



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
VISUAIS**

**ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIAS VISUAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
PARAÍBA – CAMPUS I**

**MARIA DAS GRAÇAS LEITE DE SOUZA**

**JOÃO PESSOA – PB  
JANEIRO/2017**

**MARIA DAS GRAÇAS LEITE DE SOUZA**

**ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIAS VISUAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
PARAÍBA – CAMPUS I**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de mestre em Artes Visuais na Linha de Pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil.

**Orientador: Prof. Dr. Robson Xavier da Costa**

**JOÃO PESSOA – PB  
JANEIRO/2017**

S729e Souza, Maria das Graças Leite de.  
Ensino de artes visuais para pessoas com deficiências  
visuais na Universidade Federal da Paraíba - Campus I / Maria  
das Graças Leite de Souza.- João Pessoa, 2017.  
143 f. : il.

Orientador: Robson Xavier da Costa.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA

1. Artes Visuais - Ensino. 2. Educação Especial - Paraíba.  
3. Educação Inclusiva. 4. Deficiência Visual - Educação.  
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 7.01:37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**MARIA DAS GRAÇAS LEITE DE SOUZA**

**ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I**

Aprovado em: 22/02/2017



Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Robson Xavier da Costa – Orientador e Coordenador do PPGAV  
UFPB/UFPE

Dr<sup>a</sup>. Livia Marques Carvalho - Examinadora Interna (PPGAV UFPB)

Dr<sup>a</sup>. Norma Maria de Lima – Examinadora Externa ao Programa (Psicopedagogia  
UFPB)



**Fonte:** [www.gestaoescolar.com.br/cesso](http://www.gestaoescolar.com.br/cesso). Acesso em: 24/01/17

A Deus e aos meus pais Francisca Souza Diniz e Manoel Assis Leite (in memoriam) pelo apoio, esforço e dedicação na minha educação. Dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sua graciosa mão, sempre me conduzindo, me assistindo durante esse caminhar, por isso posso dizer: Ebenézer, até aqui o Senhor me ajudou.

Nessa caminhada, que percorri em busca da concretização desse trabalho, muitos foram os que compartilharam comigo os mais diversos momentos a todos minha gratidão, meu carinho, afeto e muito obrigada, tenham certeza que todos vocês foram indispensáveis nesse percurso.

Ao meu orientador Professor Dr<sup>o</sup> Robson Xavier da Costa, pelo apoio, paciência e orientação, com muito cuidado, incentivo, ética, valiosos ensinamentos, proporcionando – me as bases fundamentais para esse trabalho.

As professoras da banca de qualificação e defesa, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Livia Marques Carvalho, Prf<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Norma Maria de Lima, pelas leituras atentas, comentários inspiradores e contribuições teóricas a esta pesquisa proporcionando novos olhares sobre o nosso objeto de estudo.

Aos entrevistados a Pro<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Andreza Polia Coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Emília Sardalich do Curso de Licenciatura em Pedagogia, aos educandos dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística e Licenciatura em Pedagogia, por terem me concedido a entrevista, tornando possível a realização desse trabalho.

A Direção e coordenação do Instituto dos Cegos da Paraíba, que me permitiram a realização de oficinas de artes com DV, proporcionando uma experiência rica para construção desse trabalho.

A minha família em especial as minhas irmãs Lourdes, Antônia e Minervina pelo apoio, ajuda, as orações; aos meus sobrinhos e sobrinhas, vocês são essenciais na minha vida. Amo vocês.

Aos meus Líderes espirituais Pr. Enoaldo José e sua esposa Elisabete, que estiveram juntos de mim, orando, aconselhando, orientando, ouvindo, de uma maneira muito amorosa, paciente, cuidadosa, vocês são essenciais na minha vida, na minha caminhada. Minha gratidão, Deus continue abençoando suas vidas. Amo vocês.

As minhas amigas mais chegadas que irmãs, Tânia Maria Alves, Euzari Maria de Jesus, Solange Lima, obrigada pelo apoio, companheirismo que encontrei em vocês, pela compreensão, pelas orações, por me ouvir sempre que preciso e está comigo nos momentos alegres e tristes, me ajudando a crescer, sempre me apoiando. Deus continue abençoando cada uma. Serei eternamente grata. Amo vocês.

A minha família da VII Igreja Evangélica Congregacional em Valentina, obrigada pelas orações, pelo carinho, pelo apoio, sou grata a Deus por cada um(a) de vocês. A todos minha gratidão.

A Missionária Náugia, amiga, conselheira, companheira, obrigada pelas orações, pelo apoio, carinho, pelas orientações, pelo cuidado, pelo amor com que tem me ouvido sempre que preciso. Minha eterna gratidão. Amo você.

Ao meu amigo irmão, Carlos Eduardo, sou muito a grata a Deus pela sua vida, pelo apoio, pelo companheirismo, sempre pronto a ajudar, do meu lado em qualquer situação. Muito obrigada.

As minhas amigas Rosângela Pacifico e Rosi, vocês são especiais na minha vida, sempre juntas durante o mestrado uma apoiando a outra, trocando ideias, ouvindo, orientado, orando, compartilhando os momentos de alegria e de tristeza, sempre. Gratidão.

A todos os professores do mestrado, pela colaboração brilhante de cada um, na construção do conhecimento.

A Miss. Ana Muniz, Miss. Eliane de Souza, Rosângela Xavier e a Laudiceia Almeida, minha gratidão pelo apoio, cuidado e pelas orações.

A equipe da Escola Celestin Malzac, colegas de trabalho e amigos pela união, companheirismo, por poder compartilhar com vocês esse momento, em especial a nossa diretora Maria José, sempre nos motivando, orientando, o apoio de vocês é essencial. Obrigada a todos.

Adelmo, sempre pronto para me ajudar nas correções de Português, contribuído de maneira significativa no que diz respeito à jornada acadêmica e profissional. Muito obrigada.

A todos que direto ou indiretamente contribuíram para realização desse trabalho.

Deus continue nos abençoando.

Gratidão.

## RESUMO

SOUZA, Maria das Graças Leite de. **ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I**. 2017. 143 págs. Dissertação apresentada ao PPGAV/UFPB/UFPE. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB.

A Educação Inclusiva (MITLLER,2013), como política educacional, está presente no ensino universitário brasileiro, buscando proporcionar e valorizar as diferenças sociais, políticas, econômicas e de gênero dos educandos com deficiência visual e incluí-los no processo coletivo de construção de conhecimentos, nas diversas áreas, ampliando as possibilidades e o respeito às diferenças. Nosso objetivo neste estudo é analisar como os docentes adequam estratégias de ensino para trabalhar com os educandos com deficiências visuais (cegueira) em disciplinas dos cursos de Graduação em Educação Artística e Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I e verificar como os educandos absorvem o conhecimento. Identificar como os docentes, adequam suas estratégias de ensino em disciplinas dos Cursos de Graduação de Educação Artística e Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, para trabalhar com os educandos com DV e verificar de que maneira os educandos com DV (cegueira), absorvem o conhecimento por meio das estratégias utilizadas pelos docentes dos cursos de Educação Artística e Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I. A metodologia que elegemos para guiar nossa pesquisa foi a abordagem qualitativa com estudo de caso (MINAIO, 1993 e YIN, 2005) a partir da utilização de multimétodos, tais como: entrevistas semiestruturadas (YIN, 2005) considera as entrevistas fontes essenciais de informação para o estudo de caso. Estas entrevistas foram aplicadas aos discentes e docentes, selecionados pela amostra. Esta pesquisa contribuiu, para uma melhor compreensão de como podemos utilizar estratégias de ensino diferenciadas para atender as necessidades do educando com DV, dentro de sala de aula inclusiva, tornando possível a aquisição de conhecimento de maneira a atender as diferenças, por meio de aulas expositivas, descrições de imagens, recursos da Tecnologia Assistiva como: computador de voz, tornando mais rápido o acesso as informações e fomentando a autonomia do educando com DV, scanner em Braille para produção de texto em tempo real, obtendo assim uma melhor relação no processo de inclusão dos educandos com DV.

