e o esquerdo com a mão sobre o joelho. As pernas dobradas com os pés descalços juntos. Veste um vestido rosa com bolinhas pretas de decote quadrangular e mangas japonesas.

AD poética da obra Menina sentada (figura 2):

Na pintura a óleo sobre tela,
Intitulada Menina sentada,
Portinari retratou
Uma menina negra,
Cujo cabelo curto enrolado
Combina com as bolinhas pretas
De seu vestido rosado.
O cabelo cacheado
Contorna o rosto arredondado,
E seu laço de bolinhas pretas
No topo da cabeça e, também, rosado
Prende e destaca sobre a testa
Uma mecha encaracolada.
Repousa suas mãos sobre as pernas,
A direita, próxima do corpo,
A esquerda sobre o joelho.
Tem as duas pernas dobradas
E os pés quase juntos.
Sentada no chão de terra marrom
Com um céu azul ao fundo.

Observando os dois tipos de audiodescrição, é possível notar que as duas apresentam informações sobre a composição das obras, seus elementos pictóricos, dimensões e técnicas. Contudo, na AD normativa, encontramos um cunho muito mais informacional, com detalhes mais técnicos, que são de extrema importância para se conhecer a obra e seus aspectos plásticos. Porém, no que concerne a experiência estética, a AD poética contempla muito melhor, pois possui uma intencionalidade maior de proporcionar essa fruição artística.

Portanto, para traduzir em palavras uma obra de arte visual, com o intuito de proporcionar experiência estética, será necessário elaborar um roteiro de audiodescrição poética que contemple a dimensão sensível da obra original, compondo, assim, uma nova obra de arte para contribuir com a acessibilização estética a que se propõe essa AD. A fim de, além de audiodescrever a obra, promover fruição artística à PcDV. Dessa forma, a pessoa com DV, tendo conhecimento sobre as finalidades da AD normativa e da AD poética, poderá optar por obter informações sobre a obra de arte, ou vivenciar a experiência estética que esta poderá proporcionar. As audiodescrições só precisarão ser bem elaboradas e bem sinalizadas.

3.5. ACESSIBILIDADE ESTÉTICA TÁTIL

“Acho que só a arte pode nos retirar o jeito de ostra que nós temos.”
Joana Belarmino

A nossa comunicação com as pessoas que nos cercam acontece por meio de nossos sentidos, somos extremamente sensoriais e, também por meio dos sentidos, recebemos estímulos que favorecem nosso desenvolvimento.

Como estamos dialogando ao longo deste texto, o corpo com deficiência é um estilo de vida. “Ser cego é apenas uma das formas corporais de estar no mundo.” (DINIZ, 2007), e esse corpo cego utilizará os sentidos que lhe são prevaletentes para se comunicar.

Belarmino (2016) nos apresenta o quanto a arte consegue nos impactar, ao ponto de nos tirar da concha, de fazer desabrochar o que está bem profundo em nós no pensamento expresso na epígrafe deste capítulo, a partir de sua própria experiência artística, numa exposição de Hélio Oiticica que ela visitou no Paço Imperial, no Rio de Janeiro, em 2009. Sobre essa experiência, ela ainda nos relata que “(...) naquela tarde, com a arte de Hélio Oiticica, compreendi que estamos moldados por cinco sentidos, mas que nossa consciência é mesmo um lugar profundo de muitas outras ambiências.” (BELARMINO, 2016, p. 24)

Diante disso, percebemos o quanto a experiência estética com a arte é importante para todas as pessoas, inclusive pessoas com deficiência visual, pois movimenta nosso corpo, não somente um sentido dele, mas todos, e nos permite diferentes vivências e sensações, enquanto indivíduos e enquanto partes de uma coletividade. Sobre essa experiência com a arte nos apresenta Kastrup:

A experiência estética é caracterizada por uma certa qualidade da sensação e está mais próxima do estranhamento e da problematização do que da mera experiência de reconhecimento. Ela afeta, surpreende, mobiliza, espanta, faz pensar e provoca uma suspensão da nossa maneira habitual de perceber e viver. Ela coloca a cognição – habitualmente voltada para a vida prática, a reconhecimento e a solução de problemas – num estado especial, transpondo seus limites ordinários. Pode produzir tanto interesse e aproximação quanto afastamento e repulsa. No primeiro caso, ficamos absortos e ocorre a fruição da experiência estética; no segundo, nos distanciamos, buscando segurança naquilo que é conhecido e trivial, evitando o movimento de saída de si. (KASTRUP, 2010, p. 53)

Portanto, ao receber as informações sobre obras de arte, a pessoa reconhecerá os elementos e entenderá alguns significados a respeito daquela obra, porém, a

experiência estética vai além da cognição, pois o que diz respeito ao "(...) estético refere-se, (...) à experiência como apreciação, percepção e deleite." (DEWEY, 2010, p. 127). Em concordância com Dewey, entendemos que nós vivenciamos constantes experiências em nossas interações com o meio que nos circunda, e que de acordo com ele essas são compostas de "(...) histórias, cada qual com seu enredo, seu início e movimento para o seu fim, cada qual com seu movimento rítmico particular, cada qual com sua qualidade não repetida, que a perpassa por inteiro" (DEWEY, 2010, p. 110). Mas, para ser considerada estética ela precisa ser uma "experiência singular" (DEWEY, 2010), isto é, nela "(...) cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir" (DEWEY, 2010. p. 111). Consequentemente, podemos admitir que uma experiência estética é diferenciada das demais, porque envolve uma parte intelectual, mas é imbuída de emoções, é única e permite uma completude do sentir. Sendo assim:

Uma experiência estética só pode compactar-se em um momento no sentido de um clímax de processos anteriores de longa duração se chegar em um movimento excepcional que abarque em si todas as outras coisas e o faça a ponto de todo o resto ser esquecido. O que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante. (DEWEY, 2010, p. 139)

A obra de arte favorece essa experiência estética, pois, segundo Dewey (2010) o artista, ao produzir sua obra irá laborar equilibrando suas experiências anteriores com o contexto em que está, simultaneamente com uma produção que seja percebida de forma a mobilizar peculiaridades satisfatórias para que o espectador possa ter uma experiência completa com ela, sendo essa singular, destarte, uma experiência estética. Com esse objetivo, o artista alterna entre o papel de criador e apreciador de sua própria arte, num exercício imaginativo de composição da obra e formação de seu próprio eu, pois é esse processo de imaginação que fará "(...) o ajuste consciente entre o novo e o velho" (DEWEY, 2010, p. 469), completando essa experiência ímpar, pois, como nos aponta Dewey:

A experiência imaginativa exemplifica, de modo mais pleno que qualquer outro tipo de experiência, o que é a própria experiência em seu movimento e estrutura. (...) Pois a arte é a fusão, em uma mesma experiência, da pressão das condições necessárias sobre o eu e da espontaneidade e ineditismo da individualidade. (DEWEY, 2010, p. 484)

Nesse sentido, a experiência estética pode ser vivenciada por todos, inclusive por pessoas com deficiência visual, pois é uma experiência singular, cujas forças mobilizadoras são as emoções, vivida de forma completa e mediada pela imaginação, todas características inerentes do ser humano. Porém, cabe “estar advertido de que os deficientes visuais têm a atenção bastante voltada para os demais sentidos, sobretudo para o tato.” (KASTRUP, 2010, p. 67). Por conseguinte, uma acessibilidade de obras de arte bidimensionais realizada de forma tátil pode ser promissora, desde que se considerem as características do funcionamento do sentido do tato, pois, como nos aponta Kastrup (2010), diferentemente da visão que é um sentido de percepção imediata de um todo, o tato irá explorar parte por parte, e com intuito de conseguir “a apreensão da forma, a percepção háptica, que é o tato exploratório, envolve as mãos e os braços, o que requer uma atenção sustentada e a mobilização da memória de trabalho.” (KASTRUP, 2010, p. 67).

À vista disso, precisamos estipular que o tipo de acessibilidade tátil que estamos propondo é a estética, pois existe diferença entre o entendimento de informações por meio do sistema háptico, e a experiência estética tátil. Ao explorar tatilmente um objeto, a pessoa cega utiliza as pontas dos dedos e suas curvas, não se detém em um único ponto, percorre toda a superfície, os cantos, as arestas e reentrâncias, fazendo o reconhecimento dos atributos dos “(...) materiais - como textura, peso e dureza (...) Ao contrário do que ocorre com a visão, o tato avalia muito mais rapidamente as propriedades materiais dos objetos do que suas propriedades formais (KLATZY et al., 1987)” (ALMEIDA, CARIJÓ, KASTRUP, 2018, p. 158). Nessa exploração de cada parte por meio do tato, a pessoa aos poucos compõe o todo, envolvendo, como nos apresenta Kastrup (2010), um labor cognitivo concentrado em conjunto com a memória no processo de aquisição de informações. Porém, disponibilizar somente informações táteis, torna a experiência estética incompleta. Como nos apresentam Almeida, Carijó e Kastrup, existem diferentes tentativas de acessibilidade estética tátil em museus e galerias de artes, cujas reproduções privilegiam transpor o que é visual para representações em relevos ou em texturas representando arbitrariamente as cores e formas, ou mesmo disponibilizando esculturas, ou réplicas delas, para o toque. Não podemos desmerecer essas tentativas de acesso, pois representam passos significativos para a inclusão de pessoas com diferentes corporalidades nos ambientes artísticos, porém, há de se compreender que

(...) assim como a arte visual compõe com formas e cores, sem que a cor apareça de maneira aleatória, mas sempre portando um sentido estético, também na arte destinada ao tato é preciso, analogamente, não utilizar o material de maneira acidental, e sim realizar composições, atentando sempre aos seus efeitos perceptivos, ainda que agora se trate de compor com formas e materiais. (ALMEIDA, CARIJÓ, KASTRUP, 2018, p. 163)

Para proporcionarmos uma experiência estética por meio do sistema háptico, portanto, precisamos ter a intencionalidade de compor com os materiais e formas apropriados para isso, sendo necessário "(...) inventar novas maneiras de produzir sentido estético tanto através da forma quanto da textura, do peso e das propriedades materiais em geral." (ALMEIDA, CARIJÓ, KASTRUP, 2018, p. 165), pois existem experiências artísticas contemporâneas em que uma "(...) verdadeira experiência estética é deflagrada pelo sentido novo e inesperado que a textura adquire" (ALMEIDA, CARIJÓ, KASTRUP, 2018, p. 165) a partir da exploração tátil.

Portanto, a acessibilidade estética por meio do tato deverá respeitar o tempo de apreciação que a percepção háptica da pessoa demandar para a vivência da experiência estética por parte da pessoa cega. Bem como, será necessária a produção de reproduções artísticas que respeitem o uso intencional dos materiais para uma percepção estética tátil, a estética da obra original, assim como as demandas do sistema de percepção háptico, pois, diferente da visão, noções espaciais como perspectiva, onde o que é representado próximo tem uma escala maior de tamanho e o que está distante é menor, não fazem muito sentido para a percepção háptica. Essas e outras características devem ser consideradas.

3.4. MULTISSENSORIALIDADE NA ARTE

A arte instiga, vira e revira o ser, nos transporta para outros lugares, movimenta o nosso âmago, nos causa repulsa, medo, dor, ou nos traz êxtase, alegria, paz. "Só a arte pode nos descascar e nos entregar uma parte nossa que nem sabíamos que existia." (BELARMINO, 2016, p. 24). A experiência com a arte reverbera em nós atravessando todos os sentidos, não só da visão. O que nos traz novamente a questão inicial, uma pessoa cega pode viver uma experiência estética significativa com a arte? Como proporcionar ao aluno com deficiência visual uma aula de arte que desenvolva sua cultura, criatividade, sensibilidade, conhecimentos e fruição estética de obras de arte bidimensionais?

Na arte contemporânea, o movimento da arte experimental propõe uma vivência e imersão estética que envolve os vários sentidos onde “A hegemonia da visão cede espaço para a multissensorialidade. Trata-se de convocar um feixe de sentidos e de mantê-lo aceso pela impregnação por visões, audições, tatos e odores.” (KASTRUP, VERGARA, 2012, p. 67). Dessa forma, artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark propõem em sua arte uma experiência estética onde “o visitante abandona uma atitude de contemplação externa e passa a ter uma participação mais ativa e criadora.” (KASTRUP, VERGARA, 2012, p. 67).

No entanto, aqui buscamos proporcionar a acessibilidade estética de obras bidimensionais para pessoas com DV em aulas de arte. Mas, para nós, a proposta de multissensorialidade na arte experimental é inspiradora e essa experiência pode ser transposta para a sala de aula, onde o professor proporciona a proximidade e o encontro dos seus alunos com a obra de arte, explorando todos os sentidos, criando condições favoráveis para uma experiência estética multissensorial para os alunos com DV, pois, como nos apontam Kastrup e Vergara:

Nos Encontros Multissensoriais, a inclusão do toque e a mobilização de todo o corpo na exploração háptica cria condições favoráveis para a atualização de virtualidades tanto da obra quanto do percebedor. O que se destaca aí é o deslocamento da posição de distanciamento da percepção, que não se esgota na distância física, mas se configura na separação sujeito-objeto, para uma posição de proximidade, contato e encontro. (KASTRUP, VERGARA, 2012, p. 69-70).

Ao longo de nossa conversa aqui percebemos o quanto a força da palavra move a nossa vida e as nossas relações, quando dialogamos a respeito de como o uso do título “artes visuais” para a disciplina diminuiu o interesse das alunas cegas em se aproximar mais das artes. Verificamos o quanto a AD poética pode favorecer a experiência estética de alunos com DV ao criar essa aproximação deles com a obra de arte. Reconhecemos a importância da mediação na vivência da acessibilidade estética e entendemos que a apreciação por meio do tato, do sistema háptico, é viável, pois a pessoa com DV conseguirá apreciar a obra de arte bidimensional por meio da leitura da reprodução tátil dessa obra. Portanto, o que estamos propondo nesta pesquisa COM alunas com DV é uma experiência estética multissensorial em sala de aula.

