

OS LIMITES DO OLHAR NO ENSINO DE ARTE: O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO DIREITO DE TODOS

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Ana Clara Beffart Brito⁶

Introdução

O ensino formal de Artes Visuais tem sido historicamente estruturado sobre o que aqui chamamos de primazia do olhar, estabelecendo a observação, a leitura de imagens bidimensionais e a representação óptica como eixos fundamentais e quase exclusivos de suas práticas pedagógicas. Essa proeminência absoluta do canal visual reflete uma construção cultural profunda do ocidente moderno que marginaliza, por meio de práticas e preconceitos, de maneira não intencional ou sistêmica, os estudantes com deficiência visual das experiências de fruição e produção artística. Diante deste panorama, o presente trabalho orienta-se pela seguinte problemática de pesquisa: como ensinar uma poética visual para quem não enxerga?

O objetivo deste resumo expandido é analisar os conceitos de deficiência visual, os impactos do paradigma ocularcêntrico e as barreiras que incidem sobre o ensino de arte no contexto escolar, buscando compreender como as práticas pedagógicas podem ser reformuladas para se tornarem mais inclusivas. A relevância deste estudo reside na necessidade urgente de expandir o debate sobre acessibilidade na educação estética, defendendo a arte como um direito fundamental à humanização e superando a falsa concepção de que as Artes Visuais constituem um campo inacessível àqueles que não compartilham da experiência do ver.

Os conceitos da Deficiência Visual e a Inclusão

O direcionamento pedagógico inclusivo exige o rompimento com as visões puramente clínicas e reducionistas herdadas do modelo biomédico da deficiência, que tendem a categorizar o sujeito exclusivamente a partir de sua limitação orgânica (Diniz, 2007). Esse modelo estritamente médico transfere a responsabilidade da exclusão para o próprio indivíduo, desobrigando as instituições e a sociedade de repensarem suas estruturas (Bampi; Guilhem; Alves, 2010).

É certo que, do ponto de vista normativo oficial, o diagnóstico clínico utiliza parâmetros bem definidos. A Portaria nº 3.128/2008 do Ministério da Saúde, por exemplo, adota critérios rígidos de acuidade e campo visual para classificar o comprometimento em baixa visão (quando a acuidade corrigida no melhor olho está entre 0,3 e 0,05) ou em cegueira total (valores abaixo de 0,05 ou campo visual menor que 10°) (Brasil, 2008). No entanto, embora essa medição médica seja importante para o mapeamento epidemiológico e para a concessão de direitos legais, ela se mostra insuficiente e fria quando trazida para o chão da escola, pois não revela como o aluno de fato aprende ou interage com o conhecimento.

Por esse motivo, para a atuação do professor em sala de aula, faz-se indispensável adotar uma classificação funcional e pedagógica baseada no modelo social da deficiência. Conforme explicam Bruno e Mota (2001), o planejamento pedagógico não deve se apoiar no diagnóstico clínico do que falta ao aluno, mas sim nos canais de aprendizagem que ele predominantemente utiliza para compreender o mundo. É essa análise funcional que vai guiar o trabalho docente, determinando se o

⁶ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: clara.beffart@ufms.br.

estudante precisa do Sistema Braille, de recursos ampliados, do uso de audiodescrição ou de outras tecnologias assistivas. Assim, o foco deixa de ser a limitação da visão e passa a ser a eliminação das barreiras pedagógicas que impedem o aluno de aprender.

Essa classificação funcional precisa considerar também a heterogeneidade do grupo, que se manifesta na distinção entre a deficiência congênita e a adquirida, fator que repercute diretamente na memória visual e na estruturação de conceitos espaciais do indivíduo (Amiralian, 1997). Enquanto o cego congênito constrói sua identidade e interpretação de mundo sem o referencial óptico prévio, a pessoa que perde a visão de forma tardia passa por processos de luto e reestruturação de identidade que exigem extrema sensibilidade do mediador.

Independentemente do momento em que a cegueira ocorra, a participação plena desses estudantes esbarra nas estruturas do meio circundante. É nesse ponto que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) se torna um instrumento fundamental de análise, ao tipificar as seis categorias principais de barreiras que impactam a pessoa com deficiência: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, tecnológicas, comunicacionais e atitudinais. No ambiente escolar, as barreiras atitudinais e as comunicacionais convertem-se em severos impedimentos pedagógicos, aprisionando o estudante cego na passividade, e é nelas que focaremos em problematizar neste trabalho.

Para combater esses impedimentos e garantir a quebra dessas barreiras, a legislação brasileira ampara robustamente o direito à educação inclusiva. Esse respaldo jurídico tem suas bases na Constituição Federal de 1988 e se consolidou com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Esses marcos legais impõem que a educação especial não deve acontecer de forma isolada, mas sim integrar obrigatoriamente a proposta pedagógica do ensino regular, assegurando o atendimento especializado e as adaptações necessárias no cotidiano escolar.