Palavras Chave: Inclusão. Ensino das Artes Visuais. Deficiência Visual (cegueira). Ensino Universitário.

## RESUMEN

La Educación Inclusiva (MITLLER,2013), como política educacional, esta presente en el ensino universitário brasileño, buscando proporcionar, valorar las diferencias sociales, políticas, econômicas de genero de los educandos com deficiencia visuale y incluir en lo processo colectivo de construcción de conocimiento, em las diversas areas, ampliando las posibilidades y el respecto a las diferencias. Nuestro objetivo en este estudio es analizar como los docentes adecuan estrategias de enseñanza para trabajar con los educandos con deficiencias visuales (ceguera), en disciplinas de los cursos de graduación en Educación Artística y Pedagogía de la Universidad Federal de la Paraíba, CAMPUS I y verificamos como los educandos absorben el conocimiento. Identificar como los docentes, adecuan suyas estrategias de enseñanza en disciplinas de los cursos de graduación en Educación Artística y Pedagogía de la Universidad Federal de la Paraíba, CAMPUS I para trabajar con los educandos con DV y verificar de que manera los educandos con deficiencias visuales (ceguera), absorben el conocimiento por medio de las estrategias utilizadas por los docentes de los cursos de graduación en Educación Artística y Pedagogía de la Universidad Federal de la Paraíba, CAMPUS I. La metodología que elegemos para guiar nuestra pesquisa fue la abordaje cualitativa con estudio de caso (MINAIO, 1993 e YIN, 2005) la partir de la utilización de multimetodos, tales como: entrevistas semiestructuradas (YIN, 2005) considera as entrevistas fontes essenciais de informação para o estudo de caso. Estas entrevistas fueron aplicadas a los docentes y educandos, seleccionados por la muestra. Esta pesquisa contribuiu, para una mejor comprensión de como podemos utilizar estrategias de enseñanza diferenciadas para atender las necesidades del educando com DV, en el aula inclusiva, tornando posible la adquisición de conocimiento de manera la atender las diferencias, por medio de las clases expositivas, descripciones de imagenes, recursos de la tecnología asistiva como: computadora de voz, tornando más rápido el acceso las informaciones y fomentando la autonomía de lo educando com DV, scanner en Braille para producción de texto en tiempo real obteniendo así una mejor relación en lo proceso de inclusión de los educandos com DV.

Palavras Llave: Inclusión. enseñanza de Artes Visuales. Deficiencia Visual (ceguera). enseñanza Universitario.

## LISTA DE IMAGENS

|  |    |
|--|----|
| <b>Imagem 1.</b> Escrita em Braille .....                                      | 21 |
| <b>Imagem 2.</b> Painel Tátil .....  | 22 |
| <b>Imagem 3.</b> Percentual de Pessoas com Deficiência no Brasil por Segmento. | 36 |
| <b>Imagem 4.</b> Funcionamento da Visão .....                                  | 36 |
| <b>Imagem 5.</b> Louis Braille .....   | 43 |
| <b>Imagem 6.</b> Leitura do Sistema Braille .....                              | 43 |
| <b>Imagem 7.</b> Alfabeto Braille .....  | 44 |
| <b>Imagem 8.</b> Números em Braille .....                                      | 44 |
| <b>Imagem 9.</b> Reglete de Mesa e Reglete .....                               | 45 |
| <b>Imagem 10.</b> Punção e Punção Apagador .....                               | 45 |
| <b>Imagem 11.</b> Máquina de Perkins .....                                     | 45 |
| <b>Imagem 12.</b> Impressora Braille .....                                     | 46 |
| <b>Imagem 13.</b> Soroban .....  | 47 |
| <b>Imagem 14.</b> Barreira Atitudinal .....                                    | 51 |
| <b>Imagem 15.</b> Barreira Arquitetônica .....                                 | 52 |
| <b>Imagem 16.</b> Barreira Pedagógica .....                                    | 52 |
| <b>Imagem 17.</b> Imagem Capítulo II .....                                     | 59 |
| <b>Imagem 18.</b> Percepção Visual .....                                       | 63 |
| <b>Imagem 19.</b> Percepção Auditiva .....                                     | 64 |
| <b>Imagem 20.</b> Percepção Olfativa .....                                     | 64 |
| <b>Imagem 21.</b> Percepção Tátil .....  | 65 |
| <b>Imagem 22.</b> Exposição para Pessoas com DV .....                          | 71 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Imagem 23.</b> Texto Impresso em Braille para Educandos com DV..... | 75  |
| <b>Imagem 24.</b> Material para Adaptação com Textura .....            | 77  |
| <b>Imagem 25.</b> Formas Geométricas com Textura e Relevo .....        | 77  |
| <b>Imagem 26.</b> Cella Braille .....                                  | 77  |
| <b>Imagem 27.</b> Cella Braille Vasada .....                           | 78  |
| <b>Imagem 28.</b> Grade para Letra Cursiva .....                       | 78  |
| <b>Imagem 29.</b> Prancha para Desenho em Relevo .....                 | 78  |
| <b>Imagem 30.</b> Livro em Braille .....                               | 80  |
| <b>Imagem 31.</b> Linha Braille .....                                  | 85  |
| <b>Imagem 32.</b> Scanner de Voz .....                                 | 85  |
| <b>Imagem 33.</b> Impressora Braille .....                             | 85  |
| <b>Imagem 34.</b> Imagem Capítulo III .....                            | 88  |
| <b>Imagem 35.</b> Rota com Piso Tátil – CAPUS I da UFPB .....          | 92  |
| <b>Imagem 36.</b> UFPB .....   | 99  |
| <b>Imagem 37.</b> Apresentação Considerações Finais .....              | 107 |
| <b>Imagem 38.</b> Apresentação Referências .....                       | 110 |
| <b>Imagem 39.</b> Apresentação Apêndices .....                         | 123 |
| <b>Imagem 40.</b> Apresentação Anexos .....                            | 130 |

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1.** Dispositivos Legais e Normativos

