



Noviembre 2019 - ISSN: 1989-4155

ARTE-EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DAS ARTES PARA DEFICIENTES VISUAIS SOB UMA PERSPECTIVA SOCIAL E EDUCACIONAL

Andrew Raynee Andio Pimentel Fragata¹

Universidade Federal do Amazonas
nandadrik.2011@gmail.com

Jadson Justi²

Universidade Federal do Amazonas
jadsonjusti@hotmail.com

Jamson Justi³

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
jamsonjusti@yahoo.com.br

Edrilene Barbosa Lima Justi⁴

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
edrilene@gmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Andrew Raynee Andio Pimentel Fragata, Jadson Justi, Jamson Justi y Edrilene Barbosa Lima Justi (2019): "Arte-educação e inclusão: uma reflexão sobre o ensino das artes para deficientes visuais sob uma perspectiva social e educacional", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (noviembre 2019). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlanter/2019/11/arte-educacao-inclusao.html>

RESUMO

Este estudo objetiva refletir o processo de inclusão do aluno deficiente visual à luz da perspectiva social e educacional. Metodologicamente é engendrado como descritivo com abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio de um protocolo de questões elaboradas especificamente para o presente estudo. A participante foi uma professora da disciplina de artes de uma escola pública de Parintins, Amazonas, Brasil. Os resultados evidenciam que a inclusão não pode ser algo que se fundamenta de forma isolada, mas, sim, em parcerias, pois o trabalho é de amplo auxílio coletivo, no qual todos possam ter as vivências com suas habilidades pedagógicas dentro do ambiente educacional. Desenvolver processos inclusivos remete a uma ação que requer responsabilidades múltiplas. Conclui-se que a arte é capaz de favorecer o estímulo de sensações que são ímpares na vida escolar, e, em conjunto com mecanismos pedagógicos e sociais, pode ser potencial facilitador para a inclusão efetiva.

Palavras-chave: Deficiência visual – Inclusão – Arte-educação.

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE ARTES PARA LAS DISCAPACIDADES VISUALES BAJO UNA PERSPECTIVA SOCIAL Y EDUCATIVA

¹ Pesquisadora da Universidade Federal do Amazonas.

² Professor da Universidade Federal do Amazonas.

³ Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

⁴ Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

RESUMEM

El objetivo de este estudio es reflejar el proceso de inclusión del estudiante con discapacidad visual en una perspectiva social y educativa. Se genera como descriptivo con un enfoque cualitativo. La recolección de datos se realizó a través de un protocolo de preguntas elaboradas específicamente para el presente estudio. El participante era profesor de disciplina artística en una escuela pública en Parintins, Amazonas, Brasil. Los resultados muestran que la inclusión no puede ser algo que se base de forma aislada, sino más bien en asociaciones, ya que el trabajo es de una amplia asistencia colectiva, en la que todos pueden tener las experiencias con sus habilidades pedagógicas dentro del entorno educativo. El desarrollo de procesos inclusivos se refiere a una acción que requiere múltiples responsabilidades. Se concluye que el arte es capaz de estimular la estimulación de sensaciones únicas en la vida escolar y, junto con los mecanismos sociales y pedagógicos, puede ser un facilitador potencial para una inclusión efectiva.

Palabras clave: Discapacidad visual – Inclusión – Educación artística.

ART-EDUCATION AND INCLUSION: A REFLECTION ON THE TEACHING OF ARTS FOR VISUAL DISABILITIES UNDER A SOCIAL AND EDUCATIONAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

The objective of this study is to reflect the process of inclusion of the visually impaired student in a social and educational perspective. It is generated as descriptive with a qualitative approach. The data collection took place through a protocol of questions elaborated specifically for the present study. The participant was a teacher of the arts discipline at a public school in Parintins, Amazonas, Brazil. The results show that inclusion cannot be something that is based in isolation, but rather in partnerships, since the work is of broad collective assistance, in which everyone can have the experiences with their pedagogical abilities within the educational environment. Developing inclusive processes refers to an action that requires multiple responsibilities. It is concluded that art is capable of encouraging the stimulation of sensations that are unique in school life, and, together with pedagogical and social mechanisms, can be a potential facilitator for effective inclusion.

Keywords: Visual impairment – Inclusion – Art-education.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda sobre o ensino das artes para alunos com deficiência visual (DV). A relação dos proponentes deste estudo, com o tema em questão, foi embasada na inquietação de que futuros professores de Artes não saberiam trabalhar o ensino dessa disciplina com alunos com DV, na qual se revelou um problema, enquanto sua formação acadêmica, trazendo dúvidas sobre de que forma os professores trabalham nas escolas públicas com esses alunos, sendo este um dos problemas principais a serem abordados nesta pesquisa, reconhecendo que na contemporaneidade ainda há poucos profissionais na área de educação especial em relação a outras áreas da Educação.

Na sociedade ainda existem pessoas que são vítimas de todo o tipo de preconceito, ou até mesmo um certo desprezo, entre elas estão aquelas com DV. Pautado nesse contexto de modo específico, este estudo – em seu bojo – apresenta leis, decretos, trajetória da pessoa com deficiência, especificamente aquela com DV, no que se refere à inclusão até a contemporaneidade.

No entanto, o presente estudo apresenta relevância para o meio acadêmico, em função do interesse de desvendar como o ensino de Artes (de modo qualitativo e funcional) pode ser desenvolvido, com alunos com DV, respeitando suas diferenças e convivendo com elas. Justifica-se o termo “diferente” durante o estudo como uma forma de descrição lógica e não em uma perspectiva estigmatizadora. Para tanto, o objetivo geral deste estudo é refletir o processo de inclusão do aluno deficiente visual à luz da perspectiva social e educacional. Levam-se também em consideração os objetivos específicos: a) uma discussão crível sobre as dificuldades relacionadas ao ensino de Artes

para alunos com DV; e b) caracterização da experiência de uma professora de Artes atuante no ensino com alunos deficientes visuais.

1.1 BREVE HISTÓRICO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

No início da civilização, precisamente na pré-história, as pessoas apenas se preocupavam com a segurança do grupo, logo, aquelas com deficiência não teriam a menor chance de sobrevivência, visto que era comum as tribos estarem sempre em fuga de algum perigo, seja por conta de um animal ou mesmo pessoas de outros grupos. Dessa forma, as pessoas com deficiência se tornariam um atraso para eles, então elas eram abandonadas. Até mesmo a prática do infanticídio era comum ser cometida, em caso de haver uma criança nascida com alguma deformidade ou ausência de membros pelo corpo (Gugel, 2008).

Partindo dessa lógica, há ideia de que parte de uma mesma sociedade com direitos e deveres igualitários se contrapõem as ações que excluem determinados grupos minoritários da mesma sociedade. Essa contraposição é regida pelo princípio da diversidade, remetendo-os ao desrespeito com o próximo (Lima, 2006).

Houve tempos em que as pessoas com deficiência, como nas evidências arqueológicas, eram normalmente integradas às diferentes tipologias sociais, e que na Grécia antiga as pessoas com DV eram temidas e veneradas, tidas como profetas, que foram privadas de verem as coisas do mundo. Entretanto, havia gregos famosos, como Homero, que tinha DV, e produziu algumas obras conhecidas, como *Iliada* e *Odisseia*. Ele era acompanhado por seu discípulo, algo que era comum com muitos pensadores. Contudo, a cegueira não deixava de ser vista como entrave de compreensão de suas concepções existenciais (Gugel, 2008).

Nesse sentido, Lorimer (2000 apud Motta, 2008) menciona que as pessoas com DV eram tidas como incapazes e que apenas dariam trabalho para as famílias. Muitas eram maltratadas e até mesmo negligenciadas durante a vida toda.

Apesar desses percalços, muitos romanos com deficiência conseguiram se tornar pessoas letradas, advogados, músicos e poetas. Entretanto, uma outra parte continuava à margem social, sendo explorada por “esmoladores” recebendo roupas e alimentos, além disso, os meninos eram escravizados e as meninas se tornavam prostitutas. No Reino Unido, na Idade Média, precisamente a partir do século XII, é que as atenções foram voltadas para as pessoas com DV, que passaram a ser vistas com olhares de preocupação no sentido de discriminação por meio do amor e da caridade das outras pessoas (Gugel, 2008).

