



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NO
INSTITUTO DE CEGOS DO RECIFE**

Dayane Danubia Monteiro

Dayane Danubia Monteiro

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NO INSTITUTO
DE CEGOS DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Artes Visuais.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia e Silva

**João Pessoa
2021**

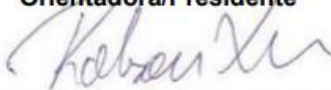
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS NO INSTITUTO
DE CEGOS DO RECIFE**

Comissão Examinadora:



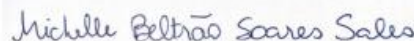
Prof.^a Dr.^a Maria Betânia e Silva – PPGAV/UFPB/UFPE
Orientadora/Presidente



Prof. Dr. Robson Xavier da Costa – PPGAV/UFPB
Examinador Titular Interno



Prof.^a Dr.^a Fabiana Cristina da Silva – UFRPE
Examinador (a) Titular Externo (a) à Instituição



Prof.^a Dr.^a Michelle Beltrão Soares Sales – UFRPE
Examinador (a) Titular Externo (a) à Instituição

João Pessoa
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M775p Monteiro, Dayane Danubia.

Processos de ensino-aprendizagem em artes visuais no Instituto de Cegos do Recife / Dayane Danubia Monteiro.

- João Pessoa, 2021.

118 f. : il.

Orientação: Maria Betânia e Silva. Dissertação

(Mestrado)

- UFPB/CENTRO.

1. Educação - Pessoas Cegas. 2. Cego. 3. Deficiência Visual. 4. Educação inclusiva. 5. Ensino de Arte. 6. Instituto Antônio Pessoa de Queiroz. I. Silva, Maria Betânia e. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376-056.262(043)

Dedico este trabalho à minha família, amigos, professores
e a todas as pessoas com deficiência visual.

AGRADECIMENTOS

Quero dedicar meu agradecimento a Deus, a todos os professores, funcionários, colegas e familiares que ajudaram na realização deste trabalho.

Em especial, agradeço à CAPES/FAPESQ, responsável pelo suporte financeiro durante um ano e cinco meses, o que me possibilitou maior dedicação à pesquisa.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Betânia e Silva, pelo acolhimento terno, pelas suas instruções e compreensão durante o percurso e os desafios desta pesquisa.

À Comissão Examinadora deste trabalho, formada pelo Prof. Dr. Robson Xavier da Costa, pela Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina da Silva e pela Prof^a. Dr^a. Michelle Beltrão Soares Sales, pelas contribuições e olhar cuidadoso.

À coordenação e à secretaria do PPGAV UFPB/UFPE, representadas nas pessoas de Robson e Odilon, que prontamente deram todo o suporte necessário nessa jornada acadêmica.

Aos meus colegas de turma, por proporcionarem os melhores momentos em nossos encontros presenciais nas disciplinas do mestrado e por nossas trocas durante o processo de criação de nossas dissertações.

Ao Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz, sua coordenação, secretaria, professores, alunos e a todos que colaboraram com a prática deste estudo.

Agradeço à minha família pelo apoio, pelo incentivo, pelo carinho e por estarem ao meu lado, me ajudando e sempre estendendo as mãos. Aos meus amados pais, aos meus queridos irmãos e cunhado(a)s, à minha sobrinha linda que trouxe mais luz às nossas vidas, à minha linda tia e à minha amada sogra.

Ao meu noivo pela amizade, parceria e constante incentivo e por sempre me fazer sorrir nos momentos mais estressantes e difíceis.

A todos os meus amigos que, direta e indiretamente, me auxiliaram no percurso da aprendizagem para a criação desta pesquisa.

*“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida,
aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive,
sem ter a consciência de que é dono do seu destino.*
“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.
*“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio,
de fome, de miséria, e só tem olhos para seus
miseráveis problemas e pequenas dores.*
*“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo
de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre
apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.*
*“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por
trás da máscara da hipocrisia.*
*“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles
que precisam de sua ajuda.*
“Diabético” é quem não consegue ser doce.
*“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer. E finalmente,
a pior das deficiências é ser miserável, pois:*
“Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

(Renata Villela)

RESUMO

O presente estudo parte do interesse em compreender processos de ensino-aprendizagem dos professores(as) de Artes no IAPQ. O Instituto atua no atendimento especializado para pessoas com deficiência visual e proporciona formação educativa, atividades profissionalizantes, culturais e de lazer. O estudo é uma pesquisa qualitativa, e, na fundamentação teórica, foram utilizados, principalmente, os autores Smith (2008), Wernek (1997), Ciansiosa (2014) e Mantoan (2003); na Educação Especial e Educação Inclusiva, Mazzota (2003) e Lewin (1941); para tratar sobre o contexto histórico do IAPQ e a Educação Não-Formal, Marconi e Lakatos (2013); e, por último, Michel (2009), para discutir sobre as práticas de ensino-aprendizagem no IAPQ. Os dados desta investigação foram coletados no acervo particular do IAPQ, no Arquivo Público do Recife, e através da realização de 6 (seis) entrevistas realizadas por meios pessoais e tecnológicos. A pesquisa mostra que houve uma variedade de cursos/atividades de Artes de curta duração ofertados pelo Instituto, resultantes de trabalhos voluntários e esporádicos, de funcionários da Santa Casa de Misericórdia ou, ainda, de parcerias temporárias firmadas entre o Instituto e outras instituições. Em sua maioria, se concentraram em atividades manuais e com o fim específico para a produção de renda. Os depoimentos deixaram explícito o entendimento de que essas atividades não ultrapassaram o fazer, ou seja, não havia reflexões mais amplas que pudessem contribuir com a expansão sociocultural de cada um ou mesmo com a atribuição de significados e sentidos ao que se fazia. O ideal é que a educação especial aconteça no início, porque o indivíduo precisa de um ensino específico, como é o caso do braille e do uso da bengala. O estudante também precisa estar inserido em educação inclusiva, vivenciando trocas com outras pessoas, e o professor de Artes, em sua trajetória de formação, precisa passar por estes espaços para compreender esses processos de adaptação e trabalhar com esses estudantes no ensino regular de forma mais igualitária.

Palavras-chave: Cego. Deficiência Visual. Educação Inclusiva. Ensino de Arte. Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.

ABSTRACT

This study is based on the interest in understanding the teaching-learning processes of teachers of Arts at IAPQ. The Institute works in specialized care for people with Visual Impairment, providing educational training; professionalizing, cultural and leisure activities. The methodology used was qualitative research, and as theoretical foundation the authors Smith (2008), Wernek (1997), Cianciosa (2014) and Mantoan (2003) in Special Education and Inclusive Education, Mazzota (2003) and Lewin (1941) to talk about the historical context of the IAPQ and Non-Formal Education, Marconi and Lakatos (2013) and Michel (2009) to discuss the teaching-learning practices in the IAPQ. The data of this investigation were collected from bibliographical research, in the private collection of the IAPQ, in the Public Archive of Recife, and through the realization of 6 (six) interviews carried out by personal and technological means. The research shows that there was a variety of short-term Arts courses/activities offered by the Institute, resulting from voluntary and sporadic work by employees of Santa Casa de Misericórdia or even from temporary partnerships signed between the Institute and other institutions. Mostly, they focused on manual activities and with the specific purpose of producing income. The testimonies made clear the understanding that these activities did not go beyond doing, that there were no broader reflections that could contribute to sociocultural expansion of each one or even the attribution of meanings and meanings to what was done. Ideally, special education should take place at the beginning, because the individual needs specific education such as braille and the use of a cane. The student also needs to be inserted in inclusive education, experiencing exchanges with other people and the Arts teacher, in their training trajectory, needs to go through these spaces to understand these adaptation processes, and work with these students in regular education more equality.

Keywords: Blind. Visual Impairment; Inclusive education; Art teaching; Antônio Pessoa de Queiroz Institute.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Folheto de dezembro /2002 - Antônio Pessoa de Queiroz.....	23
Figura 2 – Reglete e Punção, auxilia na escrita em braille	31
Figura 3 – Guia de assinatura em metal (Assinador).....	31
Figura 4 – Recurso de adaptação em relevo impressão em alto relevo no acetato..	32
Figura 5 – Poema “O Cego” de Valentim de Carvalho Bezerra.....	33
Figura 6 – “Cegueira” e a homenagem dos cegos... Poema de Tito de Barro.....	34
Figura 7 – Diagrama representando a linhagem dos Pessoa.....	36
Figura 8 – Maquete do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.....	58
Figura 9 – Fotografia do prédio da Instituição.....	59
Figura 10 – "Antes" piscina de hidroginástica - I.A.P.Q.....	60
Figura 11 – "Depois" piscina de hidroginástica - I.A.P.Q.....	60
Figura 12 – Ginásio Dr. Alberto Ramos IAPQ.....	61
Figura 13 – Ginásio/ escadaria Dr. Alberto Ramos IAPQ.....	61
Figura 14 – Visita guiada pela Profª. Vitória (IAPQ)	63
Figura 15 – Visita (IAPQ) – estudantes da rede privada de ensino.....	63
Figura 16 – Jogo de memória sílabas em braille.....	63
Figura 17 – Sala de aula para alfabetização em braile.....	64
Figura 18 – Células em braille confeccionadas em EVA.....	64
Figura 19 – Biblioteca do IAPQ, Bíblia em braille.....	65
Figura 20 – Apresentação do alfabeto em braille na biblioteca do IAPQ.....	65
Figura 21 – Salas de massoterapia do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.....	66
Figura 22 – Salas de massoterapia do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.....	66
Figura 23 – Alfabeto em braille todo em Argila (queima biscoito).....	67
Figura 24 – Alfabeto em braille todo em Argila (queima biscoito).....	67
Figura 25 – “Cegos” - Comissão de cegos de Pernambuco.....	71
Figura 26 – “Cegos” - Comissão de cegos de Pernambuco.....	71
Figura 27 – Recorte da “Ficha social do aluno” - Atividades no Instituto.....	72
Figura 28 – Alunos com DVs em atividade de Cestaria - ICAPQ.....	73
Figura 29 – 1ª Ilustração - pessoa com deficiência visual.....	74
Figura 30 – Estudantes com deficiência visual em atividade de Cestaria - ICAPQ.....	79

Figura 31 – Estudantes com deficiência visual em atividade de Cestaria - ICAPQ.....	79
Figura 32 – Apresentação de exposição. Estande montada na área externa do Instituto para exposição.....	80
Figura 33 – Aula de modelagem em argila no torno do oleiro.....	80
Figura 34 – Quiosque, parte externa. Exposição e venda de trabalhos artísticos.....	83
Figura 35 – Quiosque, parte interna. Exposição e venda de trabalhos artísticos.....	83
Figura 36 – 2ª Ilustração - pessoa com deficiência visual.....	86
Figura 37 – 3ª Ilustração - pessoa com deficiência visual.....	93
Figura 38 – 4ª Ilustração - pessoa com deficiência visual.....	96
Quadro 1 – Nomes fictícios de entrevistados e citados nas entrevistas.....	21-22

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Audiodescrição
APEC	Associação Pernambucana de Cegos
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BV	Baixa Visão
CBO	Conselho Brasileiro de Oftalmologia
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
DMRI	Degeneração Macular Relacionada à Idade
DV	Deficiente Visual
EMGRO - PB	Escola da Rede Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio – Paraíba
ERI	Ensino Regular Inclusivo
FAPESQ	Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba
FENEART	Feira Nacional de Negócios do Artesanato
FUNDARPE	Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IAPQ	Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PEVI	Práticas Educativas para uma Vida Independente
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TA	Tecnologia Assistiva

TEA	Transtorno do Espectro do Autista
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	29
1.1 Da Educação Especial à Educação Inclusiva.....	37
1.2 Ensino Inclusivo na prática.....	43
2. O INSTITUTO DE CEGOS DO RECIFE ANTÔNIO PESSOA DE QUEIROZ E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL	48
2.1 O nascimento do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.....	48
2.2 O Instituto Antônio Pessoa de Queiroz e a Educação Não-formal.....	53
2.3 O Instituto Antônio Pessoa de Queiroz na atualidade.....	56
3. PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO INSTITUTO E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS.....	70
3.1 Experiências vivenciadas no Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.....	73
4. CONSIDERAÇÕES.....	106
5. REFERÊNCIAS.....	109
6. APÊNDICE	119

1. INTRODUÇÃO

Quando somos crianças dificilmente percebemos o que nos move, o que nos atrai. Não foi diferente comigo, não notava que meu olhar sempre se voltava para questões relativas à arte e às pessoas. Mas, hoje, revisitando minhas memórias, recordo que, ainda criança, me debruçava em desenhos. Minhas tardes se passavam enquanto desenhava.

Ao mesmo tempo, me preocupava com questões sociais, associadas ao direito das pessoas e suas necessidades. De característica sensível, meu sonho era ajudar as pessoas de algum modo. Sempre dava um jeito de participar de grupos e ações sociais, como a ação “Mais Amor”, em que distribuíamos rosas e abraços antes da virada do ano. O “Mais Amor” é uma ação realizada pela Organização Não Governamental (ONG) Novo Jeito, que atua em diversas ações na cidade do Recife e em outras partes do Brasil.

O interesse por esta pesquisa é fruto do meu amor pela arte e da vontade de buscar compreender a necessidade das pessoas com algum tipo de deficiência, de modo que possa contribuir em algum aspecto em seus e como professora de Artes e atuar de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com os quais terei contato ao longo da vida docente.

A escolha da temática de estudar processos de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência visual¹ (DV) surgiu da carência de uma formação mais especializada relacionada à inclusão social de pessoas com deficiências. Ao realizar minha formação acadêmica em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), não foi ofertada qualquer disciplina direcionada à Educação Inclusiva, no período de 2014 a 2017.

Durante toda a graduação, nos foi proporcionado, apenas, um encontro com uma pessoa com DV, a sobrinha de uma professora do Curso de Artes Visuais, que trabalhou juntamente com Liliana Barros Tavares, uma pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que estudou a importância da audiodescrição. Esse trabalho resultou na publicação do livro “Verouvindo: investigações sobre a relação entre a audiodescrição e as camadas sonoras que

¹ Durante todo o texto, será apresentada a terminologia Pessoas com Deficiência, por ser o termo mais utilizado na contemporaneidade. Doravante, utilizaremos a sigla DVs para nos referirmos à Deficiência Visual ou Deficientes Visuais.

compõem a trilha de áudio de um filme” (2020), que leva o mesmo título da pesquisa. Esse encontro proporcionou um primeiro despertar para reflexões sobre a relação entre a arte e pessoas com DVs. Essa experiência foi decisiva, uma vez que me colocou diante de temáticas que me movem: a arte e a necessidade das pessoas. Nesse caso específico, pessoas com DVs.

Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de atuar como professora de artes em um espaço não-formal, no qual havia uma criança com Síndrome de Down² e duas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA³), crianças que precisavam de maior atenção. A partir disso, percebi a carência profissional que residia em mim sobre como lidar com essas especificidades, além de perceber como foi ausente esse assunto no meu processo de ensino-aprendizagem na formação profissional no ensino de Artes.

Na tentativa de obter mais conhecimento sobre a temática, que até este momento, para mim, era insuficiente, foi fundamental participar do VI Congresso Internacional SESC de Arte/Educação 2018, com o tema: “Utopias Pedagógicas em Artes como Gesto de (Re)Existência”. Naquele congresso, foi oferecido o minicurso “Ensino e Aprendizagem de Alunos com Diferentes Tipos de Deficiências”, ministrado pelo Prof. Dr. Vilson Zattera, da UNICAMP - SP. Esse minicurso foi determinante, impactante, decisivo para mim, pois não fazia ideia de que o professor ministrante era cego. Ele abordou discussões e estratégias de ensino-aprendizagem para pessoas com TEA e pessoas com DVs.

A partir dessas experiências e, sobretudo, pelo interesse pessoal como professora de Arte e pesquisadora, surgiu a necessidade de ampliar os estudos referentes ao ensino de Artes com foco em pessoas com DVs.

A presente pesquisa parte do interesse de compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais para pessoas com DVs. Para isso, a pesquisa foi realizada no Instituto Antônio Pessoa de Queiroz (IAPQ⁴), uma instituição, de educação não-normal, que atua no atendimento especializado para pessoas com DVs, proporcionando formação educativa, atividades

²Alteração genética causada por erro na divisão celular resultando em, dentre outros fatores, comprometimento intelectual.

³Transtorno do Espectro do Autismo é um distúrbio que pode afetar o desenvolvimento e a comunicação em diferentes níveis.

⁴Instituto Antônio Pessoa de Queiroz – Entidade filantrópica de caráter assistencial social, localizado na cidade do Recife/PE.

profissionalizantes, culturais e de lazer. Em 2020, no dia 12 de março, o Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz de Recife-PE completou 111 anos, contabilizados desde a data de sua fundação, no ano de 1909.

O ensino de Artes, no Brasil, passou por diversos momentos, cada um deles relacionados a contextos e finalidades específicas. Daí a importância de compreender os processos de ensino-aprendizagem de Artes Visuais para pessoas com DVs.

A princípio, o foco da pesquisa estava em buscar entender se práticas artísticas associadas às reflexões teóricas como, por exemplo, reflexões sobre aspectos da criação artística e discussão fenomenológica empregada pela autora Fayga Ostrower, poderiam somar no processo de aprendizagem e criação de pessoas com DV. Metodologicamente pretendíamos realizar uma intervenção com um grupo focal desenvolvendo aulas de Artes Visuais ministradas no IAPQ para investigar o processo e os resultados alcançados.

A realização da intervenção estava prevista para acontecer entre os meses de abril e maio de 2020, mas precisou ser modificada devido à pandemia da COVID-19⁵, novo coronavírus (SARS-CoV-2). No mês de março de 2020, todos os estabelecimentos, instituições e empresas foram paralisados. A recomendação foi para que todos permanecessem em casa, intensificando a medida com o confinamento social, exceto serviços essenciais como hospitais, supermercados e farmácias, que permaneceram em funcionamento autorizado pelo governo.

Diante da nova realidade, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE), homologaram a medida de autorização de aulas remotas⁶ como medida provisória para cumprimento de carga horária prevista por lei. Contudo, nem todas as instituições aderiram a esse modelo, que demanda a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), como computadores, tablets e/ou celulares e acesso à Internet a todos(as) os(as) estudantes e docentes.

⁵Iniciada na China em fins de 2019, disseminando-se por vários países do mundo, tomou grandes proporções no Brasil no mês de abril de 2020, sendo denominada de COVID-19 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e declarada como emergência global. Em março de 2021, o vírus já havia contaminado mais de 114 milhões de pessoas no mundo e tirado a vida de mais de dois milhões e quinhentas mil pessoas. O Brasil, naquele mesmo mês, atingiu a marca de mais de 10 milhões de contaminados e mais de 250 mil mortes.

⁶Transmissão em tempo real das aulas via rede mundial da Internet, com interação entre professor e estudantes.

O IAPQ é um desses espaços que não aderiu às aulas remotas, de acordo com a reportagem realizada em 19 de outubro de 2020, disponível no site da Santa Casa de Misericórdia do Recife sobre a estudante Maria Clara. Com aulas suspensas, devido à pandemia, ela continuou realizando suas tarefas em casa, auxiliada por sua mãe, que declarou que as professoras davam orientações pelo WhatsApp⁷.

O IAPQ atua de acordo com o calendário letivo das escolas públicas do Estado de Pernambuco, que retomaram as atividades presenciais a partir do mês de outubro, porém o Instituto segue sem previsão para o retorno das atividades presenciais, portanto encontra-se fechado temporariamente para atividades educativas.

Devido a essas contingências, a rotina do Instituto, de seus funcionários e estudantes foi alterada, bem como a realização da ação prática programada para coleta e produção de dados desta pesquisa. Sendo assim, a realização da proposta inicial não foi mais viável, e a pesquisa precisou ser ajustada para tornar viável sua realização.

Assim, mantivemos a sua continuidade, porém compreendeu-se sob um novo *corpus*. Dessa maneira, o objetivo geral é o processo de ensino-aprendizagem dos professores(as) de Artes no IAPQ, que visa compreender como as pessoas com DVs aprendem Artes no IAPQ e como essa aprendizagem é conduzida pelos educadores de Artes que passaram pela Instituição. Além disso, é mister entender, especialmente, qual a perspectiva dos estudantes e professores que tiveram vivências no Instituto. E, por conseguinte, os objetivos específicos foram: conhecer o contexto histórico da fundação do IAPQ, bem como as atividades realizadas na instituição; e identificar práticas de ensino-aprendizagem de Artes Visuais no Instituto.

O processo de ensino-aprendizagem, ao longo da história, teve formas e tendências distintas, essas tendências influenciam, de modo direto, nas práticas pedagógicas do professor. De acordo Queiroz e Moita (2007), durante muito tempo, a educação era totalmente centrada no professor, ele era o possuidor do conhecimento que era transferido para o aluno em forma de conteúdo.

⁷ WhatsApp é um aplicativo desenvolvido para troca de mensagens com uso de imagens, vídeos e áudio pela Internet. O programa está disponível para aparelhos celulares smartphones Android, IOS, computadores e outros aparelhos.

Com o advento da Escola Nova no Brasil, por volta dos anos 20 e 30, o professor deixou de ser o centro do conhecimento e o estudante passou a ser colocado como peça fundamental na construção do saber. Na prática, esta tendência teve alguns aspectos negativos, uma vez que abria margem para a compreensão de que apenas o estudante é o mentor de seu próprio aprendizado.

Tivemos, ainda, a tendência tecnicista, um formato de educação centrado no desenvolvimento econômico capitalista. Nesse formato de educação, tanto estudante quanto professor tem sua formação direcionada para o aprendizado voltado para a produtividade, ou seja, a educação na escola é focada na qualificação dos estudantes para o trabalho, para a mão de obra. Até aqui, ressaltamos alguns aspectos de tendências liberais no processo de ensino-aprendizagem.

Queiroz e Moita (2007) apontam, ainda, os principais aspectos das tendências progressistas. Na tendência progressista libertadora, as aulas deveriam ser dirigidas com foco em discussões sociais e políticas; na tendência progressista libertária, o professor incentiva o estudante a organizar seus próprios trabalhos, com o objetivo de trabalhar aspectos de gestão e atividades em grupo; já a tendência progressista crítico social, constituída entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, defende que o estudante tenha domínio dos conhecimentos de modo reflexivo, para que ele possa defender os interesses de sua classe social, com participação ativa na sociedade.

Nos três modelos progressistas apresentados por Queiroz e Moita (2007), a figura do professor atua como mediador entre conteúdos e estudantes. Podemos constatar, portanto, que o papel do professor estava associado àquela pessoa que repassa conhecimento. No entanto, atualmente, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem seja fruto da integração entre a atuação do professor, destacando o importante papel do estudante nesse processo, e que, além disso, o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla.

O papel do educador, seja no Ensino Formal ou Não-Formal, ocupa uma grande parcela de contribuição na constituição da formação do indivíduo. Voltemos nosso olhar para o ensino de Artes, com uma perspectiva inclusiva e multicultural em um espaço não-formal de ensino, o IAPQ, ou seja, dialogando com as diferenças de cada indivíduo. Assim, entendemos que:

A concepção contemporânea de Arte/Educação atribui um relevante papel ao arte/educador, uma vez que busca prepará-lo para um convívio mais igualitário, desconstituir as fronteiras culturais por meio de uma aproximação social mais inclusiva, criando vínculos identitários, buscando a ética da alteridade, num processo de valorização da cidadania através de uma atitude de mediação dialogal com o universo da arte. Destaca-se, neste sentido, a relevância no Brasil das ações das ONGs, principalmente nas esferas educacionais com as classes populares - grupos de desprivilegiados, oprimidos e excluídos (ARRAIS, p.211, 2010).

Como no comentário do autor supracitado, a concepção, ou seja, o modo como ele busca atuar juntamente com o estudante, reflete de modo direto no desenvolvimento deste. Então, diante desse contexto, buscaremos compreender como é o processo de ensino-aprendizagem de Arte no IAPQ.

A pesquisa possui caráter qualitativo, e não quantitativo, uma vez que expõe dados com enfoque nas questões intrínsecas. Seu foco está em compreender os aspectos do processo de ensino-aprendizagem de Arte para pessoas com DVs, em uma perspectiva empírica, analisando o que se ensina e as concepções de quem ensina e de quem participa do processo de aprendizagem.

Na pesquisa qualitativa, a investigação se dá onde o fenômeno acontece. Desse modo, se fez necessária a interação direta com o objeto de estudo. Houve contatos com algumas pessoas que possuem ou possuíram relação direta com o Instituto, para entender os processos de ensino-aprendizagem de arte para pessoas com DVs.

A metodologia da pesquisa foi direcionada de acordo com o andamento do trabalho e as necessidades do estudo. Assim,

Cada área do conhecimento com suas peculiaridades e problemas específicos vai exigir métodos, caminhos específicos a serem seguidos. São adequações do método científico geral às várias faces e interesses da ciência, os vários campos do conhecimento humano. A especificidade e a complexidade de cada problema irão determinar o método (ou métodos) ideal a ser realizado, aquele que melhor atenda às exigências do objeto pesquisado, aos meios e processos necessários à pesquisa (MICHEL, 2009, p. 52).

Para alcançar os objetivos deste estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados, utilizamos a pesquisa documental, identificada no acervo da

instituição e no arquivo público Jordão Emerenciano do Recife. Consultamos álbuns de fotografias, documentos de fundação do Instituto, fichas de matrículas.