**Quadro 2.** Princípios e Valores

**Quadro 3.** Objetivos do NEDESP

**Quadro 4.** Visão da Deficiência

**Quadro 5.** Classificação da Deficiência com Base na Acuidade Visual

**Quadro 6.** Classificação dos Sentidos

**Quadro 7.** Princípios Básicos para Trabalhar com Deficiente visual

**Quadro 8.** Recursos Tecnológicos para Deficiente Visual

**Quadro 9.** Requisitos de Acessibilidade para Discentes com Deficiência Visual

**Quadro 10.** Classificação das Sensações

**Quadro 11.** Princípio da Percepção

**Quadro 12.** Estratégia de Ensino para Deficiente Visual

**Quadro 13.** Normas Técnicas para Produção de Textos em Braille

**Quadro 14.** Classificação dos Recursos Tecnológicos Adaptáveis

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|               |   |
|---------------|---|
| <b>AEE</b>    | Atendimento Educacional Especializado .....                     |
| <b>CAT</b>    | <b>Comitê</b> de Ajudas Técnicas .....                          |
| <b>CCTA</b>   | Centro de Comunicação Turismo e Arte .....                      |
| <b>CE</b>     | Centro de Educação .....  |
| <b>CEB</b>    | Companhia Energética de Brasília .....                          |
| <b>CENESP</b> | Centro Nacional de Educação Especial .....                      |
| <b>CIA</b>    | Comitê de Inclusão e Acessibilidade .....                       |
| <b>CNE</b>    | Conselho Nacional de Educação .....                             |
| <b>CONAE</b>  | Conferência Nacional de Educação Especial.....                  |
| <b>CONEB</b>  | Conferência Nacional de Educação .....                          |
| <b>CONADE</b> | Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência..... |
| <b>CONSEP</b> | Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão .....          |
| <b>DV</b>     | <b>Deficiência</b> Visual.....                                  |
| <b>ENADE</b>  | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes .....               |
| <b>FUNAD</b>  | Fundação de Apoio ao Deficiente .....                           |
| <b>GTAC</b>   | Grupo de Trabalho e Acessibilidade Comunicacional .....         |
| <b>HQs</b>    | Histórias em Quadrinhos .....                                   |
| <b>IBC</b>    | Instituto Benjamin Constant .....                               |
| <b>IBGE</b>   | <b>Instituto</b> Brasileiro de Geografia e Estatística .....    |
| <b>ICPAC</b>  | Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha .....             |
| <b>IES</b>    | Instituto de Ensino Superior .....                              |
| <b>INES</b>   | Instituto Nacional da Educação dos Surdos .....                 |

**LACESSE** Laboratório de acessibilidade .....

**LAVAIS** Laboratório de Artes Visuais Aplicadas Integrativas .....

**LDB** Lei de Diretrizes e Bases .....

**MEC** Ministério da Educação e Cultura .....

**NEDESP** Núcleo de Educação Especial.....

**NEE** Necessidades Educativas Especiais .....

**ONU** Organização da Nações Unidas.....

**PDE** Plano de Desenvolvimento da Educação .....

**PNAES** Programa Nacional de Assistência Estudantil .....

**PNE** Plano Nacional de Educação .....

**PPGAU** Programa de Pós – Graduação em Arquitetura e Urbanismo....

**SEC** Secretaria de Educação e Cultura .....

**SECAD** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão .....

**SEDH/ PR** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da Republica .....

**SEE** Secretaria de Educação Especial .....

**SESU** Secretaria de Educação Superior .....

**STI** Superintendência de Tecnologia da Informação .....

**TCLE** Termo de consentimento Livre e Esclarecido .....

**TDAH** Transtorno de Deficit de Atenção Hiperatividade .....

**UFPB** Universidade Federal da Paraíba .....

**UFRJ** Universidade Federal do Rio de Janeiro.....

**UMBUTU** Distribuidora Africana de Ajuda Mutua.....

**UNESCO** Organização das Nações Unidas para a para a Educação, Ciência e  
Cultura.....

**USP** Universidade de São Paulo .....

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | 17        |
| <b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL / EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVOS PARADIGMAS</b> .....                | <b>17</b> |
| 1.1 A Educação Especial.....  | 23        |
| 1.2 A Educação Inclusiva.....   | 29        |
| 1.3 Deficiência Visual: Questões Educacionais .....   | 35        |
| 1.3.1 Sistema Braille .....   | 43        |
| 1.3.2 Recursos de Ensino para Educandos com Deficiência Visual (DV)...                            | 43        |
| 1.3.3 Educação Especial na Paraíba.....   | 53        |
| 1.3.4 A UFPB e a Inclusão dos Educandos com Deficiência Visual (DV) ...                           | 54        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO II - ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS</b> .....          | <b>60</b> |
| <br>  |           |
| 2.1. Estratégias Pedagógicas para Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Visual (DV) ..... | 68        |
| 2.2 Materiais e Suportes Adaptáveis em Contexto Inclusivo.....                                    | 71        |
| 2.2.1 Adaptação de Textos .....   | 74        |
| 2.2.2 Adaptação de Materiais para Educandos com Deficiência Visual (DV)...                        | 75        |
| 2.2.3 Materiais Adaptados .....   | 77        |
| 2.2.4. Recursos Tecnológicos Adaptados .....  | 81        |
| 2.2.5. Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual (DV) .....                        | 83        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO III ENSINO DE ARTES VISUAIS: UM CAMINHO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>                                  | <b>88</b>  |
| 3.1. Mediação e Acessibilidade para Educando com Deficiência Visual na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I ..... | 89         |
| 3.2.1 O Multissensorial para Educandos com Deficiência Visual .....  | 94         |
| 3.2.2. Descrição de Experiência em Oficinas de Artes Visuais para Educandos com Deficiência Visual .....               | 97         |
| 3.2.3. Resultados e Discussões .....   | 99         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>108</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>111</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>124</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>131</b> |

## INTRODUÇÃO

O ser humano vive em uma sociedade ocidental contemporânea cercado de informações e imagens. Entretanto, pessoas com deficiência visual (DV) sofrem por não poder desfrutar desses recursos, principalmente quando se refere ao ensino de Artes Visuais. Tendo em vista que, a Educação, está direcionada, na sua maioria, para pessoas que não têm limitações sensoriais, ou seja, que não possuem DV, inseridos em uma Cultura Visual. Essa cultura, pode ser considerada como um mundo de: “[...] imagens estáticas ou animadas de natureza estético artística, publicitária, político-propagandística ou meramente informativa [...]” (CHARRÉU, 2012, p. 38), são as imagens, com as quais o ser humano se depara diariamente.

Esta pesquisa científica busca identificar como os docentes adequam suas estratégias de ensino para trabalhar com discentes com DV em salas de aula inclusiva e verificar como os educandos constroem o conhecimento a partir dessas estratégias de ensino usadas na área educativa. Esse ensino nas universidades, como política educacional, busca proporcionar e valorizar as políticas de Educação, como uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações (MITTLER, 2003, p. 21). Desse modo, cabe as universidades caminharem em conjunto com os discentes com Dv (aqui destacando a Cegueira), na busca de uma educação para todos; valorizando as características individuais, favorecendo a construção do conhecimento acadêmico e pessoal como espaço de inclusão.

Para tanto, se faz necessário, levar em consideração o princípio fundamental da instituição educacional inclusiva, descrito na Declaração de Salamanca<sup>1</sup>: o

---

<sup>1</sup>A Declaração de Salamanca é um documento universal que estabelece os direitos das pessoas com necessidades especiais sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (BRASIL, 2016<sup>a</sup>, s/p).

princípio fundamental das instituições educacionais inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentam. As instituições educacionais que trabalham com inclusão de educandos com deficiências devem reconhecer e atender as necessidades diversas dos estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, por de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e da cooperação com a família e as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para atender as necessidades especiais dentro da escola (BRASIL, 2016, s/p).

Meu interesse, por essa área de estudo, ou seja, o Ensino das Artes Visuais para Pessoas com DV, surgiu da minha experiência enquanto professora de Artes Visuais na Rede Estadual de Ensino em João Pessoa, Paraíba. No meu dia a dia, vivenciei o desafio de ministrar aulas de Artes Visuais para discentes com DV. O material didático de que dispunha para ministrar as aulas, era preparado tendo como base a Cultura Visual, ou seja, era voltada para o aluno vidente uma vez que estava baseado no mundo das imagens. Isto se configura como um desafio para o discente com deficiência visual e para o docente que ministra as aulas de Artes Visuais. Entendendo que, incluir não é apenas colocar o discente com DV em sala de aula regular, mas oferecer a eles condições básicas de aprendizagem de acordo com as limitações impostas pela deficiência, este se tornou meu grande desafio em sala de aula; que se transformou em desafio formativo e acadêmico.