Souza (1998) frisa que, partindo do sentido jesuítico, a memória de inclusão da pessoa com deficiência estava implícita na pedagogia de papéis atribuídos aos manuais e trechos de grandes programas e práticas que limitavam a diversidade de experiências e personalidades. Nesse sentido, a luta das pessoas com deficiência foi algo processual que aos poucos foi conquistando um espaço fundamental na sociedade munida de conceitos e preconceitos. “Apesar de instrumentos legais terem sido desenvolvidos para facilitar o acesso deste grupo de consumidores ao ensino, somente a legislação não é suficiente para que a inclusão dos alunos com deficiência visual seja de fato uma realidade [...]” (Coelho; Abreu, 2018: 487).

A inclusão das pessoas com DV conduz uma sociedade a ser mais completa. Para tanto, uma pessoa que não enxerga conhece seu próprio mundo de um jeito diferente onde na perspectiva do tato aprende tudo que se é necessário para ela. Silva (2014: 15) revela que “O princípio fundamental da educação inclusiva fundamenta-se na valorização da diversidade humana, nesse sentido, as dificuldades encontradas no ambiente escolar [...]” divergem de outras realidades, com a falta de estrutura para atender um público que busca uma formação para entrar no mercado de trabalho, ou simplesmente o reconhecimento de suas potencialidades.

Observa-se que, nessa concepção, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência apenas mudou de época, pois ela continua nos tempos atuais, uma vez que o que se observa como uma das barreiras para a tão falada inclusão é a aceitação delas como cidadãs e respeitando suas diferenças. Partindo das reflexões críveis autorais anteriores tem-se a contextualização de Bacarin (2005) sobre arte-educação,

Em suma, para o movimento de Arte-educação, cabe aos seus componentes serem agentes de transformação do apreciar e do olhar artístico, possibilitando aos jovens e crianças, conhecer a cultura e a história, o Brasil, seu povo e a realidade, representados e expressos em cores, formas e linhas, imagens figurativas e abstratas, luzes e sombras, relevos e perspectivas. Desta maneira, uma parte dos arte-educadores dá ênfase ao potencial que a educação pela arte tem para a humanização e emancipação dos sujeitos.

Essa prática vai muito além do ensino de aprendizado educacional, considerando que o ensino das Artes é necessário para as experimentações tendo grandes influências emocionais na vida do aluno com DV. Portanto, o ensino de Artes para o DV vai muito além do que os olhos podem visualizar.

A história da luta de pessoas com deficiência na sociedade transcorre por um acréscimo significativo de lutas e discussões por meio dos movimentos sociais que reivindicavam, uma vez que tais sujeitos fazem parte da sociedade, e que eles cravaram na história as lutas pelo reconhecimento de seus direitos.

O que se percebe na história de pessoas com deficiências não é algo tão abstruso de se compreender, uma vez que os fatos de suas trajetórias estão registrados em livros, artigos e relatos de experiências e vivências gerais, mais que por sua vez paulatinamente está sendo reconhecida sob uma perspectiva inclusiva.

Os direitos iguais a todos os cidadãos brasileiros são garantidos pela Constituição Federal de 1988, em seus parâmetros que se apresentam as bases legais para “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]” (art. 3º, inc. IV) (Brasil, 1988).

Ainda na Constituição Federal de 1988, artigo 205, especificamente, aborda-se a educação como um direito de todos, que garante o desenvolvimento pleno da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para qualquer tipo de trabalho. A “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” é explicitada no artigo 206, inciso I, estabelecendo como um dos princípios para o ensino e, garante como dever do Estado, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inc. III) (Brasil, 1988).

1.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA REDE REGULAR DE ENSINO

Um dos grandes desafios para garantir a educação inclusiva nas escolas é a formação docente. Na contemporaneidade, discutem-se as bases de formação, mas não se garante uma especialização para se trabalhar com alunos com deficiências. Nesse sentido, a formação construída na universidade não é inteiramente condizente com as realidades dos contextos que trabalham na perspectiva inclusiva. Os arcabouços teóricos e epistemológicos não são suficientemente sólidos sem as práticas com alunos com deficiência. Desta forma, a formação pedagógica do professor deve considerar as várias realidades dos contextos escolares, para tanto, sua formação deve proporcionar uma prática flexível aos estudos das diversas áreas do conhecimento. Dessa maneira, a educação depende da capacidade e humildade do docente perceber a fragilidade que o educando apresenta principalmente no seu discurso expressado sob sua experiência e condição de vida (Cunha, 2006).

Nessa perspectiva é preciso que o processo de formação continuada dos professores deva ser pautado entre a interpelação da teoria e prática. Aranha (2004a: 20-21) menciona que

[...] Sabemos que tais profissionais quando se encontram ativos no sistema educacional brasileiro não tiveram em sua formação inicial, disciplinas cujos conteúdos se referissem aos segmentos de alunos com necessidades educacionais especiais. Este fato, gera grande ansiedade nesses profissionais, determinando, muitas vezes, resistência a assumir tais alunos em suas classes.

Deste modo, os profissionais da educação devem compreender que também os sujeitos com deficiência são capazes de aprender e desenvolver-se cognitivamente. Para isso, é necessário que

as pessoas com deficiências caminhem na escola com indivíduos capacitados para desenvolver em suas práticas estratégias de ensino, despertando em cada educando suas aptidões por aprender de forma significativa.

Nesse sentido, o conhecimento dos professores sobre a diversidade dos contextos se torna imprescindível para que seu trabalho adote múltiplas metodologias, não como uma visão técnica e formal, mas que se tenha a sensibilidade de compreender que o maior compromisso da educação para todos envolve um caráter político, no qual se respeitem os valores éticos e morais que a mantêm (Imbernón, 2000a).

Desta forma, quando os professores não preparados encontram esse desafio em seu cotidiano, a escola tem o dever de solicitar os atendimentos do profissional especializado apoiando o docente da classe regular. Assim, há grandes desafios ao atendimento a alunos com deficiência nas escolas de ensino regular.

1.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DIANTE DA INCLUSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

De forma geral, os cursos de formação constituem um espaço propício para o desenvolvimento de habilidades e capacidades para identificação dos mecanismos do processo de aprendizagem e conhecimento dos alunos. Nele cabe ao professor construir uma visão crítica sobre sua prática pedagógica. Não se subsidiando apenas de uma metodologia, é preciso garantir e diversificar as metodologias de ensino, garantindo uma avaliação que considere as habilidades e potencialidades de cada um.

Se a pretensão é afiançar a educação para todos, livre de suas especificidades, deve-se assegurar a oferta de uma formação que permita ao professor analisar, acompanhar e contribuir para o aperfeiçoamento dos processos regulares de escolarização, considerando que possa dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos (Glat; Nogueira, 2003; Mantoan; Prieto; Arantes, 2006).

Nesse contexto é preciso que os professores ampliem seus olhares para atuação de suas práticas com aluno deficiente. Para tanto, é preciso oferecer mais condições específicas na formação de profissionais da educação, renovando suas práticas pedagógicas e viabilizando a sua capacidade de formular. Pois, é necessário que estes possam discutir as questões relativas à função “[...] social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor [...]” (Freitas, S., 2006: 170).

Com base em seu arcabouço teórico, sua prática pedagógica torna-se uma ferramenta insubstituível para a formação do educando com deficiência. É preciso que o corpo docente caminhe junto em prol de uma educação inclusiva de qualidade, dialogando unidos e demonstrando capacidade de planejar, criticar e avaliar.

Assim, o profissional tem a capacidade de adaptar as suas ações de acordo com a realidade em que se encontra, pois de nada adianta possuir bastante informações se não tem conhecimentos pautados nas ações que lhe são destinadas, a educação com alunos deficientes. Segundo Imbernón (2000b: 55),

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam.

Corroborando com a fala do autor, é a partir da redescoberta de sua prática que o professor renova sua maneira de ensinar. Desempenhando seu papel social de agente transformador, que respeita as especificidades de cada educando.

Deste modo, deve ser garantida a formação continuada do professor como compromisso dos sistemas de ensino em promover uma educação por meio de novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, onde:

[...] os professores devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimento atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formar e avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos. (Mantoan; Prieto; Arantes, 2006: 58).