Em seu texto *Perceptual Aspects of Art for the Blind*, Rudolf Arnheim (1990) defende que a exploração háptica tem por base a mesma dinâmica da experiência estética, pois, ambas aproximam o objeto do apreciador e os conectam, e para

transmitir expressão, a forma e o espaço são sentidos com forças ativas, sendo a expressão a linguagem da arte. Portanto, Arnheim (1990, p. 60) argumenta que a pessoa cega já tem uma certa predisposição à cognição artística por ter sua percepção háptica estimulada desde cedo, sendo assim, com uma alfabetização estética tátil apropriada, podemos defender a ideia de que a arte pode sim ser apreciada por pessoas com DV, e que elas podem vivenciar uma verdadeira experiência estética por meio dos sentidos que lhe são prevaletentes. Lembrando que o tato é um sentido mais minucioso e mais lento que a visão na percepção do todo, pois monta a totalidade da imagem a partir do entendimento das partes, porém é mais próximo e mais íntimo também, uma característica do sistema háptico fundamental para a experiência estética multissensorial, por mobilizar todo o corpo nessa vivência, pois como nos apresentam Kastrup e Vergara:

Tocar é, ao mesmo tempo, ser tocado por aquilo que me toca. Enquanto o olho pode ver sem ser visto e o ouvido pode escutar sem se escutar, a mão, quando toca, é também tocada. Nesse caso, o órgão que busca uma sensação é objeto de uma sensação que se dobra, de uma sensação a mais, de uma sensação da sensação. (KASTRUP, VERGARA, 2012, p. 71)

Quando falamos em experiência estética multissensorial, não buscamos apenas informar às alunas cegas sobre a obra de arte por meio do tato, da audição ou do olfato, muito mais que isso, buscamos proporcionar uma acessibilidade estética de tal forma que mobilize todo o corpo das estudantes nessa vivência, proporcionando uma fruição artística que faça reverberar diversas sensações atravessando seus múltiplos sentidos.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa desenvolveu-se por meio de busca nas bibliografias e iconografias preexistentes, fundamentadas nas reflexões e estudos de escritores e estudiosos sobre as fases do desenvolvimento do ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual, sobre a educação especial e a educação inclusiva, sobre o ensino da arte na escola e o ensino da arte para pessoas com deficiência visual, principalmente no que diz respeito à acessibilidade e apreciação estética de obras de arte bidimensionais por pessoas com DV.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso com observação participante, que cumpriu algumas etapas para a sua efetivação.

Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico em dissertações, livros, teses, artigos, etc., sobre arte-Educação, dentro da proposta triangular de Ana Mae Barbosa sobre o ensino da arte para pessoas com DV e sobre audiodescrição, principalmente a respeito da audiodescrição poética que aqui desenvolvemos para um maior envolvimento emocional dos alunos com deficiência visual com as obras de arte.

Como é uma pesquisa de abordagem qualitativa e envolve pesquisa com seres humanos, nosso primeiro passo foi submetê-la, via Plataforma Brasil, para receber a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo Programa de Mestrado do Instituto Benjamin Constant, assim como precisamos submetê-la à Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisa e Formação Continuada da Rede Municipal de Duque de Caxias, para recebermos autorização para realizar a pesquisa em escolas dessa Rede de ensino. O título do projeto de pesquisa submetido ao CEP, e à Sala Paulo Freire, era *O ensino da arte para alunos com deficiência visual em uma escola de rede regular de ensino*, porém, ao longo da realização da pesquisa, aprofundamos as leituras e o aperfeiçoamos até chegar ao título atual da dissertação, para maior aproximação do mesmo com o tema abordado. Ao recebermos as devidas autorizações, o segundo passo foi me dirigir à escola, solicitar o consentimento da equipe diretiva da U.E. e das famílias das participantes da pesquisa com os termos de autorização que estão apresentados nos anexos desta dissertação. Após os trâmites legais terem sido realizados, demos continuidade à pesquisa.

A Escola em questão é um CIEP Municipalizado, isto é, um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) que foi idealizado por Darcy Ribeiro como um projeto de educação integral, projetado por Oscar Niemeyer e construído dentro do governo do então governador do Estado do Rio de Janeiro Leonel de Moura Brizola, entre 1983 e 1987 ou entre 1991 e 1994, que agora é administrado e de responsabilidade da prefeitura de Duque de Caxias. Não pretendemos levantar reflexões acerca do projeto original dos CIEPs e sua descontinuidade ou da crescente municipalização dessas escolas, pois, não é a nossa intenção, mas é importante mencionar que a escola de pesquisa é um CIEP por conta de sua estrutura com rampas de acesso e banheiros adaptados, pisos táteis etc. Apesar de ter passado por algumas modificações estruturais, ainda mantém as dependências e padrões dos CIEPs, como a biblioteca e sala de leitura, quadra poliesportiva, pátio e refeitórios amplos, auditório, banheiros e bebedouros em cada andar, etc. Essa escola em particular conta com as estruturas já conhecidas, e com sala de artes, sala de recursos e laboratório de ciências. Dispõe

de AEE no contraturno para os alunos incluídos, agente de apoio à inclusão, também conhecido como mediador em outras redes, que acompanha as alunas em algumas aulas específicas, intérprete de Libras, transcritora de Braille, professores, gestores e toda a equipe de apoio. A escola tem duas máquinas de escrever Braille, uma impressora Braille, diversos recursos de acessibilidade, materiais adaptados e receberam uma grande quantidade de material do Instituto Benjamin Constant (IBC) que haviam solicitado, dentre eles livros, apostilas, tabela periódica etc.

Este tópico não é para analisarmos espaços ou serviços, mas, tendo em vista que nossa pesquisa propõe reflexões a respeito de acessibilidade estética de obras bidimensionais para alunas cegas, é relevante entender o contexto escolar das alunas participantes, para compreendermos a dimensão de acessibilidade que estamos discutindo aqui. Porque num contexto de pesquisar COM as pessoas com deficiência visual, precisamos considerar a “(...) multiplicidade das cegueiras, a potência inventiva das variações dos modos de existir sem ver.” (MORAES, 2010, p. 41), para, como nos apresenta Moraes (2010), equilibrarmos a eficiência e não acentuarmos a deficiência.

Conforme mencionamos no tópico *Criando laços*, participaram da pesquisa duas alunas cegas cujos nomes, para respeitar a privacidade delas, substituímos por nomes de flores, Girassol e Amarilis, pois elas são jovens em fase de florescimento, abrindo os horizontes como as flores abrem suas pétalas e lidando com o mundo por meio do toque delicado da pele. As duas alunas, no ano letivo de 2022, estavam matriculadas numa escola regular de ensino, respectivamente no 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, frequentando o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, são cegas congênitas e alfabetizadas em Braille.

No primeiro momento na escola, eu as conheci, junto ao aluno Verato (pseudônimo), da mesma turma de Girassol, que tem baixa visão, porém, ele não frequentou a escola nos dias em que eu estava lá e, por consequência, infelizmente não participou da pesquisa.

Para contextualizar, a época em que foi realizada a pesquisa de campo era de fechamento de bimestre e ano letivo, várias atividades concomitantes estavam acontecendo, como exposições de projetos e fechamentos de notas. Participei das aulas de artes com as meninas, por várias semanas, acompanhando-as nas atividades junto com a turma, o professor e o agente de apoio. Depois desse período de observação participante, realizamos as oficinas em uma sala vazia reservada, enquanto os outros alunos da turma estavam com o professor de artes realizando

outra atividade. Inicialmente o agente de apoio estava conosco, mas foi solicitado para auxiliar uma atividade em outro espaço, então, ficamos somente nós três, eu, Amarílis e Girassol. Os relatos da pesquisa, bem como da realização das oficinas, foram registrados em vídeo e fotos e depois redigidos no diário de campo para análise.

Para a realização das oficinas, foi necessário um estudo e seleção das obras de arte a serem reproduzidas, e do material adequado para as reproduções. Além disso, os materiais que foram utilizados para a reprodução dessas obras foram selecionados com cautela, com o intuito de respeitar a intencionalidade da obra e do artista. Bem como, com intuito de ser compreendido ao toque, respeitando o funcionamento do sentido háptico.

Portanto, para a proposta de apreciação da oficina selecionei duas obras do artista Candido Portinari (1903 – 1962), artista brasileiro que retratou em inúmeras obras sua terra, sua gente, sua infância e a infância de tantas outras crianças brasileiras. Para apreciação foram selecionadas as obras Meninos pulando carniça (figura 1) e Menina sentada (figura 2). As duas obras nos remetem à infância, brincadeiras e aproximam as alunas das personagens por suas características e temas.

Figura 1 – Imagem da obra Meninos pulando Carniça



Ficha técnica:

Meninos Pulando Carniça

Candido Portinari, 1957

Óleo sobre madeira

53,5 x 64,5 cm

RJ, Rio de Janeiro, Brasil

Fonte: Acervo do Projeto Portinari, 2018. Disponível em
<http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1824/detalhes>.

Acesso em: 8 Out 2022.

Descrição: Imagem de uma pintura intitulada Meninos pulando carniça, de Candido Portinari, que apresenta dois meninos com roupas brancas e descalços, brincando de pular um sobre o outro, num espaço ao ar livre que parece uma plantação de trigo. Ao fundo, um céu azul acinzentado com uma lua crescente, acima e à esquerda, e duas colinas ao horizonte, uma de cada lado.

Figura 2 – Imagem da obra Menina Sentada



Ficha técnica:

Menina Sentada

Candido Portinari, 1943

Óleo sobre tela

74 x 60 cm

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Fonte: Acervo do Projeto Portinari, 2018. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#>.

Acesso em: 8 Out 2022.

Descrição: Imagem de uma pintura intitulada Menina Sentada, de Candido Portinari, que apresenta em destaque, ao centro da obra, ocupando quase por completo a imagem, uma menina negra sentada no chão em tons terra com céu em tons de azul ao fundo. Ela está de frente, tem cabelos curtos, pretos e enrolados com um laço rosa com bolinhas pretas no topo da cabeça, prendendo um cacho que cai sobre a testa. De rosto arredondado, os braços para baixo apoiados, o direito sobre o colo e o esquerdo com a mão sobre o joelho. As pernas dobradas com os pés descalços juntos. Veste um vestido rosa com bolinhas pretas.

Para as oficinas, produzi representações táteis das duas obras selecionadas (Figuras 3 e 4), bem como preparei roteiros de audiodescrição poéticas e os gravei em áudio, com a entonação apropriada, para reprodução por meio do audiodescritor portátil (figura 5), um dispositivo que foi produzido também como resultado desta pesquisa.

Figura 3 – Reprodução tátil de Meninos pulando carniça, Portinari.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Foto da reprodução tátil da pintura Meninos pulando carniça apresentando dois bonecos de feltro com roupas brancas e cabelos de lã marrom. Um boneco na parte de cima da obra com braços e pernas abertos pulando sobre o boneco que está abaixo dele com as mãos no joelho e pernas dobradas. Ao fundo, observa-se céu azul em degradê, com uma meia lua, no canto superior esquerdo, feita de papel reciclado. Na base onde o menino agachado está apoiado, com tom amarelo alaranjado, observam-se texturas em papel crepom com linhas horizontais e diagonais. Uma legenda fixada na base, à esquerda e à frente da textura amarela, apresenta o nome da obra em Braille e em tinta.

Figura 4 – Reprodução tátil de Menina Sentada, Portinari.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Foto da reprodução tátil da pintura Menina sentada mostrando uma boneca de feltro marrom com cabelos de lã preta enrolada e um laço, alaranjado com tecido texturizado com bolinhas, prendendo uma mecha do cabelo que cai sobre a testa. Está em posição sentada com os braços apoiados sobre o corpo e a mão esquerda sobre o joelho esquerdo. Ao fundo, observa-se céu azul e chão cor de terra feitos com tinta guache.

Figura 5 - Audiodescritor Portátil



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Foto do audiodescritor, onde observa-se a parte de cima de uma caixa preta fechada com o título AUDIODESCRITOR PORTÁTIL escrito em Braille e em tinta, um círculo feito de pequenos furos no canto inferior esquerdo, que é a saída de som, e os botões enfileirados à direita, de cima para baixo, amarelo, azul e verde. Antes de cada botão, palavras indicando as funções escritas em Braille e em tinta, respectivamente, INICIAR, AVANÇAR e VOLTAR.

O material produzido para as oficinas, bem como a realização da mesma, teve como objetivo responder às perguntas: como promover a acessibilidade estética de obras bidimensionais para alunos cegos? Como proporcionar a esses alunos uma aula de arte significativa, que desenvolva sua cultura, sua sensibilidade, criatividade e conhecimentos, possibilitando a sua fruição estética e leitura de obras de arte bidimensionais? Numa pesquisa COM alunas cegas, onde os resultados contribuíram para a produção de um guia de acessibilidade estética de obras bidimensionais para alunos com deficiência visual, voltado para professores, educadores e outros interessados, sendo esse o produto educacional desta pesquisa. Dos resultados

dessas oficinas e das experiências de acessibilização, táteis e auditivas, das duas obras escolhidas resultou o produto educacional aqui apresentado.

Esse guia é um Produto Educacional, tanto ele quanto as reflexões e diálogos propostos aqui e no guia são frutos desta pesquisa que realizamos junto com alunas cegas matriculadas, mencionadas anteriormente. Nós buscamos pesquisar COM (MORAES, 2010) as pessoas com deficiência visual sobre a acessibilidade e fruição estética de obras de arte bidimensionais por pessoas cegas. Como nos aponta Moraes:

Trata-se de afirmar a pesquisa como uma prática performativa que se faz com o outro e não sobre o outro. A expressão “PesquisarCOM” tem a dimensão de um verbo mais do que de um substantivo. Indica que, para sabermos o que é cegar, é preciso acompanharmos este processo em ação, se fazendo, na prática cotidiana daquelas pessoas que o vivenciam. (MORAES, 2010, p.42)

Dessa forma, construímos o PE junto às pessoas com deficiência visual, não somente sobre elas, mas COM elas, no intuito de contribuir com o ensino da arte significativo para os alunos com deficiência visual e colaborar para a promoção do desenvolvimento da inventividade, da criatividade, da cultura, do saber histórico, da fruição estética e sensível de obras de arte bidimensionais por alunos com DV. Compartilhamos, ao longo desta dissertação e do guia, reflexões a respeito da deficiência visual, da experiência estética e da acessibilidade de obras de arte bidimensionais para pessoas cegas, especialmente em sala de aula, que é um lugar ímpar de construção de saberes compartilhados e experiências singulares.

5. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

“A arte pode nos mostrar esse oceano que está dentro de nós e que fala de outros sentires, de outras gustações, de tatilidades tão ternas ou tão intensas, como se houvesse sol dentro de um pequeno espaço no fim da tarde.”
Joana Belarmino (2016)

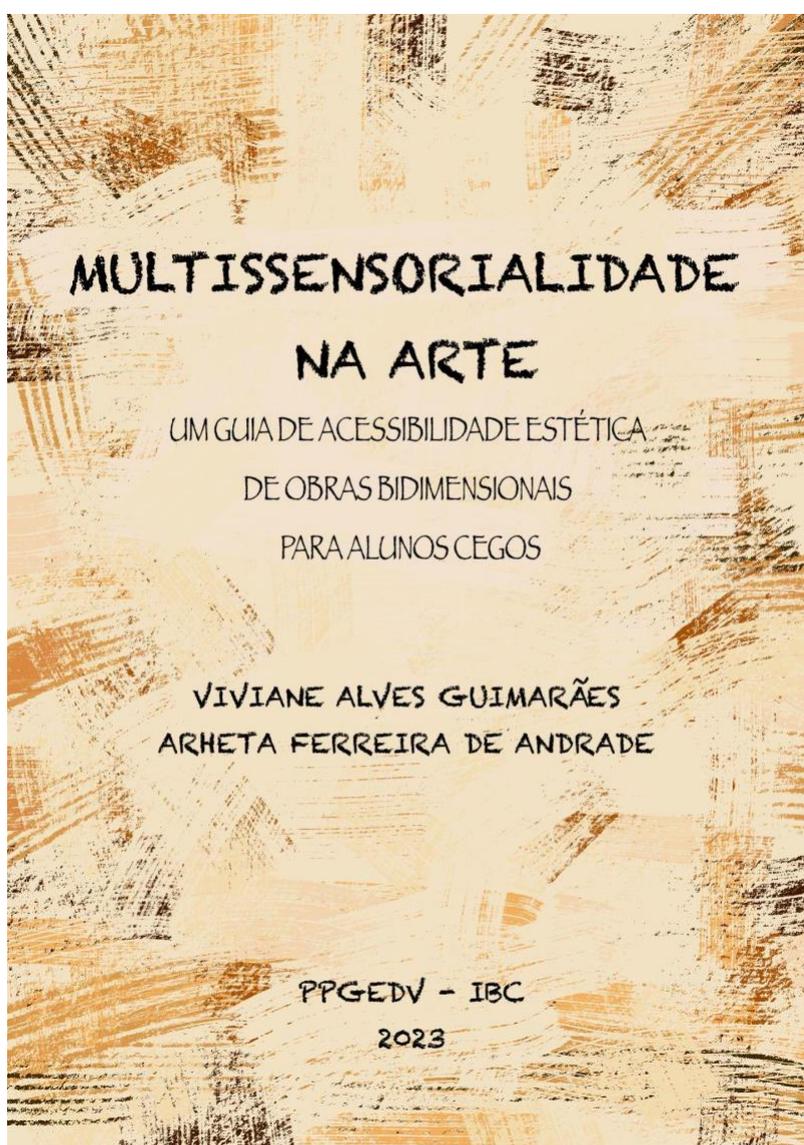
Como PE, produzimos um guia para professores, educadores, arte-educadores e outros interessados, onde eles encontrarão algumas orientações, sugestões e proposições de como oportunizar acessibilidade estética de obras de arte bidimensionais para pessoas com DV, por meio da produção de reproduções táteis, com certa tridimensionalidade, e de audiodescrição poética dessas obras. Com a

compreensão de que acessibilidade estética é um assunto que não se esgota em si, pois como nos aponta ALVES:

Podemos dizer que a acessibilidade estética, do modo como a entendemos, é sempre e necessariamente, experimental. É no encontro com o outro, com suas marcas, com suas singularidades, que alguma possível fruição de uma obra irá emergir. O que afirmamos, portanto, é que a acessibilidade estética diz respeito a uma possibilidade de fruição de uma obra de arte que se faz de forma encarnada, vivida, experimental e experimentada. (ALVES, MORAES, 2019, p. 491)

Portanto, no guia, cuja capa se apresenta na Figura 5, propusemos apresentar algumas propostas de acessibilidade estética que foram experimentadas e vividas por alunas cegas, matriculadas em uma escola regular da Rede de Duque de Caxias ao longo desta pesquisa.

Figura 6 - Capa do Produto Educacional



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Descrição: Imagem retangular com manchas de tinta em tons terrosos (cores marrons, terracota, bege, laranja etc.) ao longo de toda a borda. As cores escolhidas são da paleta de cores utilizada por Portinari nas duas obras selecionadas para esta pesquisa. Centralizado na imagem, em caixa alta, se lê: Multissensorialidade na Arte: um guia de acessibilidade estética de obras bidimensionais para alunos cegos, Viviane Alves Guimarães, Arheta Ferreira de Andrade, PPGEDV - IBC, 2023.

No guia, encontramos os diálogos propostos a respeito da acessibilidade estética por meio de reproduções táteis e audiodescrição poética, bem como sobre a importância da mediação na experiência estética. Além das reflexões fundamentais apresentadas por nós, o guia possui uma dimensão prática a respeito da acessibilidade estética, pois propõe sugestões e orientações de como se produzir materiais táteis de reproduções artísticas, de como elaborar roteiros de audiodescrição poética com exemplos, como montar um audiodescritor portátil e exemplos de oficinas artísticas para alunos com DV com uma perspectiva inclusiva.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico, a nossa proposta é apreciar os resultados registrados no diário de campo e gravações feitas durante meus encontros cativantes com as participantes da pesquisa e com os alunos e profissionais da escola que foi meu campo de pesquisa, à luz das discussões teóricas levantadas ao longo da dissertação. Tendo em vista que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

Nosso intuito, portanto, com essa apreciação dos resultados é inferir sobre os conteúdos organizados a partir dos dados coletados na pesquisa de campo. Enquanto pesquisadores sabemos que esse é sempre um momento intenso e laborioso. Como mencionamos anteriormente, era uma época de finalização das atividades escolares e tive um pouco de dificuldades em conciliar os meus horários de trabalho, com os horários das aulas de arte das alunas e das minhas aulas do curso de mestrado,

precisei fazer algumas trocas na escola em que leciono para isso. Fui muito bem recebida no campo de pesquisa, mas sabemos que, alguém de fora, mexe um pouco com a dinâmica do grupo, apesar disso, tanto alunos quanto os professores e funcionários foram muito solícitos e abertos a sugestões. Nossa intenção inicial era realizarmos a pesquisa com um grupo maior de alunos, porém, por conta dos meus horários de trabalho e aulas do curso de mestrado, eu saía da pesquisa direto para o trabalho e nos outros dias não tinha disponibilidade. Por consequência, não pude acompanhar as alunas cegas matriculadas nos anos iniciais na mesma escola, pois estudavam no turno da tarde. Então, acompanhei as duas estudantes citadas por essa pesquisa, Amarílis e Girassol, às quartas-feiras pela manhã, durante as aulas de artes, que foi uma experiência de imenso crescimento.

Só para lembrar, no primeiro momento da pesquisa, participei das aulas de artes junto com as alunas, nos dois primeiros tempos da manhã com a Amarílis, nas aulas para a turma do oitavo ano, e nos dois tempos de aula seguinte, com a Girassol, nas aulas para a turma do sétimo ano. Aos poucos fomos nos conhecendo e nos familiarizando. Eu pude observá-las em suas interações e atividades artísticas, e depois desse período, quando já havíamos criado um certo vínculo e confiança, realizamos as oficinas de acessibilidade estética, com as duas obras de Portinari selecionadas para a pesquisa. As duas alunas foram pontuais e assíduas, portanto, não houve interrupções ao longo do período que compreendeu a aproximadamente dois meses e meio.

As oficinas com as alunas foram realizadas em uma sala separada e estivemos presentes eu, Amarílis, Girassol e, durante a parte inicial, o agente de apoio à inclusão. Conversamos sobre as motivações da oficina de apreciação artística de obras de arte e, antes de apresentar as obras, falei um pouco sobre quem foi Portinari e sobre suas obras. Apresentei o Audiodescritor Portátil para elas, que o exploraram tatilmente, manuseando-o de forma independente. Cada obra foi apreciada separadamente por meio da audição da AD poética, utilizando o Audiodescritor Portátil, e por meio da exploração tátil da reprodução das mesmas. Cronologicamente nós conversamos sobre Portinari, elas conheceram o Audiodescritor Portátil e já começaram a usá-lo ouvindo a primeira faixa sobre o artista. Depois, apresentei a obra Meninos pulando carniça, com a proposta de ouvir a AD poética primeiro, para depois apreciar a obra tátil, pois como elas estavam acostumadas a ouvir AD de obras de arte nas aulas, essa familiaridade facilitaria sua experiência estética. Para a segunda obra, Menina

sentada, a ordem de apreciação foi invertida, primeiro elas apreciaram tatilmente a obra acessível e, depois, a AD poética. Com isso puderam viver experiências artísticas, sensações e impressões diferenciadas na fruição de cada obra. Tive a preocupação de fazer a mediação sensível ao longo das oficinas. O Audiodescritor Portátil se mostrou essencial na apreciação auditiva para as alunas, pois o manusearam de forma autônoma, sem a dependência de qualquer outro dispositivo e puderam ouvir quantas vezes desejaram as ADs poéticas.

Para análise desses dados, estabelecemos duas grandes categorias temáticas a partir da coleta, a acessibilidade estética e a mediação. A primeira categoria se desdobra em duas subcategorias, sendo elas tátil e auditiva. As duas categorias se entrelaçam ao longo da pesquisa, porém, para melhor entendimento, construímos uma cadência de análise dentro das categorias refletindo sobre cada uma delas, a partir dos trechos retirados do diário de campo.

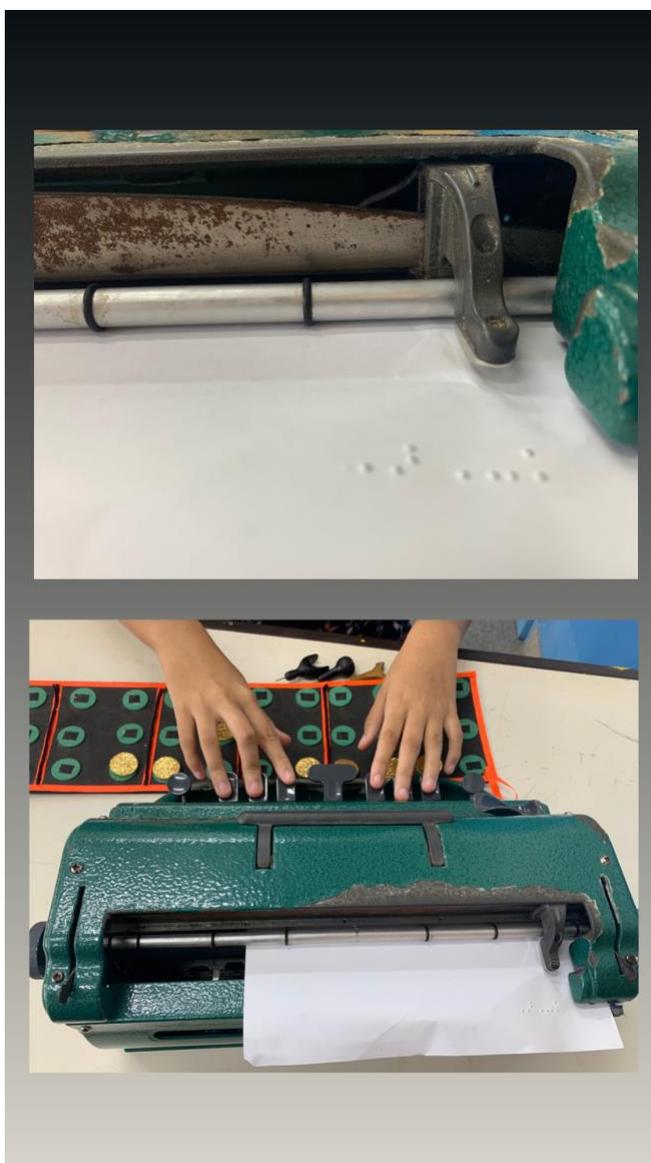
6.1. Acessibilidade estética

Nas aulas de artes o professor continuou com os temas Impressionismo para a turma da Girassol e fotografia para a turma da Amarílis. Junto ao agente de apoio apresentaram obras e fotos descrevendo-as para as alunas, explicando sobre os temas para a turma toda e solicitando os trabalhos práticos, que, no caso do 8º ano, foi uma fotografia composta pelos alunos, Amarílis a idealizou na aula, mas preferiu realizá-la no AEE. Depois disso, chegou a época de revisões dos conteúdos e a preparação para as provas. Chegando o dia da prova, que também era o dia de entrega da fotografia, os alunos iriam realizar a avaliação no primeiro tempo e apresentar o trabalho no segundo, mas, Amarílis explicou que não conseguiu fazer a fotografia no AEE porque a professora preferiu aplicar as provas, portanto, ela realizou as provas, mas não houve tempo hábil para o trabalho. Ela solicitou ao professor que pudesse fazê-lo no primeiro tempo, enquanto os colegas realizavam a prova e ele autorizou. Fomos para a sala ao lado que estava vazia, eu, Amarílis e o agente de apoio. Lá ela nos explicou que queria colocar na fotografia a máquina de escrever Braille com as mãos dela sobre o teclado como quando escreve e, perto da máquina, a reglete e o punção, pois, ela queria apresentar a diferença entre o Braille da máquina e o Braille da reglete. Ela sugeriu tentarmos o recurso do VoiceOver do celular, pois, no aparelho dela o aplicativo de fotos não funcionava muito bem. Ofereci o meu, tentamos de várias formas e posições, mas, percebemos que não ajudaria, pois estava programado para reconhecer faces, e como a composição não teria rostos, nada feito. Desligamos o recurso e partimos para o plano B, o agente de apoio a ajudou com os materiais, ela posicionou-os como pretendia na mesa e eu

abri a câmera do celular e a coloquei nas mãos dela. Com as minhas mãos apoiadas nas dela, fomos posicionando a câmera de várias formas e eu fui explicando em cada posição o que a câmera mostrava. Quando ela ficou satisfeita, escolheu o enquadramento que queria e decidi fazer duas fotos e depois fazer uma montagem com as duas. Registrei as fotos como ela pediu e realizei a montagem como ela escolheu. Enviei as fotos e a montagem para ela e depois de salvar em seu próprio celular, voltamos para a sala de aula e ela apresentou seu trabalho explicando suas escolhas e dizendo o motivo: “na máquina Perkins o Braille fica pra cima, na reglete o Braille sai pra baixo e como você pode ver aqui tem também o punção, e existem vários tipos de punção. Eu queria mostrar essas diferenças do Braille, por isso eu escolhi essas duas fotos, a de cima que mostra o Braille bem de perto e essa outra que mostra minha mão na máquina e a reglete...”, palavras de Amarillis.

(Diário de Campo)

Figura 7 – Fotomontagem de Amarillis



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Fotomontagem com duas imagens, na primeira, acima, observa-se bem próxima a palavra Casa em Braille no papel encaixado na máquina de escrever Braille da marca Perkins. Na segunda, abaixo, observa-se de cima duas mãos escrevendo na mesma máquina com uma reglete adaptada à frente dela.

Nesse episódio do diário de campo referendamos o que havíamos falado no tópico Criando laços, lá no início da nossa conversa, o momento da pesquisa era de fechamento do ano letivo, portanto eram muitas demandas de conclusão das avaliações e das atividades. Nesse momento do trabalho da fotografia, pude confirmar que as relações de afeto foram estabelecidas, quando a aluna confiou de receber meu auxílio na feitura de seu objeto de avaliação. E com a sua escolha temática da fotografia, confirmamos as palavras de Belarmino (2016) “O Braille é talvez uma das maiores conquistas para a pessoa cega, (...)” (BELARMINO, 2016, p. 25). A importância do Braille na vida de Amarílis é tamanha que ela idealizou a fotografia para apresentar, ao professor e aos demais colegas, essa forma de se comunicar tão própria de seu viver.

Outro fator marcante nesse trecho é o quanto a acessibilidade precisa evoluir para acompanhar os modos de ver ou não ver (MORAES, KASTRUP, BELARMINO, 2010). O caminho ainda é longo. Buscamos aplicativos e recursos já existentes de acessibilidade, mas nenhum nos atendeu. “Ser cego não é uma tragédia. No mundo atual, ser cego é cada vez mais a gradação e um estado de ser. Mas às vezes a cegueira é complicada.” (BELARMINO, 2016, p. 25), essas faltas - falta de acesso, falta de recursos, falta de respeito, falta de empatia - na sociedade trazem à tona a dificuldade da cegueira, enfatizando a deficiência e desequilibrando a distribuição de eficiência (MORAES, 2010).

