



O ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ewerson Nascimento da Silva¹

Universidade Federal do Amazonas
ewersonnascimento27@gmail.com

Danilza de Souza Teixeira²

Universidade Federal do Amazonas
danilzast1@gmail.com

Jadson Justi³

Universidade Federal do Amazonas
jadsonjusti@hotmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Ewerson Nascimento da Silva, Danilza de Souza Teixeira y Jadson Justi (2019): "O ensino de artes visuais para alunos com deficiência visual", Revista Caribeña de Ciencias Sociales (febrero 2019). En línea

<https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/02/ensino-artes-visuais.html>

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender as metodologias do professor da disciplina de Artes, no ensino de artes visuais para alunos com deficiência visual. Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se como descritiva com abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em uma escola municipal da rede pública de ensino que atende alunos do ensino fundamental da região periférica de Parintins, AM, Brasil. Os resultados indicam que a escola favorece recursos pedagógicos de apoio para a efetivação do ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão. Ao mesmo tempo, o ambiente educacional não oferece nenhum tipo de capacitação ao professor para administrar os materiais pedagógicos disponíveis. Portanto, o ensino de artes visuais para pessoas com deficiência visual é possível de ser realizado com metodologias eficazes com base na *expertise* do docente, materiais pedagógicos eficazes, apoio especializado e políticas públicas eficientes.

Palavras-chave: Deficiência visual, Artes visuais, Metodologias de ensino.

LA ENSEÑANZA DE ARTES VISUALES PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL

RESUMEN

Esta investigación objetiva comprender las metodologías del profesor de la disciplina de Artes, en la enseñanza de artes visuales para alumnos con discapacidad visual. Metodológicamente, esta investigación se enmarca como descriptiva con abordaje cualitativo, siendo desarrollada en una

¹ Pesquisador da Universidade Federal do Amazonas.

² Professora da Universidade Federal do Amazonas.

³ Professor da Universidade Federal do Amazonas.

escola pública de la região periférica de Parintins, AM, Brasil. Los resultados indican que la escuela favorece recursos pedagógicos de apoyo para la efectividad de la enseñanza-aprendizaje del alumno con baja visión. Al mismo tiempo, el ambiente educativo no ofrece ningún tipo de capacitación al profesor para administrar los materiales pedagógicos disponibles. Por lo tanto, la enseñanza de artes visuales para personas con discapacidad visual es posible de ser realizada con metodologías eficaces en base a las potencialidades del docente, materiales pedagógicos eficaces, apoyo especializado y políticas públicas eficientes.

Palabras clave: Deficiencia visual, Artes visuales, Metodologías de enseñanza.

THE TEACHING OF VISUAL ARTS FOR STUDENTS WITH VISUAL DEFICIENCY

ABSTRACT

This research aims to understand the methodologies of the teacher of the discipline of Arts, in the teaching of visual arts for students with visual impairment. Methodologically, this research fits as descriptive with a qualitative approach, being developed in a public school in the peripheral region of Parintins, AM, Brazil. The results indicate that the school favors pedagogical resources of support for teaching-learning effectiveness of the student with low vision. At the same time, the educational environment does not offer any type of training to the teacher to administer the available pedagogical materials. Therefore, teaching visual arts for visually impaired people is possible with effective methodologies based on the teacher's potential, effective teaching materials, specialized support and efficient public policies.

Keywords: Visual impairment, Visual arts, Teaching methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, como o próprio nome já sugere, de acordo com os apontamentos de Soldera (2012) e Ferreira (2010), significa incluir alunos com necessidades especiais nas salas de ensino regular e buscar atender as suas necessidades educativas em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos. Ao se pensar em Artes Visuais, pensa-se, de imediato, em elementos no campo das imagens, obras de artes e vídeos, ou seja, visualidades. Nesse ponto, a problemática que norteia esta pesquisa indaga sobre as aulas de Artes para alunos com deficiência visual e de como se dá o processo educativo em arte com eles no ensino regular.

Esta pesquisa favorece uma discussão sobre os métodos utilizados pelo professor de Artes para o ensino do aluno com deficiência visual sob a perspectiva inclusiva. Este estudo teve como objetivo compreender as metodologias utilizadas por professores de artes visuais que atendem a alunos com deficiência visual, no âmbito da escola regular sob a perspectiva da inclusão.

Leva-se em consideração também: a) a verificação se os professores de artes produzem recursos pedagógicos que possibilitem o ensino e aprendizagem para alunos com deficiência visual; b) a descrição dos materiais pedagógicos existentes na escola que podem ser usados nas aulas de artes visuais; e c) identificação de como os professores fazem a seleção de materiais a serem utilizados nas aulas de artes visuais e quais as dificuldades encontradas por eles para a construção desses materiais.

Este estudo justifica-se na medida em que se pode tornar um viés para futuras pesquisas em torno da Educação Especial para alunos com deficiência visual nas aulas de Artes. Nesse sentido, compreender o modo como estão sendo transmitidos os conteúdos de artes visuais para alunos com deficiência visual inseridos nas escolas regulares permite ter certa dimensão sobre o processo de inclusão educacional para eles na referida disciplina.

No que tange ao processo metodológico, a fim de se alcançarem tais objetivos anteriormente mencionados, Minayo (2001) enfatiza que a metodologia é o caminho do pensamento e a prática

exercida na abordagem da realidade, distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

Dessa maneira, a presente pesquisa trata-se de um estudo descritivo, pois o que se pretende é descrever como os fatos se apresentam no seu ambiente natural, fazendo uma relação da influência que o ambiente exerce sobre ele. De acordo com Rudio (2011), a estudo com aporte descritivo apresenta interesse na descoberta e observação do fenômeno, na busca da descrição, classificação e interpretação.

Michel (2009: 45) assinala que,

Para os propósitos da pesquisa descritiva, os fatos e os fenômenos devem ser extraídos do ambiente natural, da vida real, onde ocorrem, e analisados à luz das influências que o ambiente exerce sobre eles. Por esse motivo, uma pesquisa de campo deve ser orientada pelos princípios da pesquisa descritiva.

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. A escolha da referida abordagem deu-se pela necessidade do encontro entre seus pesquisadores e o ambiente pesquisado, estabelecendo uma relação dinâmica com os elementos que contribuíram para a efetivação do estudo. Na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido numericamente. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e os pesquisadores são o instrumento-chave (MINAYO, 2001; SILVA; MENEZES, 2005).

Observa-se que a abordagem qualitativa é pertinente para este estudo com base na aproximação dos pesquisadores com o ambiente pesquisado, uma vez que para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência visual, proporcionado a partir das metodologias usadas pelo professor, cabe aos investigadores irem ao encontro do fato.

Para Michel (2009: 36):

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo, dos fatos. O ambiente da vida real é a fonte direta para a obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção e lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas.

O sujeito desta pesquisa é um docente vinculado ao ensino público municipal de Parintins, AM, Brasil. Porém, a discussão levantada por meio da intervenção em campo foram as práticas pedagógicas, os materiais pedagógicos utilizados para o ensino da linguagem artes visuais, bem como a dificuldade de selecionar os respectivos materiais que são apresentados ao aluno com deficiência visual.

Esta pesquisa desenvolveu-se em uma escola municipal da rede pública de ensino que atende alunos do ensino fundamental da região periférica de Parintins, AM, Brasil. A escolha do local em questão ocorreu em função da análise de documentos provenientes da Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer de Parintins, AM, os quais ficam disponíveis nas escolas que atendem alunos com deficiência visual. Outro fator relevante para a escolha do lócus foi em relação ao conteúdo aplicado no tempo em que ocorreu a coleta de dados da pesquisa, pois, dentre as escolas que ofereciam atendimento aos alunos com deficiência visual, esta era a única que estava abordando os conteúdos de artes visuais naquele momento.

Menciona-se que os instrumentos utilizados para coletar as informações para responder aos objetivos traçados neste estudo foram: observação direta e o questionário semiestruturado. Durante a fase de coletas de dados, foram feitas observações diretas durante as aulas, levantamento dos materiais pedagógicos disponíveis na escola que poderiam ser usados nas aulas de artes visuais, além da

aplicação de questionários ao professor da disciplina Artes a fim de obter respostas mais precisas sobre o trabalho desenvolvido com o aluno com deficiência visual.

1.1 Caracterização da deficiência visual

Antes de adentrar em uma discussão sobre o histórico da pessoa com deficiência visual, é preciso assinalar o conceito de deficiência visual e quem são as pessoas consideradas deficientes visuais, quais os tipos de deficiências visuais e quais suas causas.

A deficiência visual caracteriza-se pela limitação ou perda das funções do olho e do sistema visual. A pessoa considerada deficiente visual pode ser classificada em dois grupos: pessoas cegas e pessoas com baixa visão, também caracterizada como visão subnormal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se à deficiência visual como a redução ou perda total da capacidade de ver com o melhor olho e após a melhor correção ótica (BRASIL, 1998b; LIMA, 2006).