Assim, é necessário que as instituições educacionais precisem se adequar a necessidades educacionais particulares. A escola regular por lei é inclusiva, entretanto, os profissionais da educação demonstram resistência quando é incluído um aluno com deficiência em sua sala de aula. Conforme Aranha (2004b: 24), o documento *Saberes e Práticas da Inclusão no Ensino Fundamental* (2003) reconhece que:

Toda pessoa tem direito à educação, independentemente de gêneros, etnia, deficiência, idade, classe social ou qualquer outra condição;

O acesso à escola extrapola o ato da matrícula, implicando na apropriação do saber, da aprendizagem e na formação do cidadão crítico e participativo;

A população escolar é constituída de grande diversidade e ação educativa deve atender às maneiras particulares dos alunos aprenderem.

Dessa maneira, a comunidade escolar deve refletir sobre a efetivação da inclusão, promovendo a aprendizagem considerando suas características, limitações ou habilidades, dos alunos com deficiência e na elaboração de uma prática pedagógica dos docentes para promover a aprendizagem. Assim, conforme o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, por meio do artigo 18, da Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (Brasil, 2001: 77).

Por precaução, vale analisar a formação inicial dos professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo da trajetória profissional, incorporando qualidade com julgamento justo. Não é suficiente receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é preciso ter atendimento que possibilite o desenvolvimento efetivo de todos.

Contudo, as ações e estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com deficiência devem estar voltadas ao trabalho em parceria com a comunidade escolar. Nesse sentido, a atuação pedagógica diante da educação inclusiva deve realizar-se em um processo contínuo de respeito ao profissional da educação, em que nem sempre os saberes exigidos e assumidos na profissão darão condições suficientes para que ele possa trabalhar na educação básica de crianças com deficiência na escola regular.

Desta maneira, a escola é um lugar de acolhimento. Sua maior função é praticar a ação social, promovendo aos educandos com deficiência uma educação de qualidade, independentemente de sua condição intelectual ou física, pois são as diferentes ideias, opiniões e os níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e favorecem o entendimento dos alunos e professores.

1.4 SISTEMA BRAILLE: MÉTODO DE LEITURA E ESCRITA

Não se pode falar da inclusão da pessoa com DV sem deixar de se referir ao sistema Braille, que é um:

[...] processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada. Pode-se fazer a representação tanto de letras, como algarismos e sinais de pontuação. Ele é utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, e a leitura é feita da esquerda para a direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo. (Costa, 2009).

Louis Braille (1809-1852) criou um sistema e acabou por desenvolver o método que recebeu seu nome e contemporaneamente é utilizado para que as pessoas com DV possam estabelecer sua comunicação com o mundo. Uma vez que esse método é fundamental para que a pessoa com DV possa desenvolver suas habilidades de leitura e amadurecimento intelectual, dando-lhe certa independência no que se refere ao reconhecimento do conceito de mundo (Costa, 2009).

Segundo Antunes (2004), enfatizar e pensar na pessoa com deficiência não significa precisamente atribuir ao sujeito mais ou menos capacidades e possibilidades de aprendizado. Isso significa buscar o desprendimento de parâmetros estabelecidos, e, assim, trabalhar por meio do que se acha diferente, no sentido de proporcionar o atendimento especializado para as pessoas com necessidades educacionais especiais que precisarem.

A cela do sistema Braille é formada por seis círculos, sendo três na direita e três na esquerda, no que se formarão os números e letras. A representação do desse sistema mostra como as letras e os números são formados a partir de um ponto.

Após o sistema Braille ser complementada na vida de pessoas com DV, as crianças e os adolescentes que se encontram com cegueira ou até mesmo baixa visão estão cada vez mais sendo inseridos na rede de ensino. Como o sistema é fácil e bastante eficaz, é comum que esteja presente em placas de elevadores e em vários outros tipos de acessibilidade onde a inclusão desse sistema é obrigatória.

Dentro do conceito artístico, fez-se interessante discorrer sobre o sistema Braille como forma de desenvolver suas sensibilidades de toque e percepção espacial. A educação inclusiva é o que garante que todos tenham direito à educação, pois cada pessoa é capaz de aprender, e a igualdade faz a diferença, para aqueles que são incluídos sem denominação pelas suas individualidades.

Fazer parte de uma mesma sociedade com direitos e deveres igualitários se contrapõem as ações que excluem determinados grupos minoritários da mesma sociedade. A arte-educação e educação inclusiva são fatores fundamentais na licenciatura, no que dedilha para que o acadêmico seja preparado para qualquer situação em sala de aula, para tanto o ensino das Artes é de extrema importância no preparo desse acadêmico.

A educação inclusiva ressalta-se pela importância da proposta no sentido de buscar configurações para superar as situações de exclusão, reconhecendo o direito a ser diferente e arrastar toda a sociedade no atendimento às pessoas com deficiências (Carvalho, 2000; Lima, 2006). Nesse sentido, as pessoas com DV possuem grandes possibilidades de interpretar seu mundo, não só interagir, mas também intervindo no funcionamento deste de modo significativo.

1.5 BREVE RELATO SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Não se pode falar sobre a história da pessoa com deficiência ao longo da existência humana sem referenciar sua trajetória no Brasil (Maciel, 2000). Frisa-se, aqui, que a vida da pessoa com deficiência em solo brasileiro inicia com a modalidade da educação especial dentro de Centro de Atendimento Específicos para que ela tivesse qualidade de vida.

Sassaki (1997) descreve pontos sobre a exclusão de pessoas com deficiência das atividades pedagógicas e sociais que ainda acontece, porém em grau considerado menor. Contudo, essas

peessoas contam com leis, decretos e pareceres que as amparam e asseguram seus direitos a terem acesso aos espaços públicos e privados inclusive à educação. Nesse sentido, segregação é uma prática que impede a pessoa com deficiência em conviver com as demais.

O ato de segregar está relacionado à ação de separação ou restrição de contato até com outras deficiências, como exemplo, uma pessoa com cegueira não ficaria no mesmo espaço de uma pessoa com surdez.

A Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, esclarece que as pessoas com deficiência tenham acesso a muitos espaços de modo que seja um direito e não mero favor (Brasil, 2000). Dessa forma, a pessoa com cegueira já estava no artigo 88 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia: “Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.”; posteriormente revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1961, 1996).

No Brasil há uma série de conflitos entre aqueles que são favoráveis à educação especial e à escola inclusiva, sendo claro que existe diferença entre as duas. Mantoan (2003) descreve que se devem deixar os conflitos que causem subdivisões e que acabam por atrapalhar um sistema, cujo resultado terá sempre méritos para todos e não para um.

O autor ainda destaca que a educação especial que desenvolve um atendimento de modo mais funcional, no intuito de desenvolver as habilidades básicas, como ler, escrever, amarrar o cadarço ou mesmo conviver socialmente, acontece em escolas especializadas nesse atendimento, como as Associações Pestalozzi e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. E a escola inclusiva é quando acontece na instituição de ensino comum; nesse espaço o aluno tem a oportunidade de conviver, aprender e experimentar novas etapas de sua vida. Na escola comum, o atendimento é direcionado ao pedagógico, onde o aluno com deficiência tem contato com alunos que não apresentam deficiência.

No entanto, o que necessita ser observado é o ensino das pessoas com deficiência sendo realizado nas diversas instituições como parceiras uma da outra, de modo que seja visto o bem-estar dos alunos atendidos. Nessa perspectiva, a escola aos poucos vai iniciando essa preocupação em atender de modo satisfatório seus alunos.

Diante disso, Rocha (2017: 2) descreve que os professores ganham um papel fundamental,

[...] cabe aos professores procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que se deparam, além de auxiliarem na construção de uma proposta inclusiva, fazendo com que haja mudanças significativas pautadas nas possibilidades e com uma visão positiva das pessoas com necessidades especiais.

No entanto, a formação do professor deve atender às necessidades e aos desafios contemporâneos. Sugere-se que o professor seja formado de maneira a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática (Pletsch, 2009).

Reitera-se, ainda, que, durante algumas décadas, as pessoas com deficiências vêm conquistando espaço social e intelectual. Principalmente as pessoas com cegueira que contam com programas tecnológicos que podem auxiliar em sua aprendizagem. São muitos os recursos utilizados no ensino de pessoas com DV no Brasil; alguns velhos conhecidos do universo da DV e outros vinculados à introdução de tecnologias no ensino: reglete, punção, livro adaptado, livro falado e sistema Dosvox, entre outros (Bernardes, 2010).

Dessa forma, é interessante mencionar que a escola é o ambiente ideal para a inclusão das pessoas com DV no sentido de compartilhar saberes e desenvolver-se, podendo tornar sua vida mais prazerosa de forma mais autônoma possível.