Realizamos registros imagéticos de instrumentos utilizados no Instituto para o ensino de pessoas com DVs e os espaços existentes neste. Além disso, realizamos seis entrevistas com duas docentes e quatro estudantes. Todas as entrevistas tiveram que ser realizadas por meios tecnológicos, via dispositivos móveis, por meio do aplicativo WhatsApp, uma plataforma de mensagens instantâneas e gravações de áudio e voz.

Isso ocorreu devido às necessidades de distanciamento social impostas pela pandemia. A exceção se deu na entrevista realizada com a Professora Vitória Damasceno, que autorizou o uso de seu nome nessa pesquisa. Com ela, as entrevistas aconteceram antes da pandemia e do isolamento social, através de dois encontros presenciais. As demais foram a distância.

Os sujeitos entrevistados são parte significativa na pesquisa. Trata-se de pessoas que possuem histórias e marcas relacionadas a esse estudo e à instituição escolhida. Essas pessoas têm importância fundamental na construção do conhecimento e no resultado desta pesquisa. Assim, apresentaremos as entrevistas e as interpretações discursivas dos entrevistados.

Optamos por preservar as identidades de todos os outros entrevistados e, por isso, para todas as outras pessoas que entrevistamos ou foram citadas nas entrevistas, utilizamos as identificações que estão no quadro abaixo. Na coluna 1 (Professores), estão todos os professores que passaram pela instituição e foram citados durante as entrevistas realizadas. Na coluna 2 (estudantes), optamos por identificar os quatro estudantes entrevistados com nome de artistas. Na coluna 3 (Outros), estão amigos, parentes e profissionais da instituição, que foram mencionados pelos entrevistados.

Quadro 1 – Elaborado a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Professores	Nomes dos estudantes com DVs	Outros
Professor 01 – Arte	Bethoven (entrevistado 1)	Amigo 1
Professora 02 – Arte	Donatello (entrevistado 2)	Amiga

Professora 03 – Arte/SENAC (entrevistada 5)	Frida (entrevistada 3)	Tio
Professora 04 – Triagem	Tarsila (entrevistada 4)	Madrinha
Professora 05 – Braille		Funcionária da Gestão 1
Professor 06 – Música		Funcionária da Gestão 2
Professor 07 – Sanfona		Psicóloga
Professor 08 – Piano		Amigo 2
Professora 09 – Artesanato		Músico 1
Professora 10 – Teatro		Músico 2
Professor 11 – Teatro		Secretária
Professora 12 – Figurino Teatral		
Professora 13 – Teatro		
Professor 14 – Música		
Professor 15 – Circo		

Fonte: Relação de pessoas citadas e entrevistadas. Acervo pessoal, 2019.

Entendemos que a entrevista é, também, um importante instrumento para pesquisas em Artes, conferindo o que foi realizado no passado, o que vem sendo realizado no presente e o que podemos inferir como novos procedimentos para o futuro.

A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia Social, a Política, o Serviço Social, o Jornalismo, as Relações Públicas, a Pesquisa de Mercado e outras (MARCONI e LAKATOS, 2013, p. 81).

De acordo com Marconi e Lakatos (2013), podemos utilizar diferentes tipos de entrevista: a padronizada ou estruturada, a despadronizada ou não estruturada e a painel. Optamos pela não estruturada para que o entrevistado sentisse a liberdade de desenvolver suas respostas, possibilitando, também, maior exploração das questões abordadas. Foram perguntas abertas, realizadas através de diálogos focados nos objetivos da pesquisa.

Os contatos diretos aconteceram no Instituto, onde foi possível obter dados através da entrevista com a Professora Vitória Damasceno e consultar outras fontes, como o folheto de dezembro de 2002 (Figura 01), que traz diversos relatos sobre a vida de Antônio Pessoa de Queiroz.

Figura 1 – Folheto de dezembro/2002 - Antônio Pessoa de Queiroz: um exemplo de vida.



Fonte: IAPQ. Fotografia de partes do folheto publicado em 2002.

A primeira entrevista, realizada com a Professora Vitória Damasceno, teve caráter exploratório, com o objetivo de conhecer mais sobre a história e atuação do

Instituto em geral. Essa primeira entrevista foi realizada de modo presencial, ainda no ano de 2019, e gravada através de áudio por celular.

Na pesquisa de Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020), é apresentada uma relação das principais plataformas utilizadas no Brasil e no exterior em entrevistas *on-line*, como Google Meet⁸, o Zoom⁹, WhatsApp e outros. As autoras relatam alguns pontos fortes que justificam o uso dessas tecnologias. Destacamos o ponto da possibilidade de investigar tópicos sensíveis, pois os participantes não estão face a face com os pesquisadores e nem em locais públicos, como universidades e hospitais, além de contribuir para a proteção da saúde diante do atual cenário pandêmico. Os entrevistados têm várias opções de escolha para fazer seus relatos, seja através de videoconferência, audioconferência ou troca de mensagens instantâneas. Assim:

Tendo em vista que as conexões virtuais, já em expansão nos últimos anos, foram potencializadas com a pandemia de COVID-19, as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) passaram a integrar mais fortemente a vida cotidiana. Isso sugere que as pessoas vêm desenvolvendo novas habilidades digitais, o que facilita a participação nas diferentes modalidades de coleta de dados qualitativos online (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020, p.963).

Apesar dos desafios, o uso dos recursos tecnológicos *on-line* contribui de forma exponencial, diante do contexto, para a coleta de dados, e isso resultará em conhecimento e reflexões por meio da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (2013), a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato com tudo o que há de escrito, dito ou filmado sobre um assunto pesquisado. A bibliografia estudada nesta pesquisa foi formada por estudos em teses, dissertações, publicações de revistas, livros, textos digitais, revistas e jornais.

Em busca de estudos que nos ajudassem a entender um pouco mais esse universo do ensino de Artes Visuais para pessoas com DVs em espaços de Educação Não-Formal, realizamos um mapeamento, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), dos anais dos principais Congressos Nacionais de Arte no Brasil, da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da

⁸ Aplicativo de videoconferência desenvolvido pela plataforma Google.

⁹ Aplicativo de videoconferência *on-line* desenvolvido por Eric Yuan (1970-).

Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB). Além disso, consultamos, ainda, o repositório institucional do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. No intervalo de 2009 a 2019, utilizamos os seguintes descritores de busca: artes visuais; educação inclusiva; deficiência visual; arte; educação.

Esse levantamento bibliográfico sobre o tema identificou 35 trabalhos na BDTD, 2 na ANPAP, 9 na FAEB e 7 no PPGAV. Detectar esse quantitativo mostra que a área de Educação Inclusiva possui algumas pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento no Brasil, bem como artigos publicados e estudos que estão distribuídos nas diferentes regiões do país. Mesmo assim, o número de investigações sobre a temática ainda é muito pequeno e mais ainda quando observamos a especificidade de Pernambuco.

Num total de 35 pesquisas localizadas na plataforma da BDTD, nenhuma delas foi realizada no estado de Pernambuco, nem mesmo fez referência ao IAPQ do Recife. Nas demais bases de busca: ANPAP, ConFAEB e PPGAV, se repete a mesma questão, a ausência de uma pesquisa focada no ensino de Artes Visuais para pessoas com DVs, especificamente na cidade de Recife-PE. Esse levantamento nos mostra e reforça a importância dessa pesquisa e a necessidade de sua realização para o campo acadêmico e científico e, em especial, para os estudos que abordem a temática do ensino e aprendizagem de Artes Visuais para pessoas com DVs.

Dentre os trabalhos levantados na BDTD, apenas um possui relação direta com a temática central desta pesquisa: “Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos”, de Ana Carmen Franco Nogueira, uma dissertação realizada na Universidade Mackenzie/SP no ano de 2011.

A autora apoiou-se na análise fenomenológica de Elcie Masini, para obter compreensões acerca de pessoas com DVs, e na fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, para analisar as concepções de experiência estética e o corpo na experiência do espaço. O estudo de Arte baseado em obras de Lygia Clark (1923-2018) ocorreu em um ateliê que contou com a colaboração Projeto Acesso: Centro de Apoio Pedagógico Especializado ao Deficiente Visual. Nogueira (2010, p.142), em suas considerações finais, afirmou que “a análise das entrevistas permite afirmar que a experiência artística ampliou o mundo desses jovens”. A pesquisadora ainda

inferiu a importância de professores ensinando Arte para pessoas cegas como uma experiência enriquecedora.

Nos anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) localizamos 2 artigos publicados no período de 2009 a 2018. Os Encontros Nacionais da ANPAP dividem seus anais em comitês e simpósios. Encontramos, no 18º Encontro Nacional da ANPAP, realizado em Salvador - BA, os artigos “Arte contemporânea e público cego: quais as relações possíveis?”, de Kirts (2009), e “Toque ativo: uma experiência de transversalidade do sistema háptico na poética visual do cego”, de Mello (2009), ambos artigos se encontram no Comitê de Educação em Artes Visuais.

O artigo de Kirts (2009) aborda o tema da inclusão de pessoas com DVs em espaços culturais, que contenham exposições artísticas, principalmente trabalhos relacionados à arte contemporânea, como uma ferramenta de mediação. A pesquisa faz reflexões sobre formação estética do público cego, os processos de inclusão nas salas de aula e da mediação artística pensada para esse público. Na conclusão do artigo, a autora aponta que espaços culturais têm um papel importante na democratização de acesso de pessoas com DVs à arte. Então é de fundamental importância alinhar um trabalho educativo consistente para que o conhecimento artístico e estético de pessoas com DVs seja ampliado.

A pesquisa de Mello (2009) aborda o conceito de sistema háptico (sistema que inclui o corpo inteiro, ou seja, o uso de todas as partes do corpo) e seu fazer artístico através da instalação “com a planta do seu pé veja o chão do seu barro”, para refletir sobre trabalhos artísticos que possam contribuir para o aprimoramento da linguagem visual de uma pessoa com DV.

A artista e autora conclui o artigo destacando que sua prática artística foi enriquecida através da troca de aprendizados com os participantes cegos do IAPQ, que atuaram em sua experiência, vivenciando, na prática, o sistema háptico, comprovando sua eficácia nas poéticas visuais.

Nos demais Anais dos Encontros Nacionais da ANPAP, não encontramos artigos voltados para essa temática.

No Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB), no mesmo período de 2009 a 2019, identificamos um total de 9 artigos. Foram eles: “O teatro e desenvolvimento de alunos com deficiência visual” – Rabello

(2009); “Áudio-descrição: Tecnologia Assistiva e Educacional no Teatro” – Silva (2010); “A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de artes visuais de uma escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR” – Andrade (2016); “Processos de formação em artes visuais: o que revelam os currículos e as práticas educativas?” – Rossi (2016); “Ações voltadas para fruição de artes visuais por deficientes visuais” – Posca e Agreli (2017); e “A arte na educação inclusiva: as conexões na construção do conhecimento” – Ferreira e Puccetti (2019).

Por fim, os artigos de Nogueira (2009), “O ateliê de artes para pessoas com deficiência visual e a aprendizagem significativa”, artigo fruto da experiência da artista Ana Carmen Franco Nogueira, dentro de um ateliê de artes para pessoas com deficiência visual, e o artigo de Sena (2019), “Artes visuais no contexto da deficiência visual: inquietações provocadas por estágio na educação especial”, possuem relação mais próxima ao nosso tema.

O artigo de Nogueira (2009) dialoga com sua dissertação de mestrado, intitulada “Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos”, mencionada nesta pesquisa como principal trabalho que possui uma relação mais direta com a temática desta dissertação, uma vez que a autora investigou o resultado de experiências artísticas de pessoas com DV em parceria com uma instituição especializada em atendimentos para pessoas com DV. O artigo de Sena (2019), de igual modo, parte de estudos a partir da relação do ensino de arte em uma instituição especializada em deficiência visual.

O desejável é que todas as camadas da população tenham acesso à arte e suas múltiplas linguagens, pois ela, além de desenvolver o repertório cultural e artístico, amplia a formação crítica, reflexiva diante do mundo e sua intervenção nele; permite a dilatação de nossos sentidos e contribui com a formação integral das pessoas. O acesso ao ensino de Artes deve ser pensado, problematizado e ofertado para todos, e isso inclui pessoas com qualquer tipo de deficiência.

O texto dissertativo está organizado em três partes. Na primeira, discutimos sobre a educação especial e inclusiva. Na segunda parte, apresentamos o Instituto Antônio Pessoa de Queiroz e sua relação com a educação não-formal. Por fim, na terceira parte, apresentamos processos de ensino-aprendizagem vivenciados pelos estudantes e, na sequência, as considerações finais da investigação.

**EDUCAÇÃO
ESPECIAL
E
EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A origem etimológica da palavra cego, de acordo com Fernandes et al. (1993), vem do Latim “*caecu*” e significa: (*adj.*) privado da vista; (*fig.*) desvairado; alucinado; inconsciente; ignorante; entulhado; embotado: *faca cega*; diz-se que nó difícil ou impossível de desatar; tenebroso; (...), a cegueira define-se como: estado do que é cego; (...). Destacamos a definição “ausência total da visão”, denominada como cegueira.

As Deficiências Visuais (DVs), todavia, estão divididas em dois grupos: 1 (cegueira); 2 (baixa visão).

O Conselho Brasileiro de Oftalmologia¹⁰ (CBO) fornece uma lista com as principais doenças oculares: Catarata, Ceratocone, Conjuntivite, Degeneração Macular Relacionada à Idade (DMRI), Estrabismo, Glaucoma, Introdução, Moscas Volantes, Retinopatia Diabética, Toxoplasmose, Vícios de Refração e Visão Subnormal.

No grupo 1 (cegueira), as pessoas não possuem qualquer tipo de funcionalidade da visão, assim suas percepções são desenvolvidas através de outros estímulos e sentidos, como o tato, olfato. A cegueira é dividida, ainda, em: 1 (cegueira congênita – 0 anos aos 2 anos de idade) e 2 (cegueira adquirida – depois dos dois anos), de acordo com Smith (2008).

É importante destacar a distinção entre esses grupos, pois as pessoas que perdem a visão após os dois anos de idade retêm lembranças de algumas imagens que tenham visto antes da perda. Ele ressalta, ainda, que, quanto mais tarde ocorre a perda da visão, mais lembranças permanecem na memória do indivíduo.

O grupo 2 (baixa visão) também é denominado de visão subnormal. De acordo com o CBO, pessoas com visão subnormal ainda possuem visão útil, que pode ser melhorada com recursos ópticos especiais. Embora a pessoa com baixa visão possa utilizá-la para aprender, sua limitação visual interfere em seu desenvolvimento diário.

A baixa visão é caracterizada pela diminuição da precisão visual, logo:

¹⁰ O Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO) – Associação científica e cultural de médicos oftalmologistas – principal entidade representativa da especialidade no Brasil. Disponível: <https://www.cbo.net.br/novo/classe-medica/quem-somos.php>

A baixa visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarreta diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas (CARVALHO; DOMINGUES; ARRUDA, 2010, p. 8).

O CBO descreve que as patologias associadas à baixa visão são diversas, podendo ser: redução da visão central, diminuição da visão periférica, diminuição da visão para as cores, incapacidade de definição adequada da luz, contraste e foco. A importância de especificar a diferença entre cegueira, que é a perda total da visão (acuidade visual), e as subdivisões, deve-se ao fato de as deficiências possuírem demandas e abordagens distintas. Por exemplo, o uso da lupa, instrumento de acessibilidade e de Tecnologia Assistiva (TA)¹¹, possibilita melhor visibilidade através da lente de aumento.

A TA deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho (BERSCH, 2013, p. 2).

De acordo com Carvalho, Domingues e Arruda (2010), para alguns(mas) estudantes com baixa visão, a acessibilidade pode ocorrer através de instrumentos e objetos que ampliem sua capacidade visual, como: lupas de mão e de apoio, óculos bifocais ou monolares (óculos especiais com lentes de grande aumento), telescópios e outros tipos de auxílio óptico.

Alguns equipamentos são adaptados e outros criados para fazerem parte do dia a dia das pessoas com DVs. Objetos de vida diária, como é o caso da bengala, relógios falantes, balanças e calculadoras com voz; jogos de tabuleiro e dama;

¹¹ Tecnologia Assistiva (TA) é um termo novo que está sendo utilizado para denominar os objetos e serviços que foram pensados e criados para melhorar a vida de pessoas com deficiências, possibilitando, por meio desses elementos, acessibilidade, autonomia e inclusão.

auxílios ópticos, como lupas, telescópio, filtros visuais de cores variadas, podem ser considerados tecnologias assistivas, como apresentadas nas Figuras 2, 3 e 4.

Figura 2 – Reglete e Punção – auxilia na escrita em braille.



Fonte: UFPE. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Figura 3 – Guia de assinatura em metal (Assinador).



Fonte: UFPE. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Figuras 4 e 5 – Recurso de adaptação em relevo (impressão em alto-relevo no acetato).





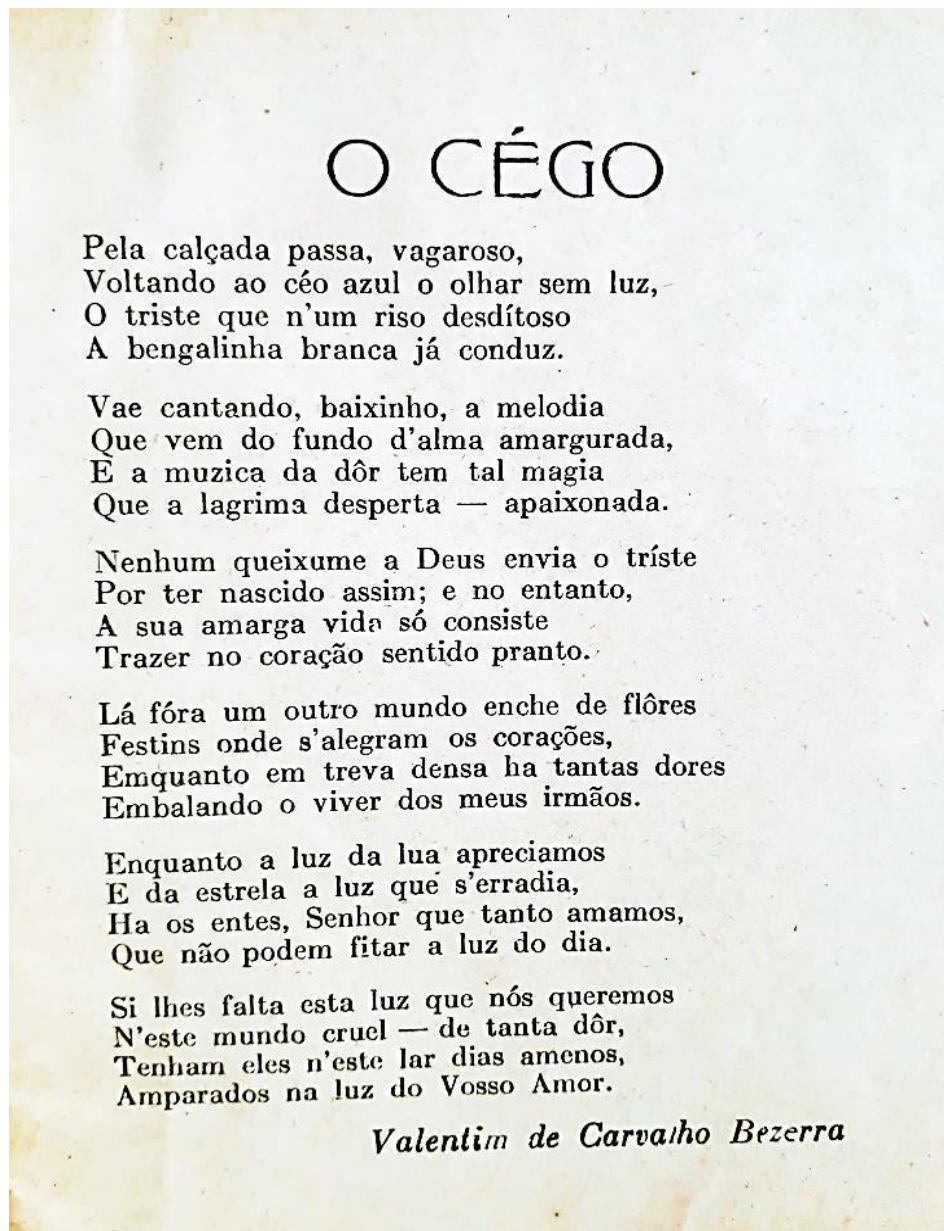
Fonte: UFPE. Fotografia de Dayane Danubia (2019).

Compreendemos que pessoas com DVs podem ser cegas ou possuir uma visão subnormal, e que, para auxiliá-los em seus processos de aprendizagem, é necessária a utilização de alguns recursos dirigidos às especificidades de sua deficiência visual, ou, ainda, às suas múltiplas deficiências.

O uso da TA ainda é novo, são recursos e serviços criados e desenvolvidos para promover independência e inclusão para pessoas com DVs, mas nem sempre foi assim. O poema de Valentim de Carvalho Bezerra¹², datado de 1941 (Figura 5), mostra um pouco do entendimento que se tinha sobre a pessoa com deficiência naquele período, salientando que a visão do autor pode ser considerada de vanguarda, já que, naquele período, pessoas com deficiências eram estigmatizadas e, na sua maioria, abandonadas ao nascer.

¹² Valentim de Carvalho Bezerra (1941).

Figura 6 – Poema “O Cégo”, de Valentim de Carvalho Bezerra.



Fonte: Arquivo Público do Recife. Associação Fluminense de Amparo aos Cegos – Relatório do ano de 1941. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

O poema mostra a vida da pessoa com cegueira como uma jornada de sofrimento, que mesmo não havendo lamentos, é carregada de vazios e solidão. O alívio para o cego, de acordo com Valentim, vem do acolhimento de pessoas cegas em lares especiais, como foi o caso da Associação Fluminense de Amparo aos Cegos (AFAC, 1931-2019), para a qual foi dirigido o verso da imagem.

De fato, a vida de uma pessoa com DV possui limitações e necessita de suporte e auxílio. Mas todos os seres humanos não possuem limitações e necessitam de suporte e auxílio para seu desenvolvimento? O fato é, que ao longo

do tempo, qualquer pessoa que apresentasse algum tipo de deficiência, diferente do concebido como normalidade, era logo estigmatizada¹³, e, muitas vezes, excluída dos espaços de convivência social. Esse tipo de atitude, ainda hoje, está presente em muitas situações do cotidiano.

Ao buscar entender o que é a cegueira e qual seu impacto na vida de qualquer ser humano, Ribas (1985) nos ajuda a refletir de forma mais ampla sobre essa problemática.

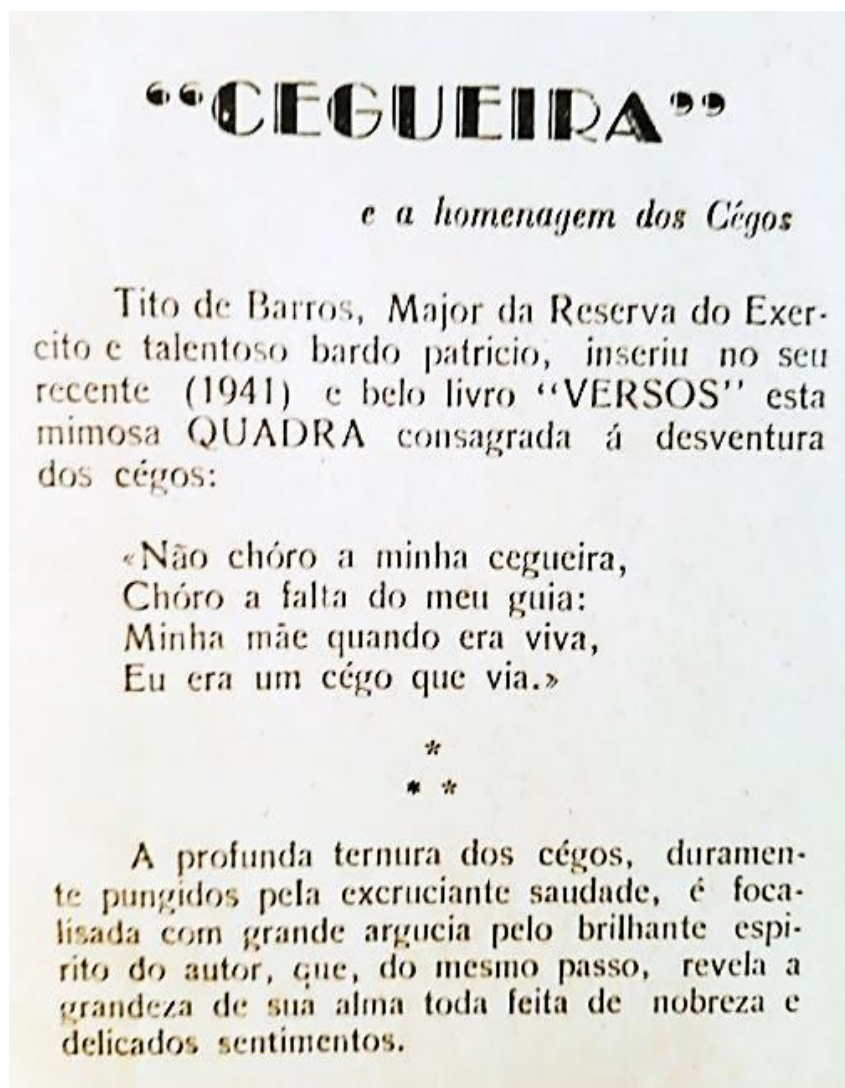
Acredito que grande parte das famílias não estão preparadas para receber um membro deficiente. Acredito mais: que não estão preparadas, principalmente porque receberam toda carga ideológica que reina no interior de nossa cultura. Deste modo as reações podem ser as mais variadas: rejeição, simulação, segregação, superproteção, paternalismo exacerbado ou mesmo piedade. Em geral, um casal nunca tem a ideia de que um dia poderá ter um filho que nasça com qualquer tipo de deficiência. Uma família não tem a ideia de que um membro poderá um dia sofrer um acidente que o faça deficiente. A palavra deficiente adquire uma conotação negativa. Deficiente será aquele membro que dará sempre muito trabalho, que viverá encostado às custas da família. Pode ser que o deficiente congênito ou adquirido seja realmente portador de uma limitação ou incapacidade grave. Porém, uma enorme parte dos casos é passível de reabilitação a ponto de conseguir que, mesmo com graves lesões, uma pessoa deficiente leve uma vida independente e até com contribuições para a família e a sociedade (RIBAS, 1985, p.52-53).