Há causas de natureza genética, infecciosas ou traumática e degenerativa para a deficiência visual. Mais de 60,0% das causas da deficiência visual podem ser evitadas. Doenças como diabetes, glaucoma, rubéola, catarata e toxoplasmose podem causar cegueira se não forem prevenidas ou tratadas. Os exames pré-natais podem orientar os pais da criança sobre o modo de como prevenir algumas delas (LIMA, 2006).

A deficiência visual pode ser classificada por graus, que podem estar enquadrada em cegueira absoluta, quando a pessoa não distingue nada, e a cegueira parcial, quando a pessoa distingue luz, sombra ou contornos, e pela idade de início da deficiência (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007; MAIOLA; SILVEIRA, 2009).

Assim, apresentam-se a seguir considerações de alguns autores no que tange aos conceitos de cegueira e baixa visão.

Sá, Campos e Silva (2007) definem que a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. A cegueira pode ser congênita, ou seja, pode ocorrer desde o nascimento, ou posterior, cegueira advéncia conhecida como adquirida.

Maiola e Silveira (2009) e Martín e Ramirez (2003) consideram que a cegueira consiste em desde a total ausência de visão ou a simples percepção de luz. Tal alteração na estrutura dos olhos pode se dar por um problema de ordem congênita, adquirida, genética ou degenerativa. Lima (2006: 77) descreve a cegueira e traz algumas considerações referentes ao conceito de cegueira na perspectiva educacional

[...] caracteriza-se por perda da visão, em ambos os olhos. A pessoa possui visão de menos de 0,1% no melhor olho após a correção ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva o indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para a sua educação.

Em relação à pessoa com baixa visão, Lima (2006: 77) relata que a visão reduzida ocorre quando

[...] a acuidade visual está entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.

Maiola e Silveira (2009) e Gil (2000) acrescentam que é chamada de baixa visão a alteração da

capacidade funcional que decorre de fatores como a diminuição da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. Assim, as pessoas com baixa visão apresentam resíduos visuais e, por isso, não devem ser tratadas como cegas, pelo contrário, deve-se aproveitar esse potencial visual nas atividades educacionais, na vida diária, no trabalho e no lazer. Além da estimulação precoce realizada desde o momento da descoberta da deficiência, podem-se utilizar recursos ópticos como óculos e lupas que podem melhorar significativamente a qualidade de vida do deficiente:

Pedagogicamente, delimitamos como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em braile (sistema de escrita por pontos em relevo) e como pessoa de baixa visão aquela que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos. (MAIOLA; SILVEIRA, 2009: 13).

Em contrapartida, Sá, Campos e Silva (2007) ressaltam que a definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa por causa da variedade e da intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral.

Nesse sentido, uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação. Por esses fatores, torna-se impreciso e complexo estabelecer uma quantificação das dificuldades visuais. É importante estabelecer uma diferença entre a mensuração e o uso prático da visão, uma vez que mais de 70% das pessoas consideradas cegas possuem alguma visão útil (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Portanto, essas são algumas definições referentes à deficiência visual relatadas pelos autores mencionados. A seguir evidenciam-se alguns estudos sobre a pessoa com deficiência visual e sua trajetória ao longo da história.

1.2 A deficiência visual ao longo da história

Neste tópico busca-se entender como a deficiência visual, de um modo geral, foi retratada nas diferentes sociedades ao longo da história, passando pela Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna. Pois, para que se possa compreender o que acontece com elas na sociedade atual é importante que conhecer o processo histórico-cultural-social que as acompanhou. Para Aranha (1995: 64), “[...] o homem existe num contexto regulado e regulamentado por normas e regras provenientes do sistema de valores criado a partir das relações de produção vigentes em cada momento histórico [...]”. Nesse sentido, percebem-se as diferentes formas de como a deficiência foi retratada a partir da necessidade de produção da sociedade de sua época.

A deficiência visual, assim como as demais deficiências físicas, mentais e sensoriais, ao longo da história, foi tratada de diferentes formas por diferentes civilizações e diferentes culturas, no entanto, até o surgimento da ciência moderna, no início do século VIII, essas pessoas eram vistas, de maneira geral, como indesejáveis, como aponta Aguado Diaz (1995), ao afirmar que sempre existiu uma constante histórica: a marginalização. Essas visões manifestadas sobre as pessoas com deficiência foram tão drásticas a ponto de serem levadas à condição de subumanas e alvo de atrocidades, como o sacrifício, o abandono e o castigo.

Na Idade Antiga e Medieval, a deficiência foi traçada de duas maneiras: de um lado, a rejeição e a eliminação, e de outro, a proteção assistencialista piedosa. Vasseur e Nora (2012) apontam que, na Antiguidade, abandonar ou matar crianças que nasciam com anormalidades ou até mesmo os adultos que adquiriam algum tipo de deficiência ao longo da vida era algo comum à sociedade. As autoras destacam ainda que algumas comunidades acreditavam que as pessoas que nasciam ou adquiriam deficiência visual estavam possuídas por espíritos malignos.

Na Antiguidade, a prática do extermínio da pessoa com deficiência era algo comum para a sociedade da época. Aranha (1995) relata que a deficiência, nessa época, inexistia como problema, e para as

crianças que apresentavam deficiências imediatamente detectáveis, a atitude adotada era o abandono ao relento, até a morte. Na Roma antiga, tanto os nobres quanto os plebeus tinham autorização para sacrificar os seus filhos que nasciam com algum tipo de deficiência, o patriarca da família tinha o direito de matar um filho. Silva (1987) destaca que as nas leis estabelecidas por Roma, àquela época, era proibido a morte intencional de crianças com menos de três anos de idade, excluído o caso de a criança ter nascido com alguma mutilação ou ser considerada monstruosa. Para casos como esses, a lei determinava a morte ao nascer.

No entanto, nem todas as crianças foram mortas. Na Itália, por exemplo, as crianças ainda que consideradas defeituosas, muitas vezes, eram colocadas em cestos com flores à margem do rio Tibre, onde pessoas mais pobres e escravos pegavam-na para criar e mais tarde usarem para pedir esmola. Corrêa (2010) aponta que essa prática chegou a ser um negócio muito rentoso a ponto de pessoas raptarem crianças para serem mutiladas e servirem de pedintes. No início da Era Cristã, muitos dos deficientes, de acordo com Aranha (2005), fundamentado em Leo Kanner (1894-1981), em *A History of the Care and Study of the Mentally Retarded* (1964), eram usados em tarefas humilhantes como bobos ou palhaços para a diversão dos senhores e dos hóspedes ou nos circos romanos. Essa prática repetiu-se por muitas vezes na história dos deficientes, não só em Roma.

Silva (1987: 130) faz levantamentos sobre esses episódios:

[...] cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis, bem como a atividade nos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes [...].

Corrêa (2010) ressalta que isto acontecia na Grécia antiga, o culto ao corpo, à perfeição e aos ideais atléticos levaram os deficientes a serem sacrificados ou escondidos. Desse modo, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. Em Esparta, o cidadão pertencia ao Estado, e, assim, os pais tinham a obrigação de apresentar a criança recém-nascida a um grupo de magistrados. Dessa forma, toda criança que apresentava alguma deficiência era, geralmente, eliminada, jogada em algum precipício.

Sabe-se que, em Esparta, os gregos se dedicavam à arte da guerra e, conseqüentemente, os cidadãos espartanos eram preparados para guerrear, pois se preocupavam com suas fronteiras expostas às invasões, principalmente do Império Persa. As crianças, nos seus primeiros anos de vida, já recebiam treinamentos pesados para o combate. Assim, toda pessoa que não pudesse servir à guerra, como era o caso da pessoa com deficiência visual, era rejeitada e lançada em precipícios ou abandonada ao relento, como relatado anteriormente.

Em Atenas, ao nascimento dos filhos, os pais celebravam com uma grande festa, cujos costumes exigiam que o pai, logo após ao nascimento da criança, a colocasse nos braços e a levantava para mostrar aos parentes e amigos e para iniciá-la no culto aos deuses. Quando essa comemoração não acontecia, era sinal de que a criança não sobreviveria, pois se tratava de uma criança com deficiência. Corrêa (2010) destaca que cabia ao pai o extermínio do próprio filho. Aqueles que escapavam a esses costumes eram abandonados à própria sorte.

De acordo com Silveira (2013), na Idade Média, a superstição caracteriza a relação da sociedade com a pessoa com deficiência. Nesse período da história do homem, a pessoa com deficiência não podia mais ser exterminada, eliminada, como incidia na Antiguidade. Corrêa (2010) ressalta que com o advento do Cristianismo, que pregava o amor ao próximo e em suas concepções sobre a natureza do homem como sendo uma criação e manifestação de Deus, não se permitia mais o extermínio de pessoas com deficiência, pois elas eram também uma criação divina. Dessa forma, a pessoa com deficiência saía da condição de subumana e passava a ser possuidora de uma alma filha de Deus.