1.6 CEGUEIRA: DEFICIÊNCIA VISUAL E A LINGUAGEM ARTÍSTICA

O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, assim conceitua DV em seu artigo 4º, inciso III:

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; (Redação dada pelo Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004). (Brasil, 1999).

Esclarece Freitas, L. (2010) de que é considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: a cegueira é definida na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde – CID-10 – quando a acuidade visual corrigida no melhor olho for menor que 0,05 (graus 3, 4 e 5) ou a pessoa apresentar campo visual menor que 10 graus no melhor olho com a melhor correção óptica, sendo categorizado quanto ao comprometimento visual em grau 3 se o campo visual entre 5 e 10 graus do ponto central de fixação, e grau 4 se o campo até 5 graus do ponto central de fixação, mesmo que a acuidade visual central esteja afetada.

A cegueira pode ser definida como congênita, hereditária e adquirida. A “congênita” é a que ocorre de modo natural, isto é, a pessoa vai perdendo a visão de modo gradativo. A “hereditária” acontece a partir de um histórico familiar, onde a DV se manifesta em vários membros de determinado grupo familiar. A “adquirida” acontece muitas vezes por causa de acidentes de variadas formas, até mesmo por traumatismo e procedimentos cirúrgicos malfeitos (Freitas, L., 2010).

Dentro dessas observações, as causas da cegueira estão direcionadas como a ambiopia, que é perda ou regressão do desenvolvimento visual; o estrabismo, que é a ausência de sincronia dos músculos oculares, dividindo-se em convergente, congênito e adquirido; exotropia – estrabismo divergente XT –, que aparece mais tarde, associada à miopia, erro de refração com divisão entre hipermetropia, que é a dificuldade acomodativa com capacidade de ver de perto causado pelo achatamento do globo ocular; miopia, que é a dificuldade para ver de longe em virtude do alongamento do globo ocular, sendo que as pessoas com síndrome de Down e com outras síndromes podem apresentar alta miopia; astigmatismo, que ocorre quando a córnea não apresenta a mesma curvatura em todas as direções, ocasionando a deformação das imagens (Brasil, 2006).

Para as questões referentes à pessoa com DV relacionada à linguagem artística, é importante analisar as concepções específicas sobre ela dentro do ambiente educacional de forma atrelada ao ensino e processo de inclusão. Para tanto, Mazzotta (2005) explicita que a preocupação com a educação das pessoas com necessidade educacionais especiais fora do Brasil é algo comum e que os governantes brasileiros deveriam se atentar para a preocupação de forma mais crível.

A inclusão de pessoas com deficiência no Sistema de Ensino Comum respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996). Nesse modo, esclarece a questão do acolhimento assegurado a todas as crianças no que se refere às diferenças, físicas, sociais, emocionais, intelectuais, entre outras (Brasil, 1996).

Para tanto, em relação às concepções da linguagem artística e inclusão da pessoa com DV, é preciso que o professor da disciplina de Artes se torne um docente inclusivo. Uma vez que ele deve se perguntar: o que e como ensina? Entretanto, o que todo docente reflete é no como avaliar e como conceituar as notas, aprovar ou reprovar um aluno com DV?

Na verdade, a Arte pode ser uma aliada para que a inclusão, o sucesso e o progresso das pessoas com DV sejam algo qualitativo e não quantitativo. De modo que suas capacidades sejam lapidadas de acordo com suas possibilidades. A linguagem artística é um estimulante para a interação entre o aluno e o docente. Elliott (1998) enfatiza que o pensamento pedagógico do docente é o elo entre o pedagógico e o artístico, objetivando a junção entre teoria e prática.

O professor deve ser um pesquisador de novas estratégias de ensino, para que haja sempre uma forma de manter todos os alunos de uma sala comum em interação com a aula de Artes. O

princípio fundamental da educação inclusiva está fundamentado em valorizar a diversidade humana. Nesse sentido, os entraves encontrados no ambiente escolar divergem da realidade encontrada nas escolas, com exacerbada falta de estrutura para atender um público que busca uma formação para entrar no mercado de trabalho, ou simplesmente o reconhecimento de suas potencialidades (Silva, 2014).

A participação dos alunos com DV em sala de aula expressa a necessidade de adaptações de materiais e outras ferramentas para a adequada estimulação de potencialidades conforme os objetivos do docente. Partindo dessa lógica, a pessoa com DV, muitas vezes, apresenta ausência apenas de um dos sentidos, os outros passam a ser estimulados e se aprimoram a cada momento. Dessa forma, a audição, o olfato, o tato e o paladar passam a ser mais aguçados.

Para Oliveira (2008), o artista com DV percebe sua composição por meio do toque em alto-relevo e as diferentes texturas. A pessoa com cegueira pode aprender a desenhar e isso pode direcionar a desenvoltura do professor de Artes em proporcionar um espaço onde ela possa se sentir capaz e incluída, isto é, sendo tratada como um aluno participante das aulas. Assim, o que se espera é que haja uma inclusão efetiva do aluno com DV, que possa representar e identificar o mundo acompanhado de seus colegas, respeitando suas diferenças.

A Arte proporciona diversas possibilidades de trabalhos de modo qualitativo. Entretanto, quando se tem uma pessoa com deficiência em sala de aula é necessário atenção específica para o caso em questão, uma vez que o aluno apresenta os mesmos desejos de adquirir novos conhecimentos. Nesse modo, o professor precisa estar em constante atualização artística e pedagógica no intuito de oferecer aos alunos com e sem deficiência um ambiente de ensino prazeroso e significativo.

Para desenvolver determinada estratégia, o professor deve avaliar se suas ferramentas são funcionais à demanda tanto de aluno com DV como de aluno vidente. O sentido de incluir não é só ter o aluno regularmente matriculado na escola, mas fazê-lo participar com os outros alunos de modo interativo, onde poderão conjuntamente identificar o mundo por meio do ensino-aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, explicita que a educação é dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada visando ao desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, aborda-se ainda o artigo 208, inciso III, que frisa a educação sendo efetivada pelo Estado, garantindo o AEE para pessoas com deficiência na rede de ensino comum (Brasil, 1988).

Em se tratando das possibilidades de ensino de qualidade por meio da linguagem artística, é notório que os resultados ocorrem de modo gradativo, uma vez que todos os alunos estarão no mesmo ambiente onde poderão se desenvolver no mesmo contexto, mas de acordo com suas diferenças e características.

Nesse contexto explicita-se a possibilidade de haver experiências em ambiente não visual, isto é, atividades de cheirar e tocar, sendo visto como momento de produção, resultando em reflexão sobre a inclusão educacional e afetiva. A luta por melhores condições de ensino e aprendizado nas escolas está distante da perfeição, contudo, a garantia de um ensino diferenciado em muitas escolas do Brasil ainda não é uma realidade tangível, faltam recursos e salas especializadas e principalmente professores com formação específica na área.

A inclusão das pessoas com DV conduz uma sociedade a ser mais completa. Para tanto, uma pessoa que não enxerga conhece seu próprio mundo de um jeito diferente onde na perspectiva do tato aprende tudo que se é necessário para ela. Desta maneira, o ensino-aprendizagem é feito pelo tato, no qual as mãos do aluno se tornam a ferramenta ideal para seus conhecimentos e as mãos do professor se tornam o guia para que o aluno venha a ter outros conhecimentos.

2 METODOLOGIA

Dentro da composição de toda pesquisa acadêmica, coloca-se o procedimento metodológico como parte essencial para o controle e norte técnico-científico. Dessa forma, este estudo engendra-se como descritivo com abordagem qualitativa. No entanto, para Gil (2002: 42), “A pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno

[...]”. Tal método vem ao encontro da realidade vivenciada pelos pesquisadores a fim de se descreverem nuances da DV diante da dificuldade encontrada entre o DV e o ensino de Artes.

Diante disso, têm-se também a abordagem qualitativa adotada por esta pesquisa como a mais pertinente para a condução lógica e que se fundamenta no conceito de Minayo (2008), quando a caracteriza com abordagem que detém considerável suporte subjetivo de forma a promover discussões mais amplas e possibilidades de reflexões profundas sobre o objeto.