6.1.1. Acessibilidade estética tátil

Inicialmente acompanhei as aulas de artes com o professor das turmas e o agente de apoio à inclusão. Eram sempre os dois primeiros tempos de aula no oitavo ano, e depois dois tempos de aula no sétimo ano, intercalados com o recreio. Respeitei ao máximo a dinâmica das aulas. Os alunos das duas turmas demonstraram-se muito simpáticos e abertos ao diálogo. O professor me explicou que estava desenvolvendo o tema matrizes africanas na arte brasileira com as duas turmas com ênfases diferentes, com o 8º ano estava desenvolvendo desenhos a partir da obra do artista Rubem Valentim, e com o 7º ano estava

desenvolvendo máscaras africanas com materiais reciclados. Os alunos estavam dando continuidade aos trabalhos iniciados nas aulas anteriores.

Com Amarílis, 8º ano, o professor já havia iniciado com ela e o auxílio do agente de apoio, o desenho em relevo feito numa folha de papel sulfite sobre EVA, naquela aula ela iria finalizá-lo escolhendo as cores que preferiria e colorindo.

Com Girassol, 7º ano, acompanhei a finalização de sua máscara, onde uma amiga da turma e o agente de apoio fizeram intervenções e a acompanharam na escolha de materiais para compor os olhos, sobrancelhas e boca de sua máscara, pois ela já havia escolhido o rosto e os cabelos. O professor estava auxiliando a colagem dos elementos com cola quente.

(diário de campo)

Observamos, logo no início da pesquisa, a preocupação do professor e do agente de apoio com a inclusão das alunas nas aulas, buscando materiais para o desenho em relevo, materiais concretos para composições artísticas, dentre outras estratégias. Importante observar que na aula do sétimo ano, o professor aplicou uma estratégia inclusiva, pois apresentou as máscaras africanas para todos os alunos e propôs uma atividade prática voltada para a aluna Girassol, com materiais táteis, e aplicou essa atividade para todos os alunos da turma. Na figura 7, podemos ver a exposição das máscaras de toda a turma que foi feita posteriormente.

Figura 8 - Exposição de máscaras africanas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Foto da exposição de máscaras confeccionadas com sucata, penduradas com barbante em uma parede azul. Em destaque, a máscara produzida pela aluna Girassol, feita com uma parte de um galão de desinfetante, no lugar do

cabelo um tecido colorido, pedra para os olhos, linha de algodão preta para as sobrancelhas e casca de bandeja de ovo para o nariz.

É importante salientar a ênfase dada ao acesso dos materiais e desenhos por meio do tato, as adaptações e as propostas de acessibilidade das aulas se deram por meio do sistema háptico, pois, “o tato é especialmente sensível a materiais, texturas, peso e temperatura, o que pode e deve ser explorado no contato com as obras de arte.” (KASTRUP, 2010, p. 67).

Continuando nossa conversa perguntei se gostariam de ouvir a AD poética da obra Meninos pulando carniça novamente, elas aceitaram e colocaram no audiodescritor as faixas referentes à descrição de Portinari e da audiodescrição poética. Escutaram novamente. Depois disso elas disseram que gostaram bastante da audiodescrição poética. Então fiz a proposta de apreciação da representação tátil da obra. Expliquei que era a mesma obra da audiodescrição. Elas escolheram fazer a apreciação uma de cada vez, Amarílis primeiro e depois Girassol. As duas fizeram a apreciação tátil enquanto a audiodescrição poética era tocada novamente. Após a apreciação perguntei se Amarílis queria falar algo.

Amarílis – ‘Eu achei muito bom!’

Viviane – ‘Gostou?’

Amarílis – ‘Sim.’

Viviane – ‘E os bonecos soltam, mas, eu vou passar para a Girassol primeiro enquanto você me fala o que achou, depois a gente solta os bonecos, pode ser?’ Ela acenou que sim com a cabeça. ‘Achou parecido com a audiodescrição?’

Amarílis – ‘Achei. O engraçado é que os dois parece que estão deitados, né!’

Viviane – ‘Os dois parecem estar deitados?’

Amarílis – ‘Parece um pouco.’

Passei para a Girassol apreciar e coloquei novamente a audiodescrição poética para que acompanhasse as apreciações tátil e auditiva simultaneamente como a Amarílis havia feito. Ao terminar de apreciar Girassol disse que gostou, então passei a palavra para a Amarílis concluir o pensamento.

Amarílis – ‘É porque parece que eles estão deitados, parece um pouco.’

Viviane – ‘Por que você acha isso?’

Amarílis – ‘Esse aqui (falou segurando o menino agachado) ele tá com a mão no joelho, né!? Mas, não parece que ele está em pé, não parece que ele tá em pé, só.... (eu tirei o boneco da superfície e o coloquei em pé entre as mãos dela) Se colar ele, parece que ele tá meio deitado. E esse aqui (fala colocando a mão sobre o menino que está saltando sobre o outro) parece também um pouco que tá deitado.’

Eu soltei os dois bonecos da superfície da obra e os entreguei às duas, à Girassol o que estava saltando e à Amarílis o outro, dizendo:

Viviane – ‘Esse aqui (para o boneco que está com as pernas abertas) que está na mão da Girassol é o que está saltando.’

Amarílis – ‘E esse aqui é o que está com a mão no joelho, né?!’ (segurando o boneco nas mãos e tateando-o)

Viviane – ‘Isso. Como vocês ouviram, é uma pintura a óleo sobre madeira, então é uma obra bidimensional, e nessa pintura a óleo tudo está na tela, sendo assim, quando eu a representei nessa adaptação, eu fiz a parte do fundo, isto é, a plantação, o céu, a lua, também na tela. Percebem a plantação que é falada na audiodescrição?’

As duas tateiam a área amarelada da obra adaptada.

Amarílis – ‘São essas aqui (Girassol também explora com os dedos o mesmo espaço)’

Viviane – ‘Sim, dá para perceber as direções em que vão as linhas?’

Amarílis – ‘Dá sim.’

Viviane – ‘Essa é a parte amarela do quadro. As direções delas são iguais o tempo todo ou em algum momento?’

Amarílis – ‘Parecem que são do mesmo tamanho, mas, que seguem direções diferentes.’

Viviane – ‘Mesmo com os bonecos soltos vocês tiveram a impressão de que eles estão deitados?’

Girassol – ‘Sim.’

Amarílis – ‘Que bom que não fui só eu (risos)’

Girassol – ‘(rindo) ficou engraçado’

Risos

Girassol – ‘Gostei!’

(diário de campo)

Como podemos observar no relato anterior, ao fruir a obra tátil *Meninos pulando carniça*, na qual os meninos deveriam aparecer em posição vertical e em movimento de brincar de pular um sobre o outro, as alunas relatam perceber os dois personagens deitados, pois apreciaram a reprodução da obra na posição horizontal, como apresentam as figuras 8 e 9. Tendo em vista uma acessibilidade estética eficaz, os meninos brincando parecerem estar deitados gera ambiguidade, portanto, a reprodução precisou ser modificada para a posição vertical, como observamos anteriormente na figura 3.

Figura 9 - Amarflis apreciando a obra tátil Meninos pulando carniça



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Foto vista de cima de duas mãos explorando a reprodução tátil da pintura Meninos pulando carniça. a obra aparece apoiada sobre uma mesa e a aluna está lendo o título em Braille com a mão direita e apoiando a mão esquerda sobre a textura da plantação.

Figura 10 - Girassol apreciando a obra tátil Meninos pulando carniça



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Foto de perfil mostrando Girassol com as mãos explorando a reprodução tátil da pintura Meninos pulando carniça apoiada sobre a mesa ao lado do Audiodescritor Portátil.

Esse ocorrido traz a reflexão do quanto é importante o pesquisar COM as pessoas com deficiência (MORAES, 2010), principalmente quando elas são nossos alunos e alunas, para que aconteça uma verdadeira inclusão. Amarílis, ao dizer "(...) O engraçado é que os dois parece que estão deitados, né!?", e Girassol ao concordar com esse fato, nos mostram outros modos de perceber e sentir o mundo, que nós, que somos pessoas com pontos de vista visuocêntricos, nem sempre nos aproximamos deles. As reproduções táteis para acessibilidade, principalmente de obras de arte, precisam ser pensadas a partir dos modos de percepção das pessoas a que elas são destinadas, de acordo com suas corporalidades e com os sentidos que lhe são preponderantes, pois como nos apresentam Almeida, Carijó e Kastrup (2018), um dos problemas das reproduções de obras táteis, sejam elas em relevo, em textura ou em esculturas, é transpor a forma visual da apreciação para o tato, não considerando os modos de percepção da PcDV.

Suas observações, igualmente nos levam a pensar sobre a importância de conhecermos o sistema háptico na promoção da acessibilidade artística, pois nessa

"experiência estética tátil ocorrem associações, ressonâncias e reverberações" (KASTRUP, 2018, P. 112). Portanto, por conta da tridimensionalidade presente na reprodução da obra e das texturas, elas relataram gostar e perceber nuances, detalhes, as direções das linhas presentes na representação da plantação, a lua, mas o que lhes causou estranhamento, foi o fato de os meninos parecerem estar deitados, ao mesmo tempo em que estavam em posição de abaixar e pular. A mediação e a audiodescrição poética da obra foram fundamentais para a percepção delas sobre o movimento e a posição dos personagens da obra. Posteriormente, no exercício da pesquisa, em reflexão com os professores da banca de qualificação, percebemos a importância de legitimar os modos de perceber das meninas sobre a obra tátil, sendo imprescindível realizar a modificação da mesma para a posição vertical, como observamos na figura 3.

Após fazer as modificações na reprodução tátil da obra Meninos pulando carniça, voltei à escola para que as alunas, Amarílis e Girassol, pudessem apreciá-la. No momento, estávamos presentes eu, as meninas, dois agentes de apoio à inclusão e a transcritora de Braille.

As meninas pediram para ouvir novamente a AD poética antes da apreciação tátil, disponibilizei o audiodescritor, elas colocaram para tocar e ouviram atentamente. Depois apresentei a reprodução atualizada, ao iniciar a exploração háptica disseram:

Amarílis - Nossa! Onde eles estão? Tem os dois aqui? Ah, um tá embaixo e o outro tá em cima...

Girassol - Isso, ó, um tá aqui, e o outro mais acima...

Amarílis - Esse aqui tá flutuando (apreciando o menino que está no movimento de pular), cuidado pra não cair da nuvem! risos

Girassol - É, esse aqui está prestes a voar. Legal! (sobre o mesmo personagem)

Amarílis - Gostei, ficou muito bom! Você que fez?

Vivi - Sim.

Girassol - Ficou legal, gostei!

Viviane - Conseguiram observar que eles estão em pé? Agora parece que eles estão no movimento?

Girassol - Huhum (em concordância)

Amarílis encontrou o título em Braille, leu silenciosamente e depois chamou a atenção de Girassol para onde estava o título, lendo-o em voz alta.

Viviane - Aquela impressão que vocês tiveram, que eles estavam deitados, ainda é a mesma?

As duas: não

Então fala pra mim, qual impressão que vocês têm deles agora?

Amarílis: Parece que esse que tá de joelhos está levantando o outro, parece que é uma brincadeira de..., uma brincadeira de criança. Ficou muito legal, gostei muito! Esse daqui, parece que está se divertindo muito lá em cima, quem não estaria, né!? E esse daqui, aqui embaixo bem rígido, ficou muito bacana.

(diário de campo)

Nesse relato, podemos observar a importância da apreciação da AD poética associada à apreciação tátil da obra para as pessoas com DV. As alunas solicitaram escutar novamente a audiodescrição poética, porque conheceram a obra anteriormente e, lembrando de sua experiência estética anterior, quiseram revivê-la. Após a escuta sensível e atenta que fizeram, se sentiram à vontade para apreciar a obra tátil atualizada com o mínimo de mediação. Como podemos constatar na figura 10, exploraram toda a obra livremente e fizeram suas inferências a partir de suas impressões. A princípio com estranheza, depois de um tempo com afeição, graça e encantamento. Dessa vez, reconhecendo o movimento de pular, no personagem que está acima, ao expressarem as falas "Esse aqui tá flutuando" ou "esse aqui está prestes a voar". Demonstrando proximidade e familiaridade com a obra ao brincar com esse mesmo personagem, dizendo a ele "cuidado para não cair da nuvem!", atribuindo uma certa humanização aos meninos representados na obra, conferindo-lhes sentimentos. É importante lembrar, que essas impressões, o gostar, se identificar, achar graça, o estranhar, as interações, o espanto, enfim, todos esses sentires, fazem parte da experiência estética com a arte.

Figura 11 - Apreciação da obra tátil Meninos pulando carniça atualizada



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Descrição: Duas fotos mostrando as mãos de Amarílis e Girassol explorando tatilmente a obra tátil Meninos pulando carniça. A primeira foto, à esquerda, mostra a obra de perfil com três mãos apreciando-a. A segunda foto, à direita, mostra a obra de frente, com as duas mãos de Amarílis explorando as pernas do personagem de baixo, a mão direita de Girassol explorando a cabeça do personagem de cima e sua mão esquerda apoiada na base da obra.

Eu segui orientando...

Viviane – ‘A parte do céu fica aqui acima, é azul, não é um azul constante, o mesmo tom de azul o tempo todo, porque o céu também não é assim, o céu também tem tons de azul diferentes. E encontraram a lua?’

As duas tatearam e chegaram ao ponto onde a lua estava e sinalizaram que haviam encontrado. E eu solicitei que me falassem as apreciações próprias sobre a obra.

Amarílis – ‘É diferente, porque a gente nunca viu esse tipo de arte representada assim. As coisas que tem aqui a gente faz no papel em relevo, mas, essa aqui tá bem acesa pra gente perceber.’

Viviane – ‘E você Girassol, fala pra mim...’

Girassol – ‘Eu gostei, dá pra perceber bem o que a obra quer representar, diferente de quando só tem as imagens. O legal é quando a obra é tátil e dá pra você saber a mesma coisa que a outra pessoa tá vendo.’

(diário de campo)

No que tange a apreciação de obras de arte por pessoas cegas, as falas delas ao dizerem: "Essa aqui tá bem acesa pra gente perceber", dito por Amarílis, e "O legal é quando a obra é tátil e dá pra você saber a mesma coisa que a outra pessoa tá vendo", dito por Girassol, corroboram a ideia de que é possível realizar fruição estética por meio do tato, e validam a importância desse processo de acessibilidade estética. A arte precisa ser apreciada e vivenciada por todos, inclusive por pessoas cegas, pois essa "experiência estética provoca esse apelo e essa abertura em direção ao mais além e é nesse sentido que ela tem a potência de desencadear um processo de aprendizagem." (KASTRUP, 2018, p. 107), uma aprendizagem mais intensa e "acesa", mais vívida, pois é compartilhada com os pares.

Eu então expliquei, que na segunda obra, a proposta de apreciação seria diferente, dessa vez elas fariam primeiro a apreciação tátil e depois a auditiva, elas concordaram.

Eu disse o título da obra: Menina Sentada. Amarílis logo comentou:

Amarilis - 'Caramba! A gente!'

Nós rimos e eu comentei:

Viviane - 'Pois é, vocês são duas meninas sentadas, apreciando a obra menina sentada...'

Girassol respondeu - 'Gostei.'