Aranha (2005) enfatiza que a concepção de deficiência passou a ser de natureza religiosa, de maneira que o deficiente ora era considerado demoníaco, ora possuído pelo demônio, expiador da culpa e da vingança divina. A deficiência na Idade Média era “Caracterizada como um fenômeno metafísico e espiritual [...]” (ARANHA, 1995: 65). De acordo com Corrêa (2010), durante a Idade Média, as pessoas com deficiência passaram por atitudes que tinham caráter ambíguo de proteção-segregação/caridade-castigo. Assim, segregar significava fazer caridade, pois garantia teto e alimento

aos deficientes. Mas, ao mesmo tempo em que recebiam proteção, eles passaram a receber castigos quando incorriam de condutas imorais.

A partir do século XV e XVI, a deficiência começou a ser vista como um problema médico. Com o advento da ciência moderna, novas ideias referentes à natureza orgânica da deficiência foram levantadas. Para Aranha (2005), o estudo sobre a organicidade, que defende que a causa da deficiência como um fator natural e não por fatores espirituais, favoreceu na compreensão da deficiência como um “problema” médico e não teológico e moral. Assim, as primeiras ações de tratamentos médicos e hospitais psiquiátricos começam a surgir, porém caracterizados como locais para confinar, mais do que para tratar essas pessoas consideradas doentes e que estivessem incomodando a sociedade.

Diante disso, a sociedade ainda nutria superstições relacionadas às pessoas com deficiências. Entretanto, não consideravam ser os demônios que possuíam o corpo dessa pessoa com deficiência, mas sim, ela própria que trazia o malfeito e carregava a sua própria ruína. Assim, é ela que deveria eliminar ou afastar. A deficiência, antes inscrita no espírito por um desígnio do sobrenatural, naquele momento era marcada no próprio corpo, assumindo uma característica fundamental de segregação que era a sua doença (SILVEIRA, 2013).

Somente a partir do século XVII e XVIII é que as pessoas começaram a entender a deficiência como um fenômeno, especialmente nas áreas médica e educacional concomitantemente. Essas pessoas, que se tornaram líderes e representantes dos interesses e necessidades da pessoa com deficiência, abriram espaços em diferentes áreas da vida social com o objetivo de ampliar os conhecimentos e criar formas para melhorar as condições de vida delas. Maiola e Silveira (2009) apontam que no século XVIII configurou-se um novo posicionamento em relação à deficiência visual, quando a mística cede lugar à ciência e, no lugar do prejulamento, brotam à experiência e o estudo. Com essa nova compreensão da deficiência visual, iniciou-se a educação do deficiente visual, incorporando-o à vida social e à cultura.

1.3 Histórico da educação da pessoa com deficiência visual

“As preocupações de cunho educacional em relação às pessoas cegas, surgiram no Séc. XVI, com Girolínia Cardono médico italiano – que testou a possibilidade de algum aprendizado de leitura através do tato [...]” (BRUNO; MOTA, 2001: 26).

A fundição de letras em metal, caracteres recortados em papel, alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas são alguns dos exemplos de métodos empregados à época, ineficientes, é bem verdade, já que só permitiam a leitura de pequenos textos, enquanto que a escrita era ainda completamente vedada aos cegos [...] (BELARMINNO, 1997: 34).

Na França, no ano de 1784 surgiu uma instituição pioneira destinada a cegos, criada por Valentin Haüy (1745-1822). Este ambiente educacional fora chamado de Instituto Real dos Jovens Cegos e tinha objetivo de profissionalização. Menciona-se ainda que, sua missão era também educar de forma humanitária e sem segregação. A educação que fora institucionalizada se respaldou no ensino de letras adaptadas do alfabeto para o entendimento de junções de caracteres responsáveis pela lógica contextual. No entanto, havia críticas severas vindas do meio social que condenavam essa forma de educação destinada a alunos cegos (MAIOLA; SILVEIRA, 2009).

As dificuldades no processo educacional dos cegos só foram resolvidas com a propagação do sistema Braille. Sistema esse, que é direcionado para a leitura e a escrita por intermédio de pontos em relevo. Destaca-se, que o respectivo sistema foi um avanço que auxiliou cegos do mundo inteiro e que superou uma educação atrapalhada anteriormente ofertada. No Estado brasileiro, iniciou-se o interesse pela educação de cegos por volta do século XIX. Todo ensino ofertado no Brasil era baseado em experiências europeias e norte americanas. Mas, têm-se como início formal da educação brasileira para alunos surdos o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, no Estado do Rio de Janeiro pelo então imperador Dom Pedro II (1825-1891). Essa instituição é atualmente

conhecida como Instituto Benjamin Constant (MAIOLA; SILVEIRA, 2009).

Apesar de existir a preocupação com os cegos adultos e sua sobrevivência, não houve programa educacional específico, aceitando-se a situação praticamente asilar do Instituto. Até 1926, com a inauguração do Instituto São Rafael, o Instituto Benjamin Constant era a única instituição educacional especializada para cegos no Brasil.

Logo, teve-se no Estado de São Paulo como forma inovadora, o atendimento itinerante integrado de alunos com visão reduzida e cegos. Em 1944, foi fundado em Curitiba, Estado do Paraná, o Instituto Paranaense de Cegos com o objetivo relacionado à habilitação e reabilitação de pessoas cegas e com visão reduzida. Têm-se ainda como marco histórico da metade do século XX, um ideário educacional em um espaço denominado Centro Nacional de Educação Especial. Esse ambiente educacional tinha o objetivo do ensino do método braile e posteriormente a integração do aluno no sistema regular também chamado de classe comum (FRANCO; DIAS, 2007).

De modo geral, no Brasil, a década de 1950 foi um marco da emancipação da pessoa com deficiência visual. Foi nesse período que o Conselho Nacional de Educação permitiu o acesso da pessoa com deficiência visual às faculdades de filosofia, oferecendo-lhes, oficialmente, a oportunidade profissional no ensino superior. Em 1950 foi institucionalizada a primeira sala regular de ensino do sistema braile em São Paulo. Para tanto, fora inicialmente algo experimental e após três anos foi oficializada (ROCHA; RIBEIRO-GONÇALVES, 1987).

Ainda dentro de uma lógica histórica, o município de Cascavel, Paraná, criou em 1987 os Centros de Atendimento Especializado para Deficientes Visuais. Esses espaços foram marcados prospectivamente pela luta em defesa dos interesses da pessoa com deficiência visual. Vários foram os movimentos que levantaram a bandeira almejante das discussões críveis em prol de políticas públicas assertivas (FRANCO; DIAS, 2007).

Apesar de todas as mudanças significativas nas condições de educação da pessoa com deficiência, em especial a pessoa com deficiência visual, esses modelos de educação garantiam apenas a integração do alunado ao sistema de ensino, ou seja, o aluno deveria se adaptar às condições físicas e educacionais da escola. No entanto, com o recente movimento de inclusão escolar, que preconiza a transformação do ambiente escolar, visando a torná-la capaz de assegurar um ensino de qualidade a esses alunos, esse cenário vem sendo mudado.

1.4 Educação na perspectiva da inclusão

Aporta-se no seguinte texto:

Na perspectiva da educação inclusiva, o foco não é deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder a especificidade de cada aluno. Portanto, a acessibilidade dos materiais pedagógicos, arquitetônicos e nas comunicações, bem como o investimento no desenvolvimento profissional, criam condições que asseguram a participação aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Vivemos um tempo de transformação de referências curriculares, que indicam que não cabe ao aluno se adaptar à escola tal como foi construída; a escola é que deve se reconstruir para atender a toda a sua comunidade, da qual fazem parte pessoas com e sem deficiência. Portanto, são necessárias as adaptações nos espaços e nos recursos e principalmente uma mudança de atitude, que já reflitam a concepção de desenho universal, não só na estrutura física das escolas, como também no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem e nas relações humanas. (BRASIL, 2018).

Durante muito tempo, a escola especial foi a única alternativa para alunos com deficiência; porém, esse modelo de educação foi muito criticado, principalmente pela questão da segregação social. Desta forma, o modelo de educação inclusiva surgiu como alternativa para a educação desses alunos e suas vivências nas instituições formais de ensino.

Mittler (2003: 13) ressalta que

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

“A educação inclusiva aspira fazer efetivos o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação [...]” (GUIJARRO, 2005: 8). É relevante destacar que a educação inclusiva se dá a partir de um conceito de aceitar as diferenças e criar ambientes favoráveis ao aluno no processo ensino-aprendizagem. É preciso estabelecer um conhecimento sobre o aluno, para que assim o profissional da educação busque meios de adaptações e crie um ambiente favorável de ensino e aprendizagem.