No entanto, a existência da lei por si só não garante que a inclusão aconteça na prática de forma plena. Refletindo sobre essa distância entre o texto legal e a realidade das salas de aula, Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) adverte de maneira contundente que a inclusão escolar não se reduz à mera integração física ou à simples presença do estudante com deficiência no mesmo espaço que os demais. Para a autora, a real inclusão vai muito além de matricular o aluno; ela requer uma refundação radical da escola para todos. Essa mudança profunda força as instituições a revisarem suas matrizes curriculares, suas metodologias rígidas e seus sistemas tradicionais de avaliação, que historicamente foram pensados para um padrão homogêneo de estudante.

Quando trazemos essa necessidade de refundação radical para a disciplina de Arte, o cenário ganha contornos dramáticos e esbarra em uma realidade complexa e profundamente desigual. O desafio de reestruturar metodologias e avaliações artísticas torna-se ainda maior porque a crônica ausência de formação continuada e a escassez de produções científicas voltadas para essa área deixam os docentes em um estado de isolamento e desamparo técnico para mediar a diversidade perceptiva (Reily, 2010). Sem cursos de capacitação ou materiais de apoio teóricos que discutam a deficiência visual no ensino de arte, o professor muitas vezes se vê sem saber como planejar uma aula inclusiva.

Longe de ser um problema puramente teórico ou de falta de boa vontade pedagógica, esse cenário de despreparo institucional é severamente agravado pela precarização do trabalho docente. Na falta de infraestrutura adequada nas escolas e sem repasses públicos suficientes para a compra de materiais acessíveis, os professores frequentemente se veem obrigados a subsidiar insumos pedagógicos básicos do próprio bolso, comprando texturas, argilas e colas para viabilizar o andamento mínimo das aulas e tentar garantir alguma participação dos estudantes cegos.

Contudo, mesmo diante de todo esse contexto de vulnerabilidade estrutural e falta de apoio, o professor de Arte assume o papel de articulador prático do conceito legal de acessibilidade expresso na Lei nº 13.146/2015. Atuando como um mediador insubstituível no chão da escola, cabe a esse profissional a responsabilidade de fraturar o monopólio óptico da sala de aula tradicional que foi

criticado anteriormente. Essa mediação se concretiza na prática quando o docente consegue transpor conteúdos historicamente retinianos em experiências estéticas multissensoriais legítimas. Ao expandir o vocabulário plástico do estudante cego por meio de estímulos táteis, sonoros e corporais, o professor cumpre o papel da inclusão, validando, assim, outras formas de sentir, criar e atribuir significado à arte.

A Colonização do Olhar e Sentidos na Arte

Para desvelar a estrutura que gera a exclusão da pessoa cega no universo da arte, faz-se necessário examinar o conceito de ocularcentrismo. Conforme postula Manguel (2001), o ocularcentrismo consolidou-se como a lógica da modernidade ocidental na qual a visão é elevada a um sentido hegemônico para a validação do conhecimento e da razão, sobrepondo-se às outras dimensões sensoriais do corpo. Sob essa ótica, criou-se uma crença coletiva de que o único saber verdadeiro e confiável é aquele que pode ser visto.

Jay (1993) contribui para essa reflexão ao demonstrar que o ato de ver não é um dado meramente biológico ou natural, mas sim uma construção histórica mediada por diferentes "regimes escópicos", ou seja, diferentes modos de olhar que mudam de acordo com a época. Desde o Renascimento, com a concepção da pintura sendo pensada como uma "janela para o mundo" baseada na perspectiva linear, o estatuto de verdade foi totalmente atrelado à retina. Essa centralidade visual acabou se refletindo na nossa própria linguagem corrente, onde comumente utiliza-se a expressão "eu vejo" como sinônimo de "eu entendo" ou "eu compreendo". Dessa forma, essa hegemonia dos sentidos deixa de ser apenas uma preferência estética e passa a atuar como um mecanismo de poder que define quem pode e quem não pode compreender o mundo.

Aprofundando essa crítica, Siñani (2024) argumenta que esse modelo de valoração estética está intimamente ligado a um processo de colonização cultural. O chamado "olhar colonizado" impõe os valores tradicionais eurocêntricos como se fossem parâmetros universais e neutros. Esse padrão exige uma apreensão da obra de arte que seja puramente intelectualizada, retiniana e descorporificada, mantida sempre a uma distância segura onde o observador apenas olha, sem tocar, sem interagir e sem engajar o restante do corpo.

Por consequência, propor a "descolonização do olhar" no ensino de artes significa fraturar esse monopólio óptico e resgatar a integridade do corpo inteiro no ato estético. Sob a ótica de John Dewey (2010), a arte não é um objeto estático para ser apenas contemplado de longe, mas sim uma experiência vital que envolve a interação plena do organismo com o seu ambiente, mobilizando a totalidade dos sentidos, como o tato, a audição e a propriocepção.