Para dar suporte prático a este estudo foi realizada uma pesquisa nas dependências de uma escola da rede estadual de ensino de Parintins, AM, Brasil, onde alunos com DV estão regularmente matriculados. A participante é docente vinculada à instituição em questão e foi indicada pela direção escolar com base em sua experiência na educação de DV. Após a referida indicação, os pesquisadores entraram em contato com a professora para convidá-la a participar deste estudo que versa sobre a experiência prática com o alunado DV. Para oficializar a condução da coleta de dados nas dependências da escola lócus desta pesquisa, foi autorizada formalmente pela direção institucional por meio de documento específico (Termo de Autorização Institucional).

Após sanadas todas as dúvidas referentes aos objetivos, procedimentos, aspectos éticos e benefícios para o meio acadêmico, os pesquisadores entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que a professora assinasse em duas vias caso ela aceitasse sua participação voluntária no estudo. Menciona-se ainda que uma via do Termo ficou com a participante e a outra com os pesquisadores.

O instrumento para a coleta de dados foi construído pelos próprios proponentes desta pesquisa a fim de se atingirem os objetivos engendrados como norte para sanar as dúvidas e garantir contribuição inédita para o meio acadêmico. As questões que compuseram o referido material foram: a) Qual foi o período que você já trabalhou a disciplina de Artes com alunos deficientes visuais? b) Como está sendo essa experiência? c) Quais estratégias que você utiliza para que os alunos possam acompanhar suas aulas? d) Qual sua opinião a respeito do trabalho com alunos com DV no ensino comum? e) Quais os apoios teóricos que você busca, para a inclusão dos alunos com DV nas aulas de Artes?

Após os respectivos trâmites, marcou-se um horário fora do expediente laborativo para a realização da entrevista. Esta foi gravada em áudio para evitar possíveis perdas de informações no percurso do encontro.

A respectiva entrevista foi marcada dentro das dependências da escola, precisamente em uma sala com iluminação adequada e pouca poluição sonora. O respectivo local foi indicado pela direção escolar e a duração da entrevista foi de aproximadamente 30 minutos. Descreve-se ainda que os proponentes solicitaram da participante autorização para acompanhar durante uma semana a sua rotina com seus alunos DVs.

Após a coleta de dados (entrevista e observação *in loco*), os pesquisadores transcreveram as falas da participante e a rotina dela. A partir de então, deu-se início às discussões com a literatura em uma abordagem qualitativa, bem como às reflexões críveis da problemática norteadora deste estudo.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro da ênfase da concepção temática desta pesquisa, observa-se por meio da linguagem artística a ideologia de que o aluno com DV possa participar de modo independente. Tal concepção traz o pensamento de independência, mas com o auxílio para desempenhar suas atividades dentro de uma lógica pedagógica, seja na pintura de uma tela, confecção de cerâmica, ou mesmo na prática de dança.

O que deve acontecer é a quebra de preconceitos, quando se refere à deficiência como um impedimento para a participação dos alunos nas atividades pedagógicas. Enfatiza-se que, se elas apresentam a capacidade de participar de uma atividade desse tipo, logo, terão todas as condições de desenvolver outras atividades, dentro das artes visuais.

O professor que não teve durante a formação acadêmica subsídios pedagógicos para atuar com alunos com deficiência recorre à instituição e à consulta aos colegas, o que muitas vezes não é suficiente para prepará-lo para atuar da melhor maneira possível, considerando especificidades do trabalho com arte (Reily, 2010).

Não é o caso dos professores da escola onde a pesquisa se desenvolveu. Durante uma visita por parte dos pesquisadores no educandário (lôcus deste estudo) ficou evidente a questão de que os professores se preocupam em estar sempre interagindo com os alunos que apresentam alguma deficiência. Os professores da sala de recurso estão sempre promovendo formação com os docentes e discentes.

Os professores estão em constantes formações, sejam por meio da Secretaria de Educação do Estado ou mesmo em oficinas dentro do espaço da escola. Nesse sentido, pôde-se perceber nas atividades de Artes que a docente entrevistada, desde sua primeira experiência, promove oficinas de confecção de materiais adaptados aos DVs. As confecções abrangem: livros, tabuadas, jogos de roleta, mapas, tabela periódica, entre outras, e em muitos desses materiais é utilizado o sistema Braille na concepção artística.

A Constituição Federal de 1988 tem como intuito garantir o atendimento aos portadores de deficiências na rede regular de ensino. No ano seguinte, a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, item Educação, oferta a obrigatoriedade da educação especial gratuita em estabelecimentos públicos (Brasil, 1989). E a Arte pode ser o mecanismo de promoção dessa inclusão tão debatida em seminários, trabalhos acadêmicos e pelas instituições educacionais. Levanta-se a curiosidade da existência de pessoas famosas (amplamente ativas na sociedade) portadoras de DV que, de certa forma, contribuem para que a imagem negativa do DV seja ressignificada socialmente.

Mencionam-se alguns nomes, como o artista norte-americano John Bramblitt, que perdeu sua visão após um acidente quando tinha 30 anos de idade. Como reação natural, o artista sofreu de depressão antes de conseguir sua superação. Foi por meio da pintura que ele teve sua vida retomada dentro da nova realidade (Rasmussen, 2015).

John Bramblitt pintou quadros de impacto fascinante e ficou conhecido como o artista que nunca pode ver suas obras. Entretanto, ele se tornou protagonista da própria vida, desenvolvendo sua pintura por meio do alto relevo, ou seja, realizando sua arte por meio do tato. Bramblitt trabalha, além de pintor, como assessor no Metropolitan Museum of Art que fica nos Estados Unidos, e coordena projetos que garantem acesso das pessoas com deficiência ao contato com a arte (Rasmussen, 2015).

Perpassando por essa obliquidade, hipotetiza-se que da mesma forma que ocorrera com Bramblitt pode também ocorrer com alunos com DV das escolas de ensino comum pela capacidade de se desenvolver por meio da disciplina de Arte oferecida pela instituição. No trabalho realizado pela professora com alunos com DV, observa-se que o discente consegue realizar de modo independente suas atividades por meio de estratégias traçadas pedagogicamente, o que acaba favorecendo determinação, encorajamento e estímulo ao desenvolvimento global.

Isso remete constante discussão por parte da sociedade no que tange às pessoas com cegueira terem a possibilidade de desenvolvimento integral. Uma vez que é relevante que a comunidade e os governos percebam a capacidade de aprendizado destas, mesmo que seja em ritmo diferenciado das pessoas sem deficiência.

De acordo com Barbosa (1991: 170),

Artes tem sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação".

Dentro da educação, existem explicações que sugerem a ocorrência positiva ou não no desenvolvimento do ensino-aprendizagem dos alunos com DV. A ação de incluir é quista com bons olhos por todos e apresenta garantia na legislação brasileira; propondo a necessidade de constantes mecanismos que a instituição educacional e seus membros favoreçam a inclusão em virtude de ela ser direcionada para todos.

Para Nuernberg (2008: 311),

A questão da educação de pessoas com deficiência visual constitui uma preocupação recorrente de Vigotski, emergindo tanto em textos em que elabora os princípios gerais da educação de pessoas com deficiência [...] como naqueles em que se dedica especificamente ao problema do desenvolvimento psicológico na presença da cegueira [...]. Ao revisar as perspectivas teóricas de seu tempo sobre o desenvolvimento e educação de cegos, Vigotski nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

Diante das concepções referentes aos alunos com deficiência dentro das Artes, coloca-se, segundo Barbosa e Cunha (2010), a questão dos três eixos: (a) fazer arte, (b) ver arte e (c) contextualizar a arte. Assim, o que se analisa é a mudança ou acréscimo aos eixos enfatizados, que seria o intuito de sentir. Dessa forma, a arte transcende da premissa da acessibilidade. É interessante dizer que o sentido de inclusão não deve se restringir somente às pessoas com deficiência, mas, sim, a todos, pois, em suma, muitos são excluídos do convívio social e, assim, acabam sendo marginalizados.

Segundo Sassaki (1997: 41), o processo de inclusão exige uma mudança na sociedade:

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da via.

Nesse sentido, sendo a escola um espaço democrático, então é preciso que professores e alunos sejam inclusivos. Isso vai além de produzir materiais didáticos ou adaptá-los, isto é, a inclusão dos alunos com deficiência deve acontecer primeiramente nas atitudes de quem está envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Isso é notório na escola pesquisada, na qual os funcionários estão sempre recebendo orientações dos professores do AEE. Eles, da mesma forma que os professores e alunos, participam de oficinas e palestras e aprendem noções de língua brasileira de sinais para atendimento dos alunos com surdez e orientação e mobilidade para o atendimento de pessoas com DV.