Ao entregar a obra tátil às duas alunas, elas prontamente a pegaram e começaram a tateá-la por toda parte, já observando alguns detalhes, por exemplo, a Amarílis deduziu, pelo formato da parte de apoio da obra, que esta seria uma cadeira, percebeu logo os cabelos enrolados e curtos e disse que estava parecendo elas duas mesmo, e a Girassol concordou dizendo que era verdade que parecia com elas duas. Amarílis percebeu também o laço.

Viviane - 'Eu achei que a Amarílis fosse gostar dos cabelos.'

Amarílis - 'É, eu gostei muito!'

Viviane - 'Como são os cabelos?'

Amarílis - 'O cabelo dela é enroladinho, eu me identifiquei com ela aqui.'

Viviane - 'E o que que ela está vestindo?'

Amarílis - 'Parece um vestido.'

Girassol pergunta colocando a mão sobre o tecido acima da cabeça - 'Isso aqui é um lacinho?'

Viviane - 'Sim é um lacinho, um vestido...'

Amarílis - 'Ela tá elegante, mas, parece que ela não tá, sei lá, muito animada pra sair não.'

Viviane - 'Não está?'

Amarílis - 'Não, ela está sentada numa cadeira, tipo eu numa festa, é, quando eu vou sair pra uma festa, "ah, Amarílis vamos sair?", "vamos", vou ficar sentada numa cadeira de plástico com certeza, risos, é que nem eu.'

Viviane - 'E por que você acha que ela não tá muito animada? Só pela posição sentada?'

Amarílis - 'É porque ela tá sentada, e eu imaginei que ela não estivesse muito assim animada, entediada um pouco, talvez, tipo assim: "ah... eu não tenho nada pra fazer aqui, só fico sentada, só... Meu Deus do céu!" risos'

Viviane - 'No caso, você percebeu alguma cadeira?'

Amarílis - 'Parece uma cadeira, aqui o encosto (fala passando a mão nas bordas superiores da obra) ... e aqui, não tem nem como ninguém ficar do lado dela conversando com ela...'

Girassol - 'Coitada!'

Risos

(diário de campo)

Figura 12 - Apreciação da obra tátil Menina Sentada



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Foto de quatro mãos tateando a reprodução tátil da obra Menina Sentada de Candido Portinari. A obra aparece de frente, apoiada sobre duas mesas escolares, a menina na posição sentada. A aluna Girassol tateia com a mão direita o título em Braille e com a mão esquerda o pé da menina, enquanto isso, a aluna Amarílis, tateia com a mão esquerda os cabelos da menina e apoia a mão direita sobre a parte posterior da obra.

A proposta de apreciação da obra Menina sentada foi, primeiro fazer a apreciação tátil e depois a auditiva, com o intuito de fazer uma fruição artística diferenciada da experiência com a obra anterior. Amarílis e Girassol, ao receberem a obra, prontamente se dispuseram a realizar a exploração háptica, analisando com calma cada detalhe, se dedicando mais tempo em alguns, menos tempos em outros,

como mostra a figura 10, a fruição por meio do tato acontecendo exatamente como nos aponta Kastrup:

O conhecimento através do tato envolve ações variadas: tocar, segurar, apalpar, alisar, agarrar, prender, bater, procurar, enlaçar, empurrar. O tato é um sentido proximal, por contato, sendo nesta medida distinto da visão e da audição, que são sentidos que funcionam a distância. A percepção tátil opera de modo sucessivo, passo a passo, explorando e construindo uma imagem do objeto por meio de fragmentos. Tais características fazem da percepção tátil um processo marcado por uma temporalidade mais lenta que a visão. (KASTRUP, 2015, p. 73)

As duas alunas logo se identificaram com a obra ao ouvirem o título, dizendo que elas duas eram as meninas sentadas, e assim que iniciaram a exploração tátil, perceberam outras semelhanças da personagem da obra com elas mesmas, como os cabelos enrolados, por exemplo. Essa identificação fez com que sentissem empatia pela menina da obra, percebendo e atribuindo à personagem sentimentos de tristeza e se solidarizando com ela. Considerando suas falas, seus sentimentos de solidariedade diante da personagem da obra, e a afinidade que as duas demonstraram com a obra, podemos inferir que aconteceu a fruição estética por meio do sentido háptico. Portanto, é possível acessibilizar obras de arte por meio de reproduções táteis, basta haver o cuidado de respeitar o funcionamento e as características do sentido háptico, fazer uma adaptação de qualidade, respeitar o tempo de apreciação individual da PcDV e realizar uma mediação estética adequada.

6.1.2. Acessibilidade estética auditiva

Iniciei a conversa na realização das oficinas com as meninas apresentando um pouco sobre quem foi Portinari e sobre suas obras. Após essa apresentação do artista, fiz a proposta de apreciação da primeira obra, Meninos pulando carniça. Expliquei que faríamos uma apreciação auditiva primeiro, utilizando o audiodescritor portátil. Apresentei o dispositivo entregando-o nas mãos das meninas, para que elas, uma de cada vez, explorassem-no enquanto eu explicava sua funcionalidade. Elas localizaram os botões com minha explicação e, por meio da leitura do Braille, então puderam ouvir as faixas explicativas sobre a obra e depois escutaram também a faixa com a audiodescrição poética. Aguardei o tempo que elas precisaram para escutar as três faixas com o mínimo de intervenção possível.
(diário de campo)

A escolha de realizar a apreciação estética auditiva por meio da escuta sensível da audiodescrição poética primeiro se deu por conta do contexto das duas alunas, que

estavam já acostumadas à prática da acessibilidade por meio da audiodescrição, normativa ou espontânea, no ambiente escolar. Em diferentes momentos, observei essa prática durante a pesquisa e elas próprias relataram que para a realização das provas, quando a professora de AEE ofereceu as opções de elas realizarem a prova com a leitura da mesma pela professora ou em Braille por elas, elas preferiram a leitura em voz alta feita pela professora, pois alegaram “ser mais rápido” dessa forma.

Outro fator que contribuiu bastante para a dinâmica da escuta sensível das ADs poéticas foi o dispositivo que desenvolvemos e nomeamos de Audiodescritor Portátil. Por ser pequeno e simples, e conter as informações bem claras em Braille, com uma breve explicação, as alunas o manusearam com facilidade, como podemos observar na figura 11, não precisaram utilizar outros aparelhos e se sentiram livres para selecionarem as faixas, avançando e voltando entre elas, ouvindo-as diversas vezes.

Figura 13 - Utilização do Audiodescritor Portátil



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Descrição: Foto das mãos de Amarílis manuseando o Audiodescritor Portátil. O dispositivo tem a forma de uma caixa retangular pequena na cor preta, com um botão vermelho à frente, indicações escritas em tinta com fonte ampliada e em Braille na parte de cima, com outros três botões com as cores verde, azul e amarelo. Na foto só vemos os botões amarelo e vermelho, pois Amarílis lê o Braille e aperta os outros botões.

Sobre a AD poética da obra Meninos pulando carniça, após a escuta sensível e atenta:

Viviane – ‘E vocês sentiram diferença da audiodescrição poética dessa obra para a audiodescrição que vocês ouvem sempre?’

Amarílis – sim, essa audiodescrição é bem mais detalhada e tem essa obra pra gente saber o que a audiodescrição tá falando mesmo, tipo, tem a colina, mas, como é que é essa colina? Como é a textura dela.’

Viviane – ‘Então você achou interessante que tenham as duas coisas?’

Amarílis – ‘Achei.’

(diário de campo)

Em sua observação sobre a AD poética, Amarílis relata que essa "é bem mais detalhada" do que a AD normativa, da qual elas estão habituadas a ouvir. Essa observação denota o quanto a apreciação artística da obra foi intensificada por meio da AD poética, pois, assim como a normativa, ela transmite informações a respeito da obra, mas vai além, nos "detalhes", por ser também uma obra de arte, a AD poética conduz os espectadores no fruir artístico, promovendo sensações e emoções como resultado dessa experiência.

No processo de acessibilidade estética, as categorias estipuladas por nós para a análise dos resultados se entrelaçam constantemente, portanto, vale ressaltar a importância da AD poética ser utilizada como tecnologia assistiva de tradução intersemiótica de uma obra de arte, associada à uma reprodução tátil da mesma obra. Sem dúvidas a AD poética é uma obra acessível e completa, mas quando acompanhada de outros elementos de acessibilidade, como a obra tátil e a mediação estética, pode oportunizar uma experiência artística extraordinária à pessoa com deficiência visual.

Sobre a obra Menina Sentada:

Eu expliquei que a boneca também soltava, assim como na obra dos meninos, retirei-a com cuidado e a entreguei nas mãos delas.

Amarílis – ‘Mas, ela não consegue ficar em pé (risos)’

Girassol – ‘Tadinha, cruces...’

Então eu fiz a audiodescrição poética para que elas pudessem apreciar ao mesmo tempo em que tateavam a obra. Ao terminar de ouvir a audiodescrição poética a Amarílis logo comentou:

Amarílis – ‘Tá bom, bonito! Eu não sabia que tinha um céu azul aqui...’

Viviane – ‘Só pela obra tátil você não percebeu o céu!?’

Amarilis – ‘Não, não tem como saber.’

Viviane – ‘Então você acha importante a audiodescrição?’

Amarilis – ‘Acho, bastante.’

Viviane – ‘Achou bonita?’

Amarilis – ‘Também.’

(diário de campo)

Na dinâmica de apreciação da obra *Menina Sentada*, a fruição háptica aconteceu anteriormente à auditiva, portanto, elas já haviam experienciado a obra por meio do tato, e ao fazerem a escuta sensível da AD poética, por seus comentários dizendo que acharam bonita, percebemos a experiência estética vivida por conta da percepção do belo, mas, além disso, elas também observaram nuances e detalhes que não haviam conseguido alcançar apenas com a vivência tátil. Isso denota o quanto a AD poética é importante, pois possibilita à PcDV a visualização do que os seus olhos não alcançam, como nos aponta Aderaldo:

Se em princípio concordamos com Diderot sobre a importância do tato e da tangibilidade para as pessoas com deficiência visual, por outra parte sabemos que nem sempre será possível tocar o objeto para conhecê-lo, embora alguns museus e galerias já estejam incorporando experiências sensoriais hápticas, além do estímulo ao olfato e ao som. Entretanto, na impossibilidade do conhecimento por meio do toque, a pessoa com deficiência visual pode experimentar uma sensação visual proporcionada pelo audiodescritor, que lhe empresta seus olhos e seu modo de ver, trazendo a imagem a um mundo conhecido da pessoa com deficiência visual (DE COSTER e MÜHLEIS, 2007; HOLLAND, 2009). (ADERALDO, 2011, p. 108)

Portanto, a audiodescrição poética da obra oportunizou às alunas uma fruição holística da obra, de forma que elas vivenciaram as sensações da experiência estética e conheceram a obra alcançando alguns de seus detalhes visuais.

Uma vez mais as duas quiseram apreciar tatilmente as duas obras e quiseram ouvir novamente a audiodescrição poética da obra Menina sentada. Após isso disseram:

Amarilis – ‘Adorei a audiodescrição.’

Girassol – ‘Eu também.’

Amarilis – ‘Eu só fui reparar que ela estava com um vestido com bolinhas quando você falou que ele tinha bolinhas, aí eu, não sabia, não coloquei a mão no vestido pra saber se tinha as bolinhas.’

Viviane – ‘Mas, percebeu a bolinha pelo tato também? Depois da audiodescrição?’

As duas – ‘Sim.’

Amarílis – ‘Adorei o cabelo, eu acho que eu seria cabeleireira se tivesse como.’

Girassol – ‘Interessante.’

(diário de campo)

Tendo em vista que o "audiodescritor deve estar consciente de que sua função é proporcionar uma sensação estética à pessoa com deficiência visual, por meio de um texto verbal e oralizado" (ADERALDO, 2011, p. 109), buscamos produzir os roteiros de AD poética condizentes com esse compromisso apresentado por Aderaldo, assim como produzimos as narrações orais desses roteiros com esse objetivo. Dessarte, por vários trechos do diário de campo, percebemos a experiência estética proporcionada pela AD poética, bem como pela apreciação háptica.

No último trecho, em particular, notamos mais espontaneidade e fluidez na vivência artística das alunas, pois elas apresentam suas impressões e sensações com mais desenvoltura e curiosidade, comparando e percebendo mais detalhes, tanto da experiência com a AD poética, quanto da vivida com a obra tátil, ao mesmo tempo traçando paralelos com suas experiências de vida, sonhos e anseios. Isso nos remete ao que nos apresenta Ostrower sobre o ato de apreciar uma obra de arte, dizendo que "contemplar não significa receptividade passiva, é antes altamente dinâmico. Para cada espectador que a recria para si mesmo em inúmeros e renovados instantes, a obra de arte se revela numa constante reencarnação, em vida que indefinidamente renasce." (OSTROWER, 1959, p. 1)

6.2. Mediação

Após a apreciação delas da AD poética da obra Meninos pulando carniça, perguntei se estava tudo bem e se haviam entendido a obra, elas afirmaram acenando com a cabeça e dizendo sim. Perguntei, então se elas poderiam falar o que entenderam:

Amarílis – ‘Eu gostei da plantação que ele disse sobre que parece um trigo e a linha do horizonte e as crianças brincando. Achei bem bonito!’

Girassol – ‘Também gostei.’

Viviane – ‘Gostaram de algum ponto específico?’

Girassol – ‘Da parte do menino voando.’

Viviane – ‘Por quê?’

Girassol – ‘Não sei, achei bem interessante.’

Viviane – ‘E o que mais a obra traz pra vocês? Traz alguma memória?’

Amarílis – ‘Ah... da minha infância, com certeza.’

Viviane – ‘Conhecia essa brincadeira?’

Amarílis – ‘A gente não brincava... eram brincadeiras que a gente mesmo inventava, sabe, que a gente se adapta. A infância de deficientes visuais, ela é divertida e diferente, às vezes pode ser divertida porque a gente brinca entre si, e às vezes a gente brinca com pessoas que enxergam e a gente tem que adaptar as brincadeiras, é interessante.

Viviane – ‘É o que mais te trouxe memórias da sua infância?’

Amarílis – ‘Ah... quando eu brincava com a minha prima. Ela é uma das poucas pessoas que brincava mais comigo, sabe!? Tipo, eu achava engraçado porque ela parava de brincar com o povo da rua porque ela achava mais divertido brincar comigo.’

(diário de campo)

Estipulamos esse diálogo estabelecido a partir da apreciação estética da AD poética, como parte da categoria mediação, dadas as intervenções e provocações feitas por mim para iniciar diálogo e incentivar a fruição estética. Enquanto arte-educadores, nosso papel é mediar o conhecimento artístico, contextualizando e estimulando a reflexão da experiência sensível com a arte (ALVES, MORAES, 2019). Dessa forma, geralmente, nas aulas de arte-educação contextualizamos a obra, fazemos a leitura e depois criamos estratégias variadas para estimular a fruição e, assim, promover a experiência estética e a construção de conhecimento por meio do fazer artístico. Mas, como realizar uma mediação, na acessibilidade estética de obras de arte, que realmente aproxime e contribua para a fruição estética da pessoa com deficiência visual? Camila Alves e Marcia Moraes (2019) nos direcionam no caminho quando nos apontam que, para realizar essa mediação que verdadeiramente proporcionará acessibilidade estética à pessoa com deficiência, devemos estar abertos a “oferecer uma experiência para o outro, mas para também receber o que vem do outro.” (ALVES, MORAES, 2019, p. 495). Essa mediação deve ser uma experiência de “estar entre muitos” (ALVES, MORAES, 2019), onde os arte-educadores deverão partilhar as experiências COM os alunos com DV, levando em consideração suas histórias, suas memórias e suas vivências, para refletir COM eles sobre “as experiências que o encontro com as obras ativa em cada um, de forma singular.” (ALVES, MORAES, 2019, p. 495).