Complementarmente, a psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski (2001) assevera que a percepção estética constitui uma atividade psíquica complexa, alicerçada na imaginação e em processos cognitivos superiores. O diferencial da teoria vigotskiana é mostrar que essas funções se desenvolvem de forma independente do canal visual, ocorrendo por meio de múltiplas vias sensoriais e da mediação cultural. Por esse ponto de vista, compreende-se que a experiência com as artes visuais é perfeitamente possível e legítima para indivíduos que operam a partir de outras matrizes perceptivas, já que a mente reconstrói as imagens e os conceitos artísticos sem depender obrigatoriamente do estímulo do olho.

Quando o ambiente escolar desconsidera essa pluralidade de sentidos e insiste no modelo focado apenas na retina, acaba por limitar as potencialidades do aluno. E não só do aluno cego, mas de todos os ali presentes, reduzindo drasticamente a capacidade de suas vivências artísticas em sala de aula.

Diante de toda essa análise, restringir o acesso estético a um único sentido se configura claramente como uma privação de direitos, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Como a LBI estabelece que a deficiência se materializa na interação do sujeito com as barreiras do

meio, ao manter a primazia exclusiva da visão, a instituição escolar impõe ativamente barreiras comunicacionais e barreiras atitudinais.

Nos termos de Fischer (1987), essa restrição pedagógica e legal configura-se também como uma forma de desumanização. Para o autor, a arte constitui uma necessidade humana indispensável para a união do indivíduo com o todo social e para a transformação da própria realidade. Como ele mesmo afirma, “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente” (Fischer, 1987, p. 20).

Dito isso, fica evidente que o contato com a arte contribui para a construção da sensibilidade e para maneiras próprias de interpretar e atribuir sentidos às experiências vividas. O aprendizado artístico ultrapassa a ideia de ser apenas um recurso pedagógico complementar ou recreativo; a arte se constitui como parte essencial da experiência humana e sensível, sendo necessária, urgente e um direito de todos.

Considerações Finais

O percurso teórico construído neste trabalho permite compreender que o debate sobre a inclusão de alunos cegos na disciplina de Arte vai muito além de uma simples adaptação de materiais. Trata-se de uma mudança profunda nas práticas educativas, exigindo que professores, pesquisadores e educadores repensem o próprio conceito de Artes Visuais. Quando conseguimos quebrar o monopólio da visão e compreender a arte pela perspectiva de Dewey e Vigotski, a ação pedagógica se expande. Ela deixa de ser apenas a entrega de uma imagem pronta e passa a ser uma experiência viva, que mobiliza a imaginação, o corpo e a totalidade dos sentidos. Essa mudança beneficia não apenas o estudante cego, mas beneficia a todos os sujeitos, independente de alguma deficiência, que muitas vezes também têm sua experiência estética limitada por conceitos rígidos que reduzem a arte ao ato de apenas olhar.

Sob a ótica do modelo social e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), as práticas educativas precisam se voltar urgentemente para a eliminação das barreiras atitudinais e comunicacionais. Ficou evidente que o impedimento para o aprendizado não está na cegueira, mas sim na persistência de um currículo puramente ocularcêntrico que gera a privação de direitos e a desumanização criticada por Ernst Fischer. Portanto, transformar a prática significa garantir que o planejamento pedagógico adote a perspectiva funcional, utilizando o tato, a audição e recursos de tecnologia assistiva como vias legítimas de acesso ao conhecimento artístico, permitindo que toda a classe explore a arte de forma coletiva e multissensorial.

Diante disso, este estudo joga luz sobre a necessidade de estender essas novas práticas educativas para além dos muros da escola, alcançando também os espaços não formais de ensino. Ambientes como museus, oficinas culturais, associações de cegos e institutos especializados desempenham um papel fundamental na formação sensível do sujeito. Nesses espaços, a mediação cultural multissensorial deve ganhar força. No entanto, para que essa articulação aconteça, tanto a escola quanto os espaços não formais demandam profissionais preparados. Como pontuam Mantoan e Reily, a inclusão exige transformações reais nas metodologias e, principalmente, nas políticas públicas de formação docente, para que os educadores não enfrentem o desamparo técnico e a precarização estrutural sozinhos.

Conclui-se que o ensino de Artes Visuais para além da visão é perfeitamente possível, legítimo e urgente em qualquer contexto educativo.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar novas práticas pedagógicas que eliminem de vez a passividade imposta aos estudantes. Somente ao garantir propostas multissensoriais e acolhedoras será possível transformar as salas de aula e os espaços culturais em ambientes verdadeiramente democráticos, onde a experiência estética seja, de fato, um direito sensível, compartilhado e acessível para todos.

Referências

- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social da deficiência: uma nova abordagem para o tema. **Revista de Ciências Médicas**, v. 19, n. 1, p. 13-21, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define as Redes de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008.
- BRUNO, M. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.
- BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. **Práticas pedagógicas inclusivas na deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- JAY, M. **Downcast eyes**: the denigration of vision in twentieth-century French thought. Berkeley: University of California Press, 1993.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- REILY, Lucia. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.
- SINANI, Marília Cláudia Favreto. **Descolonizar o olhar no ensino de artes visuais**. Campo Grande: Editora UFMS, 2024.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.