Baseado na concepção de Pierucci (1990), o ser humano precisa ser trabalhado na escola de ensino comum com o oferecimento de condições primordiais que possam atender suas necessidades, podendo até superar ou amenizar suas dificuldades.

A arte-educação e educação inclusiva são fatores fundamentais na licenciatura, no que dedilha para que o acadêmico seja preparado para qualquer situação em sala de aula. Para tanto, o ensino das Artes é de extrema importância no preparo desse acadêmico.

No campo das artes visuais, variações de estilos, técnicas e formas são bastante distintas; cada artista e observador pressupõem sua ideia e gosto do que é consideravelmente obra de arte, no que tange à maneira de que tudo que está em sua volta faz parte de uma composição artística.

É fundamental reconhecer que a pessoa com deficiência, em especial o indivíduo com cegueira, precisa ser respeitada por ser possuidor de uma limitação, e, assim, é preciso haver uma

qualidade educacional e o reconhecimento de que ela possui um jeito diferenciado para desenvolver não somente seu aprendizado, mas, também, sua maneira de interagir com a sociedade.

Nessa questão, aliar o saber teórico e o saber prático no decorrer das investigações compreende os resultados que são as respostas dos alunos diante das dificuldades apresentadas nas atividades direcionadas pelos professores, especialmente a docentes de Arte; entretanto, a mesma conta com o auxílio da sala de recursos para realizar as atividades.

As atividades desenvolvidas no âmbito escolar revelam a importância desse material, cujo desafio é responder aos objetivos e, assim, ter um direcionamento para que outras pesquisas nesta temática possam ser realizadas, visando à existência de aportes teóricos que serão a continuidade para o aperfeiçoamento da temática.

Assim, frisa-se que, na escola onde a pesquisa se desenvolveu, a deficiência dos alunos não é vista como um tabu responsável pelo seu fracasso escolar. Isto é, o professor precisa estar sempre em atualização pedagógica para os atender de modo satisfatório, visando ao sucesso e ao progresso dos alunos com e sem deficiência. O professor precisa ser um pesquisador de sua própria realidade cujo protagonista do ensino é o discente.

Na área de educação especial, a máxima teórica é respaldada pelo respeito e pelas possibilidades múltiplas do aprendizado humano. Tal consideração faz com que o processo educativo da criança com DV tenha uma aprendizagem mais adjunta possível do normal com os mesmos direitos e deveres, fazendo com que o aluno esteja o mais próximo de outros alunos. No Brasil, grande parte das instituições educacionais regulares não está preparada no que tange à infraestrutura para se receber o alunado na perspectiva inclusiva.

No que se refere à entrevista com a participante, as perguntas realizadas foram estruturadas em quadro sinóptico no sentido de sintetizar as colocações. O uso do quadro se torna importante por ser um esquema didático e leva em consideração a atuação e expertise da professora de Artes com seus alunos DVs. O Quadro 1 apresenta as perguntas e respostas da professora da disciplina de Ensino de Artes de uma escola do ensino comum do município de Parintins, AM.

QUADRO 1 - Sinóptico da entrevista com a professora de Artes

Perguntas	Respostas
1) Qual foi o período em que você já trabalhou a disciplina de Artes com alunos deficientes visuais?	Desenvolvi meu trabalho com os alunos com DV durante três anos e foi um grande desafio a ser superado, por ser algo novo em minha carreira profissional.
2) Como está sendo essa experiência?	De início, o trabalho foi realizado de modo diferenciado, porque eu nunca havia trabalhado com alunos com deficiência, porém, aos poucos fui me adaptando e tomando consciência de que eu é quem deveria mudar minha postura docente, em virtude de interagir com os alunos, pois não se pode deixar que eles se isolem, tem que ficar sempre interagindo com a turma.
3) Quais as estratégias que você utiliza para que os alunos possam acompanhar suas aulas?	Os alunos são muito espertos, em certas atividades precisam ser bastante interativas. Primeiramente, existe uma pesquisa para que o conteúdo a ser trabalhado tenha sua eficácia concretizada, e ainda existe a observação diária e os colocar para participar com outros alunos.
4) Qual sua opinião a respeito do trabalho com alunos com DV no Ensino Comum?	O trabalho é difícil, pois, a princípio, na Escola não havia a máquina braile, mas agora a Escola dispõe de uma, o que já ajuda muito no desenvolvimento dos trabalho, com isso, posso te afirmar que a questão da inclusão na Escola onde trabalho não é só fachada, ela acontece, mas requer muita atenção. Trabalhar com eles não é só um ganho profissional, e sim de ser humano, de como pessoa, e tem processo muito rico.
5) Quais os apoios teóricos que você busca, para a inclusão dos	Em todas as aulas sempre procuramos apoio teórico em consonância com a Sala de Recursos para que não façamos um ensino isolado, mas

alunos com DV nas aulas de Artes?

sim com parceria entre todos da Escola, pois penso que o trabalho não é só meu, mas sim de todos. Busco em livros que se referem à cegueira e às estratégias, até porque não atendemos só uma deficiência, mas sim outras, como surdez e autismo.

Fonte: autores da pesquisa, 2019.

Analisando as respostas da participante do estudo, observa-se que a inclusão não pode ser algo que se fundamente de forma isolada, mas, sim, em parcerias, pois o trabalho é de amplo auxílio coletivo, no qual todos possam ter as vivências com suas habilidades pedagógicas. É necessário que o professor não veja o aluno como incapaz de realizar uma atividade sem que este tenha pelo menos tentado realizar, pois não se pode aprender sozinho, é preciso que haja um incentivo para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma satisfatória.

O Quadro 1 remete à observação de que é preciso que seja concretizada uma escola para a diferença e para a diversidade concomitantemente. Ainda mais envolvendo a linguagem artística para que possa promover o bem-estar dos alunos. Em se tratando de diferença e diversidade, o que faz duas vertentes serem distintas é o modo como elas caracterizam a questão da inclusão. Em suma, a diferença coloca o aluno como um ser detentor de todo o direito igualmente aos alunos sem deficiência, e tem as mesmas possibilidades de se desenvolver de acordo com aquilo que ele apresentar.

A apresentação dos resultados da pesquisa pondera-se que a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional não é uma receita pronta que poderá dar certo em toda a realidade. Dentro da linguagem artística é observado que sua capacidade pode e deve ser lapidada, para que ela venha a dar as repostas para aquilo que o professor se propõe a ajudá-los a desenvolver.

Nessas concepções, cita-se Freire (1978) na busca de entender o ser humano a partir das suas dificuldades e possibilidades em provocar a construção do conhecimento com maior adequação. Isto é, educar é algo independente de ensinar, pois, dentro da educação em si, está a construção de uma identidade sociocultural valorizando a capacidade de todos em aprender e até mesmo interpretar seu mundo, e a escola como espaço de formação e transformação deve proporcionar esse aprendizado de forma qualitativa, articulada e acessível.

Fica evidente o cuidado e a dedicação que os professores da escola pesquisada se direcionam às pessoas com deficiências. Visto que pautado na ideia de que ninguém aprende sozinho, é preciso que o professor e os alunos sem deficiência sejam vistos como partes desse processo de ensino, desenvolvimento e aprendizagem. Pessoas com deficiências vêm buscando seus espaços na sociedade atual, perpassando por muitas lutas, quebrando barreiras, sendo um desafio para as escolas do século XXI, uma vez que é a escola que se adapta ao aluno e não o aluno à escola.

Contemporaneamente, o desafio das escolas é aceitar e absorver que as pessoas com deficiência já estão em seus espaços há muito tempo, mesmo isso deixando o professor um pouco assustado e confuso de como procederá a seus atendimentos e, principalmente, atribuir uma avaliação que resultará em uma nota. Para tanto, os professores da escola pesquisada já iniciam um processo de motivação pedagógica no qual a modificação do pensamento da insegurança permeava. Muitos atualmente já manifestam interesse em buscar novas estratégias para que possam atender a todos de modo qualitativo.

Sob a visão da arte, a professora da disciplina de Artes, participante da pesquisa, sempre busca inovações que serão funcionais para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Ela promove uma espécie de conversa entre as disciplinas, isto é, promove a confecção de materiais que servirão basicamente para vários assuntos das disciplinas atendidas institucionalmente, independente do ano do discente, sendo com deficiência ou não.