Desse modo, o objetivo geral, desta pesquisa foi:

- Analisar como os docentes adequam estratégias de ensino para trabalhar com os educandos com deficiências visuais em disciplinas dos cursos de Educação Artística e Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), CAMPUS I e verificar como os educandos absorvem o conhecimento.

E tem como objetivos específicos:

- Identificar como os docentes adequam suas estratégias de ensino em disciplinas dos Cursos de Graduação em Educação Artística e Pedagogia Artes na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, para trabalhar com os educandos com DV.
- Verificar de que maneira, os educandos com DV (cegueira), constrói o conhecimento por meio das estratégias de ensino, utilizadas pelos docentes dos cursos de Educação Artística e Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I.

O percurso metodológico desta pesquisa, segue os passos da pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2007, p. 22) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, que pode ser resumido no mundo das relações de um lado não perceptível e não quantificável em equações, médias e estatísticas. Segundo Richardson (1999, p. 90), “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e das características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Além disso, esta é uma pesquisa qualitativa com estudo de caso (YIN, 2005, p,32); pois, “permite o pesquisador investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real”.

O que torna a pesquisa relevante, pelo fato de que, o Ensino de Artes Visuais na educação inclusiva, busca fortalecer as relações humanas do docente e dos discentes, dentro e fora da sala de aula. Nesse processo, o pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma pesquisa, apenas com o intuito de coletar dados para compreender o contexto estudado (MINAYO, 2007, p. 70).

Dentro da abordagem qualitativa, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada permitiu realizar uma conversa a dois (pesquisador e o entrevistado), feita pela iniciativa do pesquisador, em busca de informações pertinentes ao objeto de estudo, pois, ela “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão, sem se prender a indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64).

O universo desta pesquisa é a Universidade Federal da Paraíba (UFPB)-CAMPUS I, especificamente os cursos de: Educação Artística, que iniciado em 1977 e foi até 2008; com habilitações em Artes Plásticas, Teatro e Música. O curso com essa nomenclatura foi extinto em 2007, no entanto os estudantes remanescentes destes ficaram tendo aula até concluir sua Licenciatura, desta maneira nesse período ainda tínhamos a disciplina “Fundamentos da Arte Educação I”; Pedagogia (Graduação) com a disciplina “Ensino de Arte”, abordando a maneira como os docentes adequam suas estratégias de ensino em Artes Visuais para atender a demanda dos discentes com DV, particularmente, os que têm cegueira.

No curso de Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas), para a disciplina “Fundamentos da Arte Educação I”, pesquisou-se durante o semestre letivo 2015.2, que foi ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lívia Marques Carvalho; no curso de Pedagogia, a disciplina “Ensino de Arte” foi pesquisada no semestre letivo 2016.1, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Emília Sardelich.

Os sujeitos deste estudo foram os educandos com DV regularmente matriculados nas disciplinas acima citadas além dos docentes das disciplinas mencionadas. Entretanto, como no Curso de Artes Visuais (Licenciatura), no período da pesquisa, não se encontrava matriculado nenhum educando com DV, foi entrevistado um ex-aluno cego do curso de Educação Artística, que concluiu a Licenciatura no ano de 2008.2.

Após a coleta de dados, os resultados desta pesquisa foram analisados para a construção de um processo qualitativo descritivo de observação, interlocução e compreensão dos dados coletados.

Mediante isso, o primeiro capítulo deste trabalho de pesquisa está composto dos temas “Educação Especial/Educação Inclusiva: Novos Paradigmas”, que compõe o aporte conceitual deste trabalho. Abordando conceito de deficiência visual, marcos históricos e desafios das questões educacionais enfrentadas pelos discentes com DV, bem como o ensino de Artes Visuais para pessoas com DV, na Universidade Federal da Paraíba, Campus I, nos cursos de Educação Artística (Artes Plásticas) e Pedagogia.

No segundo capítulo, “Artes Visuais na Educação de Pessoas com DV e as Estratégias de Ensino de Artes Visuais para Educação Inclusiva de Pessoas

com DV”, demonstrando as Artes Visuais como um caminho para educar e despertar nos discentes o processo de criação como desenvolvimento da criatividade, pois se constituem como processos construtivos globais (OSTROWER, 2004, p. 142). São apresentados também, materiais e suportes adaptáveis para o ensino de Artes Visuais em contextos inclusivos.

O terceiro e último capítulo, “Ensino de Artes Visuais: Um Caminho para Educação Inclusiva”, está composto dos procedimentos metodológicos adotados pelos respectivos docentes das disciplinas “Fundamentos da Arte Educação I”, curso de Educação Artística (Artes Plásticas); a disciplina “Ensino de Arte” curso de Pedagogia, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa. Além de análise como os discentes com DV nos cursos e disciplinas citados, recebem esses ensinamentos. Os dados deste trabalho, foram analisados e observados como resultados coletados durante o percurso da pesquisa de campo.

## CAPÍTULO I



Fonte: [www.artesparacegos.blogspot.com](http://www.artesparacegos.blogspot.com) Acesso: 30/01/17

## EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVOS PARADIGMAS

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCAÇÃO ESPECIAL/EDUCAÇÃO INCLUSIVA:NOVOS PARADIGMAS**

Este Capítulo contempla as múltiplas questões que se inter cruzam no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva a partir de várias abordagens teóricas, especificando algumas leis que fundamentam o desenvolvimento de ações que visam à inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nos sistemas regulares de ensino, em relação às alternativas pedagógicas para a efetivação de uma prática docente que favoreça a inclusão social, focando principalmente as que têm problemas de visão, na Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

#### **1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Os primeiros passos para institucionalização da Educação Especial no Brasil, aconteceram no Século XIX, com a criação de institutos especializados em atender pessoas com deficiências, sofrendo a influência de José Alvares de Azevedo. Ele é considerado o patrono da educação dos cegos no Brasil. Missionário e cego, tendo estudado em Paris, no Instituto de Meninos Cegos, em seu retorno para o Brasil, José Alvares de Azevedo, ficou impactado com o descaso para com a educação dos cegos em nosso país (FERNANDES, 2016, s/p).

Na tentativa de encontrar uma solução para o problema, Alvares de Azevedo recorreu as autoridades vigentes do país, na época do Império, com a influência do ministro, conselheiro Couto Ferraz. D. Pedro II, criou por meio do Decreto Imperial número 1428, em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, o “Imperial” Instituto dos Meninos Cegos. Mais tarde o Instituto sofreu modificações no nome e passou a ser chamado “Instituto Nacional dos Cegos”. Após um ano, pelo Decreto número 1320, a escola passou a ser chamada Instituto Benjamim Constant (IBC), e em 1857 foi criado também o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013), aponta para o atendimento educacional a pessoas com deficiência. Reza no

Art.88 dessa lei: “A educação de excepcionais<sup>\*</sup>, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Em 1973, foi criado, no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiências (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2016, s/p). Nesse período, quando o MEC criou o CENESP, ainda não havia se efetivado no Brasil uma política com concepções de acesso e permanência do educando com deficiência. O que prevalecia, na época, era a ideia de políticas especiais para a educação de crianças com deficiência. A partir do contexto existente, foi implantada a Educação Especial no Brasil.

Na busca de caminhos que levassem a escola para todos, surgiu o Processo de Integração do Ensino Especial que significa:

[...] tornar as escolas regulares em escolas especiais através da transposição das melhores práticas, dos melhores professores e dos melhores equipamentos das escolas especiais para o sistema regular de ensino (MITTLER, 2003, p. 34).