O imaginário social sobre a cegueira se assemelha muito ao texto do poema citado. De modo geral, podemos dizer que, no senso comum, compreendemos as pessoas com cegueira como pessoas que vivem na escuridão; alguém destinado a viver sob a sombra de outra pessoa; alguém que vive de modo solitário sem muitas perspectivas com relação ao futuro de sua vida.

Encontramos, ainda, naquele folheto de 1941, um pequeno trecho de outro poema, no qual se expressa a tristeza da pessoa com cegueira ao perder sua mãe, que representava sua própria visão e era sua maior companheira e auxiliadora (Figura 6).

¹³ O filme iraniano “A cor do Paraíso” (1999), que teve como diretor Majid Majidi, é uma excelente representação do estigma e rejeição à deficiência, em especial, à cegueira.

Figura 7 – “Cegueira” e a homenagem aos cegos. Poema de Tito de Barro.



Fonte: Arquivo Público do Recife. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Em Ribas (1985), encontramos uma reflexão que se aproxima da compreensão sobre as pessoas com DVs descritas no texto, quanto à sua fragilidade e eterna dependência.

Essas compreensões apresentadas colocaram, durante muito tempo, as pessoas com DVs em condição humana inferiorizada do ponto de vista físico, incapacitadas socialmente e impossibilitadas de realização pessoal e profissional. Pouco a pouco, com o correr do tempo, outras concepções foram sendo abordadas, problematizadas e desenvolvidas por profissionais que se debruçaram sobre essas especificidades e por pessoas que começaram a reivindicar direitos de inclusão nos mais diferentes níveis em vários lugares do mundo e, também, no Brasil.

Conectamos essa reflexão sobre a Deficiência Visual, em especial, a cegueira, com o próximo tópico, em que trazemos uma discussão sobre o que vem a ser educação especial e educação inclusiva.

1.1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A força das instituições de ensino especial tem origem na necessidade das pessoas com deficiência de recorrer a esses espaços por possibilitarem acessibilidade, capacitação e formação com profissionais especializados. Smith (1947) reforça esse entendimento ao apontar que os serviços da educação especial são dirigidos a pessoas com algum tipo de deficiência, de modo que profissionais da área educacional possam proporcionar a esses estudantes uma educação apropriada.

A educação especial, entretanto, é polêmica em diversos pontos. Smith aponta os seguintes aspectos como os mais relevantes em termos de preocupação:

ser ineficaz e desnecessária; ser discriminatória; segregar os alunos com deficiência do convívio com outros alunos sem deficiências; incluir muitos alunos; ser onerosa, elevando o orçamento das escolas estaduais e municipais; sobrecarregar os profissionais da escola quando os alunos com comportamentos difíceis e violentos são a eles encaminhados (SMITH, 1947, p.45).

Smith (2008) afirmou que as origens da educação especial vêm dos relatos detalhados da experiência, do médico especialista no tratamento de crianças surdas, que recebeu um garoto com alguma deficiência que havia sido abandonado na floresta do sul da França. Esse médico era Jean-Marc-Gaspard Itard (1774 – 1838), que nomeou o garoto abandonado na floresta de Victor.

Itard acreditou que, ao desenvolver técnicas de aprendizagens com o menino, poderia ver o progresso em seu desenvolvimento. Ele ficou conhecido como “o menino selvagem de Aveyron”. Itard é considerado o pai da educação especial, sua teoria e técnicas são utilizadas até os dias de hoje.

Itard não conseguiu atingir todos os objetivos com Victor, ele obteve resultados consideráveis que ajudaram o garoto em ações básicas de sua vida, como andar na vertical e comer fazendo o uso de pratos e talheres. Porém, Victor não teve sua fala totalmente desenvolvida. Smith (2008) chama atenção para esse

fato ao nos dizer que os esforços de Itard não foram em vão, pois seu trabalho deu início a novas perspectivas na forma de enxergar e de atuar com pessoas com deficiências, além de servir de exemplo para outras pessoas, que levaram seus métodos e esforços para novos alcances, como aconteceu com

Edouard Seguin, um aluno de Itard, trouxe tais ideias para os Estados Unidos. Seguin publicou, em 1846, *The Moral Treatment, Hygiene, and Education of Idiots and Other Backward Children*, o primeiro tratado de educação especial voltado às necessidades das crianças com deficiências (SMITH, 2008, p. 32).

Smith (2008) destacou os anos de 1800 como um período de ações marcantes voltadas para pessoas com deficiências pelo mundo. Nesse período, há os trabalhos de Maria Montessori (1870-1952), na Itália, e Thomas Hookins Gaullaudet (1787 – 1851), nos Estados Unidos.

Em paralelo às ações de Itard, Smith (2008) nos conta que ocorreram outras ações em outras partes do mundo. Por exemplo, no ano de 1905, nos Estados Unidos, surgiram os primeiros esforços pensando no treinamento para profissionais interessados na área de educação especial.

Já no Brasil, nesse mesmo período, tínhamos os esforços focados na fundação de instituições que pudessem educar e preparar pessoas com DVs para suas próprias conquistas na vida.

Smith (2008) também destacou a importância desses movimentos, que foram, pouco a pouco, adquirindo novas perspectivas. Por exemplo, ao passo que aumentava a procura por parte das famílias que tinham pessoas com deficiências por esses espaços de atendimento especializado, os profissionais identificavam as especificidades de cada paciente, levando-os a novos direcionamentos.

Os estudos de Werneck (2009) apontam que, no ano de 1959, os países da Escandinávia – Suécia, Noruega, Islândia e Dinamarca – já despertavam o desejo de especialistas da área da saúde e da educação, de tirar as crianças que eram consideradas com menos comprometimento intelectual das instituições especializadas. Naquele momento, existia a ideia de que os espaços especializados para as deficiências eram segregadores.

Podemos afirmar que a educação especial, apesar dos esforços, enfrentava muitas dificuldades. Eram movimentos, em sua maioria, de ações independentes e

sem fins lucrativos. Além disso, havia dificuldades financeiras dos familiares e de deslocamento. Alguns institutos, durante muito tempo, foram internatos de horário integral, uma alternativa para facilitar o acesso de pessoas com deficiências a esses ambientes educativos.

No entanto, houve abandonos de pessoas com deficiências por parte de seus familiares. Um exemplo é o IAPQ, em que, de acordo com declarações da entrevista com a Prof.^a Vitória, houve muitos casos de abandono quando o Instituto atuava ainda no formato de internato. Muitos estudantes eram deixados por suas famílias, que não retornavam para buscá-los.

Smith (2008) e Werneck (2009) focaram e trouxeram o elemento histórico do fortalecimento das lutas pelos direitos das pessoas com deficiências após o fim da Segunda Guerra Mundial. Dessa forma,

O movimento crescia, ganhava adeptos em progressão geométrica, como resultado de vários fatores, entre eles o desdobramento de um fenômeno que caracterizou a fase pós-Segunda Guerra Mundial. Feridos de guerra se tornaram deficientes. Reabilitados voltaram a produzir. Ao redor deles, foi surgindo uma legião multidisciplinar de defensores de seus direitos. Eram cidadãos que se sentiam de algum modo responsáveis pelos soldados que tinham ido representar a pátria no front há décadas. Apesar das perdas e danos, o saldo ficou positivo. O mundo começava a acreditar na capacidade das pessoas com deficiência (WERNECK, 1997, p. 48-49).

Smith (2008, p. 33) afirma que “(...) o fim da Segunda Guerra coincidiu com um tempo de mais oportunidades para todos os americanos, conduzindo-os, então, ao movimento dos direitos civis nos anos de 1960 e aos movimentos a favor das pessoas com deficiências na década seguinte”.

Temos aqui, ainda, o relato do engajamento de pais que lutaram pelos direitos de seus filhos no período do pós-guerra: “Voluntários e organizações de pais uniram-se depois da Segunda Guerra Mundial na luta pela provisão de serviços educacionais para alunos com deficiências nas escolas públicas. (...)” (SMITH, 2008, p. 39).

Em relação à situação, percebemos que o engajamento individual de grupos organizados foi, aos poucos, ampliando os espaços de acesso à educação para pessoas com deficiências. A necessidade por intervenção de âmbito nacional fez com que a luta também se intensificasse na busca por leis que salvaguardassem os

direitos das pessoas com DVs a terem acesso não apenas à educação, mas também a terem direito à acessibilidade e à sua profissionalização.

Não podemos deixar de citar que pessoas com DVs realizaram grandes esforços em defesa da própria causa, lutando por seus próprios direitos e defendendo os direitos dos demais. São os casos exemplificados, nesta pesquisa, dos brasileiros Álvares de Azevedo (1831– 1852) e Antônio Pessoa de Queiroz (1888 – 1961), que serão apresentados mais adiante.

Outro fato de extrema relevância, sempre citado na literatura quando se fala dos direitos para pessoas com deficiências, é a Declaração de Salamanca, publicada no ano de 1994. Baseado nisso, Werneck aponta o seguinte:

A inspiração para o encontro em Salamanca, na Espanha, foi reafirmar o direito de todas as pessoas à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, e ainda ratificar o empenho da comunidade internacional em cumprir o estabelecido na “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”. Nesta conferência, em 1990, as Nações Unidas, representadas pela Unesco, garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. A Declaração de Salamanca é consequência de todo esse processo, mas a autêntica base do que foi discutido na Espanha estava grifada nas diversas declarações das Nações Unidas que culminaram justamente no documento Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com deficiência, assinada em 1993 e publicado em 1994. De acordo com essas normas, os estados são obrigados a garantir que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo (WERNECK, 1997, p. 49).

Werneck (1997) declarou que o Brasil foi convidado pelo governo espanhol para participar da conferência de Salamanca, com todas as honras. O autor não citou os motivos, mas afirmou que, apesar do interesse da Secretaria de Educação Especial e do Ministério da Educação e do Desporto, a participação brasileira não se efetivou. Mesmo o Brasil não tendo participado, as determinações contidas na Declaração de Salamanca serviram como um gatilho para a criação de novas diretrizes referentes à Educação Inclusiva no Brasil.

De acordo com a colocação acima, podemos dizer que a Declaração de Salamanca foi responsável pela busca de implantação de uma política de justiça social e equidade de pessoas com deficiências entre todos os indivíduos da sociedade.

Sobre a educação inclusiva e a legislação brasileira, temos outro documento oficial importante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴ (LDB 9.394/96), que revogou a Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, exceto os artigos 6º ao 9º. Observa-se que, nesta lei, foi revogado o termo “portadores de necessidades especiais” para “educandos com deficiência”, mas ainda se manteve o termo “Educação Especial”.

O capítulo V dessa lei é dirigido à Educação Especial. No Art. 58, temos a definição do conceito de “Educação Especial para efeitos de Lei, no qual adota a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Já no Art. 2º, a educação é dever da família e do Estado e busca a garantia dos princípios de liberdade e solidariedade humana para pleno desenvolvimento do aluno.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além disso, é fundamental refletir que não basta apenas a existência de leis que garantam os direitos das pessoas com deficiência, mas é necessário e urgente garantir a formação de profissionais e adequação dos espaços institucionais, da cidade e todo entorno para que a inclusão, efetivamente, aconteça.

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política -chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 41).

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 15.02.2021.

A Declaração de Salamanca explicita, em seus ditames, formas para obtenção de uma verdadeira educação inclusiva, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.9.394/96 também aponta normativas para inserção dos deficientes na escola regular, embora ainda utilize a nomenclatura “Educação Especial”.

Os incisos 1 e 2 do Art.58 da LDB 9.394/96 apresentam o seguinte:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Em cada momento da história, tivemos a contribuição de novos pensamentos e visões que foram se somando, com o objetivo maior de avançar na busca por direitos à igualdade, viabilizando, cada vez mais, uma condição de vida em equidade entre pessoas com deficiência e sem deficiência. Destacamos que temos, na educação especial, processos de avanços e retrocessos, mas não podemos deixar de mencionar sua importância na trajetória de processos inclusivos.

Atualmente, as discussões incluem o termo “Educação Inclusiva”, que são resultados desses processos de pequenas conquistas somadas a erros e acertos que provocaram transformações na sociedade. É evidente a necessidade de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiências. No entanto, é urgente garantir a efetiva inclusão social.

Assim, podemos dizer que a Educação Especial se referia aos deficientes como pessoas especiais e “portadoras de deficiências”, ou seja, carregavam consigo o estigma e o fardo de terem alguma deficiência. Com o avanço das discussões, estudos e lutas políticas pelos direitos cidadãos de inclusão, o termo que passou a ser utilizado foi “Educação Inclusiva”, por trazer à tona, em sua base, o reconhecimento dos direitos cidadãos dos deficientes, e não mais “portadores de deficiência”.

Entendendo que a Educação Inclusiva é um processo que está em desenvolvimento, mesmo com tantos avanços em termos legais, é preciso refletir como se dá, na prática, a aplicação dessas diretrizes; como funciona esse ensino

inclusivo; quais os reflexos dessas normas se aplicadas de forma efetiva e se são de fato aplicáveis e aplicadas.

1.2 ENSINO INCLUSIVO NA PRÁTICA

O ensino inclusivo se caracteriza, justamente, por visar à aproximação das diferenças e acessibilidade das aprendizagens para todas as pessoas, sem separação geográfica ou comportamental. Isto é, trata-se de:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

A definição de Sassaki (1997) expressa muito bem o significado do que vem a ser uma Educação Inclusiva. Observamos que, ao longo do século XX, o olhar e a discussão sobre os processos de inclusão foram se intensificando e a publicação de documentos oficiais, como decretos e leis, passaram a apresentar especificidades voltadas às pessoas com DVs. Embora isso seja um elemento importante a ser destacado na história, há, ainda, muito a ser feito para garantir, com plenitude, a inclusão de pessoas com DVs nas atividades educativas, socioculturais e econômicas no Brasil.

Um ponto importante quando se fala de inclusão é esclarecer que a inclusão social tem como objetivo utilizar recursos e estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem de cada pessoa que possua algum tipo de deficiência. Assim,

:

A inclusão social orientou a elaboração de políticas e leis na criação de programas e serviços voltados ao atendimento de pessoas com necessidades especiais. Este parâmetro consiste em criar mecanismos que adaptem os deficientes aos sistemas sociais comuns e, em caso de incapacidade por parte de alguns deles (CIANCIOSA, 2014, p. 3).

Cada sujeito busca seu espaço na sociedade, desenvolver-se profissionalmente, tem seus desejos e objetivos alcançados. Sabemos que existem dificuldades em todas as esferas da vida. Uma pessoa com deficiência enfrenta as implicações comuns a todos os seres humanos somadas às especificidades da deficiência que possui.

Nesse sentido, Cianciosa (2014, p.4) nos diz que

A necessidade de se construir uma sociedade democrática e inclusiva, onde todos tenham seu lugar é um consenso. Segundo especialistas, o Brasil é um dos países que tem uma das legislações mais avançadas sobre acessibilidade.

Portanto, compreendemos que uma ação conjunta precisa ser realizada de forma contínua, por parte de autoridades políticas, de instituições educacionais, da família e da própria pessoa que possui algum tipo de deficiência. A figura do professor, nesse processo, é de extrema importância. Certamente, ele não é o responsável por proporcionar as transformações necessárias dentro de um ambiente de sala de aula, tais como: mudanças nos ambientes, inserção de equipamentos etc. Porém ele poderá proporcionar uma interação produtiva a partir de sua relação com o aluno e esforços para encontrar as melhores soluções para criar os recursos que gerem essa inclusão do estudante no ambiente de uma sala de aula, por exemplo. Assim:

É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa pelo aluno. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino, como habitualmente acontece. Independentemente das diferenças de cada um, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica e interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber (CIANCIOSA, 2014, p. 6).

Existe um sistema no qual o professor e o estudante estão inseridos, sendo assim, é preciso levar em consideração os aspectos estruturais que envolvem um espaço educacional. Mantoan (2003) fez uma reflexão importante a respeito das crises e paradigmas que envolvem a escola e a inserção completa e eficaz da

inclusão no ambiente escolar. Traduzindo paradigma como um modelo, a autora diz que uma crise de paradigmas representa uma crise de rupturas, de concepção de mundo. Ou seja, a inclusão social no ambiente de ensino seria a quebra da estrutura que configura o ensino até então. Sobre inclusão social como paradigma, temos a afirmação do autor que diz:

sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança. E o que estamos vivendo no momento. A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazendo (MANTOAN, 2003, p. 12).

A maior luta pela inclusão social é proporcionar igualdade. As pessoas com deficiências precisam de tipos de assistências diferenciadas e especializadas, para que possam ter as mesmas chances de uma pessoa sem deficiência.

É um grande desafio, pois, na prática, o que ocorre, muitas vezes, é uma desproporcionalidade.

Um exemplo de paradigma da inclusão pode ser percebido no caso do professor José Getúlio Martins Junior, que, em sua dissertação “Artes Visuais e Educação Inclusiva: uma abordagem relacional” (2017), traz o relato de sua postura diante do desafio de quebrar o paradigma da educação inclusiva na escola. O professor foi aprovado em um concurso na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Rodrigo Otávio – EMGRO, em João Pessoa – PB. Naquela escola, o professor teve seu primeiro contato com estudantes com DVs.

Martins Junior (2017), a partir do conceito de “fenômeno de inclusão, emancipação, liberação e criação”, aprendeu a observar o público escolar em sua totalidade, respeitando as diferenças, limitações e potencialidades. Sendo assim, foi impossível para ele dividir a sala de aula entre os estudantes com e sem DVs. O que lhe movia era o desejo de envolver todos na sala de aula.

Através de sua nova perspectiva, Martins Junior (2017) voltou seu olhar para o ensino de Artes Visuais focando na imagem e na relação com práticas artísticas contemporâneas. O professor/pesquisador elaborou jogos em que todos os estudantes com e sem DVs participavam.

A atividade seguinte consistiu em ouvir os estudantes com DV sobre que partes do jogo eram inacessíveis. Em outro momento, as equipes saíam alternadamente da sala e se dirigiam para a SRM da escola, levando o jogo e pedindo uma análise da equipe responsável pelo AEE sobre como torná-lo acessível. Havia um bom número de jogos na SRM e que puderam ser manipulados e estudados por cada equipe durante essas visitas (MARTINS JUNIOR, 2017, p. 98).

Assim, podemos afirmar:

O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se “igualar” aos colegas da turma) (MANTOAN, 2003, p. 39).

Encontramos conclusão semelhante na cartilha “Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade – Inclusão e exclusão social (2007)” do Ministério da Educação, quando afirmou que a escola precisa mudar, e não os estudantes. A escola precisa se reinventar e se adequar aos processos de cidadania e democracia para fortalecer a Educação Inclusiva.

Ainda de acordo com Ministério da Educação (2007), o primeiro grande passo foi a luta das pessoas com deficiência pelo acesso à educação; e o segundo grande passo seria a conquista da qualidade da educação para todas as pessoas, de modo que a inclusão seja consolidada juntamente com a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos, combatendo, assim, as diversas formas de manifestações excludentes.

No próximo capítulo, iremos tratar sobre a história do Instituto e sua importância dentro do contexto da formação educacional de pessoas com DVs, seus avanços e suas dificuldades na Educação Inclusiva no Ensino das Artes e a relação com Educação Não-Formal.

**O INSTITUTO DE
CEGOS DO RECIFE
ANTÔNIO PESSOA
DE QUEIROZ E A
EDUCAÇÃO NÃO
FORMAL**

2. O INSTITUTO DE CEGOS DO RECIFE ANTÔNIO PESSOA DE QUEIROZ E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

Neste capítulo, apresentamos elementos da biografia do fundador do Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz, destacando a importância de sua atuação para o surgimento da Instituição e traçando uma narrativa que se inicia através de uma reflexão entre a fábula “Bem-vindo à Holanda”, de Emily Pearl Kingsley (s/n, 1987), e a atuação do jovem Antônio Pessoa de Queiroz. Na sequência, trazemos uma discussão sobre a educação não-formal e a relação com o IAPQ, e, ainda, a atuação do Instituto na atualidade.

2.1 Nascimento do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz

Emily Pearl é uma escritora americana. A fábula é baseada na história da própria autora com a chegada de seu filho com Síndrome de Down¹⁵ no ano de 1974.

A autora expressa bem o que acontece na vida de muitas pessoas que possuem algum tipo de deficiência. As rotas e os interesses são modificados em função do que lhes é apresentado de acordo com as especificidades de cada deficiência. É preciso ir em busca de novos lugares, nos quais pode-se desfrutar da vida de forma justa e o mais independente possível.

Muitas vezes, pedem-me para descrever a experiência de criar um filho com uma incapacidade, e que tente ajudar as pessoas que não partilham desta experiência única, de poderem imaginar como se sentiriam nesta vivência.

É assim (...)

“Quando você vai ter um bebê, é como planejar uma fabulosa viagem de férias – para a Itália. Você compra uma penca de guias de viagem e faz planos maravilhosos. O Coliseu, o Davi, de Michelangelo. As gôndolas de Veneza. Você pode aprender algumas frases úteis em italiano. É tudo muito empolgante.

Após meses de ansiosa expectativa, finalmente chega o dia. Você arruma suas malas e parte. Várias horas depois, o avião aterrissa. A comissária de bordo diz: “Bem-vindos à Holanda”

¹⁵ Distúrbio genético com divisão celular anormal – resultando em material extra do cromossomo 21.
Fonte: <https://www.einstein.br/guia-doencas-sintomas/info/#62>

“Holanda? Como assim Holanda? Eu escolhi a Itália. Deveria estar na Itália. Toda minha vida sonhei em ir para a Itália”.

-Mas houve uma mudança no plano de voo. Eles aterrissaram na Holanda e lá você deve ficar.

O mais importante é que não levaram você para um lugar horrível, repulsivo, imundo, cheio de pestilência, fome e doença. É apenas um lugar diferente.

Então, você precisa sair e comprar novos guias de viagem. E deve aprender todo um novo idioma. E vai conhecer todo um novo grupo de pessoas que você nunca teria conhecido.

É apenas um lugar diferente. Tem um ritmo mais lento do que a Itália é menos vistosa que a Itália. Mas depois de estar lá por algum tempo e respirar fundo, você olha ao redor (...) E começa a perceber que a Holanda tem moinhos de vento (...) E tem tulipas. A Holanda tem até Rembrandts.

Mas, todo mundo que você conhece está ocupado indo e voltando da Itália (...) E todos se gabam de quão maravilhoso foram os momentos que lá passaram. E pelo resto de sua vida você vai dizer: “Sim, era para onde eu deveria ter ido. É o que eu tinha planejado”.

E a dor que isso causa não irá embora nunca mais (...) porque a perda desse sonho é uma perda extremamente significativa.

Porém, (...) Se passar a vida lamentando o fato de não ter chegado à Itália, você nunca estará livre para aproveitar as coisas muito especiais, as coisas adoráveis (...) Da Holanda” (KINGSLEY, 1987, s/p).

Na fábula “*Bem-vindos à Holanda*”, a autora utiliza a metáfora para relatar a experiência da chegada inesperada de um bebê com deficiência. A Itália representa o sonho de uma mãe de ter, em seus braços, um bebê “normal”. A Holanda, por sua vez, representa o endereço não esperado e desejado, ou seja, a ruptura do sonho ao receber um bebê com algum tipo de deficiência.

Após resignar-se com o fato de não ter uma criança “eficiente”, ela tem a opção de permanecer a lamentar-se ou descobrir as coisas incríveis, adoráveis e especiais que pode desfrutar do filho(a) com deficiência. É o que vamos ver na trajetória de Antônio Pessoa de Queiroz, que não se resignou com sua condição e foi em busca de meios que lhe garantissem a oportunidade de uma vida mais independente e justa. Para falar da origem do IAPQ, é importante voltar um pouco no tempo e falar sobre o surgimento da primeira instituição para cegos no mundo.

De acordo com o site IBC (2019), com apenas 10 anos de idade, José Álvares de Azevedo foi enviado a Paris para ser educado na primeira escola para cegos do mundo, o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles*, Instituto Nacional dos Jovens Cegos (1784), fundado por Valentin Haüy.