Isso tudo perpassa pela ideia de que o aluno precisa vivenciar novas experiências em um ambiente que seja favorável para a expansão dos seus conhecimentos, superando as dificuldades que teimam em continuar nos seus caminhos. Nesse pressuposto “A comunicação artística do aluno com

deficiência visual é influenciada pelo grau de perda visual, pelo período da instalação da deficiência e pelas oportunidades de contato concreto com a realidade, já vivenciadas pelo aluno.” (Brasil, 2006: 159).

A escola pesquisada, segundo a professora participante, é vista como referência no que se refere ao atendimento dos alunos com deficiência, dessa forma, é considerada inclusiva. Pressupõe-se fundamental a solidificação no que tange à finalidade da educação como mecanismo facilitador de influência para o aperfeiçoamento do ensino para que se garanta a educação para todos.

Segundo Pierucci (1990), é importante o ensino das pessoas com deficiência ser preferencialmente em espaços de ensino comum. Pois isso abre uma série de experiências que elas possam vivenciar com alunos sem deficiência. Contudo, dentro da arte, a participação de alunos com cegueira apresenta seus desafios a serem superados e seus paradigmas modificados, na premissa de que sua passagem pelo ensino básico seja realizada com sucesso, e sua entrada ao ensino superior se torne real possibilidade.

Nesse contexto, Barbosa (2011) destaca os benefícios do ensino de Artes direcionado com a participação ativa de alunos com deficiência podem trazer ao ambiente de ensino:

O bom ensino de arte precisa associar o "ver" com o "fazer", além de contextualizar tanto a leitura quanto a prática. Essa teoria ficou conhecida como "abordagem triangular". Para se aprender, é preciso ver a imagem e atribuir significados a ela. Contextualizá-la não só do ponto de vista artístico, como também socialmente.

É necessário analisar que, por ser visual, a linguagem recebe na escola outra forma de ser percebida, que pode ocorrer por meio do toque, do cheiro, diferentes texturas e alto-relevo. No entanto, ao observar um aluno com DV, percebem-se avanços conquistados, ele, aos poucos, consegue assinar seu nome por extenso de modo cursivo. Isto é, o trabalho é feito em longo prazo e dependendo do empenho do aluno e professor, estes conseguem chegar ao resultado que buscam. O aluno com DV é notoriamente esforçado, apresenta apenas perda da visão, o que leva a perfeição cada vez mais outros sentidos, principalmente a audição e o tato.

Isso não quer dizer que situações de exclusão da pessoa com deficiência não existam na contemporaneidade. Entende-se que só pelo fato de a pessoa com deficiência, em específico a pessoa com cegueira, estar em sala, a inclusão já esteja acontecendo. O sentido de incluir vai além de simplesmente colocar o aluno em uma sala com outros alunos. Antes de incluí-lo é preciso haver um preparo prévio com os alunos. Pois, seria hipocrisia pensar que ele não venha sofrer algum tipo de bullying em um primeiro momento, mesmo porque a rejeição pode ocorrer de forma instantânea.

A Declaração de Salamanca, aprovada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, em 10 de junho de 1994, enfatiza que:

[...] o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais,

RELEMBRANDO as diversas declarações das Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo,

NOTANDO com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; (Declaração de Salamanca..., 1998: 1).

Partindo da teorização da Declaração de Salamanca, Libâneo (2013) enfatiza que o trabalho do docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. Isto é, essa prática vai muito além do ensino de

aprendizado educacional, considerando que o ensino das Artes é necessário para as experimentações, tendo grandes influências emocionais na vida do aluno DV.

Para tanto, indaga-se a possibilidade de os cursos de Licenciatura em Artes não terem ou não se preocuparem com a formação de alunos com deficiência em específico a visual. Visto que o curso em questão está formando profissionais para atuar com diversos públicos e estes estão na escola, e cada vez mais chegando aos bancos das universidades.

Assim, verifica-se a importância dos docentes do ensino superior em especial os do Curso de Licenciatura em Artes Visuais buscar formação inclusiva e que iniciem a construção desse pensamento aplicando-o em suas aulas.

Em conversa com a professora de Artes, esta relatou que os alunos com DV apresentam a pretensão de chegar à universidade. O caso é que a instituição de ensino superior não deve esperar esses alunos chegarem até suas salas para só então adotar providências para que eles possam cursar seus estudos de modo qualitativo e saiam no tempo em que se espera, que são aproximadamente quatro anos.

Desse modo, dentro da linguagem da Arte, é relevante que o artista comece a repensar suas ideias e possivelmente aprimorar seus estilos, de modo que todos possam perceber e apreciar suas produções, e não as deixem serem visualizadas somente pelos videntes. Uma vez que as pessoas com cegueira em alguns momentos contam com leitores ou áudio descritores.

Os professores realizam treinamentos de áudio descrição, leituras adaptadas para as pessoas com cegueira, além da orientação e mobilidade mesmo que na escola falte piso tátil, placas de comunicação em escritas diferentes, como exemplo, Língua Portuguesa, Língua Brasileira de Sinais e sistema Braille.

Porém, a escola esforça-se para proporcionar um ambiente favorável para as pessoas com deficiência, em especial os alunos com cegueira. Com toda a dificuldade mencionada, aos poucos, os alunos vão desenvolvendo outras formas de locomoção pelas dependências do estabelecimento de ensino, isto é, utilizam mapeamento mental do espaço escolar. Nesse sentido, mesmo diante de tantas dificuldades, pode-se dizer que a escola tende a acolher todos os alunos deficientes ou não.

Durante a entrevista, a professora de Artes explicitou que, em 2018, realizou um trabalho dentro da linguagem artística, no qual a questão do respeito e aceitação da pessoa com deficiência foi muito difundida, e o resultado esperado foi satisfatório.

Os alunos trabalharam as lendas, adaptando-as, não somente para a percepção da pessoa com cegueira, mas também para as outras deficiências. Os alunos envolveram-se demasiadamente com o trabalho proposto, o que culminou que, no início de 2019, a professora repetiu a estratégia, porém, não na temática das lendas, mas sim com conteúdo específico das disciplinas, incluindo a Artes.

Surgiram muitos trabalhos interessantes, como dominó adaptado para cegos, roleta de letras para alfabetização de autista, um dicionário de palavras do vocabulário amazônico, sendo este todo adaptado para que os alunos com cegueira pudessem ter acesso, e conhecer a linguagem que a maioria das pessoas da região há muito tempo falam. Os alunos com cegueira é que fizeram os testes para verificar a facilidade ou não da leitura. Um deles achou tudo muito bom, pois ele ainda não conhecia algumas palavras, mesmo já tendo ouvido a pronúncia.

Os alunos surpreenderam os professores da escola com a dedicação nos trabalhos, que a cada conceito atribuído a professora dizia que agora sim era artístico e pedagógico concomitantemente, e em parceria com os professores do AEE, eles verificavam se os materiais eram funcionais, de boa durabilidade e fáceis de serem manuseados. Alguns alunos acabaram aprendendo o básico do sistema Braille, o que foi muito produtivo, pois agora eles já conseguem estabelecer o que a inclusão preconiza, que é a interação mútua entre as pessoas, por meio do respeito e aceite das diferenças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pautado nas análises teóricas que se referem aos dados históricos concernentes às lutas das pessoas com deficiências ao longo da existência humana, e observação metodológica que o professor de Arte direciona aos alunos com DV, conclui-se que todos os objetivos foram alcançados de forma crível.

Nesse sentido, fica evidente que ainda há muito que se fazer pelas pessoas com deficiência em específico as pessoas com cegueira, a fim de conseguirem suas reais autonomias, sejam na locomoção, na qualidade de vida e nos processos artísticos. Sendo a linguagem artística um leque para essa realidade que deve ser direcionada para que a pessoa com DV possa ser vista de modo indiferente, uma vez que historicamente a sociedade sempre excluiu os DVs sem considerar seus potenciais nas diversas dimensões humanas.

Por isso, é possível reforçar que a capacidade da pessoa com DV não deve ser mensurada por suas limitações, mas, sim, pelo que ela ainda não consegue realizar, por exemplo, pintar uma tela, executar um determinado passo de dança e outras formas de se desenvolver a arte dentro do espaço pedagógico.