A esse propósito, Guijarro (2005: 10) afirma:

A educação inclusiva implica uma visão diferente da educação comum baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do “normal” [...].

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, garante o atendimento às pessoas com deficiência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, no item sobre Educação, oferta a obrigatoriedade da Educação Especial gratuita em estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1989).

No entanto, é a partir de 1990 é que alguns fatores foram fundamentais para as definições das políticas de inclusão pelo mundo: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994). Já no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) determina que os sistemas de ensino ofereçam as condições para atender as necessidades dos alunos com deficiências, e o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, define a existência da educação especial transversal, contemplando o ensino em todos os níveis (BRASIL, 1996, 1999; SOLDERA, 2012).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos... (1990) é clara na afirmativa de que a educação é um direito de todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais e culturais, e que ela seja de qualidade, favorecendo a educação social do indivíduo. Enquanto a Declaração de Salamanca... (1994) frisa que o direito ao acesso à escola regular, abre um leque de orientações quanto à postura e às atitudes que combatem a discriminação e o preconceito de alunos com necessidades especiais.

Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca... (1994), a escola inclusiva, sempre que possível, é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando a todos uma educação de qualidade.

Já a Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, em seu artigo 2º, menciona que:

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se [sic] para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001: 1).

A escola inclusiva, nessa perspectiva, deve ser o lugar que agrega e compartilha experiências no processo de ensino-aprendizagem, que comporta e entende diferenças, sendo capaz de conduzir a um objetivo comum, a construção de conhecimento. De modo geral, o conceito estabelecido sobre a inclusão considera que todos os cidadãos estejam regularmente matriculados nas escolas de ensino regular e que essas escolas ofereçam condições para que a pessoa com necessidade educacional especial, seja com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades/superlotação, receba a educação necessária em total igualdade com os demais alunos.

A inclusão surgiu, então, como uma proposta de educação para todos, de forma igualitária e de qualidade. Esse princípio democrático de “educação para todos”, fundamento básico da educação inclusiva, evidenciava a necessidade de um ensino especializado para todos os alunos, com respeito e aceitação da diversidade humana, visando a uma sociedade mais justa com a participação de todos.

De acordo com Mendes (2003: 28),

O princípio da inclusão nasceu na perspectiva educacional norte americano quando estes começaram a sentir o fracasso da integração e o insucesso da escola pública. Na tentativa de melhorar a educação da população de risco elencaram algumas formas para a conhecida escola de qualidade, que acabou sendo alicerce da proposta da inclusão escolar [...].

Nesse sentido, cabe aqui discorrer sobre os termos “integração” e “inclusão”, sob a ótica de autores que relatam as divergências entre esses dois modelos de inserção social da pessoa com deficiência. Sasaki (1998) e Lima (2006) associam a integração aos anos de 1960 e 1970 e ao modelo médico então adotado, que buscava tornar a pessoa apta para satisfazer os padrões do meio social, ou seja, a pessoa deve adaptar-se à sociedade. Por outro lado, a inclusão, cuja prática iniciou-se na década de 1980, desenvolvendo-se nos anos de 1990, propõe a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas.

Fávero, Pantoja e Mantoan (2004: 22), referindo-se à Lei n. 7.853/1989 e ao Decreto n. 3.298/1999, afirmam que, em relação à integração e à inclusão,

Os termos constantes destas normas, ao garantir às pessoas com deficiência o direito de acesso ao ensino regular sempre que possível, desde que capazes de se adaptar, refletem uma época histórica em que a integração esteve bastante forte, principalmente no Brasil. Na ótica da integração é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra.

Diante disso, Bisaccioni e Mendes (2008: 71) relatam que “[...] parece necessário produzir conhecimento sobre como deve ser formado o professor especializado e como deve ser capacitado o professor de ensino regular para fazer frente à inclusão [...]”. O professor tem um papel fundamental para a articulação do conhecimento do aluno, pois é ele que deve oferecer as ferramentas necessárias para que o educando possa atingir seus objetivos. Mittler (2003: 20) enfatiza que “A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo [...]”. Desse modo, professores, alunos e escola, de modo geral, precisam assumir uma postura que seja conveniente e agradável para receber esse aluno.

Não basta que uma criança seja incluída em uma escola regular para que haja uma inclusão progressiva e se promova o sucesso escolar do aluno com deficiência. É necessário que exista, de fato, uma mudança física, mental e funcional no sistema de ensino para que possa esse aluno receber uma educação de qualidade. Portanto, todo o processo de inclusão é uma atitude que se constrói coletivamente, envolvido nos mais diversos setores.

1.5 Teorias do ensino de arte: algumas contribuições

Desde a promulgação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que ficou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e incluiu a arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada apenas como “atividade educativa” e não como disciplina, até a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que traz em seu artigo 26, e atual § 2º, de que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.”, o ensino de arte carrega em sua bagagem aportes teóricos que fundamentam o seu desenvolvimento em sala de aula (BRASIL, 1971, 1996). Dentre os quais, podem-se mencionar John Dewey (1859-1952), Viktor Lowenfeld (1903-1960), Herbert Head (1893-1968) e Ana Mae Barbosa.

John Dewey traz seu ensaio para arte-educação em sua teoria de arte como experiência consumatória, ou seja, uma aprendizagem por meio de experiências, tendo como lema um “aprender fazendo”. Segundo Bacarin (2005: 78-79), as interpretações conceituais sobre a arte como experiência consumatória se inserem na esfera “[...] das teorias desenvolvidas pela Escola Progressiva dos Estados Unidos. Nessa escola, a arte representou um meio de ajuda para a formação do conceito e como fase final de uma experiência.”

Ainda segundo Bacarin (2005), a arte-educação, no que se refere à teoria de John Dewey, propiciaria ao educando condições para que ele resolvesse por si só os seus problemas, o que o diferencia das tradicionais ideias de formá-lo de acordo com modelos prévios. Bacarin (2005: 79) ainda ressalta que John Dewey propôs:

[...] a Arte-educação pela ação, o conhecimento seria atividade dirigida para a experiência. As idéias [sic] seriam hipóteses de ação e seriam verdadeiras quando funcionassem como orientadoras dessa ação. As atividades manuais apresentariam situações problemas concretas para serem resolvidas na esfera das atividades. Considerou, ainda, que o trabalho manual desenvolveria o espírito de comunidade e a divisão das tarefas entre os participantes, estimularia a cooperação e a conseqüente [sic] criação de um espírito social.

Dessa maneira, entende-se que a experiência compreendida como ações formativas da arte, se bem organizadas, promove situações de aprendizagem reais, ou seja, a aquisição de conhecimento a partir do contato direto com a arte.

Já para Lowenfeld e Brittan (1974), o desenvolvimento da criatividade da criança acontece de forma natural em diferentes fases do seu desenvolvimento, seu trabalho parte em função do espontaneísmo da criança. Dessa forma, os autores propõem uma educação voltada para o aluno, pois, na concepção epistemológica, o educando é capaz de desenvolver sua cognição naturalmente, tudo depende das ferramentas necessárias oferecidas para o seu desenvolvimento. Os autores acreditam que a potencialidade criadora se desenvolveria naturalmente em estágios sucessivos desde que se oferecessem condições adequadas para que a criança pudesse se expressar livremente. Ainda de acordo com Lowenfeld e Brittan (1974), conforme que a criança vai crescendo, já não se satisfaz com a simples e fictícia relação do seu pensamento imaginário com o que ela desenha e pinta, ela vai querendo estabelecer uma relação verdadeira.

Assim, segundo Bacarin (2005), a arte desempenharia um papel potencialmente vital na educação das crianças, pois, por meio do desenhar, pintar ou construir, elas constituiriam um complexo em que se reuniram diversos elementos de sua experiência, e assim formando um novo e significativo todo. Tem-se ainda, o ideário vinculado a Herbert Head, que criou a expressão “educação através da arte”, que se popularizou no meio científico e educacional. Logo após toda a popularização da expressão em questão, ela foi abreviada e chamada de arte-educação. Esse conceito de educação pela arte defende que esta deve construir a base da educação. Assim, a expressão artística é entendida como meio privilegiado para a promover o desenvolvimento da aprendizagem com base na criatividade, na liberdade de expressão do sentir e do pensar, no prazer de aprender e de experimentar.

De acordo com Bacarin (2005), Herbert Read menciona que três atividades possuem lugar na “Educação através da arte”. A primeira refere-se à autoexpressão, que se trata da necessidade inata do indivíduo de comunicar-se, de compartilhar com outros indivíduos seus pensamentos. O segundo refere-se à observação, que se trata do desejo do indivíduo de registrar na memória suas impressões sensoriais e, por meio delas, classificar seus conhecimentos conceituais do mundo. O terceiro foi a apreciação, que se refere a respostas dos indivíduos, aos modos de expressão de outras pessoas, e valores do mundo.