Mazzotta (2003) relatou que o instituto não atuava como um asilo de cegos, mas como espaço científico na busca por métodos que auxiliassem o ensino para pessoas com DVs (principalmente a leitura). Este comentário de Mazzotta reforça o que Almeida afirmou, que Álvares buscou trazer para o Brasil os moldes do Instituto de Paris, visando não a um espaço de acolhimento, mas de desenvolvimento e capacitação para pessoas com DVs.

Em 14 de dezembro de 1850, voltava ao Brasil. Com um sólido acervo de conhecimentos e a vontade férrea de criar uma escola para cegos no Rio de Janeiro, Álvares de Azevedo lançou-se ao trabalho e passou a dar aulas particulares e a escrever livros; inclusive tinha seus artigos publicados nos jornais da corte. O espírito idealista de Azevedo não esmorecia. A escola nos moldes do Instituto parisiense não era um mero sonho; era, antes, uma realização interna, o desejo de legar à sua cidade uma instituição educacional que desse à criança cega brasileira a rara oportunidade de instruir-se em um tempo em que a educação era privilégio de poucos (ALMEIDA, 2014, p.9).

De acordo com Almeida (2014), o excelente desempenho de Álvares de Azevedo e a colaboração de pessoas influentes no governo, como era o caso do Dr. Francisco Xavier Sigaud (02/12/1796 – 10/10/1856), médico da Câmara Imperial e pai de uma menina cega de quem Álvares de Azevedo foi professor, resultou na apresentação da ideia do jovem cego ao Imperador D. Pedro II, que despertou o interesse da Corte.

Mazzotta (2003) descreveu que o então Ministro do Império, Conselheiro Luís Pereira do Couto Ferraz (17/05/1818 – 12/08/1886), foi quem levou a proposta ao Imperador, sendo o Instituto inaugurado cinco dias após o Decreto, no dia 17 de setembro de 1854. Álvares de Azevedo faleceu dias antes da inauguração, sendo o Dr. Xavier (02/12/1796 – 10/10/1856) nomeado como primeiro diretor do Instituto.

Assim, a partir dos esforços desses homens comprometidos com a causa de proporcionar educação para pessoas com DVs, no ano de 1854, foi fundado, no Brasil, o primeiro espaço educacional para cegos: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro.

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através

do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (MAZZOTTA, 2003, p.28).

Com a criação do Instituto, durante muitos anos, o Rio de Janeiro representou, para muitas crianças cegas brasileiras, a Paris de Álvares de Azevedo, por ser o único espaço no Brasil que podia proporcionar a uma pessoa com DVs uma educação que promovesse seu desenvolvimento humano.

Benjamin Constant Botelho de Magalhães (18/10/1836 – 22/01/1891), importante Arquiteto e figura pública, foi um dos diretores do Instituto, contribuindo, em diversos âmbitos, como professor, projetista e diretor. De acordo com Castro e Lemos (2009, p.13), “Os Botelho de Magalhães residiam no prédio do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (na Urca, Rio de Janeiro), que Benjamin Constant dirigia e que, após a Proclamação da República, receberia seu nome”. Em 24 de Janeiro de 1891, o Decreto nº 1.320 denominou a instituição de *Instituto Benjamin Constant (IBC)* (MAZZOTTA, 2003).

Semelhante a Álvares de Azevedo, que pertencia a uma família abastada que pôde proporcionar sua viagem ao Real Instituto dos Jovens Cegos em Paris, Antônio Pessoa de Queiroz (06/05/1888 – 21/04/1961) teve a oportunidade de ser encaminhado para estudar no Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, que, naquele período, já era denominado como Instituto Benjamin Constant (IBC).

É preciso citar que há escassos documentos a respeito da vida de Antônio Pessoa de Queiroz. Encontramos um breve resumo no site do IAPQ, em que apenas consta o ano de fundação do Instituto e o nome de seu fundador: “O Instituto dos Cegos do Recife foi fundado em 12 de março de 1909 por Antônio Pessoa de Queiroz, sendo o 2º Instituto para cegos do Brasil e o 1º da Região Nordeste¹⁶”.

Embora Antônio Pessoa de Queiroz seja membro de uma base grupal da antiga oligarquia brasileira, não encontramos muitos materiais biográficos e/ou de outra natureza de registro falando a seu respeito.

Com o objetivo de alcançar mais informações de fontes ligadas ao IAPQ e sua história, uma primeira entrevista foi realizada com a Professora Vitória Maria Marinho Damasceno, responsável pelos componentes de ensino de Braille e

¹⁶ Disponível em em: <http://www.santacasarecife.org.br/unidades/instituto-antonio-pessoa-de-queiroz/>

Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI). Quando questionada sobre a história do Instituto, estas foram suas palavras:

O Instituto foi fundado no dia 12 de março de 1909, pelo seu fundador Antônio Pessoa de Queiroz. Antônio Pessoa de Queiroz nasceu no dia 06 de maio de 1888 na cidade de Umbuzeiro, na Paraíba, e faleceu no dia 21 de abril de 1961. Antônio Pessoa de Queiroz ficou cego quando tinha 5 anos de idade e ele fazia parte da família F. Pessoa de Queiroz que eram responsáveis pela TV Jornal, Hospital Barão de Lucena. Por não ter onde estudar, foi para o Rio, estudar no Instituto Benjamin Constant que foi o primeiro Instituto do Brasil. Esse foi o segundo do Brasil e o primeiro da região¹⁷. Lá ele se desenvolveu e ganhou um prêmio para conhecer o museu de Louis Braille que fica na cidade de Paris, capital da França que Louis Braille foi o inventor da leitura e escrita para ser utilizada por nós cegos. Ele preferiu que esse dinheiro fosse revertido para que pudesse fundar uma instituição que atendesse a todos os cegos do estado e cidades vizinhas e da região. E assim ele fez (Depoimento da professora Damasceno, 2019).

Observa-se, portanto, no relato de Damasceno, que o surgimento do Instituto partiu da necessidade e do desejo de Antônio Pessoa de Queiroz, além de agregar dados importantes como a relação parental ainda que distante com Henrique Pereira de Lucena (Barão de Lucena – 27/05/1835 – 10/12/1913), entre outras informações descritas no relato acima.

Sabemos, então, que Antônio Pessoa de Queiroz é natural da cidade de Umbuzeiro-PB, mas escolheu a cidade de Recife para sediar o Instituto¹⁸.

Os “Pessoa de Queiroz” tinham uma ligação profunda com Umbuzeiro, porém possuíam maior identificação com a cidade de Recife. Talvez esse seja um dos

¹⁷ Consta nos documentos de fundação do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha que ele foi o primeiro Instituto dos cegos do Nordeste Brasileiro. No entanto, o próprio site do ICPAC informa que as atividades iniciaram em 15 de maio de 1944, pela senhora Adalgisa Duarte da Cunha. Assim, confirmamos que o IAPQ foi o primeiro da região Nordeste, como nos afirmou a professora do Instituto do Recife.

¹⁸ O livro de Linda Lewin (1941), intitulado *“Política e Parentela na Paraíba”*, conta-nos um pouco sobre as origens da família Pessoa de Queiroz. A autora detalha as relações parentais da família de Epiácio Pessoa, ex-presidente da República do Brasil (1919-1922). No tópico *“Uma Parentela de Elite: Os Pessoa, 1837-1886”*, encontramos o histórico das uniões que iniciaram, de um modo geral, entre primos de primeiro grau e de relações com base em interesse grupal para perpetuação de poderes entre as famílias. Esse é um dos pontos levantados pela autora, ao qual não nos ateremos nesta pesquisa. Mas foi baseado no interesse entre as parentelas. Mais adiante, no tópico *“A Parentela e a Mudança Sócio-Econômica”*, Lewin (1941, p.324) reforça este entendimento quando afirma: “Miranda, irmã de Epiácio, fora dada em casamento a uma família que, embora possuísse alguma propriedade em Umbuzeiro, tinha seus interesses econômicos centrados num outro estado”.

motivos que reforçou a escolha de Antônio P.de Q. para que a fundação do Instituto de Cegos fosse no Estado Pernambucano.

Antônio Pessoa de Queiroz era filho de João Vicente de Queiroz e Miranda Lucena Pessoa de Queiroz, irmão de Alba Pessoa de Queiroz, João Pessoa de Queiroz, Francisco Pessoa de Queiroz¹⁹, José Pessoa de Queiroz, Epitácio Pessoa de Queiroz Sobrinho e Romeu Pessoa de Queiroz.

No livreto “Antônio Pessoa de Queiroz: um exemplo de vida”, encontramos um pouco mais de informações sobre sua história; o folheto, que data de 2002 (ano em que o Instituto passou a ser chamado de Antônio Pessoa de Queiroz), nos traz a informação de que Antônio Pessoa de Queiroz nasceu no dia 06 de maio de 1888.

Segundo o relato da Prof.^a Vitória Damasceno e os registros encontrados no IAPQ, os irmãos Pessoa de Queiroz deixaram seus legados e contribuições na história da cidade do Recife. Antônio Pessoa buscou o apoio da Santa Casa de Misericórdia para tornar realidade o seu desejo de fundar, no Estado, o primeiro Instituto de Cegos da Região Nordeste. Esse e outros significativos acontecimentos marcam a história do Instituto, suas conquistas e extrema relevância.

2.2 O IAPQ e a EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

No início deste trabalho, falamos um pouco sobre o surgimento de instituições voltadas para atendimento a pessoas com DV. Vimos que a origem da educação especial é atribuída à história de Itard (pai da educação) e seu trabalho no caso do garoto Victor. Constatamos, através da literatura, que espaços de ensino especializados foram surgindo a partir da visão de determinadas pessoas que lutavam pela assistência e pelos direitos de pessoas com algum tipo de deficiência.

O IAPQ enquadra-se na categoria de Educação Não-Formal, ou seja, uma educação organizada distintamente do sistema regular de ensino, que vai do básico ao superior, regido por normativas e políticas educacionais já estabelecidas. O surgimento desse espaço se deu a partir do interesse de Antônio Pessoa de Queiroz

¹⁹ Conhecido como F. Pessoa de Queiroz, o advogado e segundo proprietário do Jornal do Comércio, no entanto, é o mais conhecido dentre os irmãos. No livro “F.Pessoa de Queiroz: vida e ação”, é interessante destacar que o autor traz relatos sobre a trajetória de F.Pessoa, constando descritos apenas os nomes de José e João Pessoa de Queiroz como irmãos do conhecido Jornalista. Não há menção alguma a Antônio Pessoa de Queiroz e demais irmãos. Não sabemos, no entanto, o porquê da ausência de relatos dos demais irmãos. Podemos inferir, apenas, que talvez fosse o nível de notoriedade, proximidade e até mesmo influências comerciais e políticas.

de proporcionar oportunidades de ensino especializado para outras pessoas com DV, que assim como ele buscavam sua formação educacional e desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao tratar sobre Educação Não-Formal dialogamos, especificamente, com a instituição presente nesta pesquisa, o IAPQ. Estamos tratando, portanto, da formação educacional de pessoas com deficiência em espaços de ensino especializado para pessoas com DV. Com base no último censo demográfico brasileiro de 2010, o Brasil possuía cerca de 46 milhões de pessoas com deficiência. Desse total, 18,6% são pessoas com deficiência visual. O ensino não-formal, em espaços como o IAPQ, tem suas diretrizes voltadas para atender especificamente esse grupo de pessoas.

Para Gomes, Silva e Silva (2016), a Educação Não-Formal é muito mais que Organizações Não Governamentais (ONG's). Trata-se de ambientes múltiplos que unem diferentes estruturas sociais, envolvendo a comunidade e a família interagindo com outros espaços políticos e educativos, como as próprias escolas.

Outro aspecto muito importante e presente em instituições de Educação Não-Formal é seu caráter social baseado em princípios solidários, políticos e, muitas vezes, religiosos. No IAPQ, temos a presença marcante da Santa Casa da Misericórdia do Recife, que, desde 1935, assumiu a manutenção e administração da entidade, que, por sua vez, conta com o apoio, desde 1990, da congregação religiosa Filhas de Santana.

Espaços de Educação Não-Formal são tão importantes quanto os espaços regulares de ensino. Observamos, através de estudos nesta pesquisa, que o IAPQ surgiu a partir da necessidade de uma educação que atendesse às especificidades de pessoas cegas.

Quando surgiu o IAPQ na cidade do Recife, para as pessoas que aqui viviam, não havia a possibilidade do desenvolvimento da leitura, por exemplo, para pessoas DV. Baseado nisso, o Instituto surge dessa necessidade e de outras que possuem relação direta com a deficiência visual. Esta é outra característica marcante da Educação Não-Formal: preencher lacunas existentes em espaços educativos, visando atender a um determinado grupo, de modo mais específico, ao que necessita.

Atualmente, existem, em algumas escolas da rede regular de ensino, as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que possuem kits com materiais tecnológicos e tecnologias assistivas que ajudam no processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com DV e outras deficiências, o que representa um grande avanço para acessibilidade e inclusão. Entretanto, muitas escolas mantêm parceria com as instituições de ensino não-formal para maior capacitação dos profissionais e adaptação dos estudantes com DV.

Uma de nossas entrevistadas havia ingressado na escola de música e nos relatou que foi orientada a procurar o IAPQ para aprender a utilizar a bengala. Ela precisava passar pelo curso de Orientação e Mobilidade (OM) e pelo curso Atividades da Vida Autônoma (AVA).

Assim, a Educação Não-Formal no IAPQ consegue atender muitas especificidades desse grupo. Nesse aspecto, é incontestável a importância e a relevância desses espaços de Educação Não-Formal, o que reforça a importância da escolha da Instituição para esta pesquisa. Embora haja um grande avanço quanto a políticas públicas voltadas para processos inclusivos, muitas vezes, ainda é preciso recorrer a esses espaços, ainda que:

A Convenção de Salamanca tem sido o documento mais citado e considerado divisor de águas, quando se trata do tema Inclusão. Passados 20 anos de sua publicação, os educadores e pesquisadores ainda discutem como a inclusão deve acontecer. Enquanto alguns propõem uma inclusão radical dos alunos com necessidades educacionais especiais no interior da escola regular, outros oferecem formas de ensino que acabam por segregar estes sujeitos. O problema que surge é colocar em xeque as modalidades de educação a que assistimos e como encontrar a verdadeira forma de incluir (GARÉ, p.98, 2014).

A reflexão de Garé quanto à melhor forma de incluir também norteia esta pesquisa. Temos, na Educação, muitos elementos importantes, como a presença de voluntários, a dedicação ao processo de reabilitação e capacitação. No entanto, ainda encontramos, na Educação Não-Formal, lacunas que podem ser complementadas pela Educação Regular e o ensino inclusivo.

Uma vez que espaços de ensino especial são, em sua maioria, segregadores, estudos apontam a importância da socialização do indivíduo com todas as pessoas, isso sem falar que a Educação de modelo formal é um direito de todos. Diante disso,

ao longo das entrevistas, apontaremos algumas lacunas identificadas no modelo de Educação Não-Formal existente no IAPQ.

Uma importante questão que perpassa o ensino inclusivo na Educação regular também está presente no modelo de Educação Não-Formal no IAPQ. Trata-se da importância e da relevância de olhar para cada estudante de modo individualizado, buscando atender, de modo proveitoso, à habilidade de cada estudante, respeitando suas particularidades.

O IAPQ, hoje, atua em parceria com as escolas da Rede Regular de Ensino. Os participantes da Instituição trabalham com os horários baseados no contraturno. Ou seja, se estudam na Rede Regular pela manhã, só poderão participar dos Cursos do Instituto na parte da tarde, e vice-versa. Esse fato não caracteriza o IAPQ como uma Instituição que atua de modo inclusivo, mas sim em parceria com outras instâncias, a fim de cumprir sua missão de proporcionar autonomia às pessoas com DV através da profissionalização, da reabilitação e do apoio psicossocial. No próximo tópico, trataremos de como têm se desenvolvido as atividades do IAPQ na atualidade.

2.3 O IAPQ NA ATUALIDADE

O IAPQ conta, desde sua fundação até os dias de hoje, com o apoio da Santa Casa de Misericórdia do Recife, uma organização sem fins lucrativos ligada à Arquidiocese de Olinda e Recife.

Sobre a história do surgimento das Santas Casas de Misericórdias por todo o Brasil, sabemos que é fruto da colonização portuguesa. Souza (2007) relatou que os primeiros assentamentos urbanos da capitania contavam sempre com a presença de uma estrutura modelo, formada por uma igreja Matriz; a da Santa Casa de Misericórdia contava com seu hospital, a casa do governo, a casa da Câmara, a ferraria, o açougue e as primeiras casas.

Esse tipo de instalação portuguesa foi reproduzido nos altos das colinas, nas diversas capitanias brasileiras. Em Olinda, tivemos o primeiro hospital da Santa Casa no estado de Pernambuco, e, de acordo com volume I dos anais de Pereira da Costa (1951, v.1, p. 213), é, também, a primeira Santa Casa do Brasil.

Neste ano de 1540 já estava construída a igreja de Nossa Senhora da Luz, bem como instituída a Santa Casa de Misericórdia de Olinda, com sua igreja e competente hospital.

Não consta precisamente a data da Instituição da Misericórdia de Olinda, mas, com certeza foi ela a primeira que se erigiu no Brasil, e essa prioridade se prova com o seguinte documento inserto à página 17 do Livro do Tombo da freguesia de N.S. da Luz, que começou a ser escriturado em 1755, pelo qual se evidencia que a Santa Casa de Misericórdia de Olinda já existia em 1540, muito antes da de Santos, que geralmente se aponta como a primeira fundada no Brasil.

Entendemos que a escolha pela Santa Casa pode ter sido, dentre outros motivos, pela instituição ter sido responsável pelas primeiras ações de assistência à saúde no Brasil²⁰.

Com a ajuda da Santa Casa de Misericórdia do Recife, no ano de 1909, foi inaugurada, na Rua da Glória, nº 323, no Bairro da Boa Vista, a primeira sede do IAPQ.

Segundo Damasceno, professora entrevistada, uma das grandes dificuldades do Instituto é sua manutenção. Outras formas de contribuição vêm a partir do retorno financeiro gerado por meio dos serviços e ações desenvolvidos no próprio Instituto, o que nem sempre é suficiente diante dos gastos gerados.

De acordo com o depoimento dela, uma grande dificuldade é que os profissionais são mantidos apenas pela Santa Casa de Misericórdia e vivem do seu próprio trabalho. Assim, ela nos diz:

Por exemplo: na massoterapia são feitos pacotes promocionais, de onde surge o recurso financeiro para ajudar na manutenção. Há também centro de produção braille, setor que produz o material de tinta para o braille, como cartões de visitas, placas de identificações, livros, cardápios. Então, tudo isso gera gastos e gera renda para que se possa manter a instituição. Às vezes são realizados bingos, rifas. Tudo isso para gerar renda extra para manutenção do Instituto (Depoimento da professora Damasceno, 2019).

O IAPQ faz parte do grupo de instituições que são mantidas pela Santa Casa de Misericórdia - PE e toda parte administrativa do Instituto, assim como a escolha de coordenadores, diretores e demais cargos e funções, é conduzida pela Santa

²⁰ Além disso, de acordo com Sá (1997, p.29), “privilégios concedidos às Misericórdias funcionaram como um estímulo à sua criação e desenvolvimento”. Essas instituições articulavam suas ações com base em relações de grupos, de irmandades e de políticos. E por possuir todo um repertório de estratégias administrativas, a Santa Casa de Misericórdia do Recife possui um papel de extrema importância na trajetória do IAPQ.

Casa de Misericórdia. Sobre o primeiro diretor do Instituto ser ligado à Santa Casa, ou se houve algum tipo de gestão separada, a professora declarou que não houve. Todas as decisões eram ligadas à Santa Casa e um dos primeiros provedores foi José Maria.

Houve também a direção realizada através da administração do professor Zacarias, durante 40 anos. Teve ainda o provedor José Maria D' Andrade, que foi o primeiro provedor que administrou a Instituição. E o professor, o senhor Zacarias que administrou até a década de 1990, ficando a família dele por mais um ano. E de 1991 até a data de hoje estão as irmãs, que começaram com as irmãs de caridade e em 2001, depois vieram as irmãs Filhas de Santana que estão na administração interna até os dias atuais (Depoimento da professora Damasceno, 2019).

De acordo com relatos da professora Vitória Damasceno (2019), o acúmulo de débitos resultou em uma desativação do Instituto em 1927. Após oito anos dessa paralisação, a Santa Casa de Misericórdia do Recife interveio e solicitou o auxílio do governo para que atuasse junto ao órgão responsável, pedindo a este o perdão da dívida (débito de água e de esgoto).

O Instituto de Cegos Antônio Pessoa de Queiroz é uma entidade que atende pessoas com DVs, baixa visão e acuidade visual zero (cegueira total).

Figura 8: Maquete do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

Figura 9: Prédio do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

A missão do IAPQ está descrita na página oficial do Instituto, no site da Santa Casa de Misericórdia de Pernambuco, e diz o seguinte: “visa proporcionar autonomia aos deficientes visuais atendidos, através da profissionalização, da reabilitação e do apoio psicossocial”.

As atividades que o Instituto oferece, e que estão descritas no site, são:

- Produção de Materiais: Braille Letra Ampliada;
- Artes Manuais;
- Artes Musicais;
- Braille;
- Biblioteca;
- Escrita Cursiva;
- Sorobã;
- Orientação e Mobilidade (OM);
- Estimulação Essencial e Reeducação Visual;
- Dança;

- Teatro;
- Hidroginástica;
- Psicologia;
- Serviço Social;
- Informática.

No ano de 2019, algumas das atividades descritas não estavam em funcionamento, tais como hidroginástica, pois a piscina estava desativada por não haver recurso suficiente para manutenção.

Figuras 10 e 11 – Antes e depois da piscina de hidroginástica do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.

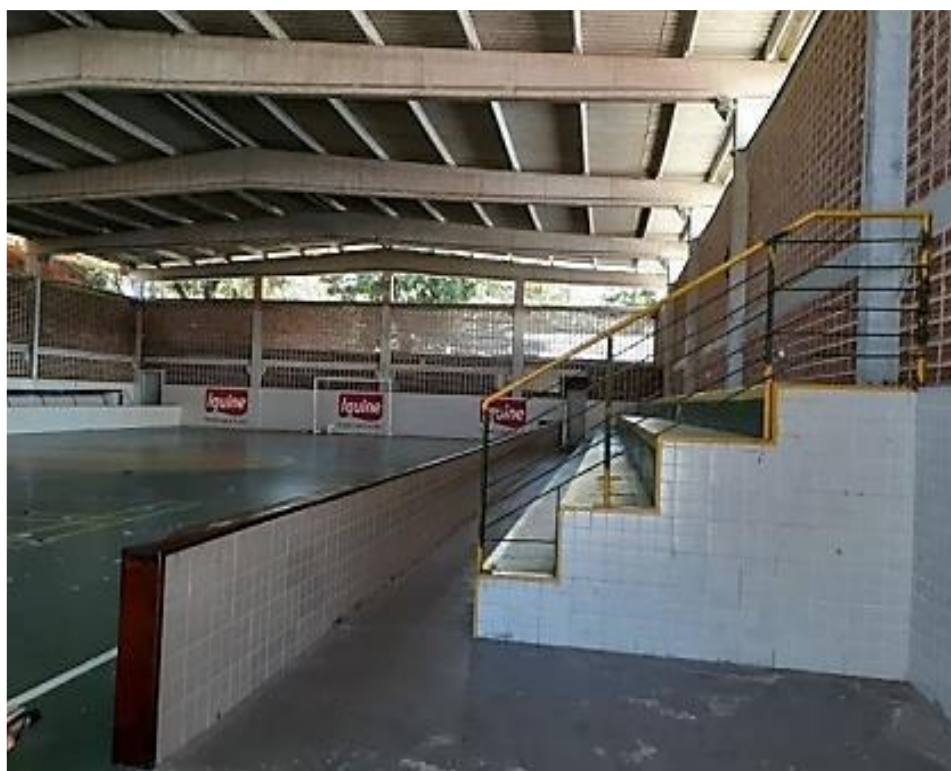


Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

Segundo a professora Vitória Damasceno,

no IAPQ as atividades desenvolvidas para pessoas cegas e com baixa visão, ofertando o ensino do sistema braille que é leitura e escrita; orientação e mobilidade que é o uso da bengala; aula de música; temos esportes, uma equipe esportiva de bombou e futsal, futebol de cinco e temos também música; há também o centro de produção braille que produz os materiais de tinta para o braille como cartões de visitas, cartazes, cardápios, livros e o setor de massagem, no qual os ex-alunos são os massoterapeutas. O setor de massagem é fruto de cursos realizados no Instituto em parceria com o Senai, o Senac. Todos os cursos extras, e trabalhos são para auxiliar na manutenção da instituição (Depoimento da professora Damasceno, 2019).