Apesar desse processo facilitar o acesso dos educandos com deficiência às escolas, não foi suficiente. Existia a necessidade de integrá-los. Integrar envolve a preparação dos discentes para serem colocados nas escolas regulares, o que implicava prontidão para transferir o aluno da escola especial para a escola regular (MACHADO, 2009, p.14).

As escolas, apesar de estarem preparadas para receber e integrar esses educandos no meio escolar, com equipamentos para receber essa demanda de discentes; fazia-se necessário também, que os docentes estivessem prontos e capacitados para educação dessas pessoas.

---

<sup>\*</sup> Excepcional: que é raro ou incomum; que ou quem por deficiência, física, mental, sensorial, etc., precisa de cuidados especiais (AULETE, 2011, p.385).

Pessoa Excepcional: que precisa de auxílio especializado (google, acesso: 26/02/16).

A Constituição Federal de 1988, tem como um dos seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, inciso IV). No artigo 205, define a educação como direito de todos, promovendo e incentivando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho (BRASIL,2016b, p. 2). Esta Lei em seu artigo 206, parágrafo I, estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Como sendo dever do Estado, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; conforme o artigo 208, parágrafo III.

Na década de 1990, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomteim na Tailândia, que resultou no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Esse documento, contém o objetivo e a meta de garantir a superação da exclusão social, ressaltando que, a educação para todos abrange todas as diferenças individuais, universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade; além de concentrar a atenção na aprendizagem; ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, para enfim, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (UNESCO, 2016, s/p).

Em 1994, na tentativa de alcançar metas de educação para todos foi realizada, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso, Permanência e Qualidade, em Salamanca na Espanha, dando origem ao documento, “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. Este documento tem como princípio fundamental desta linha de ação, a garantia de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Além de serem obrigadas a acolher também crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnica ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p.17 e 18).

A partir desse momento o Brasil, que durante muitas décadas perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de maneira paralela à educação comum seria a maneira mais apropriada para o atendimento de

educandos com necessidades educativas especiais, o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a “Declaração Mundial de Educação para Todos”.

Lei nº 9.394/96, no artigo 59, aponta: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: currículos, métodos, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades; assegurando também a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2013, p. 1).

Ao assumir o compromisso de assegurar aos educandos com deficiência visual, condições plenas de participação e aprendizagem, as Instituições de Ensino Superior Brasileiras, passaram a respeitar os aspectos legais e as orientações políticas pedagógicas, descritas de acordo com os Dispositivos Legais e Normativos, para educandos com deficiências educativas; conforme descrito nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e na Avaliação in Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (GRIBOSKI. et. All 2016, p. 9-10-11), (Quadro 1).

**Quadro 1. Dispositivos Legais e Normativos**

| <b>DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS</b>                                    | <b>TEOR</b>  |
|--|--|
| <b>Constituição Federal/88, arts. 205, 206 e 208</b>                       | Assegura o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208)  |
| <b>Aviso Circular nº 277/96</b>  | Apresenta sugestões voltadas para o processo seletivo para ingresso, recomendando que a instituição possibilite a flexibilização dos serviços Educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a permitir a permanência, com sucesso, de estudantes com deficiência nos cursos.   |
| <b>Decreto nº 3.956/01</b>   | Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.   |
| <b>Portaria nº 2.678/02</b>  | Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo Território Nacional.  |
| <b>ABNT NBR 9.050/04</b>   | Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.   |
| <b>Decreto nº 5.296/04</b>   | Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 24 determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários |
| <b>Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. Incluir/2005</b>            | Determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.   |
| <b>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)</b> | Assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.   |

|   |   |
|---|---|
| <p align="center"><b>Plano de Desenvolvimento da Educação/2007</b></p>                  | <p>O Governo Federal, por meio do MEC, lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida pelas escolas e IES brasileiras. Reafirmado pela Agenda Social, o Plano propõe ações nos seguintes eixos, entre outros: formação de professores para a educação especial, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.</p>  |
| <p align="center"><b>Decreto nº 6.949/09</b></p>  | <p>Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.</p>  |
| <p align="center"><b>Decreto nº 7.234/10</b></p>  | <p>Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e, em seu Art. 2º, expressa os seguintes objetivos: “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação”. Ainda, no art. 3º § 1º consta que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas, entre elas: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”.</p> |
| <p align="center"><b>Conferências Nacionais de Educação CONEB/2008 e CONAE/2010</b></p> | <p>Referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, a formação de profissionais da educação para a inclusão, o fortalecimento da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implantação de salas de recursos multifuncionais, garantindo a transformação dos sistemas.</p>   |
| <p align="center"><b>Decreto nº 7.611/11</b></p>  | <p>Dispõe sobre o AEE, que prevê, no art. 5º § 2º a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação.</p>   |

**Fonte:** GRIBOSKI, 2016.

## 1.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva surge então para oferecer a todos os educandos com deficiência, o acesso aos conhecimentos educacionais como membros de uma classe comum. O Ministério de Educação (MEC) destaca que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2001, p. 1).

Paralelo a esses serviços:

A inclusão de pessoas com deficiência, em classes comuns do ensino regular, como meta política de educação, faz-se necessário uma interação constante entre os educandos da classe comum de ensino e os serviços de apoio pedagógico na tentativa de atingir um rendimento escolar satisfatório (BRASIL, 2001, p. 24).

Todo esse apoio se faz necessário tendo em vista que cada educando necessita de estratégias pedagógicas diferentes, que possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para inclusão social e o pleno exercício da cidadania.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (BRASIL, 2001 s/p).

Para a definição de Escola inclusiva, segundo Bolonhini (2004), pode-se considerar que:

É o lugar onde efetivamente o indivíduo passa a interagir socialmente, conhecendo, nos primórdios de sua formação, um grupo de pessoas diferentes daquele com o qual convive, sua família (BOLONHINI, 2004, p. 25).

Na busca por essa escola inclusiva, em 2003 foi implantado pelo MEC o “Programa Educação Inclusiva”, que determina:

Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2003 p. 11).

Nessa perspectiva, da educação inclusiva, em 2008, o Ministério Público Federal, publicou o documento Acesso de Estudantes com Deficiências às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de:

Disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com ou sem deficiência nas turmas comuns de ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

Nesse contexto, a inclusão é mais que um modelo para prestação de serviços na Educação Especial, é um novo paradigma de pensamento e de ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade se faz presente exigindo mais preparação para acolher todos, sem exceção, na perspectiva, de promover acessibilidade que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Em 2005, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em conjunto com os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que dentre suas ações objetiva contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiências acessibilidade e permanência na educação superior.

No que se refere a recursos humanos especializados, o docente como mediador, também precisa de oportunidades para se especializar, conhecer e fazer as adaptações necessárias no currículo escolar para o atendimento adequado, que favoreça o aprendizado do educando com deficiências.

Buscando atender a esses profissionais, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, que traz como eixos a formação de professores para educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior (REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p. 14).

A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6949/2009, deixa claro que a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e

incondicional ao descrever no seu artigo 24, sobre o direito da pessoa com deficiências, quando estabelece que:

Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU,2009, p.9).

Para efetivação desse direito aos discentes com necessidades educativas especiais, os estados ainda assegurarão que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência (MEC, SEC, 2010 p.47).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação – CNE, com objetivo de fortalecer a organização dos sistemas educacionais inclusivos publicou a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, afirmando que os sistemas de ensino devem matricular os discentes portadores de necessidades educativas especiais em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado AEE, complementar ou suplementar, na rede pública ou de instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A fim de promover políticas públicas de inclusão educacional, para pessoas com deficiências, institui-se por meio do Decreto nº 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, viver sem limite, garantido no artigo terceiro:

Um sistema educacional inclusivo com garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para pessoas com deficiência (BOLETIN PAUTA INCLUSIVA, 2012, p. 1).