Já Barbosa (2008) propõe uma abordagem chamada de *Proposta Triangular do Ensino de Arte*. Tal abordagem é resultado das suas reflexões a partir de três abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* (origem mexicana); o *Critical Studies* (origem inglesa); e o *Discipline Based Arte Educacion* (origem americana).

Tal teoria postula que a construção do conhecimento em arte acontece na confluência entre experimentação, codificação e informação. Tal abordagem propõe que a composição do ensino de arte seja elaborada a partir de três ações básicas que se executam quando as pessoas se relacionam com arte: “[...] a) fazer arte, b) contextualizar a realidade sócio-histórica e c) leitura de obras da área de arte [...]” (BARBOSA, 2008: 337).

Todas as ideias lançadas pelos autores do ensino das artes, descritas anteriormente, contribuíram para o ensejo do que se conhece como arte-educação. Além das concepções teóricas abordadas por autores que estudam o ensino de arte, outros fatores julgam-se relevantes para que o ensino de arte aconteça, como as ações metodológicas de ensino que direcionam o ato de fazer, aprender e ensinar arte no ambiente educacional.

1.6 Considerações metodológicas para o ensino de arte

Inicia-se esta parte do estudo com o significado da palavra “metodologia”. Metodologia vem de método, que é o conjunto dos meios dispostos convenientemente para atingir um objetivo. Etimologicamente, essa palavra vem ao encontro da origem grega, *methodos* (*metà* = através de + *hodos* = caminhos) e *logos* (estudo) (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO..., 2018). Dessa maneira, metodologia vem a ser o estudo por meio dos caminhos, ou os caminhos para se atingirem determinados objetivos, traçando escolhas, métodos e técnicas para alcançá-los.

Diante dessa descrição, no que diz respeito à metodologia no ensino, pode-se considerá-la como um conjunto de métodos que o docente utiliza como meio para facilitar a transmissão do conteúdo para os alunos. Portanto, o método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto. Em se tratando de metodologia no ensino de artes, para que se faça um ensino de arte de qualidade, é necessário que se desenvolvam métodos para sua aplicação, uma vez que o método utilizado no desenvolvimento do conhecimento do aluno pode ou não fazer com que este entenda o que de fato é o ensino das artes.

Dessa forma, cabe unicamente ao docente buscar recursos metodológicos que o auxiliem em sua prática educativa. Esses recursos podem ser encontrados na literatura didática, nos parâmetros curriculares, nas diretrizes, buscando sempre correlacionar suas atividades teóricas e práticas a autores que viabilizem o verdadeiro sentido de ensinar.

Ferraz e Fusari (1999) mostram que para se trabalhar com o ensino das artes no ambiente escolar, além de conhecer as noções artísticas e estéticas do aluno, o professor precisa desenvolver e proporcionar aos educandos experiências que contribuam para sua diversificação cognitiva (dinâmica mental). Assim, o professor de artes não tem somente o papel de transmitir o conhecimento, mas também de direcionar e contribuir para o desenvolvimento multidimensional do aluno.

De acordo com Ferraz e Fusari (1999: 21),

O professor que está trabalhando com a arte para desenvolver bem suas aulas, precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos. Nessa concepção, sequenciar atividades pedagógicas que ajudem o aluno

a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural, deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno.

Ferraz e Fusari (1999) destacam ainda que, em relação às aulas práticas de artes, ou seja, as produções artísticas dos alunos, os assuntos em artes contextualizados, à determinação de métodos educativos (procedimentos técnicos e proposição de atividades), e as escolhas de materiais são os princípios básicos para uma boa aula prática de produção artística e estética das aulas de artes.

Nesse mesmo sentido,

A metodologia educativa na área de artística inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos em artes, 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 proposições de atividades) para os estudantes fazerem, apreciarem e analisarem os conteúdos de artes. Referem-se ainda às escolhas de materiais e meios de comunicação para a produção artística e estética nas aulas. (FERRAZ; FUSARI, 1999: 98).

Para a Universidade Estadual Paulista (2012: 27):

Metodologia, portanto, é um todo integrado por nossa concepção de arte, educação e de sua relação; pelo conteúdo escolhido pelo professor; pelas condições objetivas de trabalho; pelos objetivos. Metodologia é o todo desse conjunto e também uma de suas partes, em ação contínua às outras que o integram. Podemos entendê-la como um organismo, viável se compreendido na articulação e interdependência entre as partes que o compõe.

Contudo, o trabalho desenvolvido pelos docentes que ministram a disciplina Arte necessitam de uma prática educativa que envolva conhecimentos teóricos e práticos, levando em consideração a disposição dos espaços, a escolha dos materiais e os conhecimentos estéticos de seu alunado.

1.7 Contribuições para o ensino de artes para deficientes visuais

De acordo com Tomaz e Fratari (2006), uma das formas de facilitar o ensino de artes para o deficiente visual é fazer com que o educador construa a imagem mental de objetos com seus alunos, a partir da sua memória tátil, fazendo o reconhecimento do lugar onde se pode sentar, apresentando suas características, funções, textura, material, juntamente com a imagem visual construída por meio da expressão artística.

Pereira e Costa (2009) ofertam algumas recomendações que podem auxiliar o trabalho do professor, por exemplo, acreditar nas potencialidades dos seus educandos, pois com estímulos eles tendem a ter resultados satisfatórios, além disso, o docente não pode ter medo de aprender com seu próprio discípulo deficiente visual. O educador deve possibilitar a exploração tátil dos materiais levados para a sala de aula. E tratando das possibilidades de trabalhar com a pessoa com deficiência, é preciso explorar suas potencialidades, seus sentidos, suas memórias imagéticas, sensoriais ou ainda visuais, se for o caso.

Bruno e Mota (2001: 75) mencionam que

A concretização de conceitos por meio de vivências no cotidiano e mediante a utilização de recursos didáticos que possam ser percebidos por todos os sentidos do corpo (tátil, cinestésico, auditivo, olfativo, gustativo e visual) é conduta indispensável

para uma educação abrangente, que contemple as diversidades existentes entre os educandos.

Fazendo menção ao que fora exposto anteriormente, têm-se à arte inclusão e o ensino de artes para pessoas com deficiência visual partindo das potencialidades dos alunos, estimulando seus sentidos e, notoriamente, promovendo experiências artísticas sensoriais com alunos com deficiência visual. Outros recursos que podem ser utilizados nas aulas de artes por alunos com baixa visão, por exemplo, são os recursos ópticos e não ópticos. Tais recursos ajudam aos alunos com baixa visão a explorar mais as suas capacidades visuais.

Recursos ópticos e não ópticos são uma gama de adaptações necessárias possíveis que envolvem o trabalho de pedagogia, de psicologia, de orientação e mobilidade e outros que se fazem necessários (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). As escolhas e os níveis de adaptações desses recursos dependem da conciliação de vários fatores, dentre eles: a) necessidades específicas; b) faixa etária; c) diferenças individuais e preferências.

Entre os recursos óptico estão: a) lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio (ideais para a ampliar tamanhos de fontes para leitura, mapas, entre outros); recurso ópticos para perto (óculos bifocais, lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas e sistemas microscópicos) e recursos ópticos para longe (telescópio, telessistemas, telelupas e lunetas). Entre os não ópticos estão: a) os tipos ampliados, b) acetato amarelo (diminui a claridade da luz), c) plano inclinado (cadeira adaptada, com a mesa inclinada), d) acessórios (lápis 4B ou 6B, canetas de ponta grossa, suporte para livros, entre outros) (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

2 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as metodologias de ensino aplicadas ao ensino de artes visuais com alunos com deficiência visual matriculados na rede pública de ensino regular de Parintins, AM, Brasil, a fim de verificar como se dá o processo de inclusão deles nas aulas de artes visuais a partir das metodologias utilizadas pelo docente. Foram realizadas coletas de dados na Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer de Parintins e na Coordenadoria Regional de Educação de Parintins. Menciona-se, ainda, que foram aplicados questionários ao professor da disciplina Arte e feitas observações diretas durante as suas aulas.

O primeiro passo da pesquisa foi fazer o levantamento na Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer de Parintins e na Coordenadoria Regional de Educação de Parintins sobre as escolas que atendiam alunos com deficiência visual regularmente matriculados. Posteriormente, adentrou-se às escolas com o intuito de saber (por meio do cronograma de atividades do professor de Arte) qual escola estava trabalhando o conteúdo específico da linguagem artes visuais, parte fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, apenas uma escola obedeceu a esse critério de seleção.