Figuras 12 e 13: Ginásio Dr. Alberto Ramos IAPQ.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

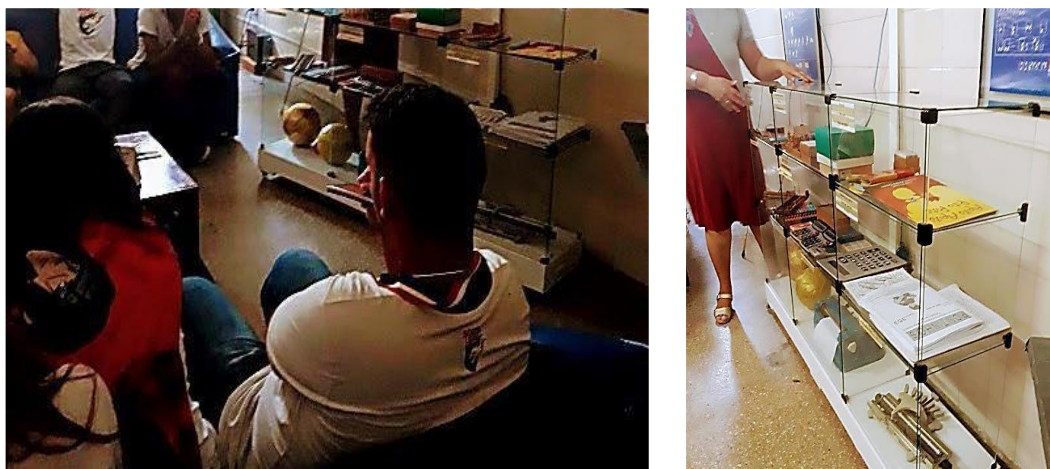
De acordo com a professora Damasceno (2019), para frequentar e fazer parte do IAPQ,

é necessário passar por alguns critérios de seleção, ser pessoa com DV ou com baixa visão, então deve apresentar o laudo médico, comprovante de residência, identidade, CPF, certidão de nascimento, o número do NIS para identificação social (Depoimento da professora Damasceno, 2019).

Além dessas atividades, o Instituto recebe, com frequência, a visita agendada de grupos de estudantes, de todas as modalidades de ensino (Fundamental, Médio e Superior). Geralmente, esses grupos visitam a instituição com o objetivo de compreender como é a atuação no IAPQ, no atendimento direcionado às pessoas com DVs, visando à sua reabilitação e inserção na vida social e no mercado de trabalho. Essas visitas são guiadas. Em todo o percurso, a apresentação do que é o Instituto e de como atua é realizada pelos funcionários.

Para entendermos melhor o que contém nessa proposta de visita guiada, trazemos a descrição de um exemplo prático, vivenciado no dia 23 de setembro de 2019, em que a professora Damasceno recebeu, aproximadamente, 45 estudantes do Ensino Médio, na faixa etária entre 15 e 18 anos, de uma escola privada da cidade do Recife. A visita foi planejada pelos professores de Física e Química, e tinha como objetivo proporcionar aos estudantes uma vivência *in loco* em um espaço que promove a acessibilidade com a finalidade de proporcionar aos(as) estudantes aprendizados relativos sobre o tema, para que eles(as) elaborassem seus próprios projetos de acessibilidade em sua escola.

Figuras 14 e 15: Visita guiada pela Profª. Damasceno (IAPQ) a estudantes da rede privada de ensino da cidade do Recife – PE.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

Na imagem acima, podemos observar uma vitrine. Ela contém uma série de materiais que utilizam Tecnologia Assistiva que são utilizados por pessoas com DVs: reglete, guia de assinatura, lupa, sorobã, jogos de baralho em braille, bola com guizo, bengala etc.

Figura 16: Jogo de memória sílabas em braille.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

Na sequência, a professora conduziu o grupo para conhecer os espaços físicos da instituição (quadra, salas de massoterapia, sala de música e refeitório), finalizando a visita na biblioteca, que contém livros, principalmente em braille, e alguns em tinta e em braille. A figura 19 ilustra a cena em que a professora mostrou ao grupo a Bíblia em braille, disponível para leitura na biblioteca do IAPQ. Na figura 20, a professora mostrou um banner com as letras do alfabeto em braille.

Figuras 17 e 18 – Sala de aula - alfabetização em braille e células braille confeccionadas em E.V.A.



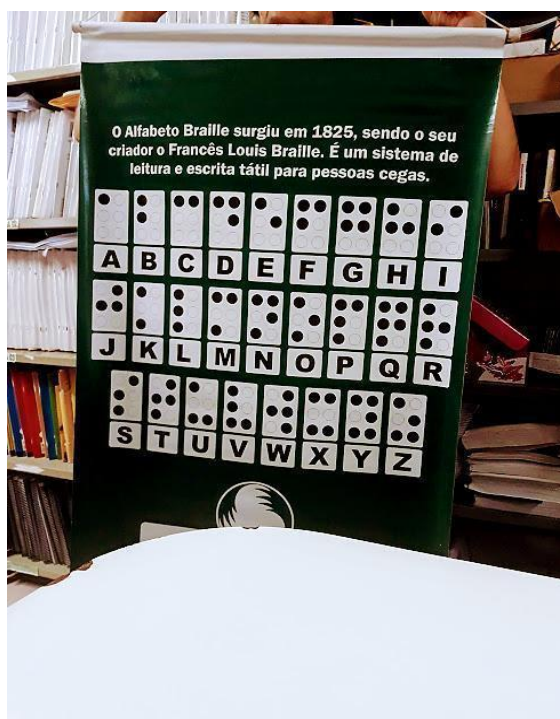
Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

Figura 19 – Biblioteca do IAPQ, Bíblia em braille.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

Figura 20 – Apresentação do alfabeto em braille na biblioteca do IAPQ.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

Figuras 21 e 22: Salas de massoterapia do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia, 2019.

O Instituto é um centro de referência em todo estado de Pernambuco, pois, além de ser especialista no atendimento a pessoas com DVs, é o espaço em que, muitas vezes, se permite atuar como um laboratório onde podem ser desenvolvidos e implementados novos métodos e processos que ajudem ainda mais no processo de autonomia e inclusão das pessoas com DVs, como por exemplo, as salas de massoterapia que atendem ao público em geral.

Na biblioteca do Instituto, encontra-se um modelo de alfabeto em braille todo modelado em argila. A peça está queimada e faz parte do acervo da biblioteca do IAPQ. No Instituto, não encontramos registro dessa experiência, porém sabemos que é resultado de uma pesquisa em Artes realizada por uma estudante universitária, possivelmente, fruto de um trabalho desenvolvido no Instituto Federal de Olinda.

Apesar de mostrar que o Instituto estabelece relações de parcerias, ligados à pesquisa e desenvolvimento de novos mecanismos de apoio, o objeto, além de ter só um exemplar, é utilizado mais como um modelo (figuras 21 e 22). A presença de

projetos e trabalhos artísticos no Instituto é de extrema importância, e trataremos disso mais adiante, em que serão abordadas as ações realizadas pelo Instituto relacionadas às artes e a trabalhos manuais.

Figuras 23 e 24: Alfabeto em braille todo em Argila (queima biscoito).



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia (2019).

O IAPQ conta, ainda, com a colaboração de voluntários e parceiros. Quando questionada sobre os principais ganhos e avanços do Instituto após sua implementação, a professora Damasceno (2019) destacou que:

o Instituto foi avançando tecnologicamente de acordo com o desenvolvimento da sociedade. O Instituto teve uma escola, um convênio com o Governo do Estado de Pernambuco durante 40 anos, no qual a escola atuava da primeira à quarta série. Esse convênio foi encerrado, hoje existe um convênio com a Prefeitura do Recife (Depoimento da professora Damasceno, 2019).

O Instituto, hoje, possui professoras que são vinculadas à Prefeitura do Recife, e a professora Damasceno é uma delas. Diante da trajetória histórica do IAPQ e dos múltiplos serviços e ações que oferta à comunidade de pessoas com DVs, podemos perceber que a instituição faz parte do mais amplo grupo que desenvolve atividades de Educação Não-Formal.

No próximo capítulo, discutiremos sobre práticas de ensino-aprendizagem, voltadas ao campo da arte, e experiências vivenciadas que foram identificadas no IAPQ.

**PRÁTICAS DE
ENSINO-
APRENDIZAGEM
NO INSTITUTO E
EXPERIÊNCIAS
VIVENCIADAS**

3. PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO INSTITUTO E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

O IAPQ completa 112 anos de existência em 2021. Se esta pesquisa se resumisse a uma busca histórica, dois anos não seriam suficientes para reunir e apresentar todos os feitos e contribuições do Instituto na vida de pessoas com DVs e de todas as pessoas envolvidas neste projeto.

Não é de hoje que instituições com iniciativas voltadas para reabilitação e inclusão de pessoas com deficiências utilizam a arte como uma de suas principais atividades educativas e profissionalizantes. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos e atual Instituto Benjamin Constant - RJ, juntamente com o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), iniciaram seus trabalhos, incluindo, em suas programações, atividades técnicas que eram consideradas artísticas e que, à época, recebiam o nome de “artes manuais”, “artes e ofícios”, dentre outros.

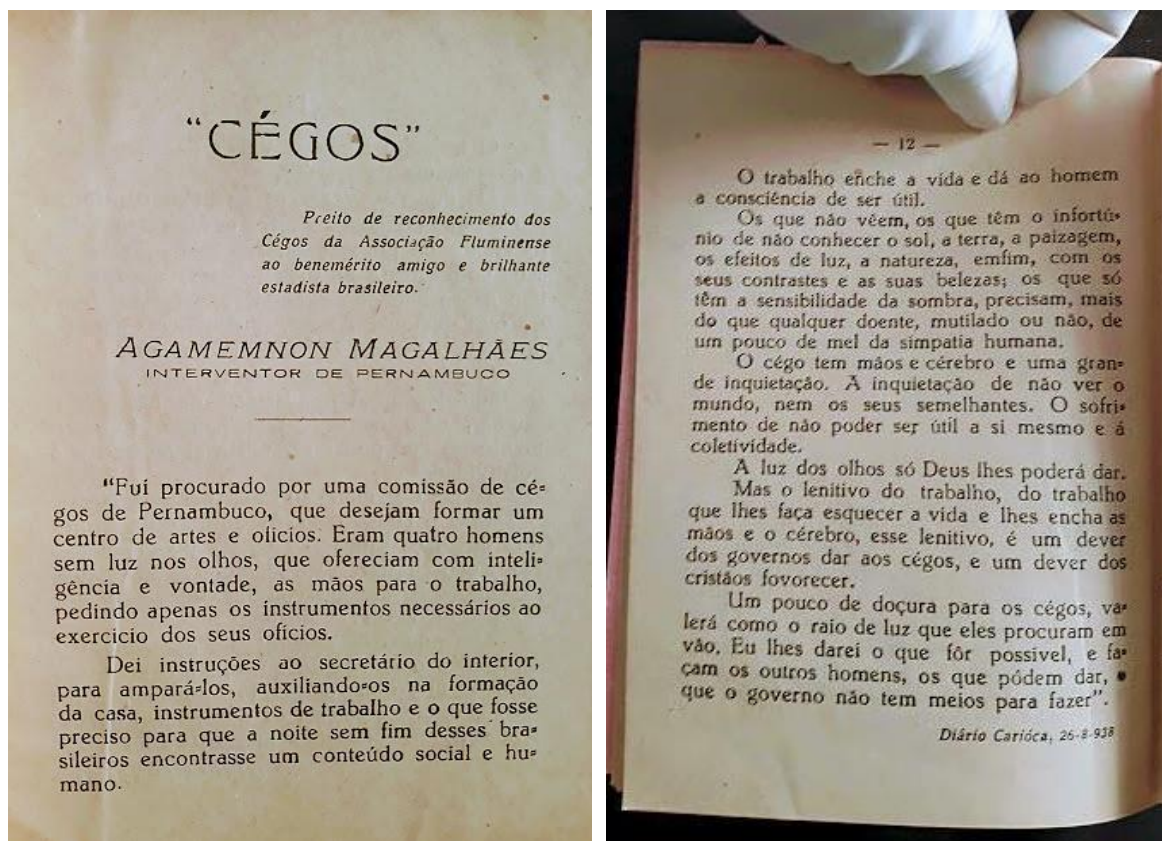
Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos (MAZZOTTA, 2003, p. 29).

Pinheiro (p.80, 2007) apresentou o regulamento de 1854 do IBC, em que foi estabelecido, no Art. 1, o seguinte programa de aulas: “O Imperial Instituto dos Meninos Cegos tem por fim ministrar-lhes: a instrução primária. A educação moral e religiosa. O ensino da música, o de alguns ramos da instrução secundária e o de ofícios fabris”.

Temos, ainda, o exemplo do folheto encontrado no Arquivo Público do Recife, o Relatório de 1941, apresentado aos membros do Conselho Deliberativo pelo Dr. Manuel A. de Castro Guimarães J., presidente da diretoria eleita para o período de 1940-1942 da Associação Fluminense de Assistência aos Cegos – Niterói. Nesse documento, encontramos o registro da petição de um grupo de pessoas com DVs de Pernambuco, solicitando à Associação Fluminense de Assistência aos Cegos

(AFAC) auxílio para formar, no estado de Pernambuco, um centro de artes e ofícios (figuras 24 e 25).

Figuras 25 e 26 – “Cegos” - Comissão de cegos de Pernambuco solicita centro de artes e ofícios à Associação Fluminense de Assistência aos Cegos.



Fonte: Arquivo Público de Pernambuco. Fotografia Dayane, 2019.

Os exemplos citados nos mostram como as atividades manuais e de ofícios estão presentes nessas instituições e associações de reabilitação e inclusão de pessoas com DVs.

No IAPQ do Recife, não foi diferente. Embora não tenhamos encontrado fontes e relatos dos primeiros trabalhos realizados, tivemos acesso a algumas fichas (ficha social do estudante) de matrículas nas quais encontramos a descrição de atividades artesanais manuais. No caso desse documento, os cursos vigentes na época (em meados da década de 90 do século XX) eram de cestaria, tapeçaria e confecção de bonecas.

Figura 27 – Recorte da “Ficha social do estudante” – Atividades no Instituto.

Ficha de um colégio

VÍNCULO ATUAL COM O INSTITUTO:

ATIVIDADES NO INSTITUTO: NÃO () SIM (X)

ARTESANATO: CESTARIA ()

MÚSICA () Instrumento:

ESPORTE: GOL BOL () FUTSAL ()

DATILOGRAFIA COMUM () COMPUTAÇÃO ()

ESCOLA: NÃO () SIM ()

SÉRIE: ESTIMULAÇÃO () LOCOMOÇÃO ()

COMPUTAÇÃO ()

DATILOGRAFIA BRAILLE ()

RELACIONAMENTO:

(X) NÃO CONFLITIVA

TAPIÇARIA () BONECA ()

VOLUNTARIOS ()

NATAÇÃO () HIDRO () YOGA ()

OUTRAS ()

ARTES ()

AVD ()

Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Como pudemos perceber no item 2.3 deste trabalho, apresentamos um elenco das atividades ofertadas pelo IAPQ. No que se refere ao campo mais amplo de conhecimento da Arte, podemos observar a presença da Dança, do Teatro, das Artes Musicais, mas não identificamos as Artes Visuais. Há a presença do que é identificado por Artes Manuais.

Há vários registros dos trabalhos manuais dos estudantes, envolvendo cestaria e tapeçaria. São fotografias das turmas em plena atividade, como mostra a figura 28, em que estudantes confeccionam suas cestas. Em outras fotografias, temos as imagens de quiosques montados dentro do próprio Instituto, para divulgação e venda dos produtos, além de participação em feiras de artesanato e outros eventos culturais.

Figura 28 – Estudantes com DVs em atividade de cestaria - IAPQ.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Ao longo de sua história, o Instituto já atendeu diversos estudantes e ofertou vários cursos. Esses cursos, possuem práticas artísticas voltadas às atividades mais artesanais, ou seja, trabalhos manuais, com o fim específico de desenvolver habilidades que proporcionem uma ocupação profissional ou que tragam a essas pessoas com DVs um rendimento econômico, inicialmente, para a vida de cada participante e para ajudar na manutenção do Instituto.

3.1 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO IAPQ

A partir deste momento, vamos analisar, através das experiências dos participantes, como se dava o processo de ensino-aprendizagem dos professores de Artes e dos estudantes no IAPQ. Ao longo da discussão, teremos a presença de ilustrações de pessoas com DVs (imagens²¹ representativas).

²¹ Imagens meramente ilustrativas não são imagens reais dos entrevistados. Todas as obras foram produzidas pela autora desta pesquisa.

Figura 29 – 1ª Ilustração de uma pessoa com DV – Título: Aspecto cambiante 1.



Técnica mista (aquarela e lápis HB).

Fonte: Acervo pessoal, Dayane Danubia (2021).

Nosso primeiro entrevistado, o estudante Bethoven (50 anos de idade), participou do Instituto no período de 1984 a 1991 e nos contou como conheceu o IAPQ e quando iniciou os seus estudos na instituição. Ele é natural da cidade de Macaparana, Zona da Mata Norte de Pernambuco, de uma família de 7 irmãos, dos quais cinco têm DVs, e relata que conheceu o IAPQ no dia 15 de outubro de 1984.

Ele foi levado para o Instituto, com seus irmãos, com o apoio de uma amiga de Macaparana que conhecera o Instituto, através do “boca a boca”. Essa amiga recebeu a informação de que os irmãos cegos poderiam estudar, e os levou até o Instituto. Primeiro foi o irmão mais velho, em 1984; no mês de setembro do mesmo ano, foi Bethoven e seu irmão mais novo. No ano seguinte, em 1985, vieram as duas irmãs, que, atualmente, moram em Pernambuco, juntamente com seu pai, mãe e irmãos. O pai do estudante Bethoven também tem problemas na visão; já sua mãe enxerga.

Bethoven permaneceu no Instituto de Cegos de 1984 a 1991, e até hoje é um colaborador do Instituto. Ele nos disse que é um apaixonado por aquela casa. Ele conta, ainda, que as pessoas chegavam ao Instituto para serem internos e que foi um estudante que vivenciou o período de internato na instituição, indo para sua casa no interior apenas nas férias de junho e de janeiro. Em sua narrativa, ele conta que as atividades no IAPQ eram poucas em relação ao que se tem hoje. Atualmente, o IAPQ conta com diversos tipos de curso. Bethoven chegou a cursar o currículo escolar básico, frequentando aulas do ensino regular, o ensino primário, que, na época, era da primeira a quarta série.

Dentro do Instituto, havia uma escola da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco chamada Escola Especial, administrada com o apoio do Governo do Estado, como relatou a professora Damasceno. Durante o tempo em que esteve estudando no IAPQ, Bethoven cursou música teórica, tapeçaria e cestaria. Também participou de atividades esportivas, pois tinha futebol para cegos no Instituto. Em nosso diálogo, Bethoven recordou o Professor 01 – Arte – e a Professora 02 – Arte/Encadernação, que coordenava o curso.

A respeito do Instituto e do Ensino de Artes, Bethoven nos falou sobre a importância e as contribuições do aprendizado com as Artes para sua formação e sua vida. Outra grande influência na vida de Bethoven se deu através de um curso de Artes ofertado no Instituto durante os anos de 1985, 1986 e 1987, que foi um

curso em série, apoiado pelo Governo do Estado de Pernambuco. Naquele curso, Bethoven teve aproximação com outros tipos de deficiência, como, por exemplo, a deficiência intelectual, a auditiva e outras.

Assim, ele nos contou:

Considero meu aprendizado de Artes suficiente. A oportunidade de ter aula de Artes no Instituto foi um aprendizado para a vida, pois achava que não estudaria Artes e que as pessoas com deficiência visual não podiam fazer nada nas artes. Por ter vindo do interior, de uma família de sete irmãos, dos quais cinco são cegos, acreditava que os cegos não podiam fazer trabalhos manuais, trabalhos de produção artística, seja ela na questão material, nas Artes sensoriais, incluindo a música e outras artes. Então, estudar Artes e Música abriu uma porta, deu uma resposta fazendo compreender que poderia estudar e atuar em áreas que não conhecia (BETHOVEN, 2020).

Até aqui, vemos, através de Bethoven, que o Instituto lhe proporcionou a abertura para novos portais, um deles foi o contato direto com a prática artística, e ainda uma interação direta com diferentes grupos de pessoas em um mesmo espaço de sala de aula, pessoas com outros tipos de deficiência.

Segundo Smith (1947), durante muito tempo, a educação especial segregou os estudantes com deficiência do convívio com outras pessoas sem deficiência, e continua a ser um problema ainda existente em alguns casos. Essa é uma questão que segue em debate até os dias de hoje.

As diferenças fazem parte da vida em sociedade, todos os indivíduos possuem suas particularidades e singularidades. Atualmente, no campo educacional, considerar as diferenças tem sido um dos pontos de grande relevância. Por muito tempo, pessoas com DVs foram consideradas diferentes, de modo excludente. Hoje, sabemos que a diversidade está presente em todas as pessoas. Por isso, a concepção de Educação Especial, na sua modalidade de ensino voltada para o atendimento de serviços para estudantes, com suas especificidades, mas sem contemplar um ambiente onde as relações e os direitos sejam iguais, precisou se modificar.

Todos têm direito à educação e direito ao reconhecimento das suas diferenças. O papel do IAPQ, na vida educacional de seus estudantes, perpassa pelo direito de acesso da pessoa com deficiência à educação. Assim,

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se eleger uma identidade como norma privilegiada em relação às demais (SILVA, p.7, 2010).

Aqui, percebemos uma mudança da compreensão de Educação Especial ampliada para Educação Inclusiva. Trazendo para a realidade do IAPQ, a princípio, a instituição atendia apenas pessoas com DV, mas, atualmente, recebe pessoas com múltiplas deficiências. No ano de 1971, o IAPQ passou a atuar juntamente com as escolas de ensino regular e com professor itinerante em sala de aula. No ano de 1998, foi encerrado o sistema de internato. Em 2005, passou a contar com a parceria do estado com o Centro Educacional Infantil Gilson Soares. Atualmente, o IAPQ atua com atendimento em contraturno, ou seja, em um turno, o estudante participa de cursos e atividades oferecidas pelo Instituto e, no outro turno, deve estar devidamente matriculado em alguma escola do ensino regular.

Atualmente, o Instituto atende pessoas com DVs e com múltiplas deficiências. São pessoas que possuem a deficiência visual somada a outras deficiências físicas ou intelectuais. É importante destacar este ponto citado pelo entrevistado 1, Bethoven, pois mostra que, mesmo o IAPQ sendo um espaço de educação especializada para pessoas com DVs, ele teve alguns redirecionamentos na sua forma de atuar, pois a aproximação dessas pessoas com múltiplas deficiências exige uma concepção metodológica que atenda e inclua cada indivíduo desenvolvendo suas habilidades.

Sobre isso, Mantoan (2005, p.24) diz que a inclusão “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

Diante disso, é possível observar que a vivência no IAPQ, além de proporcionar uma ampliação no contato com outros tipos de atividade, possibilita uma dilatação para uma rede de contatos e convivência com outras pessoas.

O curso com atividades artísticas, que aconteceu entre os anos de 1985 e 1987, tinha uma característica inclusiva. Ainda que não fosse esse o objetivo do curso, ele culminou no atendimento, em sala de aula, a estudantes com múltiplas

deficiências. Temos, neste exemplo citado por Bethoven, o ensino de Artes juntamente com a Educação Inclusiva.

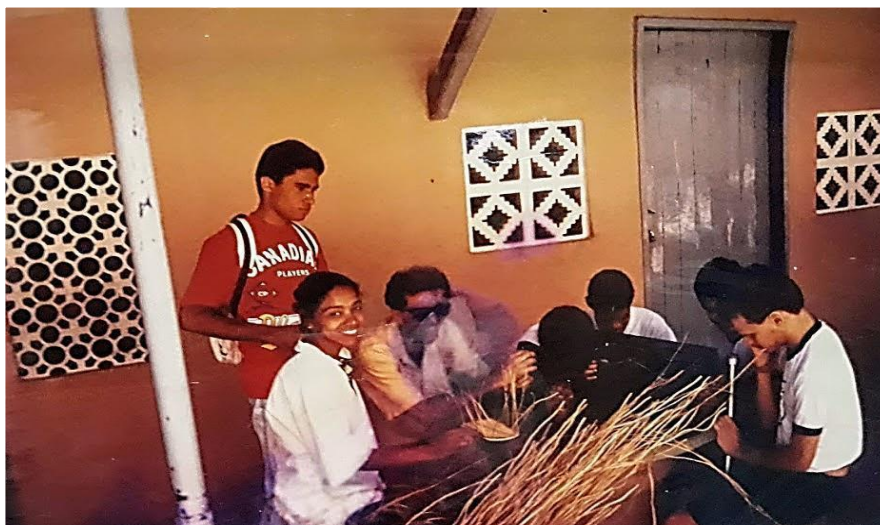
Mas, como se davam, na prática, os processos de ensino-aprendizagem? Como os professores/educadores de artes atuavam durante suas aulas? Pensando nesses aspectos, questionamos como eram planejadas as aulas de Arte, como as aulas eram trabalhadas com esses estudantes.

No caso das atividades manuais, especificamente no curso de cestaria, de acordo com a Prof^a Vitória Damasceno (2019), “as aulas eram preparadas previamente, o/a professor/a já apresentava um modelo de cesta aos estudantes para ser trabalhado, no entanto, algumas vezes havia intervenções por parte dos/as participantes”. Ela nos contou, ainda, que, nesses trabalhos, não existiam momentos de reflexões mais profundas relacionadas ao campo teórico da arte.

Inferimos e reforçamos que os trabalhos eram focados nos processos técnicos da confecção da cestaria com um fim específico que era a profissionalização das pessoas com DVs e a venda do produto como fonte de renda (figuras 28 a 34). Uma forma de ensino-aprendizagem que se assemelha aos modos da tendência tecnicista, ou seja, uma educação direcionada para o aprendizado voltado para a produtividade, e qualificação profissional dos estudantes para o mercado de trabalho, ou para aproveitamento de renda autônoma.