A partir da escuta sensível da AD poética e da mediação que fiz, por meio das perguntas e provocações, recebi as seguintes respostas das alunas a respeito da obra: “Achei bem bonito!” ou “Também gostei”. Essas observações apresentam-se como confirmações subjetivas e singulares de encantamento, como experiência

estética vivenciada. Como essa vivência artística poderia ser realizada pela pessoa com DV sem a realização da acessibilidade estética mediada? Como proporcionar essa experiência de deleite do “belo” numa circunstância de não visualidade? Somente por meio de uma acessibilidade estética que se preocupa em criar condições de se produzir “múltiplos sentidos na experiência com a arte.” (ALVES, MORAES, 2019).

Com essa acessibilidade estética mediada podemos refletir COM as pessoas com deficiência, considerando seus modos de viver no mundo (DINIZ, 2007), e valorizando suas histórias e memórias. Por exemplo, quando a aluna Amarílis nos apresenta suas memórias de infância, relatando como eram seus modos de brincar a partir de sua experiência estética com a audiodescrição poética da obra *Meninos pulando carniça*, percebemos a concretização da subjetividade de sua fruição artística. E com isso, recebemos dela suas histórias e memórias. Memórias essas que nos fazem mergulhar COM ela num outro modo de viver a infância, onde nos deparamos com um brincar num contexto de não visualidade compartilhado, adaptado, ímpar e pessoal. Belarmino também nos reforça esse traço particular da criança com DV que Amarílis retrata na reflexão de sua experiência do brincar com sua prima, quando nos apresenta que tinha, quando criança, um jeito de brincar só dela, por exemplo quando nos conta: “Um dia, me lembro, eu brinquei minutos a fio com uma lagartixa morta. Segurava o animalzinho pelo rabo e brincava de deixá-lo ir de lá para cá, com o vento e o impulso do meu braço. Minha mãe deu um grito para eu largar aquele bicho morto. Foi um tremendo susto.” (BELARMINO, 2016, p. 1). Esse relato nos apresenta uma face muito particular do brincar na não visualidade, o brincar com algo inusitado.

Sua fala sobre os animais, quando nos diz: “Lembro de sentir uma inveja dos pássaros e dos insetos. Eu sabia da presença deles, pelos zumbidos perto de mim. Eu queria voar com eles.” (BELARMINO, 2016, p. 1), nos remete à resposta da aluna Girassol sobre sua experiência estética, quando ela responde que gostou especificamente “da parte do menino voando.”, demonstram desejos intrínsecos e profundos que não necessariamente precisam ser explicados, mas podem ser parte dos anseios de sobrepor as barreiras impostas pela sociedade aos corpos com deficiência, de transpor esses limites e ‘voar livremente’, sem amarras, sem pesos a te segurar no chão.

Após apreciação, tátil e auditiva, da obra Menina Sentada:

Viviane – ‘O que mais chamou atenção de vocês?’

Amarílis – ‘O cabelo, a mecha, o lacinho e o jeito que ela tá vestida.’

Viviane – ‘Por que?’

Amarílis – ‘Ah... eu me identifico com os cabelos cacheados, e eu acho bonito os cabelos cacheados, e mesmo a gente tendo os cabelos cacheados a gente tem que saber se arrumar e tal... ah, sei lá, eu não tenho o cabelo liso, né?! Ai a pessoa fica, tipo, “ah, não tenho cabelo liso...” mas, tem como fazer vários penteados no cabelo cacheado e fica bonito. E ela tem uma juba assim... risos. Tem bastante cabelo, tem o cabelo bem cheio.’

Risos...

Viviane – ‘No caso, ela está sentada no... no chão.’

Girassol – ‘No chão...’

Amarílis – ‘Nossa! Eu pensava que era uma cadeira.’

Viviane – ‘Na obra, ela está sentada no chão. Como essa é uma adaptação da obra para representar a original, eu coloquei essa estrutura que parece uma cadeira pra que ela ficasse sentada. Então parece que ela está sentada numa cadeira, mas, na verdade, é a obra mostrando o chão embaixo...’

Amarílis – ‘Ela realmente está entediada, ou triste, não é muito confortável ficar sentada no chão.’

Viviane – ‘Fala comigo Girassol, o que você mais gostou?’

Girassol – ‘Eu gostei da forma que ela ficou sentada, ela ficou com o pé, um pé assim (e mostra a posição com as mãos) e o outro assim (mostrando novamente a posição com as mãos), não sei se eu consigo ficar assim não. Risos... eu gostei!’

Amarílis – ‘É incrível imaginar, como é que ela tá esses anos todinhos nessa posição, no mesmo chão, a mesma coisa. Tadinha!’

Risos

(diário de campo)

No exercício da acessibilidade estética de obras de arte com forte apelo visual para pessoas cegas, particularmente cegas congênitas, que não possuem memória visual dos objetos, o conhecem por meio dos sentidos preservados, é essencial que seja realizada a mediação cultural. E essa mediação deve ser realizada atentando para o que nos apresenta Alves e Moraes:

Mediação é encontro, mediação é ampliação de conhecimento, mediação é ir ao encontro do repertório e dos interesses do outro, mediação é conectar conteúdos e interesses, mediação é ir além dos conteúdos, mediação é aproximar, refletir experiências e compartilhar,

mediação é diálogo, conversação, provocação." (ALVES, MORAES, 2019, p. 489)

Considerando os critérios apresentados por Alves e Moraes sobre a mediação, realizamos interferências na experiência estética das participantes da pesquisa, a fim de propiciar a aproximação delas com a obra e ampliar seus repertórios e conhecimentos, porém, no momento apropriado, sem constrangimentos. Portanto, no primeiro momento, ao apreciarem tatilmente a obra *Menina Sentada* elas observaram que a menina estava sentada em uma cadeira, se identificaram com algumas características dela, e vivenciaram a fruição háptica, eu não as interrompi para não descontinuar sua experiência. Somente depois da apreciação da AD poética, como apresentado no trecho anterior do diário de campo, quando elas já haviam reparado onde a menina estava sentada, e atribuído mais intensidade ao sentimento de solidão e tristeza da menina observado por elas, que medie a informação da personagem estar sentada no chão, dessa forma, colaborei para o conhecimento delas a respeito da obra em continuidade com sua fruição estética.

Sendo assim, novamente confirmamos a importância da acessibilidade estética bem mediada, pois o mediador precisa fomentar esse diálogo proximal da pessoa com deficiência à obra de arte, em consonância com o repertório e conhecimento dela, simultaneamente atento aos momentos apropriados para as colocações pertinentes, para não correr o risco de romper a fruição artística da pessoa. É um exercício constante de sensibilidade, cuidado com o outro, provocação, reflexão, empatia, escuta atenta, compartilhamento de experiências e diálogo.

Para finalizar eu expliquei sobre as audiodescrições poéticas, que são poesias que descrevem a obra, e que não apenas descrevem, mas, também fazem sentir, assim como as obras de arte. E perguntei o que elas sentiram a partir das duas obras.

Amarilis – ‘A outra (Meninos pulando carniça) parecia que tava todo mundo feliz, né!? Dos meninos. E essa aqui (Menina sentada) parece que ela tá triste, pra mim parece, porque ela tá sentada no chão e tá... ela tá bonita né!?!...’

Girassol – ‘Sozinha.’

Amarilis – ‘Tá sozinha, tá bonita, mas, tá sozinha e tá sentada no chão.’

Viviane – ‘E o que você acha Girassol? Pensa diferente?’

Girassol – ‘Não, a mesma coisa.’

Viviane – ‘E o que você sente? A partir de cada obra ou das duas?’

Amarilis – ‘Eu sinto vontade de chamar ela pra sair, “vamos comer um açaí?”, risos, pra ela não ficar tão triste assim...’

Girassol – ‘Mas, ela não vai te responder, sinto muito!’

Amarilis – ‘É uma pena, que pena! Não, pois é, ela tá muito cabisbaixa. Ela tá muito ereta também, assim, tá meio rígida.’

Girassol – ‘Mas, ela tá bem muito bonita!’

Amarilis – ‘Será que isso aqui tinha a ver com a sociedade de antigamente, porque antigamente as mulheres tinham que andar assim, né!? Sentar bem eretas assim, né!?’

Viviane – ‘Pode ser.’

Amarilis – ‘Deve ter alguma coisa, né!?’

Viviane – ‘Pode ser. Ela é de um tempo em que as meninas tinham um papel, as mulheres tinham um papel, os homens tinham outro...’

*Amarilis – ‘Com 16 anos ela já era pra debutar já. Eu gosto de livros assim, eu leio bastante.’
(diário de campo)*

Nesse trecho do diário de campo, a mediação fomentou ainda mais a identificação e a empatia das alunas pela personagem da obra *Menina Sentada*. Elas apreciaram as duas e apresentaram os sentimentos que denotam nas obras, alegria na *Meninos pulando carniça* e tristeza e solidão na *Menina sentada*. Além disso, conseguiram contextualizar as obras, atribuindo uma temporalidade a elas diferente da nossa, porque lembraram do que foi falado sobre o artista, do período em que ele viveu. Esses relatos demonstram a experiência estética que as participantes da pesquisa vivenciaram, e compartilharam comigo, pois "a mediação cultural diz respeito a planejamentos, a discussões sobre o como fazer. Mas é certo também que é no encontro com as pessoas, com suas vidas e histórias, com seus corpos e experiências que a experiência da acessibilidade ocorrerá." (ALVES, MORAES, 2019, p. 498)

Viviane – ‘Gostaram da audiodescrição poética?’

As duas – ‘Sim.’

Viviane – ‘Gostaram da apreciação das obras?’

As duas – ‘Sim.’

Viviane – ‘Ainda consideram a arte só pra quem enxerga?’

As duas - ‘Não.’

Amarilis – ‘Agora não é tão artes visuais.’

(diário de campo)

Retomando a discussão inicial levantada no tópico *Criando Laços*, na conversa inicial com as alunas participantes da pesquisa, quando perguntei sobre suas disciplinas favoritas, elas apresentaram não apreciar a disciplina artes visuais, e atribuíram esse descontentamento com a disciplina à palavra "visuais". Alegaram não ser uma disciplina voltada para elas, pois "não tinham muito de visuais", foram as palavras que apresentaram como argumento. Relataram também que esse termo era alvo de piadas entre elas e o professor da disciplina, e que, de forma bem humorada, dialogavam com ele sobre não poder participar das aulas por não poderem 'ver' as artes visuais. Apesar de levarem na brincadeira, como dialogamos anteriormente, as palavras têm força, e alguns termos precisam ser congruentes com os objetivos do contexto em que eles são utilizados. Os nomes e termos utilizados na escola devem concordar com o objetivo de proporcionar aprendizagem a todo o corpo discente.

À vista disso, um dos desafios da pesquisa, além dos apresentados anteriormente, era desconstruir a antipatia pelas artes concebida pelas alunas Amarílis e Girassol por causa do termo artes visuais atribuído à disciplina, pois a "obra eminentemente visual estará, enquanto forma visual, inalcançável para uma pessoa cega. Essa afirmação, porém, não esgota a questão do acesso dessa obra por uma pessoa cega." (ALVES, MORAES, 2019, p. 490). Nesse sentido, concebemos que o acesso é crucial nesse processo de desconstrução, que perpassa todas as nossas reflexões e propostas apresentadas por esta pesquisa.

Como efeito, após toda a vivência da experiência de acessibilidade estética das duas obras por elas, constatar a fala da Amarílis ao dizer "agora não é tão artes visuais" e a Girassol concordar com essa afirmação, e dizerem que gostaram da apreciação das obras, traz um sentimento de regozijo, pois temos confiança que é possível realizar acessibilidade estética de obras de arte com grande apelo visual para pessoas cegas por meio da mediação cultural de reproduções táteis e ADs poética dessas obras.

Apresentei então a proposta de intervenção artística: que consiste em elas fazerem outra pessoa sentir essas obras, cada uma escolheu uma das duas obras, (Amarílis escolheu logo a Menina Sentada e a Girassol concordou em ficar com a Meninos pulando carniça) Tendo escolhido a obra elas iriam criar um texto descrevendo-a de forma sensível, esse texto poderia ser uma música, um poema, uma quadra ou outro de sua preferência.

Amarílis – 'Tá, mas, é para dizer o que a gente sente ou o que parece?'

Viviane – ‘Você pode dizer os dois, o que você sente e o que parece.’

Elas optaram por escrever na máquina Perkins.

Amarílis – ‘Eu vou escrever um rascunho e cantar o que eu escrever.’

Viviane – ‘Ótimo!’

As duas produziram seus respectivos textos por escrito e depois os apresentaram oralmente. Tudo registrado em vídeo. Amarílis também resolveu gravar sua música com o próprio celular, pois gostou tanto que achava que precisava e gostaria de completá-la em outro momento em casa.

(diário de campo)

Considerando o papel da arte-educação de "promover a necessária coerência entre conceitos teóricos e prática em sala de aula" (BARBOSA, 1988, p. 18), adotamos a proposta triangular de Ana Mae Barbosa como abordagem de nossas oficinas, sendo assim, Amarílis e Girassol puderam contextualizar e apreciar as obras acessibilizadas, e após a experiência estética que vivenciaram foram convidadas a fazer suas produções artísticas enquanto prática inventiva. Tendo em vista que “o encontro com uma obra de arte pode ativar um processo de criação” (KASTRUP, 2015, p. 72), a mediação presente no relato anterior pretende estimular o registro desse encontro ímpar das alunas com as obras de arte e, conseqüentemente, aguçar o fazer artístico das estudantes a partir de suas experiências estéticas.

Produção artística da aluna Amarílis a partir de sua experiência estética com a obra Menina Sentada de Candido Portinari

música: Será que ela tem motivos pra sorrir?

Ela é negra de cabelos cacheados,

Na frente uma mecha que é prendida por um laço.

Seu vestido rosado com bolinhas pretas,

Reflete toda a sua beleza.

Sentada no chão,

Sua coluna está ereta

E suas mãos apoiadas sobre as pernas.

Solitária e tão triste

Meu Deus! Alguém ajuda ela!

Será que ela tem motivo pra sorrir?

Alguém responde aí.

Me responde aí.

Será que ela tem motivo pra sorrir?

Será que ela tem motivo pra sorrir?

Será que ela tem motivo pra sorrir?

Alguém responde aí.

Me responde aí.