As demais escolas já haviam aplicado a referida linguagem no primeiro semestre do ano letivo, seguindo a proposta curricular do ensino da disciplina Arte. Todavia, o professor que fez parte da pesquisa não havia completado todos os conteúdos da seguinte linguagem, pelo motivo de ter que interromper o conteúdo iniciado de artes visuais para abordar a linguagem dança, a fim de preparar o alunos para as apresentações juninas da escola, propondo-se a retomar o conteúdo no bimestre seguinte, o que proporcionou aos pesquisadores acompanhar essas aulas no segundo semestre do ano letivo.

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede municipal regular de Ensino Fundamental, que atende alunos com necessidades educacionais especiais e oferece serviços como Sala de Recursos e Atendimento Educacional Especializado. Desta pesquisa participou um professor que ministra a disciplina de Arte, que tem formação em Licenciatura Plena em Artes Plásticas, pela Universidade Federal do Amazonas.

Portanto, nesta apresentação da análise dos resultados manter-se-á preservada a identidade do sujeito pesquisado. Para tanto, o investigado será referido apenas pela sua titulação profissional

(Professor de Arte).

2.1 Dificuldades e possibilidades nas aulas de artes visuais para deficientes visuais

Antes de adentrar na questão das aulas e dos recursos ofertados pela escola, bem como as práticas pedagógicas que o Professor de Arte utilizava para atender o aluno com deficiência visual na sala de aula comum, primeiramente, identifica-se quem é este aluno e quais suas necessidades educativas especiais.

De acordo com o laudo médico do aluno apresentado pela escola, ele possui no seu diagnóstico a deficiência visual baixa visão. Sá, Campos e Silva (2007: 18) enfatizam que

Conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, o contexto familiar e social, bem como as alternativas e os recursos disponíveis facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico.

Isto quer dizer que a qualidade do ensino-aprendizagem do aluno depende, também, de fatores que perpassam a sala de aula.

Mantoan (1997) ressalva que o processo inclusivo é motivo para que o ambiente educacional se modernize e os docentes aperfeiçoem suas práticas e, assim, a inclusão de pessoas com deficiência configura-se uma consequência natural de toda uma trajetória de atualização e de reestruturação das circunstâncias de ensino. Portanto, a escola deve oferecer meios para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa desenvolver suas capacidades cognitivas, por meio de suas transformações em seu ambiente para incluir seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, para se entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem com o aluno com baixa visão a partir do trabalho das práticas pedagógicas do participante deste estudo, inicia-se a discussão a partir das respostas do Professor de Arte a três perguntas feitas por meio de formulário: 1) Qual sua formação acadêmica, ano e instituição formadora? 2) Há quanto tempo trabalha na docência, bem como o tempo ministrando a disciplina Arte? 3) Já trabalhou com outros alunos com necessidades educacionais especiais? Se sim, quando e qual a deficiência?

Em resposta, o professor disse que já atua há 22 anos na área da educação e durante quatro anos com a disciplina Arte; pela segunda vez atende aluno com deficiência visual: o primeiro aluno com cegueira e o segundo, com baixa visão.

Deste modo, é notório que o professor já possui experiência na área da educação, mas o que chama atenção é o fato de o professor estar atendendo pela segunda vez aluno com deficiência visual, o que se presume que a escola e o professor já estejam preparados para atender a esse alunado. No entanto, quando questionado sobre a sua formação para receber o aluno com deficiência visual em sala de aula respondeu: “Não, mas esse tipo de aluno tem a monitora que é capacitada para acompanhar esse tipo de aluno.”

Nas palavras do Professor de Arte, percebe-se claramente a falta de apoio especializado, por parte da escola e do sistema educacional, diante do professor que trabalha com alunos com necessidades educativas especiais. Apesar de o docente enfatizar que o aluno recebe auxílio de uma monitora capacitada para acompanhá-lo, seria relevante que a escola ou o sistema de ensino oferecessem algum tipo de capacitação aos professores da Educação Básica, seja de formação continuada ou até mesmo cursos de orientação e mobilidade.

Conforme já afirmaram Bisaccioni e Mendes (2008), deve-se ter especial atenção sobre o preparo do professor, sendo necessário produzir conhecimento sobre como deve ser a formação do professor especializado e como deve ser capacitado os do ensino regular para fazer frente a inclusão. No caso de alunos com deficiência visual, o ideal seria que os professores recebessem orientações em curso de capacitação de como se comportar diante de uma pessoa com limitações visuais, por exemplo: a maneira correta para guiá-la, como orientá-la dentro dos espaços e como desenvolver suas práticas

pedagógicas.

A proposta curricular ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Lazer de Parintins, referente à linguagem de artes visuais, traz consigo os seguintes conteúdos a serem trabalhados pelo professor da disciplina: Arte Moderna Brasileira: a) Semana de Arte Moderna; b) Movimento Modernista (1930-1960); c) Conhecimento de Alguns Artistas Importantes; d) Arte Indígena; e) Cerâmica, Artes Visuais e Plásticas: a) Signos e Símbolos; b) Imagem Visual; c) Leitura e Releitura de Imagem; d) Imagem do Cotidiano; e) Experiência da Cor; f) Cores Secundárias e Terciárias; g) Cores Quentes, Frias e Complementares; h) Desenhos Livres e Orientados; i) Pintura; j) Colagem.

Ressalta-se que, dentre esses conteúdos que fazem parte da proposta, apenas os três últimos foram acompanhados durante o período de observação da pesquisa, pois, como mencionado anteriormente, esses foram os conteúdos que faltavam ser apresentados aos alunos, por ocasião da interrupção dos conteúdos de artes visuais no primeiro semestre. Assim, tais conteúdos foram abordados conforme apresentados a seguir.

A primeira aula observada tratava-se de uma produção artística referente ao Dia da Árvore. A atividade foi orientada pelo professor, que solicitou o desenho de uma árvore, distribuiu papel sulfite e pôs os materiais (cola; papel crepom; barbante; papel-cartão; TNT) a serem usados à disposição dos alunos, com a finalidade de criarem uma textura sobre desenho bidimensional. Nesse ponto, observou-se o esforço do professor de Arte para preparar uma aula que pudesse atingir a todos os alunos de forma igualitária, sem que houvesse algum tipo de diferenciação de atividade entre o aluno com baixa visão e os demais alunos. Sob essa perspectiva, Rodrigues (2006: 305-306) destaca que:

Para atender as diferenças em sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagens. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos.

Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo professor da disciplina Arte são atividades pensadas em atender as necessidades do aluno com baixa visão em igual condição com o restante da turma. Assim, a metodologia usada pelo Professor de Arte, no que diz respeito à escolha dos materiais usados e ao tipo de atividade proposta, contempla a todos os alunos e em especial ao aluno com baixa visão, pois o trabalho com textura favorece o desenvolvimento do aprendizado da pessoa com deficiência visual, tendo em vista a necessidade de estimular os outros sentidos.

Para Coimbra (2003: 77)

[...] o conhecimento para o portador de deficiência visual realiza-se, assim, não apenas através de sua simples capacidade de percepção sensorial do objeto, utilizando seus canais perceptivos, quais sejam, o tato, a audição, o paladar, o movimento sinestésico, mas principalmente, da oportunidade de reflexão, manipulação ou exploração desse objeto.

Sá, Campos e Silva (2007) enfatizam que os estímulos tátil, auditivo, sinestésico e olfativo são mais aprimorados pelas pessoas cegas pelo fato de elas recorrerem a esses sentidos por força da necessidade diária de ambientação. Ainda os autores complementam que trabalhar com pessoas com baixa visão está vinculado à necessidade de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes.

Por outro lado, convém destacar que todo o processo da atividade proposta para o aluno com baixa visão foi acompanhado pelo seu monitor que desenvolveu maior parte da atividade, pois foi este quem esboçou o desenho e o aluno recobriu as formas e fez a parte da colagem, inferindo, dessa forma, o desenvolvimento da sua expressão criativa.

A respeito disso, Lowenfeld e Brittan (1974: 135) indicam

[...] atividades pré solucionadas que obrigam as crianças a um comportamento imitativo e inibem sua própria expressão criadora; esses trabalhos não estimulam o desenvolvimento emocional, visto que qualquer variação produzida pela criança só pode ser um equívoco; não incentivam as aptidões, porquanto estas se desenvolvem a partir da expressão pessoal. Pelo contrário, apenas servem para condicionar a criança, levando-a a aceitar, como arte, os conceitos adultos, uma arte que é incapaz de produzir sozinha e que, portanto, frustra seus próprios impulsos criadores.