No entanto, os professores especializados não são responsáveis pelo ensino escolar, tampouco os professores do ensino regular o são pelo ensino especializado. Isso cabe especificamente à Educação Especial, que cria condições para o aprendizado de discentes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

É a educação especial entendida como atendimento educacional especializado, que garante as condições de

o aluno com deficiência acessar o ambiente escolar (MACHADO, 2009, p, 20).

Dando prosseguimento ao processo de mudança no sistema da Educação Especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, no artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.50).

Assim, a escola ou qualquer outra instituição ou modalidade de ensino, que viabilize a inclusão de discentes com necessidades educativas especiais, necessita promover serviços de apoio pedagógico, ou seja, serviços educacionais diversificados oferecidos pela instituição de ensino na perspectiva da educação inclusiva; uma organização que venha responder a essas necessidades, oferecendo uma estrutura de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, Educação Básica Superior:

- Classes comuns: atendimento que se efetiva por meio do trabalho de equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos educandos, durante o processo de ensino aprendizagem, podendo contar com a colaboração de outros profissionais como: psicólogos escolares, pedagogos, psicopedagogos, entre outros.
- Salas de Recurso: serviço de natureza pedagógica conduzido por professor especializado que suplementa (no caso do educando superdotado) e complementa (para os demais discentes com necessidades educativas especiais) o atendimento educacional realizado em classes comuns, da rede regular de ensino, utilizando equipamentos e materiais específicos para cada necessidade;
- Apoio pedagógico especializado realizado: em classe comum mediante a atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das línguas e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille;
- Itinerância: Serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que realizam visitas periódicas as escolas

para trabalhar com discentes que apresentem necessidades educativas especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino (BRASIL, 2001, p. 50).

Nesse panorama, o ensino das Artes Visuais é um dos caminhos para a Educação Inclusiva, com grandes possibilidades para ajudar e suprir as necessidades de educandos com DV. Por possibilitar o desenvolvimento da percepção, dos valores e ideias dos mesmos, ampliando suas referências estéticas, fomentando a criatividade, propiciando experiências que permitam manipular, questionar e refletir para um apreender com maior relevância, independente das condições limitantes dessas pessoas que querem adquirir novos conhecimentos.

Nesse caso, as Artes Visuais se destacam, como um viés para a Educação Inclusiva, por ser uma área do conhecimento que investiga a cognição, a emoção e a sensibilidade do ser humano, pois pode favorecer ao educando com deficiência visual a capacidade de reflexão. De acordo com Tavares:

A arte se mostra importante tanto no currículo como na vida, pois resgata e trabalha no afloramento e qualificação da sensibilidade do ser humano, sendo assim uma condutora da humanização do mesmo, e isso pode ser constatado no viés da Educação Inclusiva (TAVARES 2016, p. 27).

Desse modo, o ensino das Artes Visuais, estimula o lado cognitivo dos educandos, buscando desenvolver o potencial criativo deles, oferecendo a possibilidade de exteriorizar sentimentos por meio da arte, nas representações de várias técnicas expressivas, como: desenhos, colagens, argila, pintura, exercícios de expressão corporal bem como outros trabalhos práticos; facilitando a educação para todos de maneira integral.

Entretanto, para que os educandos com deficiências visuais tenham acessibilidade às aulas de Artes Visuais, os docentes precisam buscar meios para estimular e desenvolver a capacidade criativa dessas pessoas. Esses educandos, possuem capacidade criativa própria, necessitando porém de estímulos e incentivos para desenvolver o potencial criador. Incluí-los nas aulas de artes visuais, contribui para essa emancipação, a partir do estímulo ao desenvolvimento do potencial criador.

Criar, portanto, é estruturar a comunicação, é integrar e é transmitir significados. Ao criar, procura-se atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas e do entorno, por isso, envolve a personalidade como um todo. Associa também, o modo da pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar-se e de relacionar-se com os outros. Mediante isso, no ato da criação ganha-se, concomitantemente, um sentimento de estruturação interior maior; devido ao desenvolvimento de algo essencial para o ser.

Por isso é muito importante para o artista ou para qualquer pessoa sensível, saber do trabalho de outros, ter contato com seres criativos, não no sentido de uma rivalidade, mas no sentido de um crescimento interior que também em nós se realiza quando podemos acompanhar a realização de outro ser humano (OSTROWER, 1977, p. 142).

O Ensino de Artes Visuais oferece aos discentes que têm deficiência visual, propostas para desenvolver os demais sentidos além da visão, (audição, tato, olfato e paladar). Assim, na sala de aula, todos podem aprender juntos, participando do processo de criação, que é inerente a cada ser humano, independentemente de suas limitações, desde que lhe seja dado condições e oportunidades para desenvolvê-las.

Com base nos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 2010, cerca de 45,6 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população, sendo 35,7 milhões acometidos pela cegueira e baixa visão.

A Organização Mundial de Saúde estima que, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, de 1 a 1,5 por cento da população é portadora de deficiência visual. Assim, no Brasil haveria cerca de 1,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência visual, sendo a maioria delas com baixa visão (GIL, 2016, p. 19).

Para atender esses educandos faz-se necessário o uso de estratégias metodológicas e materiais adaptados para o bom andamento do processo de ensino aprendizagem dos discentes com DV, que compõem uma parte significativa da população brasileira.

## 1.4 DEFICIÊNCIA VISUAL: QUESTÕES EDUCACIONAIS

Para abordarmos conhecimentos sobre deficiências visuais, alguns conceitos são imprescindíveis, tanto no campo pedagógico como clínico, termos como deficiência, o funcionamento da visão, a classificação da cegueira e da baixa visão.

Deficiência significa a presença de uma disfunção no nível fisiológico do indivíduo, podendo comprometer algumas funções como a visual (BINS; DISCHINGER, 2010, s/p).

A deficiência pode ser compreendida em dois modelos dentro do contexto social, de acordo com Nuremberg (2016, s/p) no Quadro 4:

**Quadro 2 - Visão da Deficiência**

| <b>Visão Tradicional</b>   | <b>Visão Social</b>  |
|--|--|
| A deficiência é um incidente isolado, uma condição anômala, analisada como fato de origem exclusivamente orgânica. | Desloca a compreensão da deficiência para o contexto, apontando para as barreiras sociais.   |
| A desvantagem tem origem na natureza, no corpo da pessoa com deficiência.  | A deficiência deixa de ser apenas um problema médico para ser um problema econômico, social, de direitos humanos, cultural e etc.  |
| Um fardo social que implica gastos com reabilitação ou demanda ações de caridade.                                  | Retira a deficiência da ideologia do inesperado, da exceção, da tragédia humana e a situa no contexto geral da diversidade humana. |
| É objeto de uma política especial raramente contemplado nas políticas públicas gerais.                             | A deficiência pode ser considerada um modo de vida, uma possibilidade digna na condição humana.                                    |
| A pessoa com deficiência é passiva.  | A pessoa com deficiência como cidadã: a deficiência é uma questão de Direitos Humanos.   |

**Fonte:** UFSC, 2011

A deficiência visual é a deficiência com maior incidência no ser humano, o que reforça a necessidade da atenção especial a essa parcela significativa da população (Figura 2).