No entanto, é imprescindível que a arte não seja compreendida e vista apenas como um processo produtivo, ou como resultado de um produto, formado por técnicas e repetições, pois a liberdade de criação e reflexão está em sua própria base e faz parte da mente humana, da imaginação de cada indivíduo. O ensino de Artes é amplo e nos direciona às artes visuais. Pimentel (2006, p.47) nos diz que as artes visuais possuem uma série de possibilidades, “além das formas tradicionais, como pintura, escultura, cerâmica, cestaria e outros, temos outras formas de artes mais associadas a arte contemporânea como performance, vídeo arte, multimídia dentre outros”. Pimentel (2006) afirma, ainda, que o ensino de Artes requer compreensão dos conteúdos, dos materiais e dos diversos momentos da história da arte, tudo isso somado e articulado com reflexões artísticas considerando aspectos da sensibilidade pessoal e coletiva.

Figuras 30 e 31 – Estudantes com deficiência visual em atividade de Cestaria – IAPQ.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Figura 32 – Apresentação e exposição das obras confeccionadas pelos alunos do IAPQ fora do Instituto.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Figura 33 – Aula de modelagem em argila no torno do oleiro com os alunos do IAPQ, fora do Instituto.



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Vemos, através das imagens acima, o resultado de diversos trabalhos. As atividades artísticas realizadas no IAPQ geraram produtos prontos para a venda e de excelente qualidade. Este é um dos papéis desempenhados por instituições de Educação Não-Formal. São entidades que possuem uma visão ampla da realidade e das necessidades do grupo em que atuam. Esses espaços atuam de forma mais interativa com os familiares e conhecem os temas mais urgentes ligados às pessoas que atendem. Levando em conta esse aspecto, é compreensível a atuação do IAPQ na atuação de cursos com foco em uma formação profissional, embora não justifique a ausência de um processo de ensino-aprendizagem em artes mais crítico, reflexivo e inclusivo.

Precisamos levar em consideração, também, a questão dos recursos que possibilitam uma maior flexibilização da atuação desses espaços, que, muitas vezes, busca parceria de outras instituições para dar continuidade a seus projetos, uma vez que a realidade social e financeira desses espaços de Educação Não-Formal nem sempre está estruturada.

Já citamos aqui, nesta pesquisa, que esses trabalhos manuais artísticos estão presentes no Instituto desde o início de sua fundação; além deles, o Instituto contou com a parceria de outras instituições.

Tínhamos artes, inclusive, a arte era uma profissão que era caracterizada aqui do Instituto. Com os trabalhos de artes, as pessoas poderiam até sobreviver, mas, infelizmente a professora saiu e não foi colocado mais ninguém no lugar dela. Nós tivemos um convênio com SENAI e SENAC, tinha um professor de artes, mas também não teve mais. (DAMASCENO, 2019).

As aulas de Artes, realizadas em parceria com o SENAC, foram ministradas, pela Professora 03 – Arte/SENAC – entrevistada 5. A duração do projeto variou de acordo com cada curso que compunha o projeto.

As ações foram realizadas no próprio Instituto. Para compreender melhor essa experiência que aconteceu no ano de 2016, contatamos a professora através de mensagem por WhatsApp. Ela nos contou que sua história com a arte iniciou na infância, quando aprendeu artesanato com sua mãe. Assim, ela nos disse:

A proposta para trabalhar com DVs no IAPQ, surgiu do próprio SENAC. Foi uma parceria do SENAC com o Instituto. O que motivou a aceitar a proposta foi que sempre tive interesse em trabalhar com pessoas com DVs (PROFESSORA 03 – Arte/SENAC, 2020).

Para dar início às suas aulas a Professora 03 – Arte/SENAC contou que realizou diálogos com os estudantes. Ela nunca havia trabalhado antes com pessoas com DVs, e após conversas, percebeu quais eram as dificuldades. Seu processo de ensino envolveu, a partir disso, a criação de peças adaptando as técnicas que fossem possíveis de serem realizadas por eles. Essa foi a forma como pensou e organizou o planejamento de aula para esses estudantes com DVs. Uma das maiores dificuldades e desafios no ensino de artes manuais para pessoas com DVs, de acordo com a professora, “foi atuar com certos tipos de materiais, como por exemplo, ensinar a trabalhar com tesoura, para que não haja acidentes, do mesmo modo o cuidado para ensinar a costurar” (Depoimento da professora 03 – Arte/SENAC, 2020).

A Professora 03 – Arte/SENAC contou que o projeto foi realizado com vários cursos de artesanato, resultando na criação de diversos tipos de peça. Objetos produzidos neste projeto podem ser vistos na vitrine do quiosque que fica em frente ao Instituto. São bonecas de tecido, suportes de peso para portas, prendedores de cabelo de tecido, entre outros. As aulas contavam, ainda, com debates sobre temas ligados às artes.

Mais uma vez, destacamos que o ensino e suas práticas direcionadas aos estudantes do IAPQ contemplavam atividades manuais e artesanais com o fim exclusivo para a venda e ocupação dos que ali frequentavam.

Outro curso oferecido foi o de confecção de bonecas de pano. Os estudantes participaram da Feira Nacional de Negócios do Artesanato (FENEARTE), em 2016. Neste período, também foi construído um quiosque, que fica localizado após o portão principal do Instituto. Nesse quiosque, foram expostos os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes por meio de parcerias institucionais, como as produções realizadas no curso em parceria com o SENAC, trabalho de grande representatividade no campo das atividades artesanais dentro do IAPQ.

Figura 34 – Quiosque, parte externa. Exposição e venda de trabalhos artesanais, peças de bonecos confeccionados pelos deficientes visuais (parceria entre SENAC e o IAPQ).



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Figura 35 – Quiosque, parte interna. Exposição e venda de trabalhos artesanais, peças de bonecos confeccionados pelos estudantes com DVs (parceria entre SENAC e o IAPQ).



Fonte: IAPQ. Fotografia Dayane Danubia (2019).

Atualmente, o Instituto não possui um profissional da área de Arte. Podemos constatar, portanto, a partir do que foi coletado, o papel da Arte agregado às atividades manuais, artesanais e profissionalização direcionada

apenas para fonte de renda, e não uma formação cultural e humana mais ampliada.

A Arte é entendida e utilizada como meio para o fim específico. Porém chamamos a atenção para a compreensão de que o ensino de Artes vai além da profissionalização. O resultado final é consequência da prática alinhada à compreensão do que é a arte e de como ela atua no potencial criativo das pessoas com ou sem deficiências. Além disso, é preciso compreender que a Arte não se limita à confecção de trabalhos manuais, artesanais e de decoração, e seu fim e objetivo não se vinculam apenas à comercialização, pois a Arte e seu ensino contribuem para a formação crítico-reflexiva, ampliação de visão de mundo e conhecimento de si mesmo.

Ao pensar sobre a pessoa que cria, o processo criador e o produto oriundo desse processo, Novais afirmou que

Podemos enquadrar as diversas definições existentes em quatro categorias, as que dizem respeito: à *pessoa que cria*, enfatizando os aspectos do temperamento, traços, valores, atitudes emocionais; ao *processo criador*, destacando o pensamento criativo, motivações, percepção; ao *produto criador*, analisando invenções, obras artísticas ou inovações científicas; e as *influências ambientais*, condicionamentos educativos, sociais e culturais (NOVAIS, 1971, p. 17).

Assim, o ensino de Artes não precisa estar atado a uma mecanicidade. As pessoas com DVs não reproduzem apenas o que lhes foi instruído. Fayga Ostrower afirmou que o processo criativo não é algo simples. Um trabalho não surge do nada e nem é fruto apenas de um processo técnico, existe uma infinidade de fatores que atua de modo consciente e inconsciente enquanto se confecciona um trabalho artístico.

Crescer, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo. É algo tão profundo, tão nas entranhas do ser, que a pessoa nem saberia explicar o que é, mas sente que existe nela e está buscando-o o tempo todo e das mais variadas maneiras, a fim de poder identificar-se na identificação de suas potencialidades que se dão a conhecer (...) (OSTROWER, 2019, p. 6).

Nesse sentido, não podemos afirmar que existiu e existe um ensino de Artes Visuais para pessoas com DVs no IAPQ. Um dos elementos que nos leva a afirmar

que, no IAPQ, não houve ou há ensino de Artes Visuais é porque o ensino de Arte por si pressupõe a ideia de uma abordagem reflexiva, crítica e criativa, e não apenas reprodutiva.

A arte faz parte do cotidiano, isso significa que a arte é percebida de diversas formas e existem várias maneiras de interagir e conhecer a arte. Atuar com arte para pessoas videntes com uma perspectiva visual, trabalhando apenas com imagens, é algo limitado e excludente. Embora a nomenclatura atual utilize o termo “Artes Visuais”, sabemos que a arte não está ligada apenas ao que podemos enxergar. Do mesmo modo, é limitador e excludente pensar que pessoas com DVs devem perceber e explorar o universo artístico utilizando-se apenas de formas táteis.

Quando falamos do processo de ensino-aprendizagem, é importante considerar a perspectiva do estudante, de modo que nós, professores, tenhamos a possibilidade de conhecer esse estudante e perceber o que ele gostaria de aprender ou como ele gostaria de aprender. Mas como essas questões foram abordadas por professores de Artes no Instituto? Vamos para mais alguns relatos dos entrevistados!

Figura 36 – 2ª Ilustração de uma pessoa com DV. Título: Aspecto cambiante 2.
Técnica mista (aquarela e lápis HB).



Fonte: Acervo pessoal, Dayane Danubia (2021).

Donatello - entrevistado 2 (54 anos de idade). Atualmente, é colaborador do Instituto. Foi o segundo aluno entrevistado e falou da importância do Instituto em sua vida. O músico e cantor nasceu no dia 07 de janeiro de 1966 e contou sobre suas aprendizagens e o desenvolvimento de estudantes que passaram pelo IAPQ.

Aos dez anos de idade, fui tentar estudar e não consegui, porque enxergava muito pouco, ainda conseguia ver as cores. Mas, não dava para estudar, não dava para andar, então era uma pessoa cega mesmo. Sei como é o branco, amarelo, vermelho, roxo, verde. Azul, é minha cor preferida, mas as cores fundamentais, quando são misturadas, o azul claro, vermelho escuro, não consigo identificar. Por exemplo, a visão puxa para o tom dominante, se for azul mais claro vejo branco, se for mais escuro vejo azul (DONATELLO, 2020).

Donatello pediu que comprasse um instrumento para seu pai, pois ele não conhecia instrumento de qualidade nenhuma. Não sabia, nunca tinha pegado num instrumento. No dia primeiro de junho, uma segunda-feira de 1976, quando tinha 10 anos de idade, o seu pai chegou em casa com um jovem músico e sua sanfona. Para adquirir o instrumento musical, seu pai realizou a troca da sanfona por dois objetos: um rádio e um relógio velho. A partir daí, ele pegou a sanfona e começou a tocar sozinho. Em um ano, já tocava música de Luiz Gonzaga, Dominguinhos, os artistas da época.

Donatello conta que pediu ao seu pai para tocar na feira de Piraruá (vilarejo que fica localizado na divisa entre Pernambuco e Paraíba). Na metade de Pernambuco, encontra-se o município de Macaparana e, na metade que é da Paraíba, é o município de Natuba.

Seu pai não deixou ir tocar na feira porque disse para não pedir esmola. Mas Donatello disse:

já nasci insistente por natureza. No outro dia meu pai estava amolando a foice para tirar lenha na mata, que naquela época os fogões eram de lenha, e fui falar com ele. Meu pai levantou-se com uma força na mão e disse que se fosse lhe daria uma surra. Eu nunca tinha levado uma surra do meu pai, então fui falar com meu irmão, que já tocava Zabumba e que também tinha aprendido sozinho. Daí, meu irmão disse: se você for eu vou, mas, quem vai levar surra é você (DONATELLO, 2020).

E os dois irmãos foram à feira.

Donatello narra:

Quando foi umas dez e meia para onze horas o pai chegou e me pegou no meio da feira mesmo, as pessoas caíram em cima dele e dali por diante. Naquele dia eu consegui adquirir noventa e sete mil cruzeiros. Minha mãe comprou roupa para todos, fez uma feira que durou mais de três meses. Depois meu pai foi para Macaparana tocar na feira comigo e, daí por diante, minha vida foi em meio às feiras (DONATELLO, 2020).

No estado da Paraíba, Donatello conhece mais de cem cidades e, no estado de Pernambuco, mais para a zona Norte, Aliança, Nazaré, Timbaúba, Ferreiro, Camutanga, além de João Pessoa, Itabaiana, Carne de Bacamarte e Campina Grande. São cidades em que tocava no meio das feiras, de sábado a sábado.

Quando fez 18 anos de idade, Donatello percebeu que não queria mais tocar nas feiras, não era a vida que ele queria. Foi para Macaparana para a casa de um tio e lá conheceu o doutor Zé Paulo, que lhe apresentou a Ana. Foi Ana quem falou com o seu Zacarias do Instituto de Cegos. A princípio, seu Zacarias não queria aceitar a matrícula de Donatello porque ele já era maior de idade, mas conversaram muito com ele e o convenceram.

Para a mudança de Macaparana para Recife, Donatello nos disse que “foi feita uma campanha na cidade, em que consegui agasalho, dinheiro, perfume, sabonete, pasta de dente e o doutor Zé Paulo emprestou o carro dele para Ivanildo que era caixa do banco, do Banorte. Foi ele que me trouxe para Recife.” (Depoimento de Donatello, 2020). Juntamente, veio a amiga, Ana, seu tio, Bruno, e sua madrinha, Júlia.

Donatello ainda lembra que chegou ao Instituto no dia 26 de setembro de 1984, às onze e meia da manhã. Ele foi apresentado ao senhor Zacarias. No outro dia pela manhã, o senhor Zacarias, como rodízio, apresentou todas as professoras e a banda do Instituto. Donatello assumiu a banda do Instituto para tocar no São João. Naquela época, as famílias se juntavam e chamavam o sanfoneiro para tocar forró a noite inteira. Tocavam do dia 10 de junho até o dia 30.

Em 1995, ele afirmou que “o grupo conseguiu dinheiro emprestado e gravamos o primeiro disco. Era um LP. Na época, saiu LP e CD com doze faixas. Das doze faixas, nove são de minha autoria” (DONATELLO, 2020).

No ano de 2000, o irmão de Donatello encerrou seu tempo com a banda e este seguiu sua carreira sozinho. Em 2004, gravou o primeiro disco solo. Em 2008,

fez uma turnê em 10 cidades do estado de São Paulo. Em 2010, gravou outro disco produzido com participação de Cristina Amaral e Geraldo da sanfona.

Participou de vários eventos, inclusive fez um show no Festival de Inverno de Garanhuns em 2010. Em 2012, gravou o quarto disco com participação de Dominginhos, realizou uma turnê em Brasília, participou novamente do Festival de Inverno de Garanhuns nos anos de 2012, 2015 e 2018. E, em Recife, todos os anos, toca no São João do Sítio da Trindade e no Parque Dona Lindu.

Já participou de entrevistas em jornais. Atualmente, possui um canal no YouTube em que divulga seu show. Tem, ainda, conta na rede social Instagram e no Facebook. Esse é um resumo da história de Donatello, que atribui todo seu sucesso ao seu esforço e às contribuições que o IAPQ proporcionou para o seu desenvolvimento.

A respeito do Instituto, Donatello disse que não permaneceu muito tempo nele. Ele esteve no Instituto de 1984 até 1989, apenas cinco anos. Era ele quem ajudava no sustento da casa, tocando nas feiras, e, após sua saída de casa, a família começou a passar por mais privações. Ao todo, são sete irmãos, dos quais cinco não enxergam. O pai também estava com a visão debilitada e não podia mais trabalhar.

No ano de 1988, o diretor do Instituto mandou um ofício para o diretor do hospital Agamenon Magalhães, e Donatello começou a trabalhar. Naquela época, o trabalho ocupava a maior parte do seu dia, ele só tinha aula no Instituto pela manhã. Por necessidade, então, Donatello parou de estudar na terceira série²². Em 1989, saiu do Instituto e foi morar sozinho, mas alega que

Durante os cinco anos que passei no Instituto obtive a base de tudo para minha vida. Apreendi muitas coisas, aprendi a trabalhar, a me relacionar com as pessoas, porque até então eu era do interior, não tinha muito contato com outras pessoas. Minha passagem pelo Instituto foi a base de tudo para minha vida, uma Instituição que desenvolve um ensino sério (DONATELLO, 2020).

Donatello considera como uma lapidação o pouco tempo que passou no Instituto, porque ele já tocava antes, mas se profissionalizou na música no IAPQ, saindo do Curso de Música com diploma. Hoje, ele tem sua carteira registrada. Donatello ressalta, ainda, que fez uma pesquisa pessoal e constatou ser o único

²² Atualmente, quarto ano do ensino fundamental.

aluno da sua época, o único artista, que ainda escreve música em braille. Ele concluiu dizendo que já tinha a arte, e através do Instituto, pôde aperfeiçoá-la. Para ele isso é de suma importância.

Observamos, na trajetória e na fala de Donatello, que toda sua relação com o Instituto está atrelada à música. Esta é uma das linguagens da Arte; além dela, temos o Teatro, a Dança, as Artes Visuais. Sabendo que o Instituto busca atuar com as linguagens, questionamos como ele foi recepcionado. Como foi esse primeiro momento, sua chegada ao Instituto, as primeiras aulas, quais foram os cursos que você realizou nesse primeiro momento?

Ele nos contou:

Quando cheguei no Instituto, havia o Curso de Braille, Teoria musical, Prática musical e Encadernação. Fui recepcionado pelo diretor do Instituto, o senhor Zacarias Pinheiro de Melo, considerado como a bandeira dos cegos. Na opinião particular, até hoje, todos os cegos, são o que são porque passaram pelas mãos do senhor Zacarias (DONATELLO, 2020).

Seu Zacarias encaminhou o estudante Donatello à Professora 04 – Triagem, que era responsável por um tipo de triagem dos estudantes novatos que chegavam ao Instituto. Ele nos diz:

Nessa triagem, a professora realizou um teste colocando um dado na minha mão e perguntando quantos furos havia no lado apresentado. Como resposta eu disse que havia três furos, ela apresentou outro lado do dado para confirmar, e respondi que tinha quatro furos, com isso, ela concluiu que eu tinha tato (DONATELLO, 2020).

Donatello diz que não sabia o que era um “DADO²³”, porque, no interior, se chamava bozó e não sabia o que era tato, passou a saber naquele dia. Quando a professora viu que Donatello tinha tato, o encaminhou à Professora 05 – Braille para aprender o alfabeto braille. Ele nos disse que, em oito dias, já tinha aprendido.

No mesmo dia da triagem, Donatello foi encaminhado pelo senhor Zacarias ao professor Professor 06 – Música, que o matriculou no curso de Música Teórica, em que o professor ensinava do primeiro ao quinto ano de teoria musical. Os livros eram todos em braille.

²³ Dado: objeto de forma cubica com seis lados.

Porque o braille tem acesso a tudo, aos sinais de Matemática, de leitura, também a música, a partitura musical. A partitura musical em braille não é linha, é por oitava, tem sinais de oitavas que diz qual é a altura da nota, qual é o tom da nota. Comecei a estudar com meu Professor 06 – Música, um livro de editores de Teoria Musical (DONATELLO, 2020).

Donatello foi encaminhado, também, ao Professor 07 – Sanfona/Teclado, que ensinava sanfona e teclado. Ele já tocava sanfona de ouvido desde os dez anos de idade e chegou ao IAPQ já sabendo tocar, como apresentamos anteriormente. O Professor 08 – Piano, professor de piano, também foi apresentado a Donatello, e, com esse professor, ele passou a estudar piano.

Em resumo, Donatello, estudou no Instituto da primeira a terceira série e fez a primeira e a quarta no Instituto. Depois de aprender o braille, fez o curso de Teoria Musical e o curso de teclado, aperfeiçoou a sanfona e fez curso de piano. Mas, do curso de encadernação, ele não gostou. A responsável era Professora 02 – Arte/Encadernação, mas Donatello conta que gostava mesmo era da música.

Podemos observar o quanto foi importante para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento musical através dos cursos que realizou no IAPQ. Observamos, também, que o acolhimento e a recepção das pessoas que atuaram na instituição tiveram um papel de grande relevância na formação de Donatello. Mas, em busca de compreender um pouco mais sobre a experiência de Donatello com o curso de Encadernação, questionamos por que ele não gostou. Segundo ele, não faltou insistência, ou outra forma de abordagem para que ele se interessasse pelo curso de Encadernação.

Donatello (2020) afirmou que: “a música era, de fato, o que me atraía, a música é a minha paixão”.

Quando o estudante chegava ao Instituto, era apresentado a todos os cursos, ao braille, que é a base de tudo, à música prática, à música teórica e à encadernação.

Donatello considera os cursos de artes manuais sem muita dinâmica. Não lhe interessou a prática da encadernação. Para ele, esse tipo de atividade manual é muito trabalhoso. Sua paixão sempre foi a música, ele gosta de coisas que sejam movimentadas, coisas que sinta o resultado do que está fazendo, e, para ele, música proporciona isso. Ela mexe com o público, e ele gosta muito do público; já a

encadernação trabalha com papel, e ele não gosta de trabalhar com o papel, não se identificou.

Também perguntamos se ele participou do curso de tapeçaria, oferecido no período em que ele chegou ao Instituto. Ele disse que não recordava o curso de tapeçaria, lembrava, apenas, o curso de encadernação. Na época, o curso era realizado no local onde hoje é o auditório do Instituto. A prioridade de Donatello sempre foi a música, que começou a tocar aos dez anos de idade. Ele não queria saber dos outros cursos. Comentou, inclusive, que odiava as aulas de Educação Física; nunca gostou de Educação Física e de jogar bola.

Figura 37 – 3ª Ilustração de uma pessoa com DV. Título: Aspecto cambiante 3.
Técnica mista (aquarela e lápis HB).



Fonte: Acervo pessoal, Dayane Danubia (2021).

Donatello não foi o único estudante de música que passou pelo Instituto e não frequentou as aulas de artes manuais. Outra estudante de Música foi a Frida, que teve uma rápida passagem pelo Instituto para fazer o curso de Orientação e Mobilidade. Ela nos conta como foi sua experiência. Frida já estudava música quando chegou ao Instituto. Estudou um ano de música na sua cidade. Depois desse curso, fez a prova do Conservatório Pernambucano de Música e foi aprovada. Ela não fazia o uso da bengala e nunca havia recebido aulas de Orientação e Mobilidade.

Quando chegou ao conservatório, começou a sentir a necessidade de melhor locomoção, por estar em uma capital. Foi quando um professor do conservatório, que é voltado para a área de inclusão, orientou que Frida procurasse o Instituto. Ele informou o número e Frida explicou que estava querendo fazer aula de Orientação e Mobilidade. Foi marcado um horário, e ela passou pela triagem, fez a matrícula unicamente para fazer aula de Orientação e Mobilidade.

No segundo semestre de 2017, ela começou a participar do Instituto, compareceu lá, conforme nos contou:

Apenas umas três vezes, a primeira para fazer a triagem, a matrícula, depois fui entregar algumas documentações e conversar com professora. Outros cursos foram apresentados, mas, por morar no interior e estudar em tempo integral no Conservatório, não tinha tempo. Não era muito interessante, para mim, na época (FRIDA, 2020).

Ela conta que passou apenas de agosto a novembro fazendo Orientação e Mobilidade. Quando voltou, em 2018, já não conseguia mais fazer o curso por vários motivos, um deles era que seu tempo estava bastante preenchido no Conservatório. Frida voltou a fazer a Orientação e Mobilidade na UFPE.

De um modo geral, os depoimentos de Donatello e Frida nos mostram que a passagem deles pelo Instituto teve um impacto muito positivo quanto ao seu desenvolvimento em relação às dificuldades visuais. Os cursos de Braille e Orientação e Mobilidade foram fundamentais para que outras atividades e/ou cursos fossem vivenciados com maior êxito.

Para as pessoas com DVs, que têm maior dificuldade com a mobilidade devido à ausência da visão, as aulas do Instituto são de importância extremamente significativa no processo de desenvolvimento da autonomia.

Notamos, também, que os dois entrevistados tiveram contato com a música e com instrumentos musicais, antes mesmo de passarem pelo Instituto, e nenhum dos dois tiveram vivência com outras atividades artísticas oferecidas pelo Instituto.

Aqui, abro um parêntese para falar da importância desses espaços não formais quanto a sua fraternidade e acolhimento. É importante destacar que, no caso do nosso estudo sobre o IAPQ, a passagem dos estudantes pela instituição provocou experiências e vivências diversas. Além de entrarem em contato com outras pessoas, para além do círculo em que viviam, puderam conhecer uma instituição voltada, especificamente, para o atendimento a pessoas com DVs e tiveram a possibilidade, também, de conviver com outras pessoas que possuíam outras deficiências. A experiência de ser acolhido e, depois de tantos anos, refletir sobre isso nos levou a perceber o quão importante foi, e continua sendo, o papel do IAPQ no processo de inclusão de pessoas com DVs.

Figura 38 – 4ª Ilustração de uma pessoa com DV. Título: Aspecto cambiante 4.
Técnica mista (aquarela e lápis HB).