(diário de campo)

Diante da produção artística de Amarílis percebemos o quanto a experiência com a obra de arte é fundamental na vida das pessoas, pois a sua música nos apresenta a subjetividade implícita no seu encontro com a obra e todos os sentimentos envolvidos na sua fruição. Ela não só compreendeu os elementos da obra e um pouco de sua história, como avultou a personagem atribuindo sentimentos a ela, evidenciando "(...) que as práticas artísticas e a experiência estética podem ampliar a percepção de cegos e videntes, atualizando virtualidades inusitadas e concorrendo para a produção de subjetividades mais abertas para a alteridade e mais voltadas para o coletivo" (KASTRUP, 2010, p. 70).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sala de aula, sendo um espaço privilegiado para o encontro do aluno com a obra de arte, mesmo sendo uma reprodução dela, faz do professor, peça fundamental na mediação desse diálogo íntimo entre aluno e arte. Sendo assim, o ensino da arte nas escolas é primordial para o pleno desenvolvimento do estudante. As várias linguagens artísticas proporcionam diferentes formas dos alunos sentirem o mundo e expressarem suas emoções. E a arte-educação desenvolverá holisticamente esse aluno, seja ele uma pessoa com deficiência ou não. É direito de todos.

Por isso, nossas reflexões buscam uma acessibilidade imprescindível para proporcionar aos alunos cegos uma vivência estética com obras de arte bidimensionais que privilegiam a visão, explorando o potencial multissensorial do ser humano. Sempre tendo como princípio ético o paradigma do modelo social da deficiência apresentado para nós por Diniz (2007), que reconhece o ser pessoa com

deficiência como uma das formas de estar no mundo, e que as barreiras impostas a elas pela sociedade precisam ser transpostas.

Ao longo da pesquisa com as alunas Amarílis e Girassol, constatamos que é possível proporcionar a experiência estética de pinturas por estudantes com DV por meio de reproduções táteis acompanhadas da AD poética da obra. Dessa forma, o professor de arte mediará essa experiência, possibilitando aos discentes as sensações e emoções que a obra proporciona.

Por meio da apreciação de uma reprodução tátil da pintura de Portinari, com alguns elementos tridimensionais, que respeita o tempo de apreciação e as características do sistema háptico, bem como as características táteis dos materiais selecionados, o aluno cego pode explorar a obra de arte com calma e movendo todo o seu corpo, sua memória e cognição nessa vivência. Associada a isso, a fruição de uma audiodescrição poética, que consiste em uma obra de arte que traduz essa pintura, promove uma apreciação artística auditiva e complementa a experiência estética. Essa experiência multissensorial, mediada pelo professor de forma que aproxime o aluno cego da obra de arte e provoque nele o sentir, o refletir e o diálogo íntimo que só a arte pode nos proporcionar é a acessibilidade estética que buscamos para nossos alunos com DV.

Temos consciência das dificuldades e barreiras que existem na sociedade para as pessoas com diferentes corporalidades nos diversos espaços, e a escola, em particular, nos preocupa bastante por ser um lugar de formação e crescimento. As adversidades que abordamos nesta pesquisa são laboriosas, pois envolvem a hegemonia visual presente na arte que dificulta e afasta as pessoas cegas desses acervos, desses espaços e dessas vivências. Porém, avançamos alguns passos na acessibilização dessas obras. Não esgotamos o assunto, pois ele é amplo, mas buscamos contribuir com essas reflexões para que cada vez mais alunos cegos possam viver, sentir e fruir a arte de forma ímpar.

8. REFERÊNCIAS

ADERALDO, Marisa Ferreira. **Arte visual, multimodal e acessibilidade: uma proposta de audiodescrição.** Revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 3, n. 5, p. 97 - 113, 2011. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1851>. Acesso em: 26 Mar 2023.

ALMEIDA, Maria Clara de. CARIJÓ, Filipe Herkenhoff. KASTRUP, Virgínia. Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais. In: KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e Invenção**: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade. Curitiba: CRV, 2018.

ALVES, Camila. **E se experimentássemos mais? Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais**. Rio de Janeiro: UFF, Instituto de Psicologia, 2016. Disponível em: https://app.uff.br/slab/uploads/2016_d_Camila.pdf. Acesso em 17 Jan 2023

ALVES, Camila Araujo. MORAES, Márcia. Entre histórias e Mediações: um caminho para acessibilidade estética em espaços culturais. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, nº 3, p. 584 – 594, Jul/Set 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/kySF7BcdkSQ4dMpNV7cw6Hb/?lang=pt>. Acesso em: 25 Jan 2023.

ALVES, Camila Araujo. MORAES, Márcia. Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus: Uma prática de acolhimento e cuidado. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 2, p. 484 – 502, Mai/Ago 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/44287>. Acesso em: 25 Jan 2023.

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 3ª ed. RJ: Wak Editora, 2007

ANDRADE, Arheta Ferreira de. **Acessibilidade Estética e Audiodescrição**. TV ABA. YouTube, 30 de outubro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/GAXaPaPVAYg>. Acesso em: 26 Nov 2021.

ANDRADE, Arheta Ferreira de. GOMES, Marcia de Oliveira. **Minicurso Audiodescrição Poética**. I CONGRESSO INTERNACIONAL DO INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 1, Relato oral, Rio de Janeiro, 2022. Rio de Janeiro: I CONIN – IBC, 2022.

ARNHEIM, Rudolf. Perceptual Aspects of Art for the Blind. In: **Journal of Aesthetic Education**, v. 24, n. 3, 1990, p. 57 - 65. JSTOR. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/3332799?read-now=1&refreqid=excelsior%3A8762914d5d4f8132902b64f95c943113&seq=9#refere nces_tab_contents. Acesso em: 28 Ago 2022.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução**: a teoria na prática. 5. ED. São Paulo: Ática, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: conflitos/ acertos. 3. Ed. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELARMINO, Joana. **A cegueira é um lugar de onde se pode olhar o mundo**. In: KASTRUP, Virgínia. POZZANA, Laura. **Histórias de cegueiras**. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC/SEE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 11 Dez 2020.

CAVALCANTE, Meire. **Por dentro do assunto: Caminhos da Inclusão**. Nova Escola, São Paulo, edição especial, n. 11, p. 8-15, outubro. 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DPP IBC. **Seminário Deficiência Visual em Linguagens: Mesa redonda, A percepção e as linguagens táteis em debate**. YouTube, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/s4lrHLgufKo>. Acesso em: 5 Mar 2022.

ESCOLA, Equipe Brasil. **"Arte"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/artes/arte.htm>. Acesso em: 11 Dez 2020.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurora. **A criança e a arte: o dia-a-dia na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2007.

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: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf. Acesso em: 28 Fev 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMBRICH, E. H. **A história da Arte**. RJ: TLC, 1999.

GOMES, Marcia de Oliveira. Como fazer sentido(s): uma análise da audiodescrição da adaptação fílmica de "Entrevista", de Rubem Fonseca. In: **Benjamin Constant**, v. 2, n. 60, 2019. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/715>. Acesso em: 14 Out 2022.

GOMES, Marcia de Oliveira. Das possibilidades de se ouvir um quadrado: a audiodescrição nos poemas visuais. In: **SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**, AT094, 2019, Porto de Galinhas, **Anais [...]**. Pernambuco: 2019. p. 3835 - 3842. Disponível em: <http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-4181-1.pdf>. Acesso em: 14 Out 2022.

GOMES, Marcia Oliveira. Fazer sem ti não faz sentir: a audiodescrição na poesia visual. In: BRAGA, Luiz Paulo da Silva. (org.). **Ciência em foco: o centro de estudos e pesquisas do Instituto Benjamin Constant**. 1 ed. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021, p. 15 – 39. Disponível em: http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/Cincia_em_Foco_rev2021_OL.pdf. Acesso em 01 Set 2022.

GROSS, Leila. **Arte e inclusão: o ensino da arte na inclusão de alunos com deficiência visual no Colégio Pedro II**. UFRJ: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2015/leilagross.pdf>. Acesso em: 28 Fev 2022.

GROSS, Leila. NOGUEIRA, Monique Andries. Intermediação de imagens na inclusão de alunos com deficiência visual: as vozes dos alunos do ensino médio do Colégio Pedro II. In: **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 23, n. 60, v. 1, p. 74-92, jan.-jun., 2017. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/762>. Acesso em: 28 Fev 2022.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

GURGEL, Thais. **Inclusão só com aprendizagem**. Nova Escola, São Paulo, ano XXII, n. 206, p. 38 – 45, outubro. 2007.

KASTRUP, Virgínia. Atualizando virtualidades: construindo a articulação entre arte e deficiência visual. In: MORAES, Marcia. KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual**. Rio de Janeiro: Nau, 2010

KASTRUP, Virgínia. VERGARA, Luiz Guilherme. A potência do experimental nos programas de acessibilidade: Encontros Multissensoriais no MAM Rio. In: **Revista Cadernos de Subjetividade**, PUC-SP, n. 14, p. 62 – 77, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38492>. Acesso em: 27 Fev 2023.

KASTRUP, Virgínia. VERGARA, Luiz Guilherme. Zona de risco dos encontros multissensoriais: anotações éticas e estéticas sobre acessibilidade e mediações. In: **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 4, n. 1, p. 53 – 68, 2013. Disponível em:

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5542>. Acesso em: 27 Fev 2023.

KASTRUP, Virgínia. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. *In: Revista Trágica: estudos de filosofia e imanência*, v. 8, n. 3, p. 69 - 85, 3º quadrimestre de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tragica/article/download/26831/14917>. Acesso em: 28 Ago 2022.

KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e invenção**: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade. Curitiba, CRV, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino da arte**: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In: MORAES, Marcia. KASTRUP, Virgínia. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau, 2010

MORAIS, Diele Fernanda Pedrozo de. **Artes visuais para deficientes visuais**: o papel do professor no ensino de desenho para cegos. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em: <https://adww.online/artes-visuais-para-deficientes-visuais-o-papel-professor-no-ensino-de-desenho-para-cegos/>. Acesso em 22 Fev 2022

MOTTA, Livia. **Curso de Audiodescrição para Atividades Culturais**. Sesc Santo Amaro. YouTube, março e abril de 2021. Disponível em: https://youtube.com/playlist?list=PL2_OUOGcbpNKaKtMS2NfoRIY_B0LYXHp. Acesso em: 14 Out 2022.

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/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/JuarezNunesdeOliveiraJu%CC%81nior.pdf>. Acesso em: 28 Fev 2022

OSTROWER, Fayga. **A Arte e o Espectador, aula de encerramento do curso de composição e análise crítica**. Rio de Janeiro: Museu de Arte Moderna, 1959. Disponível em: https://faygaostrower.org.br/images/downloads/1959_fayga_arte_e_espectador.pdf. Acesso em: 20 Jan 2023.

OSTROWER, Fayga. A criatividade na educação. *In: PEREIRA, Maria de Lourdes Mäder. A Arte como Processo na Educação*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1981.

Disponível em:

https://faygaostrower.org.br/images/downloads/1981_fayga_a_criatividade_na_educacao%20a%20a7%20a3o.pdf. Acesso em: 20 Jan 2023.

OSTROWER, Fayga. A Construção do Olhar. *In*: NOVAES, Adauto (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <https://artepensamento.com.br/item/a-construcao-do-olhar/>. Acesso em: 20 Jan 2023.

PORTINARI, João Candido. **Menina sentada**, 1943. Coleção Particular: Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/3098/detalhes>. Acesso em: 8 Out 2022.

PORTINARI, João Candido. **Meninos pulando carniça**, 1957. Coleção Particular: Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1824/detalhes>. Acesso em: 8 Out 2022.

PORTINARI, J. C. DUARTE, M. **Portal Portinari: Projeto Portinari**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1979/2018. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#>. Acesso em: 8 Out 2022.

POSCA, Luís Muller. AGRELI, João Henrique Lodi. **Sinestesia, Arte e Deficiência Visual: aplicação de um método didático-pedagógico para apreciação de pinturas por alunos não visuais na Educação Básica**. Revista Educação, Artes e Inclusão: volume 15, Nº 3, jul. ago./ 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11296/pdf>. Acesso em: 08 Mar 2022.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2001.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHA, Alejandro. **Usando o Módulo MP3 DFPlayer Mini**. Eletrogate, 2022. Disponível em: <<https://blog.eletrogate.com/usando-o-modulo-mp3-dfplayer-mini/>>. Acesso em: 02 Dez 2022.

SILVA, Luciene Maria da. **Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual**. Salvador: EDUNEB, 2009.

SOUZA, Maria das Graças Leite de. **Ensino das Artes para pessoas com Deficiência visual na universidade federal da Paraíba – Campus 1**. João Pessoa: UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11539/1/Arquivototal.pdf>. Consulta em: 28 Fev 2022

9. APÊNDICES e ANEXOS

APÊNDICE I - Proposta de Oficina da pesquisa de campo

Ementa

Apreciação das obras de arte bidimensionais de Candido Portinari, *Meninos pulando carniça* e *Menina sentada*.

Conteúdo

Acessibilidade estética de obras bidimensionais para alunos com deficiência visual.

Objetivo

Promover experiência estética de obras bidimensionais de Candido Portinari para alunos com deficiência visual, por meio da reprodução tátil das obras e da audiodescrição poética das mesmas.

Estratégias Metodológicas

Aula teórico-prática, realizada a partir da apreciação estética de obras de arte, por meio de vivências auditivas, táteis e corporais. Os conteúdos teóricos e as memórias afetivas serão despertados para os diálogos a partir das vivências sensíveis que serão realizadas.

Atividades

1º momento – conhecendo o artista

- Conversa inicial apresentando a proposta de apreciação de obras de Portinari, contando um pouco quem foi o artista, quando viveu e falando um pouco sobre as temáticas de suas obras. Explicação sobre o audiodescritor portátil e sua utilização. Audição da primeira faixa do audiodescritor que fala sobre o funcionamento do dispositivo, e da segunda faixa que fala sobre o artista.

2º momento – vivência auditiva e tátil da obra *Meninos pulando carniça*

- Apresentação da proposta de apreciação da Audiodescrição Poética, explicando sobre o que consiste esse tipo de audiodescrição e propondo uma escuta sensível e atenta aos detalhes;
- Após a escuta, sugerir que as alunas exponham suas impressões;
- Em seguida propor a apreciação tátil da obra, sempre considerando as opiniões e sugestões das alunas, a fim de respeitar seus pontos de vista e tempo de fruição estética. Dessa forma elas escolherão se farão a apreciação tátil juntas ou individualmente, e escolherão se a apreciação tátil acontecerá em silêncio ou será acompanhada pela AD Poética;

- Essa fruição deverá ocorrer no tempo que cada uma das alunas demandar;
- Após a apreciação tátil, incentivar que as estudantes apresentem oralmente suas percepções e impressões, sempre dialogando com elas, fazendo perguntas e intervenções dentro do contexto.

3º momento – vivência auditiva e tátil da obra Menina sentada

- Propor inverter a forma de apreciação, realizar a fruição tátil primeiro, se elas aceitarem, apresentar a obra tátil, sugerindo uma exploração detalhada, sensível e atenta;
- Depois da apreciação tátil realizada pelas duas alunas, iniciar um diálogo tranquilo sobre o que perceberam e o que gostariam de falar sobre a experiência, mediando sempre essa vivência;
- Convidar as estudantes à escuta sensível da AD Poética da obra, utilizando o Audiodescritor Portátil, deixando-as à vontade para acompanhar esse momento com a apreciação da obra tátil;
- Incentivar o diálogo sobre suas observações, percepções, sensações, sentimentos e opiniões, mediando de forma sensível essa experiência.