**Imagem 3:** Percentuais de pessoas com deficiência no Brasil por segmento

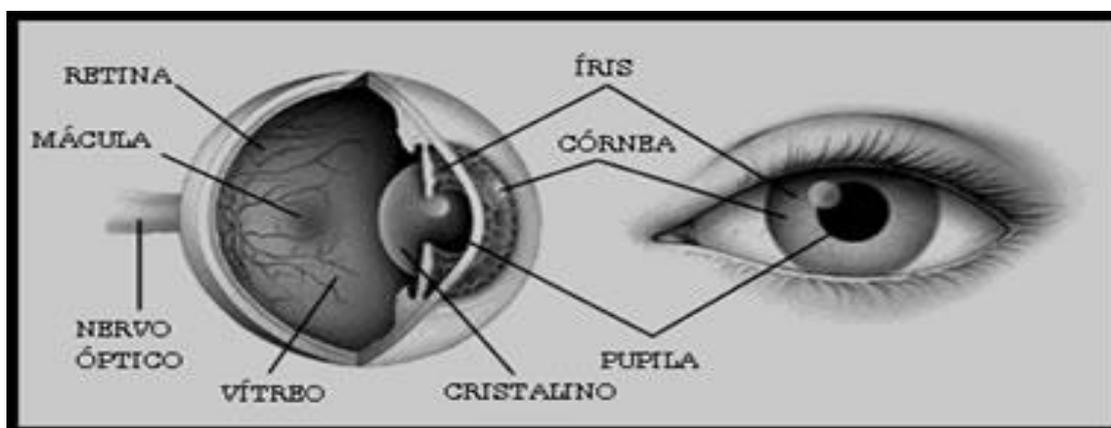


Fonte: [www.maisdiferencas.org.br](http://www.maisdiferencas.org.br).

A prática educativa de pessoas com deficiências visuais, têm permitido avanços no conhecimento e nas ações propositivas para educação inclusiva dos mesmos, tendo em vista que a aprendizagem não se dá de maneira isolada ou segregada, mas necessariamente em uma realidade social, que lhe proporcione meios adequados com a necessidade de cada educando com deficiência, para que possam construir conhecimentos necessários para sua formação.

Ao nos referirmos as pessoas com deficiência visual, faz-se, necessário entendermos um pouco sobre o funcionamento da visão (Figura 3).

**Imagem 4 – Funcionamento da Visão**



Fonte: [www.retinaportugal.org.pt](http://www.retinaportugal.org.pt) Data: 10/12/2015

Os raios luminosos trazem a imagem, que penetra no olho por meio da pupila e são focalizados na retina pela córnea e pelo cristalino, esta imagem é então levada ao cérebro pelo nervo óptico, onde é decodificada. O mau funcionamento de qualquer uma destas partes do olho pode causar deficiência visual, classificada como um tipo de deficiência sensorial (ausência ou defeito em um dos órgãos dos sentidos); sendo sua principal característica a limitação ou comprometimento do órgão da visão.

Estas situações são delimitadas por escalas oftalmológicas: acuidade visual, que possibilita enxergar a distância de um ponto ao outro, em uma linha, por meio da qual um objeto é visto. O campo visual é a amplitude e a abrangência do ângulo da visão, em que os objetos são focalizados.

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais 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 (SÁ; CAMPOS, SILVA, 2007, p.15).

O Ministério da Saúde, por meio da portaria nº3.128 de 24 de Dezembro de 2008, artigo 1, considera pessoa com baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20° no melhor olho com a melhor correção óptica.

Para uma melhor compreensão, Brock (2013, s/p) apresenta cinco categorias de DV, que vão desde a visão normal à cegueira total (Quadro 5):

**Quadro 3.** Classificação de deficiência com base na acuidade visual

| <b>Categoria</b> | <b>Título da Categoria</b>  | <b>Acuidade visual Inferior a</b> | <b>Acuidade Visual Igual ou Superior a</b> |
|------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--|
| 0                | Sem deficiência visual      | -                                 | 6/18, 3/10, 20/70                          |
| 1                | Deficiência Visual Moderada | 6/18, 3/10, 20/70                 | 6/60, 1/10, 20/200                         |
| 2                | Deficiência Visual Severa   | 6/60, 1/10, 20/200                | 3/60, 1/20, 20/400                         |
| 3                | Cegueira                    | 3/60, 1/20, 20/400                | 1/60, 1/50, 5/300                          |
| 4                | Cegueira                    | 1/60, 1/50, 5/300                 | Percepção de Luz                           |
| 5                | Cegueira Total              | Sem percepção de Luz              | Sem percepção de Luz                       |

Fonte: BROKOC, 2013, s/p

Portanto, a acuidade visual é descrita como:

[...] a capacidade de reconhecer com precisão e nitidez os detalhes dos objetos, em relação direta com seu tamanho e distância em relação ao observador e ainda as variáveis do ambiente que incidem sobre o objeto focado, como nível de iluminação, contraste e tempo de exposição e composição espectral de luz (LOPES, BURJATO, 2010, p. 75).

A cegueira, pode acontecer em qualquer fase da vida. Conhecer e considerar em que estágio esse fato aconteceu é importante no campo da educação. Assim, a cegueira é considerada congênita quando a criança nasce cega ou quando se torna cega até os cinco anos de idade. Até esse momento, não acontece retenção de imagens visuais, ou seja não contará com uma memória visual para as construções mentais.

A cegueira, pode ser adquirida, e causa uma ruptura nos padrões já constituídos de comunicação, mobilidade, trabalho, recreação e sentimentos, acerca de si próprio, tornando-se uma experiência inevitavelmente traumática (AMIRALIAN *apud* BLACK 2007, p. 102).

Diversos fatores podem provocar a perda da visão, em diferentes fases da vida, em alguns casos a cegueira pode ser causada por doenças que atingem o aparelho ocular, como: glaucoma, catarata, distrofias periféricas e centrais e as que são associadas a problemas orgânicos como diabetes, ou síndromes neurológicas que afetam o nervo óptico (ALMEIDA, ARAÚJO, 2003, p.6).

Para Vygotsky (1998, p. 19), a cegueira não é, meramente um defeito, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por mais estranha e paradoxal que seja).

Uma vez que, a capacidade humana permite a busca de outras maneiras de sensibilidade e descobertas, para construção do seu mundo, pois:

A percepção vai além da experiência dos sentidos; ela busca de maneira dinâmica, a melhor interpretação do que lhe é apresentado (ORMELEZI, 2000, s/ p).

Assim, para esse processo de construção de conhecimento, pessoas com deficiências visuais, (aqui me referindo a cegueira e a baixa visão), buscam estimular os demais sentidos, como mostram os ensinamentos

piagetianos, os deficientes visuais podem desenvolver habilidades educativas desde que sejam estimulados para o uso dos sentidos remanescentes: tato, a audição, olfato, paladar, por possibilitar trocas significativas com o meio, a fim de que possam organizar o seu mundo por meio da manipulação física dos objetos, para abstrair suas propriedades e assim, construir suas estruturas mentais (RAMOZZI 1984, p.47).

Valentini, reforça esse pensamento quando descreve como as pessoas cegas percebem o mundo a partir dos sentidos remanescentes:

Pessoas cegas não enxergam com os olhos. Enxergam com as mãos, os ouvidos, nariz, pés, com a boca, enxergam com todo o corpo. Recebem estímulos quando e estão paradas ou em movimento, percebem com a ajuda do vento, da umidade e temperatura, sentem os deslocamentos do ar (2012, p. 2).

Nessa percepção, para as pessoas com deficiência visual, os sentidos se tornam mais aguçados, potencializando e aguçando os sons que estão ao seu redor.