Nesse sentido, enfatiza-se que para haver a qualidade na formação dos alunos é preciso haver o compromisso de todos que estejam envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O professor, em específico o de Artes, necessita buscar novas estratégias ou adaptar as já existentes para objetivar melhores caminhos para o processo de inclusão. Logo, o progresso e o sucesso do discente com DV dependerá tanto da sua dedicação, como também do seu acompanhamento. Nessa lógica, os professores da sala de ensino comum necessitam sempre estar se atualizando para atender cada vez melhor os alunos com e sem deficiência.

Em algumas ocasiões, os docentes tiram recursos do próprio bolso para realizar algumas práticas de confecção de material, já que os governantes falham demasiadamente nesse auxílio. Menciona-se que o governo é quem deveria oferecer subsídios para essas atividades com referência aos materiais de tecnologia de alto custo (computador com software de voz, lupa eletrônica, máquina braille) e também materiais de baixo custo (aqueles confeccionados pela equipe pedagógica a partir de materiais básicos, como mistura de alta tecnologia de etil, vinil e acetato (EVA), cola de diversos tipos, materiais gerais reutilizáveis para confecção de jogos pedagógicos adaptados).

Partindo dessa questão, é interessante colocar a arte sendo capaz de favorecer o estímulo de sensações que serão ímpares na vida escolar do aluno, e, em se tratando de alunos com DV, a linguagem artística pode ser ensinada por meio dos conceitos que o aluno estabelece na medida em que acontece o contato dele com a Arte.

Conclui-se, também, que ainda falta muito para se alcançar uma inclusão de fato satisfatória. Ressalta-se que o professor possa sempre estar revendo seu papel em atuação pedagógica e artística com os alunos com e sem deficiência. Buscando na família, escola e comunidade o apoio ideal para realizar um trabalho que influenciará o aluno com cegueira ao longo de toda sua vida. Isso tudo se remeterá ao sentido de que a deficiência de uma pessoa não se torne a justificativa para seu fracasso ou não participação nas atividades diárias individuais ou coletivas. O aluno deve aprender de modo divertido e prazeroso, quando fará parte de um grupo onde todos sejam tratados igualmente.

REFERÊNCIAS

Antunes, K. C. V. (2016): Exclusão e inclusão: dois lados da mesma moeda. *Faces de Clio*, v. 2, n. 3, pp. 54-78. Disponível em: <http://www.ufjf.br/facesdeclio/files/2014/09/3.Artigo-D2.Katiuscia.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Aranha, M. S. F. (Org.). (2004a): *Educação inclusiva: o município*. Ed. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/omunicipio.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Aranha, M. S. F. (Org.). (2004b): *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Ed. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF.: v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Bacarin, L. M. B. P. (2005): *O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política*, recurso eletrônico. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Não paginado. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-Ligia_Bacarin.pdf. Consultado em 13/07/2019.

Barbosa, A. M. (1991): *A imagem no ensino da arte*. Perspectiva, São Paulo.

Barbosa, A. M. (2011, 10 set.): Caminhos para a conscientização. [Entrevista cedida a Flávio Amaral]. *Educação*. Não paginado. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/caminhos-para-a-conscientizacao/>. Consultado em 13/07/2019.

Barbosa, A. M. T. B.; Cunha, F. P. (2010): *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual*. Cortez, São Paulo.

Bernardes, A. O. (2010, 17 ago.): Tecnologias para o ensino de deficientes visuais. *Educação Pública*. Não paginado. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0265.html>. Consultado em 13/07/2019.

Brasil. Presidência da República. (1961, 27 dez.): Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, p. 11.429. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Consultado em 13/07/2019.

Brasil. Presidência da República. (1988, 5 out.): Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Consultado em 13/07/2019.

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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, p. 27.833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Consultado em 13/07/2019.

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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, p. 19.209. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Consultado em 13/07/2019.

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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, p. 10. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Consultado em 13/07/2019.

Brasil. Presidência da República. (2000, 20 dez.): Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Consultado em 13/07/2019.

Brasil. Ministério da Educação. (2001): *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. ED. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Brasil. Ministério da Educação. (2006): *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. 2ª ed. Ed. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF. (Série Saberes e Práticas da Inclusão). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Carvalho, R. E. (2000): *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. 6ª ed. Mediação, Porto Alegre.

Coelho, P. F. C.; Abreu, N. R. (2018): O deficiente visual e a escola: um estudo etnográfico sob a perspectiva da pesquisa transformativa do consumidor. *Organizações & Sociedade*, v. 25, n. 86, pp. 485-510. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v25n86/1984-9230-osoc-25-86-485.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Costa, R. (2009): *Como funciona o sistema Braille?* Nova Escola, São Paulo. Não paginado. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/397/como-funciona-sistema-braille>. Consultado em 13/07/2019.

Cunha, M. I. (2006): *O bom professor e sua prática*. 18ª ed. Papirus, São Paulo.

Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais – 1994. (1998): Escritório UNESCO Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Elliott, J. (1998): Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. Em: Geraldi, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Mercado de Letras, Campinas, pp. 137-152.

Freire, P. (1978): *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, São Paulo.

Freitas, L. C. S. R. (2010, 24 jun.): Visão monocular não é deficiência. *Consultor Jurídico*, São Paulo. Não paginado. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2010-jun-24/pessoas-visao-monocular-nao-enquadram-deficiencia>. Consultado em 13/07/2019.

Freitas, S. N. (2006): A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. Em: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. Summus, São Paulo, pp. 161-182.

Gil, A. C. (2002): *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas, São Paulo.

Glat, R.; Nogueira, M. L. L. (2003): Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, v. 10, n. 1, pp. 134-141. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/download/1647/1055>. Consultado em 13/07/2019.

Gugel, M. A. (2008): *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. Ampid, Brasília, DF. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Consultado em 13/07/2019.

Imbernón, F. (2000a): Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. Em: Imbernón, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Tradução Ernani Rosa. 2ª ed. Artmed, Porto Alegre, pp. 77-96.

Imbernón, F. (2000b): *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incertezas*. 2ª ed. Cortez, São Paulo.

Libâneo, J. C. (2013): *Didática*. 2ª ed. Cortez, São Paulo.

Lima, P. A. (2006): *Educação inclusiva e igualdade social*. Avercamp, São Paulo.

Maciel, M. R. C. (2000): Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, pp. 51-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Mantoan, M. T. E. (2003): *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna, Campinas.

Mantoan, M. T. E.; Prieto, R. G.; Arantes, V. A. (Org.). (2006): *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 2ª ed. Summus, São Paulo.

Mazzotta, M. J. S. (2005): *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5ª ed. Cortez, São Paulo.

Minayo, M. C. S. (2008): *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11ª ed Hucitec, São Paulo.

Motta, L. M. V. M. (2008): *Deficiência visual: raízes históricas e linguagem do preconceito*. Bengala Legal, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/deficiencia-visual>. Consultado em 13/07/2019.

Nuernberg, A. H. (2008): Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, pp. 307-316. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Oliveira, I. M. (2008): Imaginação, processo criativo e educação especial. Em: Baptista, C. R.; Caiado, K. R. M.; Jesus, D. M. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Mediação, Porto Alegre. v. 1, pp. 239-253.

Pierucci, A. F. (1990): Cidade da diferença. *Tempo Social*, v. 2, n. 2, pp. 7-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v2n2/0103-2070-ts-02-02-0007.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Pletsch, M. D. (2009): A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, n. 33, pp. 143-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Rasmussen, B. (2015): O talentoso pintor cego que nunca enxergou nenhuma de suas obras. [S.l.]: Hypheness. Não paginado. Disponível em: <https://www.hypenness.com.br/2015/03/conheca-o-pintor-cego-que-usa-textura-para-criar-obras-incriveis/>. Consultado em 13/07/2019.

Reily, L. (2010): O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. *Cadernos Cedes*, v. 30, n. 80, pp. 84-102. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a07.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Rocha, A. B. O. (2017): O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaio Pedagógico*, v. 7, n. 2, pp. 1-11. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Consultado em 13/07/2019.

Sassaki, R. K. (1997): *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. WVA, Rio de Janeiro.

Silva, E. (2014): Educação para todos: práticas inclusivas uma questão de cidadania. *Cadernos PDE*, v. 2. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_une-spar-paranagua_edespecial_pdp_eunice_da_silva.pdf. Consultado em 13/07/2019.

Souza, M. C. C. C. (1998): Decorar, lembrar e repetir: os significados de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. Em: Souza, C. P. (Org.). *História da Educação: poema práticas e saberes*. Escrituras, São Paulo, pp. 83-93.