Portanto, mais uma vez, chama-se atenção para o preparo do professor que participou passivamente da atividade do aluno, deixando a orientação, que deveria ser dada por ele ao aluno, para o monitor de Atendimento Educacional Especializado, demonstrando seu despreparo para instrumentalizar o aluno diante da atividade proposta. Cabe enfatizar que esse problema não é algo que depende inteiramente do docente, são problemas de políticas públicas voltadas para a formação do professor do ensino regular para atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Na aula seguinte, o Professor de Arte trabalhou o conteúdo de pintura. Mais uma vez a atividade proposta esteve relacionada aos calendários comemorativos. Em virtude da semana do trânsito, o professor propôs uma atividade de confecção de cartazes e placas relacionadas ao tema. A atividade foi realizada coletivamente dentro da sala de aula. Nesse sentido, a atividade teve como objetivo proporcionar uma relação social que aproximava os alunos na sala de aula. Carvalho (2011) acrescenta que, mediante inúmeras transformações que se esperam que sejam implantadas para a extinção das lacunas da aprendizagem no ambiente educacional, a aula com método expositivo com foco integralmente no professor, deve ser modificada por mecanismos mais participativos, que ofereçam socialização, cooperação mútua e experiências exitosas.

Nessa atividade, os alunos em grupo organizaram-se no meio da sala. O Professor de Arte trouxe alguns materiais, como tecido, pincel de pelo, tinta guache, pincéis atômicos, canetas e cartolinas. Três grupos se dividiram e cada grupo desenvolveu uma atividade. Durante a realização da atividade, o aluno com baixa visão desenvolveu a atividade com o auxílio do monitor que o acompanha, na qual a produção artística pautou-se em experimentar o processo de pintura. Na terceira aula observada, em razão da semana da criança, o docente trouxe uma atividade, na qual os alunos buscariam representações visuais sobre o seu cotidiano que seriam transmitidos para o papel, em forma de desenho, que, posteriormente, poderia ganhar texturas, cor, ou simplesmente o desenho em si.

A aula voltada mais à produção artística deixou de lado alguns aspectos relevantes para o ensino de arte, como uma contextualização histórica sobre a criança, o papel dela na sociedade, a criança em diferentes culturas, referenciais de artistas que trazem a figura da criança para trabalhos artísticos, entre outros, pois "A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre culturas [...]" (BRASIL, 1997, 1998a: 35).

Entretanto, para que o aluno pudesse ter alguma referência visual dos trabalhos produzidos por outros artistas, seria importante que o docente produzisse algum material específico com base na necessidade do aluno com baixa visão, seja ele em alto contraste, relevo ou ampliado.

Na última aula observada, o Professor de Arte trouxe um vídeo sobre técnicas de desenho. O conteúdo do vídeo apresentava um artista ensinando como elaborar um desenho, partindo de formas geométricas. Essa aula acarretou alguns problemas para a percepção do aluno na aula. O vídeo possuía uma imagem com pouca qualidade e o projetor multimídia não tinha uma qualidade boa de transmissão, levando em consideração o fato de o aluno com baixa visão não utilizar nenhum tipo de recurso óptico.

Em relação a aulas com vídeos, Sá, Campos e Silva (2007: 25) alertam:

A apresentação de vídeo requer a descrição oral de imagens, cenas mudas e leitura de legenda simultânea se não houver dublagem para que as lacunas sejam preenchidas com dados da realidade e não apenas com a imaginação. É recomendável apresentar um resumo ou contextualizar a atividade programada para esses alunos.

Quanto ao projetor multimídia possuir uma qualidade ruim, destaca-se a importância de uma seleção antecipada dos recursos que seriam usados no desenvolvimento da aula, pois o aluno com baixa visão necessita da acessibilidade ao ensino, bem como os outros alunos. Contudo, diante do observado em sala de aula, percebe-se que o docente de Arte se preocupa em desenvolver atividades que atendam a necessidade do aluno. No que tange ao processo de inclusão do aluno nas aulas de artes visuais, o docente desempenha um papel fundamental com práticas pedagógicas para o desenvolvimento do ensino-aprendizado do aluno com baixa visão, uma vez que suas aulas propõem medidas cautelosas e flexíveis, tanto na escolha de materiais, de recursos, de conteúdo, e os objetivos das atividades.

Por outro lado, o professor de Arte não dispõe de um tempo para orientar e instrumentar o aluno com necessidades educativas especiais. Suas ações práticas limitam-se em uma orientação geral para todos os alunos, afetando o processo de criação, de produção e fruição essenciais para o ensino de arte para o aluno com baixa visão.

2.2 Recursos materiais ofertados para alunos com deficiência visual existentes na escola

Para que o professor consiga desenvolver suas atividades em sala de aula, a fim de fazer frente à inclusão do aluno com necessidades educativas especiais, é necessário que a escola ofereça recursos materiais que possam ser utilizados nas suas práticas pedagógicas para atender a necessidade do aluno. Nesse ponto, cabe ressaltar a pergunta de número sete do formulário: A escola oferece recursos para o desenvolvimento e aprendizado do aluno? “Sim, sempre que precisamos. Xerox, material que é solicitado para a aula como barbante, papéis e outros.”

Quanto aos materiais usados nas aulas de artes visuais, o docente afirma que a escola oferece recursos para o desenvolvimento e aprendizado do aluno. Quando o participante foi questionado sobre: “Quais os recursos pedagógicos para trabalhar artes visuais oferecidas pela escola? Os recursos oferecidos atendem a necessidade do aluno?” A resposta do participante de Arte é a seguinte: “[...] Material ampliado, o que o professor solicitar a escola providencia. No entanto, o aluno em questão se recusa a utilizar tais recursos [...]”.

Diante do exposto, percebe-se que a escola oferece alguns materiais para atender a necessidade do aluno deficiente visual. Assim, o docente necessita de uma ação cautelosa para a escolha desses materiais que serão levados para a sala de aula a fim de proporcionar a inclusão desse aluno nas aulas de arte. Dessa forma, levanta-se a seguinte questão: Como você seleciona esses recursos? “Seleciono de acordo com as necessidades do aluno, buscando somar minhas dificuldades com outros profissionais na área [...]”.

Nas palavras do Professor de Arte pode-se notar a preocupação em atender a necessidade do aluno. Conforme explicou, ele busca com outros profissionais da área, ou seja, os profissionais que atendem aos alunos no atendimento educacional especial, buscar meios que possam orientar na sua prática pedagógica em sala de aula. Portanto, supõe-se que os materiais necessários para a efetivação da aula sejam um problema solucionado com a ajuda de outros profissionais.

No entanto, questionou-se ao que se refere a sua prática pedagógica: “Tendo em vista os materiais selecionados, qual a dificuldade encontrada para ensinar arte para este aluno?”, ele respondeu: “Senti pouca dificuldade porque tenho o apoio da direção da escola em questão de material de apoio para este aluno [...]”.

O participante mais uma vez enfatiza que tem a contribuição da escola quanto aos recursos pedagógicos de apoio para a efetivação do ensino-aprendizado do aluno com baixa visão. Por outro lado, como mencionado anteriormente, a escola não lhe oferece nenhum tipo de formação e/ou capacitação para administrar tais materiais, de forma que o processo educativo do aluno em arte seja de extrema qualidade.

Diante das repostas do Professor de Arte, verifica-se que a escola oferece alguns recursos materiais, como: a) lupas manuais, b) máquina braille, c) mesa reglete, d) cadernos ampliados ou adaptados, e) jogos inclinados ou plano inclinado, f) jogos adaptados com o uso de computador, g) programas de

voz para leitura em computador e materiais ampliados, h) materiais como barbante, tinta, pincéis, lápis 4B e 6B, cola e papéis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que este estudo traz uma contribuição significativa para a compreensão do trabalho realizado com pessoas com deficiência visual nas aulas de artes visuais. Considera-se, portanto, que os resultados obtidos a partir da investigação tiveram seus objetivos respondidos, pois, em função dos pesquisadores terem acompanhado apenas um número mínimo de aulas, em razão do calendário escolar oferecer a disciplina no semestre anterior ao pesquisado, como mencionado anteriormente, não se pode considerar tais resultados como um todo. Afinal, a proposta menciona uma série de conteúdo, deixando então questões para futuras pesquisas, tais quais: Como o professor faz os levantamentos dos recursos para ensinar Arte Moderna e como apresenta essas visualidades desse movimento artístico ao aluno com deficiência visual?

Deste modo, no que se refere aos três conteúdos acompanhados pelos pesquisadores deste estudo, pôde-se constatar que o ensino de artes visuais para deficientes visuais é possível de ser realizado, independente da limitação do seu sentido, pois tudo depende de uma série de fatores, dentre eles, a formação do professor aos recursos levantados para atender as suas necessidades. Assim, o que se pôde perceber ao longo da pesquisa é que o professor oferece recursos materiais para o aluno produzir suas atividades, no entanto, ele não produz nenhum tipo de recurso material que sirva de referência para a produção do aluno. Notou-se, também, que todo o trabalho de produção e fruição do aluno acaba se destinando ao monitor de atendimento educacional especializado.