Fonte: Acervo pessoal, Dayane Danubia (2021).

A nossa quarta entrevistada, Tarsila, teve uma experiência um pouco diferente. Ela participou de aulas de artes manuais no IAPQ. A partir de sua experiência, podemos compreender como se dava o processo de ensino-aprendizagem e a relação entre o professor e os estudantes com DVs.

Tarsila contou que, no período em que esteve no IAPQ, participou de vários cursos. Ela citou a Professora 09 – Artesanato, que dava aula de artesanato. Essa professora era contratada pela Santa Casa de Misericórdia, fazia parte do quadro de funcionários da Santa Casa que trabalhavam no Instituto. Teve, também, a professora Professora 10 – Teatro/Música, que dava aula voluntária de Teatro (teatro como musical) e Música. Ela nos contou, ainda, que:

A Professora 10 – Teatro/Música dava aulas de música no Conservatório e atuava na área de Teatro, levando seus conhecimentos com um trabalho mais voltado para a questão da socialização. Teve, ainda, o Professor 11 – Teatro, que foi contratado pela Santa Casa, ficou no Instituto por um ano, e teve a Professora 12 – Figurino Teatral, que também deu aula de Iniciação à Figurino Teatral. Ela foi ao Instituto, fez o convite aos estudantes e as aulas aconteceram no Espaço “*O Poste de Soluções Luminosas*”. Houve outra professora de Teatro Professora 13 – Teatro da “*Vouver Acessibilidade*” (TARSILA, 2020).

Tarsila nos disse que seu contato com IAPQ aconteceu no ano de 2010. Procurando, na Internet, por instituições em Recife para pessoas com DVs, ligou para algumas, mas se sentiu acolhida apenas pelo atendimento do IAPQ.

Em 2011, após estar matriculada, a recepcionista a encaminhou para todas as atividades, para experimentar os cursos. Dentro de suas possibilidades, Tarsila ficou com hidroginástica, mas não deu certo. Artesanato, a princípio, não conseguia, por questões de coordenação motora. Então, basicamente, ficou nas aulas de Literatura, e terapias, com a psicóloga, e, depois de muitos meses, teve um pouco de aula de música.

Quando começou a aula de Música, a psicóloga convenceu Tarsila a se arriscar e a fazer algumas aulas de artesanato. Pelo que Tarsila recorda, a Professora 09 – Artesanato, na época, dava as aulas do seguinte modo:

Primeiro, começava com o biscuit, ela ensinava o pessoal a tingir o biscuit que era comprado sem estar tingido, ela comprava as tintas e ensinava o pessoal a tingir. Onde era a sala que tinha torneira e pia, hoje é sala de orientação e vida diária. Participei das aulas. Enquanto tinha alguns colegas tingindo, outros estavam modelando. A professora me colocou para modelar (TARSILA, 2020).

Tarsila disse, ainda, que

Pegava o pedacinho de biscuit e envolvia a bolinha, depois envolvia no isopor, numa bola de isopor para fazer uma cabecinha para o lápis. As partes de colar com a sacola, grudar a bolinha na outra, essa parte a professora fazia. Tinha outras formas, como fazer bonequinha, lagarta, tudo com biscuit, mas eu não consegui. Tinha, ainda, aula de fuxico, bordado, só que para essas aulas tinha que ter agulha e eu não conseguia segurar a agulha, então, quando chegou nessa etapa, parei com as aulas, pois já tinha me dado por satisfeita, muito satisfeita na verdade, por ter conseguido fazer alguma coisa com o biscuit (TARSILA, 2020).

Tarsila não lembra exatamente o ano, acredita que foi em 2012 que estava tendo aula de Teatro com Professora 10 – Teatro. Ela dava a aula no Instituto. Nesse dia, Tarsila contou que pensou: “Se não conseguir fazer uma coisa, consigo fazer outra. Vou me arriscar, vou ver outra, se eu gosto ou não” (Depoimento de Tarsila, 2020).

A partir disso, foi para as aulas de Teatro. Na época, Tarsila pensava em fazer o curso de Teatro para melhorar seus pensamentos, para conseguir quebrar a timidez, que já era muito excessiva, e estava se tornando cada vez pior. Tarsila realmente sentia vergonha não só de falar em público, mas também já estava ficando com vergonha, com receio de falar dentro de casa. Então, foi ao curso de teatro como um escape. A professora estava ensaiando para as peças de Natal. Tarsila sentia mais afinidade para as peças de Carnaval e São João.

A professora dava aula de canto aos alunos que fariam o musical. No final do ano, a ideia era que fizesse o musical. Basicamente um coro, tinha que fazer um coral com algumas músicas que se tocam no final do ano: músicas de Alceu Valença, música “Canção da Paz – a oração de São Francisco de Assis”, “Quero Ver Você Não Chorar”. Ela dava exercícios para os alunos fazerem aquecimento, desaquecimento, vocal e alguns exercícios de interpretação. A professora deixava que os estudantes construíssem a peça que iriam encenar (TARSILA, 2020).

Mas a Professora 10 – Teatro acabou tendo que sair do Instituto no final do ano. Em 2013, chegou outro professor de música, porque o Professor 14 – Música havia falecido no final do ano 2012. Foi, então, que Tarsila começou a fazer aulas de música. Fazia aulas de Musicografia, Braille, Solfejo, tentava um instrumento, tentava outro, tentava flauta, tentava teclado, tentava percussão.

Depois, chegou o Professor 11 – Teatro, entre os anos de 2014 ou 2015, mais ou menos. Formado pelo SENAC, também estava contratado pelo Instituto para suprir a vaga da Professora 10 – Teatro. Tarsila estudava algumas cenas com ele, dava algumas explicações, por exemplo: “Uma coisa sou eu no palco, outra coisa sou eu fora do palco” (Depoimento de Tarsila, 2020). Isso a ajudou muito a se manter e amadurecer, afirmou. Por exemplo, quando ela vai falar em público, ela precisa entender que ali ela está para o público e ali tem que estar preparada.

Tarsila relata que

as aulas de Teatro, não precisei me preocupar tanto com os olhares das pessoas, com os comentários, passei a ficar mais ligada em mim. Já no palco, tenho que estar ligada ao personagem, ou, então, ligada àquilo que estou apresentando ou àquilo que estou falando, debatendo, isso consegui aprender muito com o Professora 10 – Teatro (TARSILA, 2020).

No ano de 2015, o Professor 11 – Teatro acabou sendo desligado pela Santa Casa de Misericórdia, e, nesse tempo, a Professora 12 – Figurino Teatral, que é atriz, chegou no Instituto. Fez o convite para os estudantes aprenderem a fazer figurino. Naquele período, estavam tendo algumas ações também de outras pessoas pesquisando sobre como é que as pessoas com DVs percebiam audiodescrição. Sempre houve pesquisas no Instituto, e Tarsila diz sempre ter procurado participar.

A Professora 12 – Figurino Teatral fez o convite. A oficina era de segunda a sexta na Rua da Aurora. Tarsila participava e tinha, ainda, aula de Audiodescrição. As duas professoras tinham uma boa relação entre elas, estavam sempre próximas. Tarsila conta que acredita que são amigas, até porque fluiu muito bem o trabalho. Ela diz ter amado participar. Sua visão de mundo passou a ser outra depois das oficinas.

No ano de 2016, um grupo de Circo começou a frequentar o Instituto. Eles já haviam dado cursos no Instituto em outro período também – o curso de Iniciação ao

Circo, dentro da arte circense. Tarsila participou e gostou bastante. As aulas eram com o Professor 15 – Circo. O circo deles ficava na Várzea. Foi um projeto aprovado pela FUNDARPE.

Assim, ela nos disse

foi uma experiência nova porque tinha que estar em contato com o público, só que um contato sem fala, porque meu personagem era a bailarina palhaça. Tinha que fazer a interação basicamente gestual, não podia falar. Então, tinha que estar muito atenta à expressão facial e lembrar os movimentos certos, porque havia envolvimento em algumas piruetas (TARSILA, 2020).

Ela concluiu seu depoimento dizendo:

Foi bem desafiador, mas também foi legal, e deu certo. Lembro bem como os alunos não podiam falar na peça, os professores usavam alguns sinais sonoros. Quando não podia falar, por exemplo, fazia um estralo ou batia o pé no chão e os alunos com DVs sabiam o que significava. Porque já tinha combinado antes o que ia ser feito (TARSILA, 2020).

A passagem de Tarsila pelo IAPQ nos fez observar como as aulas e os professores de Teatro foram positivos. Ela cita que as aulas com a Professora 12 – Figurino Teatral, por exemplo, contribuíram para sua formação, para o seu conhecimento, para o seu desenvolvimento pessoal, expressivo e comunicativo.

Comparando, por exemplo, com a Professora 12 – Figurino/Teatral, Professor 11 – Teatro, não teve tanta proximidade, Professor 15 – Circo, Professor 10 – Teatro, não foi assim, principalmente com a Professora 12 – Figurino/Teatral. Ela estava sempre junto, sabe? Era aquela que estava sempre do lado, incentivando, ajudando a quebrar preconceitos, sabe? Ajudando a levantar a autoestima, a entender o porquê de cada coro, o porquê de cada coisa ali no figurino, o porquê por trás de tudo aquilo. Isso, assim, me encantava muito, porque, ao mesmo tempo em que tinha coisas que eu não conseguia fazer, a gente estava trabalhando em equipe. Por exemplo, eu não ia conseguir costurar, mas aí tinha como a gente estar em equipe para produzir um figurino, tudo foi em equipe, então as outras colegas equipe costuravam. Eu não podia desenhar, né? Mas tinha a colega que desenhava. Mesmo assim, a Professora 12 – Figurino/Teatral fez, por exemplo, uma dinâmica com a gente, que foi pegar um sulfite e ajudar a gente a colocar por baixo da folha pra ficar marcando com giz de cera, por exemplo. ela até me deu de presente uma agulha, aquela agulha com ponta falsa que não fura o dedo, pra eu ficar alinhavando uma fita em um tecido. E, assim, eu consegui desenhar,

fazer um desenho com lápis de cera. Não ficou legal, assim, perfeito, porque, né, eu sou cega total, mas ficou muito bacana, sabe? E eu consegui, assim, com as orientações aqui, outra ali, consegui contornar o croqui, sabe? (TARSILA, 2020).

Na entrevista de Tarsila, podemos perceber a relevância da arte no seu processo de ensino-aprendizagem. Essa estudante passou pelo Instituto e experimentou a importância da arte no seu processo de desenvolvimento. Ela teve vivências com diferentes linguagens artísticas, artes manuais, artes cênicas e musical.

Para ela, o que faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem é a abordagem do professor frente aos desafios do estudante. Em um de seus relatos, ela cita a importância da relação professor e estudante, quebrando preconceitos e criando formas para realização das atividades em conjunto. A prática pedagógica do professor faz toda diferença. Quando trazemos esse ponto para a discussão, não temos o objetivo de romantizar a prática do professor, uma vez que o ensino de forma individualizada, no Brasil, é algo extremamente difícil.

O papel do professor de Artes é o de promover o envolvimento do estudante em diversos aspectos, a sensibilidade, o fazer artístico, o pensamento crítico a partir do conhecimento da arte.

São muitos os desafios na formação de um professor, ainda mais com uma perspectiva de Educação Inclusiva. Ouvir o que o estudante tem a dizer sobre o que ele sabe de arte, sobre suas limitações, sobre o que ele sente, suas dúvidas e inquietações faz toda diferença. A sensibilidade do professor contribui para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante, é o que inferimos pelo depoimento da Tarsila.

Tarsila trouxe uma comparação significativa entre o método utilizado pela professora de atividades manuais e os professores de Teatro. Ela apontou que houve uma interação maior entre os estudantes e os professores de teatro, em especial a professora de Figurino. Isso porque essa professora atuava utilizando métodos motivadores e adaptáveis.

Desenvolver um ambiente de afeto e liberdade é extremamente importante. Essa liberdade de interação pode gerar possibilidade para o professor, pois ele pode perceber os diferentes níveis de capacidade entre seus estudantes. Alguns precisam

de adaptações mais profundas, outros, não. Para estes, basta uma adaptação simples, por isso é importante que o professor de Artes trabalhe de modo que possa acompanhar e verificar as aprendizagens dos estudantes. Para isso, Ferraz e Fusari (p.98, 2001) dizem que:

A metodologia educativa na área artística inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos em arte, contextualizados e a serem trabalhados com os alunos nos cursos. Referem-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas (com procedimentos técnicos e proposição de atividades).

A dificuldade citada por Tarsila não estava apenas na atividade em si mesma, nem nas suas limitações físicas, mas, sobretudo, na falta de maior interação entre a Professora 09 – Artesanato e a estudante. Ela pontua que a metodologia e a abordagem pedagógica poderiam ser diferentes. Questionamos qual o processo de ensino dos professores que poderia ter sido diferente em seu entendimento, e ela nos disse:

Assim, ações de fora para o Instituto. Agora, do Instituto para fora...é até complicado eu estar te dizendo isso, mas acaba que, infelizmente, tendo uma relação, é dose falar um negócio desse, porque parece que estou cuspindo no prato que eu comi, mas não é, sabe? E, poxa, não tem como, Dayane, eu estou fazendo uma graduação, então não sei se estou preparada. Começou o terceiro período, mas sabe aquele negócio que não dá, eu não consigo fazer vista grossa. Eu sei que tenho que amadurecer muito ainda, mas sabe aquela relação de professor detentor do conhecimento e os alunos são ignorantes ou não têm seu próprio conhecimento? Eu não vi assim, eu não me lembro. A não ser com o Professor 11 (Teatro). Deixa-me ver... lá do Instituto. Foi o Professor 14, o Professor 11 (Teatro), um pouco da Professora 10 (Teatro), mas muito pouco, a relação mais equilibrada, mas igual a uma visão Freiriana, que eu acho que pegaria muito bem pro Instituto. Uma visão construtivista, apesar de Paulo Freire ser de uma visão construtivista, não sei, do valor de Vygotsky. Eu não vi da parte desses professores de lá do Instituto. Da parte dos outros que eu te falei. Sempre tinha aquela coisa de que estou recebendo a bênção desse professor que está me dando, desculpa a expressão, esmola de conhecimento pra eu conseguir sobreviver, pra eu mostrar pro mundo que eu sou útil, sabe? Isso, em mim, nunca surtiu um efeito tão positivo. Em alguns momentos, principalmente com a área da música, começou a surgir um pouco, mas depois parou, sabe? Porque eu não senti que eu estava crescendo, desenvolvendo, que é inteligência, estava sendo reconhecido. Selecionado. Sabe? Percepção e algumas falas também de professores que se diziam bonzinhos por estarem dando aula pra cego, porque, se fosse outro, não queria, porque tem que ter paciência porque se fosse outra aqui no meu lugar que nem todo

mundo que tem paciência com cego, hoje mesmo, sei lá, quem comentou que 'Ah, como que você dá aula pra cego?' Sabe? Eu via muito isso durante a aula, como se isso fosse uma didática, uma metodologia de ensino, sendo que não era, sabe? Ao mesmo tempo que eu e, também, os colegas falaram, não, eu sou capaz de aprender, a gente é capaz de aprender, tá? Agora, cadê o conteúdo pra gente aprender? Cadê o conteúdo pra gente questionar, pra gente construir o conhecimento? Nem sempre vinha, sabe? (TARSILA, 2020).

O relato de Tarsila traz à tona uma série de discussões. Ela fala sobre a forma como as aulas eram, muitas vezes, abordadas, sem uma preocupação maior quanto à criticidade do estudante. Para ela, uma metodologia mais crítica e participativa poderia proporcionar a construção do conhecimento, e não apenas a transmissão de conteúdos e técnicas.

Como o IAPQ é uma instituição que trabalha de forma colaborativa e participativa com outras instâncias e instituições da sociedade, a forma como as aulas são trabalhadas varia de acordo com o professor ou voluntário que as aplicam. Não podemos concluir que seu método de ensino é focado em uma tendência tradicional em que o professor é o detentor do saber, até porque, ao longo dos anos, novas metodologias foram surgindo. Muitos educadores mesclam essas abordagens em sua forma de atuar.

Mas, de um modo mais abrangente, com base nas entrevistas realizadas, é notório que grande parte dos cursos oferecidos no IAPQ possuem uma prática pedagógica que busca realizar uma formação profissional nas pessoas com DVs, ou seja, possui mais uma característica profissionalizante.

Vamos compreender melhor como eram as aulas práticas com biscuit. Por ser uma atividade manual, perguntamos a Tarsila como era a relação de ensino e aprendizagem entre a Professora 09 – Artesanato e os estudantes. Qual era o sentimento enquanto estudante com relação ao ensino que era aplicado durante essas aulas?

(...) Assim, no começo, não só no começo, eu ficava receosa de ir para as aulas com a Professora 09 – Artesanato, porque, assim, eu sempre via que o pessoal estava fazendo artesanato. Como assim? Como modo também de sobrevivência, sabe? Tipo, você não pode trabalhar mais na função que você trabalhava, mas você pode fazer artesanato para vender, pode ir com o dinheiro do artesanato se

quiser ajudar um instituto e, às vezes, a Professora 03 – Arte/SENAC fazia, né? Com ajuda dos alunos, como você viu da Professora 03 – Arte/SENAC, eles levavam pra Fenearte coisas que os alunos faziam de fuxico, de biscuit, levavam lá pra Fenearte e vendiam, e, que eu saiba, arrecadavam dinheiro para a instituição. Ah, eu ficava ‘poxa, eu sei que eu não vou dar conta, porque eu tenho a coordenação motora muito comprometida nas mãos’. E, assim, o máximo que eu consigo fazer é bolinha com biscuit. E nem todos os tamanhos. Aí ficava ‘poxa, eu vou servir pra quê em um negócio desse’, sabe? (TARSILA, 2020).

Essa abordagem utilizada pela Professora 09 – Artesanato possui muitas semelhanças com a abordagem da educação tecnicista.

O chamado “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias da aprendizagem e da abordagem do ensino de forma sistêmica, constituiu-se numa prática pedagógica fortemente controladora das ações dos alunos e, até, dos professores, direcionadas por atividades repetitivas, sem reflexão e absolutamente programadas, com riqueza de detalhes. O tecnicismo defendia, além do princípio da neutralidade, já citada, à racionalidade, a eficiência e a produtividade. (QUEIROZ; MOITA, p. 8, 2007).

Assim como o tecnicismo educacional tinha sua atenção focada na produção, as primeiras práticas e as primeiras oficinas e cursos criados para pessoas com DVs eram chamados de ofício e tinham uma finalidade semelhante, que era a de preparar a pessoa com DV para sua atuação no mercado de trabalho. O foco, naquela época, era gerar uma ocupação e atribuir uma atividade que gerasse renda. Essa ideia permaneceu no Instituto durante muito tempo. Sobre esse aspecto, Tarsila pontua:

(...) Então, justamente isso, sabe? A maioria, assim, dos cursos envolvendo a arte, o que tem no Instituto dado pelo Instituto são voltados justamente para ter uma renda. Eu acho isso, assim, de um lado positivo, porque a gente consegue ter uma renda básica BPC (Benefício de Prestação Continuada), consegue. As pessoas que não querem viver do BPC querem ter sua própria fonte de renda, sabe? Nem que seja, não diminuindo, mas não podia exercer aquela função com a visão, agora eu vou fazer artesanato, vou vender, eu vou no Instituto, vou aprender a tocar um instrumento e vou tocar pra fora. Tenho amigos mesmo que até perdi o contato, mas é baterista, toca fora, sabe? Mesmo tendo BPC, ele consegue fazer uma renda extra. Tem tantos músicos... E o que acontece? É... Não é só ele, tem outros também, mas é... Assim, as atividades que eu vou ler, assim, com essa proposta que você tá trazendo de, né? A gente vivenciar o processo, a produção artística, se identificar com o que tá produzindo de fato, eu sempre vi muito mais assim do pessoal de

fora, quando vinha algum pesquisador, alguém que realmente estava como você fazendo um mestrado fazendo uma pesquisa, um doutorado nisso, uma pesquisa de graduação, sabe? Ou, então, para um projeto, como é o caso da Professora 12 (Figurino Teatral), como a Professora 13 (Teatro), como o Professor 15 (Circo), sabe? Selecionado (TARSILA, 2020).

Diante dos depoimentos coletados e apresentados, pudemos perceber que houve uma variedade de cursos/atividades de curta duração, dentro do campo mais amplo da Arte, ofertados pelo Instituto. Não podemos afirmar, no entanto, que houve/há um ensino de Artes Visuais no Instituto.

A arte não é um elemento isolado da vida humana, arte e conhecimento caminham juntos. A potencialidade humana para a criação artística é comum a todo ser humano. Entendemos que uma pessoa com DV, ou com múltiplas deficiências, faz parte do grupo de pessoas que podem desenvolver suas próprias ideias a partir do conhecimento das Artes. De acordo com Nunes (2011), só a intuição artística pode reconstruir o absoluto. Ou seja, a arte é concebida pela consciência do sujeito que a constrói a partir de suas ideias e sentimentos. Isso se transformará na obra de arte.

A obra final, por fim, pode tornar-se um produto rentável para quem a desenvolveu. Por isso, destacamos a importância de um entendimento dos conceitos artísticos, dos movimentos que envolvem as artes visuais, de modo que uma pessoa com DV, em uma aula de artes, tenha a experiência de relacionar-se com a arte de modo mais aprofundado e consciente.

No Instituto, no entanto, os cursos, em sua maioria, se concentraram em atividades manuais e com o fim específico de produção de renda pessoal ou para o próprio Instituto. Além disso, os depoimentos deixam explícito o entendimento de que essas atividades não ultrapassaram o fazer, não havia reflexões mais amplas que pudessem contribuir com a expansão sociocultural de cada um ou mesmo a atribuição de significados e sentidos ao que se fazia.

Elaboração de cestaria, fuxico, prendedores de cabelo, suportes de peso para portas, produção de bonecos, tapetes de retalhos, modelagem com biscuit e argila, produção de figurino, teatro e música foram as atividades identificadas no Instituto. No entanto, vale salientar que todas elas não foram/são ações permanentes, porque vai depender se há algum profissional para desenvolvê-las com os(as) estudantes. Não há, no Instituto, um profissional contratado com formação em Artes Visuais.

Como pudemos perceber, várias dessas atividades ofertadas foram resultado de trabalho voluntário e/ou, esporadicamente, de funcionários da Santa Casa de Misericórdia que vinham para o Instituto. Houve, ainda, parcerias firmadas entre o Instituto e o SENAI e SENAC, mas também essas foram temporárias.

Outro elemento que gostaríamos de destacar foi a relação desses estudantes com as atividades propostas. Alguns deixaram explícito o interesse, por exemplo, pela música e a paciência na elaboração de coisas manuais. Outros tinham o desejo de aprender e superar os limites, mas a didática e a metodologia utilizadas pelos professores foram elementos desestimuladores.

De um lado, os preconceitos históricos arraigados no trato com os DVs se tornaram reforços na baixa autoestima, na falta de confiança nas capacidades de cada um, na dificuldade de superação da timidez. Por outro lado, participar do Instituto também foi importante como meio de socialização e contato com outras experiências e pessoas.

A análise, por parte dos estudantes, de práticas desenvolvidas por professores também possibilitou a percepção da necessidade de aproximação, de compreender, com mais profundidade, o universo dos DVs para poder estruturar melhor suas metodologias de ensino, entendendo-os como sujeitos capazes de pensar, refletir, fazer, interagir, contribuir com o mundo à sua volta.

4. CONSIDERAÇÕES

Este estudo buscou compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem em Artes Visuais para pessoas com DVs no Instituto Antônio Pessoa de Queiroz. Buscou entender, também, qual a perspectiva dos estudantes e professores que tiveram vivências no Instituto.

O IAPQ é uma instituição de Educação Não-Formal que iniciou suas atividades com o objetivo de atender pessoas DV, capacitando-as para uma vida com mais qualidade e independência. Seu início foi marcado pelo contexto histórico e as questões mais fundamentais da época, que eram a profissionalização e a capacitação da pessoa com DV. Conhecer o contexto histórico da fundação do IAPQ nos mostrou que o objetivo de seu fundador era proporcionar educação para pessoas, que assim como ele, não possuíam a visão. Ele acreditava que, através da

educação especializada para pessoas com DVs, elas se tornariam capazes de ingressar no mercado de trabalho e, com isso, adquirir melhores condições de vida e autonomia. Essa concepção trazia consigo elementos positivos, mas, ao longo do tempo, surgiram novos direcionamentos para o ensino voltado para pessoas com algum tipo de deficiência.

Vimos que, ao longo da história, movimentos, reivindicações desembocaram na elaboração de legislações que passaram a incluir os direitos de inclusão dos deficientes, especificamente, voltadas para a educação de quem tem algum tipo de deficiência. Assim, surgiu o conceito de Educação Inclusiva, que nega a prática das exclusões e segregações.

É importante destacar que o IAPQ se adequou a alguns aspectos da educação inclusiva, como, por exemplo, quando deixou de ser o internato que recebia apenas pessoas com DV, tendo seus estudantes, na maior parte do tempo, separados de outras pessoas que não possuíam a mesma deficiência e aderindo ao ensino de meio expediente, para que seus estudantes tivessem acesso ao ensino regular. Além disso, também ofereceu cursos para pessoas com múltiplas deficiências, como intelectuais, físicas e/ou as duas simultaneamente.