4º momento – fazer artístico

- Sugerir que as alunas criem um texto sobre uma das obras apreciadas. O tipo de texto será de escolha delas, mas de preferência com um tom artístico. Deixá-las livres para escolher falar sobre a obra, ou sobre seus sentimentos a respeito dela, ou mesmo sobre sua experiência com ela. Depois de terminado o texto, incentivá-las a apresentar para nós, da forma que se sentir mais à vontade.

Materiais utilizados

- Audiodescritor Portátil;
- Gravador de áudio para gravação da audiodescrição;
- Reprodução tátil das obras de arte bidimensionais;

ANEXO I - Parecer consubstanciado emitido pela Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino da arte para alunos com deficiência visual em uma escola da rede regular de ensino

Pesquisador: VIVIANE ALVES GUIMARAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 59950922.0.0000.5246

Instituição Proponente: Instituto Benjamin Constant - IBC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.504.954

Apresentação do Projeto:**INTRODUÇÃO:**

A subjetividade da Arte possibilita que o artista represente em seu fazer artístico e em sua arte o que sente, suas emoções ou simplesmente o que pensa a respeito do mundo que o cerca. Pode ter o objetivo de registrar um momento histórico ou de protestar sobre ele. Pode produzir algo eterno ou efêmero. Enfim, o artista é livre, assim como sua arte. À vista disso, a arte educação para alunos com deficiência visual proporciona uma

contribuição significativa para o desenvolvimento escolar dos mesmos, pois, a Arte é uma linguagem universal, e para exercitá-la basta haver interesse, estudo e dedicação. O ensino da arte na escola além de desenvolver o conhecimento cultural e histórico do aluno, estimula os sentidos, aguça a sua sensibilidade e reforça o seu potencial criativo e inventivo. Esse ensino deve ser profundo e com conhecimento a fim de, ademais de

sensibilizar e proporcionar ao aluno explorar e expressar seus sentimentos e emoções, também ampliar seu conhecimento por meio das leituras e análises de obras de arte e sua história. O professor precisa ser especializado e ter um conhecimento de cada aluno em sua sala de aula para o ensino da Arte, pois, "Para desenvolver um bom trabalho de Arte o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos." (Ferraz & Fusari, 1993, p. 69). Mas, por que a arte dentre tantas

Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 - Bloco "B"
Bairro: Bairro de Fátima **CEP:** 27.600-000
UF: RJ **Município:** VALENÇA
Telefone: (24)2453-0700 **Fax:** (24)2453-0700 **E-mail:** cep.unifaa@faa.edu.br



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
VALENÇA/FUNDAÇÃO
EDUCACIONAL DOM ANDRÉ
ARCOVERDE - RJ**



Continuação do Parecer: 5.504.954

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica e de estudo de caso, busca apresentar que é possível promover apreciação artística de obras bidimensionais reproduzindo-as com texturas e relevos em pranchas sensoriais e com audiodescrição, explorando os sentidos tátil-cinestésico e auditivo da pessoa com deficiência visual.

Portanto, este projeto pretende desenvolver um pequeno manual sobre a produção de reproduções de obras de arte bidimensionais em pranchas táteis acompanhadas por audiodescrições da obra como produto educacional, pois, essas pranchas sensoriais com audiodescrição poderão facilitar a acessibilidade à obras de arte bidimensionais para alunos com DV em aulas de arte-educação, de forma a proporcionar uma relação mais próxima

entre os mesmos e a obra, buscando uma fruição estética mais autônoma por eles.

Para análise e validação do produto pretendido serão realizadas oficinas práticas com alunos com deficiência visual matriculados em escolas da rede regular da prefeitura de Duque de Caxias. Estas oficinas serão registradas em áudio e vídeo para serem analisadas. Após análise dos dados coletados nas oficinas as pranchas serão avaliadas e aprimoradas, dando suporte para a produção do produto final e da dissertação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de modo adequado e consonância com os padrões metodológicos.

Recomendações:

Apresentar ao CEP-UNIFAA relatórios parcial e final da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma pendência e inadequação. Favorável à aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado por unanimidade, em reunião do CEP-UNIFAA de 30 de junho de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1912474.pdf	22/06/2022 18:34:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa_VivianeAlvesGuimar aes.pdf	22/06/2022 18:33:03	VIVIANE ALVES GUIMARAES	Aceito

Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 - Bloco "B"
Bairro: Bairro de Fátima **CEP:** 27.600-000
UF: RJ **Município:** VALENÇA
Telefone: (24)2453-0700 **Fax:** (24)2453-0700 **E-mail:** cep.unifaa@faa.edu.br



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
VALENÇA/FUNDAÇÃO
EDUCACIONAL DOM ANDRÉ
ARCOVERDE - RJ**



Continuação do Parecer: 5.504.954

Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO DE_IMAGEM.pdf	22/06/2022 18:31:35	VIVIANE ALVES GUIMARAES	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAODEUSODEI MAGEM_MENOR.pdf	22/06/2022 18:30:51	VIVIANE ALVES GUIMARAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	22/06/2022 18:28:22	VIVIANE ALVES GUIMARAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Menores.pdf	22/06/2022 18:28:02	VIVIANE ALVES GUIMARAES	Aceito
Parecer Anterior	parecerdespesquisa_VivianeAlvesGuimar aes.pdf	19/06/2022 18:27:20	VIVIANE ALVES GUIMARAES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/06/2022 18:24:52	VIVIANE ALVES GUIMARAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VALENÇA, 01 de Julho de 2022

Assinado por:
ABELARDO DE SOUZA COUTO JUNIOR
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 - Bloco "B"
Bairro: Bairro de Fátima **CEP:** 27.600-000
UF: RJ **Município:** VALENÇA
Telefone: (24)2453-0700 **Fax:** (24)2453-0700 **E-mail:** cep.unifaa@faa.edu.br

ANEXO II - Autorização para realizar a pesquisa emitido pela Sala Paulo Freire



**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Duque de Caxias, 17 de junho de 2022

Parecer nº: 08/22 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/SME-DC
Requerente: Viviane Alves Guimarães
Universidade ou agência associada: Instituto Benjamin Constant (IBC)
Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Referência e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: “O ensino da arte para alunos com deficiência visual em uma escola da rede regular de ensino”, cujo objetivo geral é “contribuir com o ensino significativo da arte para alunos com deficiência visual, buscando o desenvolvimento da autonomia desses alunos no exercício de fruição estética, por meio da construção de um pequeno manual sobre como produzir pranchas sensoriais táteis e audiodescritas com reproduções de obras de arte bidimensionais para seus professores”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação Especial (CEE), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,


GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA
 Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
 CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO III - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para participantes de 12 a 18 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(participantes de 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado a participar de um estudo denominado “O ensino da arte para alunos com deficiência visual em uma escola da rede regular de ensino” (escola de matrícula do participante), cujos objetivos e justificativas são: contribuir com o ensino significativo da arte para alunos com deficiência visual, buscando o desenvolvimento da autonomia desses alunos no exercício de apreciação artística de obras de arte, por meio da construção de um pequeno manual sobre como produzir pranchas sensoriais táteis e audiodescritas com reproduções de obras de arte bidimensionais, como pinturas, quadros, gravuras, desenhos, etc. Sua participação no referido estudo será no sentido de participante em oficinas artísticas, onde serão apreciadas algumas obras de arte bidimensionais reproduzidas em pranchas táteis com audiodescrição.

Essas oficinas artísticas serão realizadas na Unidade Escolar de matrícula do(a) estudante, e estão previstos aproximadamente 5 (cinco) encontros. Durante a sua participação nessas oficinas a pesquisadora irá registrar tudo em fotos, em gravações de áudio e de vídeo, e fará anotações em seu diário de campo. Esses registros serão utilizados somente pela pesquisadora, por sua orientadora e instituição responsável pela pesquisa para fins de análise, publicação e divulgação do estudo O ensino da arte para alunos com deficiência visual em uma escola da rede regular de ensino, ao qual se refere este termo, e ficarão armazenados com a pesquisadora por 10 anos após a finalização e publicação da dissertação e do produto desta pesquisa, para fins científicos. Com intuito de preservar a sua privacidade em todas as imagens e/ou vídeos possivelmente publicados serão desfocados e/ou cobertos os elementos que possam lhe identificar, como rostos ou características próprias. A sua participação na pesquisa pode acontecer com ou sem o uso da imagem, e você pode autorizar ou não esses registros e pode, a qualquer momento, retirar a autorização dada por meio do documento Termo de Uso de Imagens.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: proporcionar acessibilidade das obras de arte bidimensionais para pessoas com deficiência visual.

Por outro lado poderá apresentar riscos como um certo desconforto em alguns aspectos das pranchas sensoriais, como por exemplo aspereza ao toque. Mas, essas impressões serão minimizadas sempre que for possível, respeitando as características estéticas da obra e, principalmente, as especificidades de todos os participantes da pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo da instituição escolar.

A pesquisadora responsável envolvida com o referido projeto é Viviane Alves Guimarães, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant e com o qual poderá manter contato pelos telefones (21)964489823 e e-mail viviane.guimaraes@ibc.gov.br.

Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte da pesquisadora. Além disso, se necessário, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo,161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817. Trata-se de uma comissão constituída por membros de várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pelo Conselho Nacional de Saúde.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Ressarcimento: Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Caso tenha qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: em espécie. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado pela pesquisadora nas formas da lei.

Indenização: O senhor(a) está sendo informado(a) do direito de buscar indenização junto ao Ministério Público em eventuais danos decorrentes da pesquisa em qualquer momento.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo,161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E - mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817.

Nome: _____

RG: _____ Duque de Caxias - RJ, _____ de _____ de 20 ____

(Assinatura do(a) menor participante da pesquisa)

(Assinatura do(a) responsável pelo participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Viviane Alves Guimarães
pesquisadora responsável

ANEXO IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no caso do responsável pelo menor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (No caso do responsável pelo menor)

O menor _____, sob sua responsabilidade legal, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar de um estudo denominado “O ensino da arte para alunos com deficiência visual em uma escola da rede regular de ensino”, cujos objetivos e justificativas são: contribuir com o ensino significativo da arte para alunos com deficiência visual, buscando o desenvolvimento da autonomia desses alunos no exercício de apreciação artística de obras de arte, por meio da construção de um pequeno manual sobre como produzir pranchas sensoriais táteis e audiodescritas com reproduções de obras de arte bidimensionais, como pinturas, quadros, gravuras, desenhos, etc. A participação do(a) menor no referido estudo será no sentido de comparecer e atuar em oficinas artísticas, onde serão apreciadas algumas obras de arte bidimensionais (pinturas, desenhos, entre outras) reproduzidas em pranchas táteis (com relevos e texturas) com audiodescrição.

Essas oficinas artísticas serão realizadas na Unidade Escolar de matrícula do(a) estudante, e estão previstos aproximadamente 5 (cinco) encontros. Durante a sua participação nessas oficinas a pesquisadora irá registrar tudo em fotos, em gravações de áudio e de vídeo, e fará anotações em seu diário de campo. Esses registros serão utilizados somente pela pesquisadora, por sua orientadora e instituição responsável pela pesquisa para fins de análise, publicação e divulgação do estudo O ensino da arte para alunos com deficiência visual em uma escola da rede regular de ensino, ao qual se refere este termo, e ficarão armazenados com a pesquisadora por 10 anos após a finalização e publicação da dissertação e do produto desta pesquisa, para fins científicos. Com intuito de preservar a sua privacidade em todas as imagens e/ou vídeos possivelmente publicados serão desfocados e/ou cobertos os elementos que possam lhe identificar, como rostos ou características próprias. A sua participação na pesquisa pode acontecer com ou sem o uso da imagem, e você pode autorizar ou não esses registros e pode, a qualquer momento, retirar a autorização dada por meio do documento Termo de Uso de Imagens.

A pesquisa realizada apresenta alguns benefícios, tais como: proporcionar acessibilidade das obras de arte bidimensionais para pessoas com deficiência visual.

Por outro lado poderá apresentar riscos como um certo desconforto em alguns aspectos das pranchas sensoriais, como por exemplo aspereza ao toque. Mas, essas impressões serão minimizadas sempre que for possível, respeitando as características estéticas da obra e, principalmente, as especificidades de todos os participantes da pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo.

Poderá recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se optar por se retirar da pesquisa não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo da instituição escolar.

A pesquisadora responsável envolvida com o referido projeto é Viviane Alves Guimarães, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual do Instituto Benjamin Constant, e com a qual poderá manter contato pelos telefones (21)964489823 e e-mail viviane.guimaraes@ibc.gov.br.

Haverá assistência integral, gratuita e imediata por parte da pesquisadora. Além disso, se necessário, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua Sargento Vitor Hugo, 161 – Bairro de Fátima – 27600-000 – Valença – RJ. E-mail: cep.unifaa@faa.edu.br Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817. Trata-se de uma comissão constituída

por membros de várias áreas do conhecimento e um representante dos usuários, que tem por finalidade a avaliação da pesquisa com seres humanos em nossa Instituição, em conformidade com a legislação brasileira regulamentada pelo Conselho Nacional de Saúde.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como lhe será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Ressarcimento: Não haverá nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação. Caso tenha qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: em espécie. Caso haja algum dano decorrente da sua participação no estudo, será devidamente indenizado pela pesquisadora nas formas da lei.

Indenização: O senhor(a) está sendo informado(a) do direito de buscar indenização junto ao Ministério Público em eventuais danos decorrentes da pesquisa em qualquer momento.

Tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifeste seu consentimento em participar.

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP do Centro Universitário de Valença através do Endereço: Rua-Sargento Vitor Hugo, 161 – Bairro de Fátima - 27600-000 – Valença – R.J.E - mail: cep.unifaa@faa.edu.br
Telefone: (24) 2453.0700 Ramal: 817

Nome: _____

RG: _____ (Município de residência do participante) - RJ, _____ de _____ de 20 ____

(Assinatura do(a) responsável pelo menor participante da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa, representante legal ou assistente legal para a participação neste estudo, e atesto veracidade nas informações contidas neste documento de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 CNS/MS do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

(nome e assinatura do pesquisador responsável)

ANEXO V - Termo de Autorização do Uso da Imagem para o responsável pelo menor

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM (MENOR)

Pelo presente instrumento particular, eu _____, de endereço _____, RG _____ e CPF _____, responsável legal pelo(a) menor _____.

Autorizo a pesquisadora Viviane Alves Guimarães, responsável pela pesquisa de título O ensino da arte para alunos com deficiência visual em uma escola da rede regular de ensino, ou a entidade que a represente a usar a imagem do(a) menor supracitado em divulgação de cunho médico científico, por prazo indeterminado.

Da mesma forma a pesquisadora Viviane Alves Guimarães ou a entidade que a represente não responde pelos direitos autorais de quem captou a imagem sempre que a fixação desta tenha sido feita especialmente para fins desta autorização.

Rio de Janeiro-RJ, ___ de _____ de _____.

Assinatura: _____

1ª Testemunha: _____

2ª Testemunha: _____