Portanto, o trabalho propôs-se identificar as metodologias utilizadas pelo professor de artes visuais que atendem a alunos com deficiência visual no âmbito da escola regular, levando em consideração os recursos utilizados, as práticas pedagógicas e os materiais disponíveis para o desenvolvimento do ensino-aprendizado deste aluno. Assim, este estudo configura-se em uma janela convidativa para futuras pesquisas na área a fim de se valorizar a temática proposta e sanar inquietações provindas da educação voltada para o alunado com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

AGUADO DIAZ, A. L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre Editorial Fundación Once, Madrid. Disponible en: <<http://sid.usal.es/docs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>>. Acesso: 16/10/2018.

ARANHA, M. S. F. (1995). Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. En: *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70. Disponible en: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>>. Consultado en: 16/10/2018.

ARANHA, M. S. F. (2005). *Projeto Escola Viva – garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Ed. MEC, Brasília, DF. v. 1. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Consultado en: 16/10/2018.

BACARIN, L. M. B. P. (2005). *O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política – Maringá, PR*. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponible en: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ligia_Bacarin.pdf>. Consultado en: 16/10/2018.

BARBOSA, A. M. (2008). *Ensino da arte: memória e história*. Perspectiva, São Paulo.

BELARMINO, J. (1997). *Associativismo e política: a luta dos grupos estigmatizados pela cidadania plena*. Idéia, João Pessoa. Disponible en: <exaluibc.org.br/fazendo_arte/literatura/luta_cidadania.rtf>. Consultado en: 16/10/2018.

BISACCIONI, P.; MENDES, E. G. (2008). Os desafios da transição da educação infantil para o ensino

fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? En: **ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. C. P. I.** (Org.). *Temas em educação especial: múltiplos olhares*. Junqueira & Martins, São Paulo. p. 70-76.

BRASIL. Presidência da República. (1971, 12 ago.). Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm>. Consultado em: 16/10/2018.

BRASIL. Presidência da República. (1988, 5 out.). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Consultado em: 16/10/2018.

BRASIL. Presidência da República. (1989, 25 out.). Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Consultado em: 16/10/2018.

BRASIL. Presidência da República. (1996, 23 dez.). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Consultado em: 16/10/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ed. MEC/SEF, Brasília, DF. v. 6. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Consultado em: 16/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Arte*. Ed. MEC/SEF, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Consultado em: 16/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Ed. MEC/SEF, Brasília, DF.

BRASIL. Presidência da República. (1999, 21 dez.). Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Consultado em: 16/10/2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2001, 14 set.). Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. En *Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 16/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. [2018?]. Como está sendo feita a inclusão de alunos com deficiência que nunca tiveram contato com as classes regulares? É necessário algum tipo de adaptação? Ministério da Educação, Brasília, DF. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/112-como-esta-sendo-feita-a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-que-nunca-tiveram-contato-com-as-classes-regulares-e-necessario-qual-tipo-de-adaptacao>>. Acesso: 16/10/2018.

BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. (2001). Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual – vol. 1, fascículos I – II – III. Ed. MEC/SEF, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002914.pdf>>. Acesso:

16/10/2018.

CARVALHO, R. E. (2011). *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 10. ed. Mediação, Porto Alegre.

COIMBRA, I. D. (2003). *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular*. Ed. UFBA, Salvador.

CORRÊA, M. A. M. (2010). *Educação especial*. 5. reimp. Fundação CECIERJ, Rio de Janeiro. v. 1. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/educacao-inclusiva/educacao-especial.pdf>>. Acesso: 16/10/2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. (1994). UNESCO, Salamanca. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso: 16/10/2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (1990). UNESCO, Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso: 16/10/2018.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO: etimologia e origem das palavras. (2018). 7Graus, Matosinhos, Pt. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>>. Acesso: 16/10/2018.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. 2. ed. rev. e atual. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>>. Acesso: 16/10/2018.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. (1999). *Metodologia do ensino de arte*. 5. ed. Cortez, São Paulo.

FERREIRA, A. (2010). *Arte, escola e inclusão: atividades artísticas para trabalhar com diferentes grupos*. Vozes, Petrópolis.

FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. S. (2007). *A educação de pessoas cegas no Brasil*. Avesso do Avesso, Araçatuba.

GIL, M. (Org.). (2000). *Deficiência visual*. Ed. MEC/SEED, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso: 16/10/2018.

GONZÁLEZ, M. P.; DÍAZ, J. M. (2007). Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais. En: **GONZÁLEZ, E.** (Org.). *Necessidades educacionais específicas*. Artmed, Porto Alegre. p. 100-118.

GUIJARRO, M. R. B. (2005). Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. En: **BRASIL.** Ministério da Educação. *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*. Ed. MEC/SEESP, Brasília, DF. p. 7-14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>. Acesso: 16/10/2018.

LIMA, P. A. (2006). Deficiência visual: desenvolvendo diferentes possibilidades perceptivas. En: **LIMA, P. A.** *Educação inclusiva e Igualdade social*. Avercamp, São Paulo. p. 73-102.

LOWENFELD, V.; BRITTAN, W. L. (1974). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Tradução Álvaro Cabral. Mestre Jou, São Paulo.

MAIOLA, C. S.; SILVEIRA, T. S. (2009). *Deficiência visual*. Grupo UNIVASSELVI, Indaial.

MANTOAN, M. T. E. (1997). Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? En: **MANTOAN, M. T. E.** (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma*

reflexão sobre o tema. Memnon, São Paulo. p. 119-127.

MARTÍN, M. B.; **RAMIREZ**, F. R. (2003). Visão subnormal. En: **BUENO**, S. T.; **MARTÍN**, M. B. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. 3. ed. Santos, São Paulo. p. 111-134.

MENDES, E. G. (2003). Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. En: **MARQUEZINE**, M. C.; **ALMEIDA**, M. A.; **TANAKA**, E. D. O. (Org.). *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência*. Ed. UEL, Londrina. v. 5. p. 25-41.

MICHEL, M. H. (2009). *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*. 2. ed. Atlas, São Paulo.

MINAYO, M. C. S. (2001). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. En: **MINAYO**, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Vozes, Petrópolis. p. 9-29.

MITTLER, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Artmed, Porto Alegre.

PEREIRA, J. L. C.; **COSTA**, M. P. R. (2009). O aluno com deficiência visual em sala de aula: informações gerais para professores de artes. En: *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 89-99. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/32>>. Acesso: 16/10/2018.

ROCHA, H; **RIBEIRO-GONÇALVES**, E. (Coord.). (1987). *Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção, recuperação, reabilitação*. Fundação Hilton Rocha, Belo Horizonte.

RODRIGUES, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. En: **RODRIGUES**, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus, São Paulo. p. 299-321.

RUDIO, F. V. (2011). *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 40. ed. Vozes, Petrópolis.

SÁ, E. D.; **CAMPOS**, I. M.; **SILVA**, M. B. C. (2007). *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Ed. MEC/SEED/SEESP, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso: 16/10/2018.

SASSAKI, R. K. (1998). Inclusão: o paradigma da próxima década. En: *Mensagem da APAE*, Brasília, DF, v. 34, n. 83, p. 29.

SILVA, E. L.; **MENEZES**, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Ed. UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertaco_es_4ed.pdf>. Acesso: 16/10/2018.

SILVA, O. M. (1987). *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história de ontem e de hoje*. CEDAS, São Paulo. Disponível em: <<https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->>. Acesso: 16/10/2018.

SILVEIRA, A. B. (2013). *Estigma e preconceito contra as pessoas com deficiência: a mídia e a comunicação organizacional enquanto permeadoras dos processos sociais*. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/77983/000898277.pdf?sequence=1>>. Acesso: 16/10/2018.

SOLDERA, D. (2012). Possibilidades de pesquisa em artes visuais com deficientes visuais. En: **MONTEIRO**, R. H.; **ROCHA**, C. (Org.). *Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*. Ed. UFG, Goiânia. Disponível em: <https://seminarioculturavizual.fav.ufg.br/up/778/o/2012-106_Possibilidades_de_pesquisas.pdf>. Acesso: 16/10/2018.

TOMAZ, M. V.; **FRATARI**, M. H. (2006). Imagens da não visão: o ensino multissensorial de artes para

alunos com deficiência visual. Artigo. Faculdade Católica de Uberlândia, Uberlândia. Disponível em: <<http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/32-pos-grad.pdf>>. Acesso: 16/10/2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. (2012). *Metodologias para ensino e aprendizagem de arte*. Ed. UEP, São Paulo. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41531/6/2ed_art_m2d4.pdf>. Acesso: 16/10/2018.

VASSEUR, F. C.; NORA, P. (2012). A percepção dos deficientes visuais em atrativos turísticos: o caso da Igreja de São Pelegrino. En: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL, 7., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. p. 1-16. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/a_percepcao_dos_deficientes.pdf>. Acesso: 16/10/2018.