Isso foi um avanço, porém o aspecto de formação tecnicista se perpetua. Isso pode ser comprovado através do site do Instituto, em que consta uma relação de cursos profissionalizantes. Na fala dos estudantes entrevistados, há relatos de que, através de sua estadia no IAPQ, puderam alcançar sua autonomia financeira e emprego. Esse fator ressalta que o Instituto vem mantendo o objetivo de seu fundador. Nesse aspecto, o Instituto gera outras possibilidades. Inclusive, alguns de seus estudantes tornaram-se profissionais do próprio Instituto, como é o caso da professora Vitória Damasceno e outros.

Destacamos a importância de seu papel como base para a formação de qualquer pessoa com DV, pois é através do ensino do sistema braille e do curso de Orientação e Mobilidade com uso de bengalas que a pessoa com DV adquire grande parte de sua autonomia.

Foi possível compreender que a presença de atividades manuais tinha e tem o objetivo de fornecer possibilidades de aprendizagem na produção de produtos com o fim de estimular uma possível fonte de renda não só para os estudantes do Instituto, mas também para o próprio Instituto.

Há que se ressaltar, ainda, que, a partir das entrevistas realizadas, não havia uma reflexão mais ampliada dos conhecimentos artísticos e/ou de outras possibilidades de produção artística. Ao que parece, identificado nos dados desta pesquisa, as atividades se restringiam ao fazer e, além disso, a frequência da oferta dessas atividades era esporádica porque o Instituto não possui um profissional de Artes Visuais em sua equipe docente.

Vimos, portanto, que as aulas de arte no IAPQ tinham como principal objetivo a capacitação através de atividades manuais. Não havendo uma prática/teórica reflexiva, a arte era utilizada como “meio” para o “fim” que era a renda gerada através dela, e não uma reflexão mais ampla do processo.

Nos relatos, mais de um aluno contam que sentiram dificuldade de relacionarem-se com as artes manuais, não pela sua deficiência, mas pela abordagem adotada pelo Instituto e por alguns professores. A dificuldade maior, evidenciada nos depoimentos, com relação ao processo de ensino-aprendizagem, era a forma como o professor conduzia as aulas/oficinas. No relato da estudante Tarsila, ela afirmou que pôde alcançar maior desenvolvimento nas aulas de Teatro, pela forma como os professores dialogavam com os alunos, a forma como eles apresentavam a importância da linguagem corporal para suas vidas. As aulas de teatro eram baseadas no conhecimento de si e do corpo, e as técnicas teatrais eram utilizadas como meio para chegar ao resultado final de uma boa comunicação corporal e conhecimento de si.

O ideal é que a educação especial aconteça no início, porque o indivíduo precisa de um ensino específico, como é o caso do braille e do uso da bengala. O estudante precisa estar inserido em educação inclusiva, vivenciando trocas com outras pessoas que também possuem suas próprias dificuldades e outras deficiências. Em paralelo a isso, o professor, em sua trajetória de formação, precisa passar por esses espaços para compreender esses processos de adaptação, para trabalhar com esses estudantes no ensino regular de forma mais igualitária no que diz respeito aos seus direitos. A figura do professor, nesse processo, entra como um mediador e um gerador de possibilidades através do diálogo, criando, em conjunto com esses estudantes, materiais e abordagens adaptáveis que melhorem seu dia a dia e gerem oportunidades de aprendizagens.

Não basta apenas adequar os espaços físicos nas escolas e instituições, é essencial que se compreenda que uma pessoa com DV é capaz de realizar qualquer atividade. Uma pessoa com DV pode ser protagonista da sua própria história.

Entre os cursos ofertados pelo Instituto, pudemos observar uma variedade de iniciativas diversas e, no que diz respeito ao campo mais amplo da Arte, com a presença do teatro, da dança, da música. No entanto, não identificamos a presença das Artes Visuais, mas sim das artes manuais e artesanais.

Observamos que falta muito a parte teórica mais desenvolvida e desempenhada para que a pessoa com DV entenda o que é a Arte e como ela pode contribuir nesse processo de desenvolvimento do indivíduo, para só depois ir para a prática ou, ainda, realizar os dois aprendizados simultaneamente. Observamos isso através dos depoimentos dos estudantes entrevistados, que mostram que a atividade prática manual deveria ser realizada para aprendizagem da produção de um produto que gere renda.

Chegamos à compreensão de que o problema, inicialmente proposto de pesquisa, se ampliou e é necessária a realização de outros estudos mais aprofundados para trazer à tona outros relatos, além de verificar como se dá a recepção de atividades artísticas com reflexões teóricas, ou mesmo investigar quais conteúdos e práticas artísticas os deficientes visuais gostariam de conhecer, se aprofundar e/ou experimentar.

5.REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **Instituto Benjamin Constant: 160 anos de inclusão.** Rio de Janeiro: I.B.Constant, ano 20, v. especial, p.6-10, nov. 2014. Disponível em: <www.ibc.gov.br/o-ibc> Acesso em: 31 ago. 2019.

ALVES, Marines Salviano. **O ensino de arte e a educação inclusiva: Um estudo de caso com os professores na rede municipal de Cabedelo - PB.** 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11529>> Acesso em: 19 jun. 2019.

FUNDAÇÃO JOSÉ LUIZ EGYDIO SETÚBAL: **O que é o autismo?.** São Paulo, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/rRU68> Acesso em: 5 mar. 2020.

AMARO, Rosana. **Docência online na educação superior**. 2016. Tese (Doutorado) - Educação—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20664>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ANDRADE, Emmanuela Chuery Schardong de. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de artes visuais de uma escola da rede pública estadual de Boa Vista-RR. **Anais do XXVI CONFAEB POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DA ARTE: Interculturalidade e processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro**, Roraima, ed. 2525-880X, p. 531-539, 2017. Disponível em: encurtador.com.br/wFGMV.> Acesso em: 5 mar. 2020.

ARAGON, Nathaly Guisel Bejarano. **(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das ciências do trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Paraíba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12801>. Acesso em: 17 jun. 2019.

ARRAIS, Izabel Concessa pinheiro de Alencar. **Arte na educação: múltiplos olhares**. Recife: SESC, 2010.

BACURAU, Caroline Moreira. **Afluentes e confluências: O desaguar dos sentidos na arte/educação inclusiva**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11518>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BARBOSA, Irenilson de Jesus. **No Olimpo da inclusão: a importância da afetividade para a educação de pessoas com deficiência visual**. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20650>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BARATA, Carlos Eduardo de Almeida; BUENO, Antonio Henrique da Cunha. **Dicionário das Famílias Brasileiras G-Z**. São Paulo: Ibero América, 2001. 2534 p. v. 2.

BERSCH, Rita. **Introdução a Tecnologia Assistiva: tecnologia e educação**. Porto Alegre: Assistiva, 2013. 20 p.

BETHOVEN. **Depoimento**. [set. 2020]. Entrevistador: D.D.M. Recife: UFPB/UFPE, 2021. Gravação de voz - áudio. Entrevista concedida à Pesquisa Processos de ensino-aprendizagem em Artes Visuais no Instituto de Cegos do Recife.

BON, Gabriela. **Discursos e Práticas de Mediação em Espaços Museais no Brasil e na Espanha: Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado e Espacio Fundación Telefónica**. Orientador: Pillar, Analice Dutra. 2016. 147 p. Tese (Doutorado) - UFRGS, Rio Grande do Sul, 2016.

BRASIL/ Paraíba/ **Umbuzeiro: História**. V4.3.33. [S. l.]: IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/umbuzeiro/historico>. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Universidade Federal do Ceará.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/ Celma dos Anjos Domingues ...[et.al.], v. Fascículo III, 28 out. 2010. Tema do fascículo: A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – os alunos com deficiência visual e baixa visão.

BRASIL. **Lei n. Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Art.1. instituí a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência: Brasília, DF, jul 2015. Disponível em:< encurtador.com.br/cnGHY>. Acesso em: 3 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Art.4. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793, de 27/12/94.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez 1994. Seção 1. p. 20767. Brasília, Imprensa Oficial,1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade** : inclusão e exclusão social - organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília, 2007.

CASTRO, Celso; LEMOS, Renato Luis de Couto Neto e. **O diário de Bernarditina:** da Monarquia à República pela filha de Benjamin Constant. rio de janeiro: Zahar, 2009. 119 p. Disponível em: < encurtador.com.br/uvWYZ> Acesso em: 14 ago. 2019.

CASTRO, Sebastião Soares de. **A leitura literária e os deficientes visuais: o uso da maquete como recurso tátil.** Orientador: Vera Helena Gomes Wielewick. 2013. Dissertação (Mestrado) - UEM, Paraná, 2013.

CIANCIOSA, Tânia Cristina. **Inclusão Social.** III curso de especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade educação de jovens e adultos, abril, 2014. Disponível em:< encurtador.com.br/gnovW >. Acesso em: 19 out. 2020.

COSTA, F.A. Pereira da. **Anais Pernambucanos:** 1493-1590. Recife-Pernambuco: Secretaria do Interior e Justiça, 1951. 611 p. v. 1.

CRUZ, Sara Vasconcelos. **Travessia dos sentidos: Estratégias de mediação multissensorial e inclusiva no sobrado Dr. José Lourenço em Fortaleza (CE).** 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Paraíba, 2017. Disponível em:< encurtador.com.br/Udqtx>. Acesso em: 17 jun. 2019.

DAMASCENO, Vitória. **Depoimento.** [jul. 2019]. Entrevistador: D.D.M. Recife: UFPB/UFPE, 2021. Gravação de voz - áudio. Entrevista concedida à Pesquisa Processos de ensino-aprendizagem em Artes Visuais no Instituto de Cegos do Recife.

DONATELLO. **Depoimento**. [ago. 2020]. Entrevistador: D.D.M. Recife: UFPB/UFPE, 2021. Gravação de voz - áudio. Entrevista concedida à Pesquisa Processos de ensino-aprendizagem em Artes Visuais no Instituto de Cegos do Recife.

ERNANDES, Francisco *et al.* **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**: diário de Pernambuco. 30. ed. São Paulo: Globo S.A, 1993. 719 p. ISBN 85-250-0298-4.

FERNANDES, Lorena Barolo. **Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da faculdade de artes do Paraná**. 2010. Dissertação (Mestrado) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1534>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cor-tez, 2001.

FERREIRA, Douglas Alexandre; PUC CETTI, Roberta. A arte na educação inclusiva: as conexões na construção do conhecimento. **29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil 7º Congresso Internacional de Arte/Educadores**: "Nortes da Resistência: Lugares e contextos da Arte-educação no Brasil", Amazônia, ed. 2525-880X, p. 379-390, 2019. Disponível em: < encurtador.com.br/oKUYZ > Acesso em: 5 mar. 2020.

FIELD'S, Karla Amancio Pinto. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Química (IQ), Goiânia, 2014. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/3044>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRIDA. **Depoimento**. [set. 2020]. Entrevistador: D.D.M. Recife: UFPB/UFPE, 2021. Gravação de voz - áudio. Entrevista concedida à Pesquisa Processos de ensino-aprendizagem em Artes Visuais no Instituto de Cegos do Recife.

FOLHETO – **Antônio Pessoa de Queiroz um exemplo de vida**. Recife, 2002.

GARÉ, Ruth Maria Robrigues. **EDUCAÇÃO FORMAL X EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: DIFERENTES PRÁTICAS DE ENSINO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Amador Mascia. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade de São Francisco, Itatiba, 2014.

GOMES, Marineide Pereira; SILVA, Yanatasha Fernandes Ferreira da; SILVA, André Gustavo Ferreira da. **EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO POPULAR EM FREIRE: O CASO DO GRUPO DE LEIGOS CATÓLICOS IGREJA NOVA**. **Acervo Paulo Freire**, [s. l.], 21 nov. 2016.

KINGSLEY, Emily Pearl. **Welcome to Holland /Bem-vindos à Holanda**. Nova York, 1987. por Kristen Groseclose · Published December 10, 2018 - google-tradutor. Disponível em: < encurtador.com.br/equZ9>. Acesso em: 31 ago. 2019.

KIRST, Adriane Cristine *et al.* Arte contemporânea e público cego: quais as relações possíveis?. **18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**: Transversalidades nas Artes Visuais, Salvador, ed. 18, p. 3020-3031, 26 jun. 2009.

LEWIN, Linda. **Política e Parentela na Paraíba: um estudo de caso da oligarquia de base familiar**: História e políticas públicas. Tradução André Villalobos. Rio de Janeiro: Record, 1993.

LIMA, Nísia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; SOUSA, Rômulo Paes. **A pandemia de COVID-19**: uma crise sanitária e humanitária. Cad. Saúde Pública vol.36, n.7. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/htFU0> Acessado em:19/09/2020.

LOPES, Alcides. **F. Pessoa de Queiroz: vida e ação**; subsídios para futuras biografias. Recife: Fundarpe, 1985.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Lakatos, 2013.

MARTINS JUNIOR, José Getúlio. **Artes visuais e educação inclusiva: uma abordagem relacional**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12604>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MELLO, Suzana Maranhão de Azevedo. Toque ativo: uma experiência de transversalidade do sistema háptico na poética visual do cego. **18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**: Transversalidades nas Artes Visuais, Salvador, ed. 18, p. 3020-3031, 26 jun. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas**. In: Revista Outro Olhar. Ano IV,nº 4. Belo Horizonte: outubro, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: < encurtador.com.br/cxUX6> Acesso em: 19 out. 2020.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

MOURA, Solange Maria de Souza. **Tecendo olhares do ser negro: a dinâmica do ensino de arte na produção de espaços de pertencimento de afrodescendentes**. 2009. Dissertação (Mestrado) - UFBA, Bahia, 2009.

MOREIRA, Vânia Warwar Archanjo. **Crianças com baixa visão em uma brinquedoteca: o perceber na ludicidade**. 2018. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, 2018. Disponível em: < encurtador.com.br/mnMUW>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do. **Audiodescrição e mediação teatral: o processo de acessibilidade do espetáculo de Janelas e Luas**. 2017. Dissertação (Mestrado) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Natal, 2017. Disponível em: < encurtador.com.br/JK258>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NOGUEIRA, Ana Carmen Franco. **Lygia Clark: uma experiência de arte na vida de jovens cegos**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, 2011. Disponível em: < encurtador.com.br/moBOX>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da Criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 5. ed. São Paulo: Editora ática, 2011.

OLIVEIRA, Clarissa da Silva. **Consequências do processo formativo com vistas a fazer educação inclusiva para o ensino de egressos dos programas de bacharelado da UFSM**. 2013.100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

OLIVEIRA, Andressa Antônio de. **Um olhar sobre o ensino de ciências e biologia para alunos deficientes visuais**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, São Mateus, 2018. Disponível em: < encurtador.com.br/mtuC5>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. **Desenho de deficiência visual: uma experiência no ensino de artes visuais na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. Dissertação (Mestrado) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: < encurtador.com.br/blV45>. Acesso em: 17 jun. 2019.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campos, 1990.

PASCHION, Cristiane Holanda Moraes. **Comunicação e licenciamento ambiental: estudo de caso do Rodoanel Mário Covas - Trecho Leste**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Comunicação Social: Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, São Paulo, 2016. Disponível em: < encurtador.com.br/atxV0>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PEREIRA, Fernanda Binotti. **Frida Kahlo: roupa como linguagem (cultura, arte e identidade)**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, 2016. Disponível em: < encurtador.com.br/jox02> Acesso em: 20 jun. 2019.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa; CUNHA, Evandro José Lemos da; MOURA, José Adolfo. **Proposta Curricular Arte**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

PINHEIRO, Claudia Regina Garcia *et al.* **Instituto Benjamin Constant - 150 anos**. 1. ed. Rio de Janeiro: IBC, 2007. 171 p.

POSCA, Luís Müller; AGRELI, João Henrique Lodi. Ações voltadas para fruição de artes visuais por deficientes visuais. **XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico]**, Mato Grosso do Sul, ed. 2525-880X, p. 1342-1353, 2017. Disponível em: < encurtador.com.br/INSY6>. Acesso em: 5 mar. 2020.

PROFESSORA 03 – ARTE/SENAC. **Depoimento**. [jun. 2020]. Entrevistador: D.D.M. Recife: UFPB/UFPE, 2021. Escrito. Entrevista concedida à Pesquisa Processos de ensino-aprendizagem em Artes Visuais no Instituto de Cegos do Recife.

QUAST, Audrey Ramos. **Expressões do silêncio: a alma nos sentidos: manifestações artísticas e cromáticas para educação de pessoas com deficiência visual**. 2013. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ecologia Humana, Brasília, 2013. Disponível em:< encurtador.com.br/aR569>. Acesso em: 20 jun. 2019.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da Educação**. Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RECIFE. Secretaria de Educação – Prefeitura do Recife. Recife: Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - **Educação Inclusiva: Múltiplos olhares / organização: Jacira Maria L'Amour Barreto de Barros, Katia Marcelina de Souza, Élia de Fátima Lopes Maçaira**. – Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

RODRIGUES, Marta Cristina. **Entrelaçamento: percepções e experiências vivenciadas na formação de conceitos por cegos congênitos**. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, São Paulo, 2017. Disponível em: < encurtador.com.br/dpEU9>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Processos de formação em artes visuais: o que revelam os currículos e as práticas educativas?. **Anais do XXVI CONFAEB POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DA ARTE**: Interculturalidade e processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, Roraima, ed. 2525-880X, p. 411-424, 2017. Disponível em: < encurtador.com.br/tQUVX>. Acesso em: 5 mar. 2020

SÁ, Isabel dos Guimarães. **Quando o rico se faz pobre**: Misericórdias, caridade e poder no Império Português, 1500-1800, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1997.

SALGADO, Eliana de Cássia Vieira de Carvalho. **Desenvolvimento humano, arte-educação: as contribuições do teatro no desenvolvimento e inclusão social de pessoas com deficiência**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Desenvolvimento Humano, Taubaté, 2013. Disponível em:< encurtador.com.br/gjxL8>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTIAGO, Taís de Magalhães. **Vi(ver) arte: por uma educação em artes visuais inclusiva**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Arte do Departamento de Artes Visuais, Brasília, 2016. Disponível em:< encurtador.com.br/ahyFY>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SANTOS, Sérgio Oliveira dos. **Educação do ser-motricidade e a práxis criadora**. 2016. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, São Bernardo do Campo, 2016. Disponível em: < encurtador.com.br/awBPT>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997

SASSO, Leísa. **Livro-objeto a/r/tográfico: práticas de pedagogia cultural na periferia de Brasília**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Artes- Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/nuCM8>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SCHMIDT, B.; PALAZZI, A.; PICCININI, C. A. Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. REFACS, Uberaba, MG, v. 8, n. 4, p. 960-966, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Dayane/AppData/Local/Temp/SCHMIDT%3b%20PALAZZI%3b%20PICCININI%20-%20Entrevistas%20online%20potencialidades%20e%20desafios%20para%20coleta%20de%20dados%20no%20contexto%20da%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dayane/AppData/Local/Temp/SCHMIDT%3b%20PALAZZI%3b%20PICCININI%20-%20Entrevistas%20online%20potencialidades%20e%20desafios%20para%20coleta%20de%20dados%20no%20contexto%20da%20(2).pdf). Acesso em: 22, março de 2021. DOI: 10.18554/refacs.v8i4.4877

SECO, Layara Feifer Calixto. **Mediação e inclusão informacional para musicistas cegos**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Londrina, 2017. Disponível em:< encurtador.com.br/iEIV5>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SENE, Marta Regina. **Aulas de arte: reflexões sobre currículo, docência, criatividade e a escola inclusiva**. 2016. Tese (Doutorado) - Pós- graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2016.

SILVA, Andreza da Nobrega Arruda. ÁUDIO-DESCRIÇÃO: TECNOLOGIA ASSISTIVA E EDUCACIONAL NO TEATRO. **Anais do VII Seminário do Ensino de Arte do Estado de Goiás: Desafios e Possibilidades Contemporâneas e CONFAEB - 20 anos**, Goiânia, ano 978-85-87191-94-6, ed. 20, p. 364-374, 23 mar. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**.Brasília: CORDE, 1994.

SILVA, Rosycléia Dantas. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Paraíba, 2014. Disponível em: < encurtador.com.br/gyBIX>. Acesso em: 17 jun. 2019.

SILVEIRA, Tatiana dos Santos da. **“Vendo com as mãos” :práticas pedagógicas inclusivas de artes visuais**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Blumenau, 2009. Disponível em: < encurtador.com.br/acnIU>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SOARES, Ivana de Souza. **Processos de criação em Artes Visuais: o tempo tecendo encontros**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Rlo de Janeiro, 2013. Disponível em: < encurtador.com.br/orE58>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOUZA, Fernando Guerra de. **As duas faces de um mesmo monumento: A igreja convento de Santo Antônio do Carmo em Olinda, Pernambuco**. Tese de Doutorado, UFPE. 2007.

SOUZA, Maria das Graças Leite de. **Ensino de artes visuais para pessoas com deficiências visuais na Universidade Federal da Paraíba - Campus I**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, João Pessoa, 2017. Disponível em:< encurtador.com.br/xzUV7>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SCHMIDT, Beatriz *et al.* Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19. **Tecnologia da Informação e Comunicação**, [s. l.], ed. REFACS (online) Out/Dez 2020; 8(4), p. 960-966, 14 out. 2020. DOI 10.18554/refacs.v8i4.4877. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#inbox/FMfcgxwLsmkhgqVrpknfKVVMMsCwPkDx?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 8 mar. 2021.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Tradução: Sandra Moreira de Carvalho. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 480 p.

TARSILA. **Depoimento**. [set. 2020]. Entrevistador: D.D.M. Recife: UFPB/UFPE, 2021. Gravação de voz - áudio. Entrevista concedida à Pesquisa Processos de ensino-aprendizagem em Artes Visuais no Instituto de Cegos do Recife.

TURA, Paula Ferreira. **Poéticas corporais**: o corpo no ambiente natural: uma proposta contemporânea em arte visual. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1947.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. **Arte contemporânea na formação de professores [manuscrito]: um estudo com alunos da licenciatura em artes visuais da UFG**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Arte e Cultura Visual (FAV), Goiás, 2009. Disponível em: < encurtador.com.br/fyPRZ >. Acesso em: 17 jun. 2019.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009. 280 p.

_____. *In*: **Conselho Nacional de Oftalmologia**: Visão Subnormal. São Paulo. Disponível em: < encurtador.com.br/bgiuT >. Acesso em: 21 nov. 2019.

Outros sites consultados:

Guia de doenças e sintomas / **Síndrome de Down**. Einstein, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/bFKZ0>. Acesso: 03/08/2020.

Conheça. **Instituto dos Cegos da Paraíba**, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/dfguM >. Acesso: 03/08/2020.

História. **Santa Casa de Misericórdia do Recife**, 2020.

Disponível em: < <http://santacasarecife.org.br> >. Acesso: 03/08/2020.

6. APÊNDICE

Roteiro da entrevista com a professora Vitória

O Instituto, como é que ele surgiu?

Por que Antônio Pessoa ficou cego? Ele chegou a dar aula, além de fundador?

Como ele atuou no IAPQ?

O Instituto atende a todas as pessoas cegas?

Quem mantém, hoje, a instituição?

Sobre o ensino de Arte no Instituto, desde o início, havia aulas de Artes?

Quem foram os últimos responsáveis pelas atividades de Artes?

Como é o espaço para arte, os materiais utilizados?

Quais os principais ganhos e avanços do Instituto após sua implementação?

Quais as maiores dificuldades do Instituto?

Os professores determinavam como seria a aula ou se os estudantes escolhiam, como era o processo?

Fale sobre as fotografias e os trabalhos que eram expostos em feiras e, também, na frente do Instituto.

Sobre as aulas de modelagem, onde eram realizadas? Quem participava?

As aulas de Artes tinham alguma reflexão artística, traziam algum artista, ou eram mais práticas?

Roteiro da entrevista semiestruturada com a Professora 03 – Arte/SENAC

Como surgiu a proposta para trabalhar com deficientes visuais no IAPQ?

O que a motivou a aceitar a proposta?

Como foi pensado e organizado o planejamento?

Quanto tempo durou o projeto?

Onde foi realizado?

Já tinha trabalhado antes com deficientes visuais?

Como se deu o desenvolvimento do seu trabalho com os deficientes?

O que foi realizado?

Qual o resultado do projeto?

Ainda possui algum material produzido? Se tiver, onde posso ter acesso, caso seja possível?

Qual sua história com o ensino de Arte?

Durante as oficinas, havia discussões teóricas sobre Artes?

Quais as maiores dificuldades e desafios no ensino de Artes Manuais para pessoas com deficiência visual?

Roteiro da entrevista semiestruturada para os estudantes com DV

Como chegou ao Instituto?

Em que ano começou a estudar no Instituto?

Ficou por quanto tempo estudando no Instituto?

Quais atividades realizavam lá?

Assim que entrou no Instituto, como foi a recepção, como foi o direcionamento para as atividades? É o estudante quem escolhe?

Quem era que dava essas aulas de Arte?

Quais metodologias eram utilizadas durante as aulas?

Havia alguma dificuldade no processo de aprendizagem?

Qual a sua relação com a Arte, a partir das influências que teve no Instituto?

Quais as influências do ensino de Arte na sua vida?

Qual era o sentimento com relação ao ensino que era aplicado?