Gehl (2014), divide os sentidos em dois grupos: o primeiro se refere aos sentidos da distância que inclui a visão, a audição e o olfato. Outro grupo se refere aos sentidos de proximidade, o tato e o paladar, que estão relacionados a uma esfera mais íntima. Os sentidos podem ser classificados da seguinte maneira (Quadro 6):

**Quadro 6.** Classificação dos sentidos

| <b>Sentidos da distância</b>  | <b>Sentidos de proximidade</b>  |
|---|---|
| <b>Visão:</b> discernir, priorizar e catalogar. É a partir da seleção que acontece a interpretação do meio.   | <b>Tato:</b> Permite o reconhecimento do espaço e do nosso entorno que se realiza por meio do toque nos objetos ou pessoas. Reconhece texturas, pesos, densidades e temperatura de objetos, assim como também interpreta. Além da visão, o tato é a única modalidade que permite a um indivíduo entender as qualidades espaciais de um objeto como forma e tamanho. |
| <b>Audição:</b> Permite estruturar e localizar fontes sonoras para compreensão do espaço, que exerce influência sobre a imaginação. A audição é o sentido de interioridade que leva o mundo ao coração. Um som cria uma sensação de | <b>Paladar:</b> O olfato e o paladar são sentidos inter-relacionados, mas o paladar não possui extensão espacial, se refere à dimensão social.  |

|   |  |
|---|--|
| interioridade.  |  |
| <b>Olfato:</b> Tem a capacidade de transladar qualquer ponto de nossa vida. Não existe nada mais memorável que o odor, pois o olfato evoca mais lembranças que a visão e a audição. |  |

**Fonte:** ACKERMAN, 1992; CASTILLO, 2009; PALLASMA, 2011, FÚNEZ, 2013, s/p.

Portanto, os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésicas e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas com deficiências visuais, porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações.

Para Vigotsky (1989, p. 53), não existe diferença também no tato da pessoa cega e do normovisual\*, o cego lê com as mãos, devido ao uso funcional, a utilização, a experiência, a necessidade de conhecer o mundo por meio das sensações táteis e de obter informações sem o sentido da visão.

Pessoas com DV não constituem um grupo homogêneo, com características comuns de aprendizagem, ou como um grupo à parte, uma vez

que suas necessidades educacionais básicas são geralmente as mesmas que das pessoas normovisuais.

Mediante isso, não há diferença, a princípio, na educação da criança normovisual, cega e com baixa visão, as relações condicionadas se estabelecem da mesma maneira, porém, os objetivos são alcançados por outros caminhos, por outros meios e cabe ao professor conhecê-los. Ele deve atentar-se para identificar as vias pelas quais seu educando aprende e se desenvolve (VIGOTSKY, 1989, p. 53). Para que a aprendizagem se efetive, será necessário acessibilidade de outras vias perceptivas não afetadas, que de acordo com Lowenfeld (1977), podem ser alcançadas observando cinco princípios básicos

---

\*O termo "normovisual" foi apropriado da literatura científica portuguesa. No Brasil, a literatura acadêmica incorpora expressões como: "pessoas que enxergam", "pessoas com visão normal", e, sobretudo nas instituições de educação especial, emprega-se o termo "vidente" para classificar aqueles que não possuem restrições visuais.

para o trabalho com pessoas, com DV cegueira e baixa visão, descritos no Quadro 7:

Quadro 07: Princípios Básicos para Trabalhar com DV.

|  |
|--|
| <p><b>Individualização:</b> É importante considerar as diferenças individuais dos alunos com DVs, pois a cegueira e os vários graus de visão subnormal, não se constituem uma condição para padronização dos indivíduos; eles irão diferir entre si. O grau de visão, época e condições em que surgiu a deficiência, estrutura familiar, meio ambiente, são aspectos que exigem um programa que venha atender as necessidades de cada aluno, de acordo com suas potencialidades e ritmo de desempenho.</p> |
| <p><b>Concretização:</b> O conhecimento para pessoas com DVs será obtido através de outros sentidos, que não a visão, para ela, realmente, perceber o mundo à sua volta é necessária oferecer-lhe, sempre que possível, objetos passíveis de toque e manipulação.</p>  |
| <p><b>Ensino Unificado:</b> A experiência visual tende a unificar, globalizar o conhecimento em sua totalidade. As orientações de aprendizagem, deverão ser transmitidas de modo global, permitindo a pessoa com DV localizar-se numa situação real de vida, para aquisição de novos conhecimentos, estruturando interiormente suas experiências num todo organizado, através de todos os sentidos remanescentes.</p>  |
| <p><b>Estímulo Adicional:</b> A visão, é um dos sentidos que mais recebe estímulos para observação informal de situações novas e conseqüente aprendizagem. Para estimular o educando com DV, é necessário proporcionar-lhe experiências, através de estimulação adequada e sistemática, em um nível proporcional ao seu desenvolvimento e motivação, fazendo-o conhecer o mundo através de sua própria observação e experiência.</p>   |
| <p><b>Alta Atividade:</b> Todo ser humano precisa movimentar-se para adquirir desenvolvimento físico e motor harmonioso e para que isto se efetive, ele precisa ser motivado, direcionando seus interesses no sentido de estimular o desejo de movimentar-se livremente.</p>   |

**Fonte:**Lowenfeld, 1977, s/p

Um indivíduo congenitamente cego, ou que perdeu a visão prematuramente, por volta dos três anos, por não conservarem imagens visuais constrói seu conhecimento de maneira diferenciada daquele que enxerga, tendo seus produtos mentais da percepção e a formação de seus conceitos, a partir de estímulos táteis, olfativos, cenestésicos e auditivos, em detrimento dos estímulos visuais, por não possuir uma memória visual, seu processo de elaboração de conceitos ocorre da parte para o todo, semelhante a construção de um quebra cabeça.

Segundo Ferrel (1994, s/p) somente quando todas as pequenas peças da informação estiverem postas juntas é que se forma o conceito e para que isso ocorra é necessário que as informações sejam consistentes, claras,

concretas, concisas, diferentemente daquele que perde a visão após o seu desenvolvimento já ter ocorrido, assim possui memória visual.

De acordo com Amirilian (1997) e Cruickshank e Jonson (1975), enquanto o processo de ensino aprendizagem do educando com baixa visão, baseia-se na necessidade de conhecimento sobre o nível de potencialidade visual que possui, dando-lhe oportunidades para usar a visão existente e adequação aos equipamentos e recursos que irá necessitar, para superação de dificuldades, conflitos emocionais, e para apreensão de conhecimento.

O trabalho adotado pela *American Foundation For The Blind*, na qual o educando cego é aquele:

Cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional, principalmente através do Sistema Braille, de aparelhos de áudio e de equipamentos especiais, necessário para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia sem uso da visão residual. Portadora de visão subnormal, a que conserva visão limitada, porém útil na aquisição da educação, mas cuja deficiência visual, depois de tratamento necessário, ou correção, ou ambos, reduz o progresso escolar em extensão tal que necessita de recursos educativos (*apud* MASSINI, 1994, p.40)

É importante não perder de vista que, na sua totalidade, esses educandos aqui me referindo as pessoas com deficiências visuais, possuem mais pontos semelhantes aos normovisuais do que pontos diferentes. O que a torna diferente é o fato de não dispor da visão e este é o ponto a ser considerado.

Assim apresentamos a seguir recursos imprescindíveis para o trabalho junto ao DV, aqui me referindo apenas a cegueira.

### **1.3.1 O Sistema Braille**

O Sistema Braille, importante meio de apreensão da aprendizagem, foi inventado por um jovem cego, chamado Louis Braille, em 1825, na França, o sistema é conhecido universalmente como meio de leitura e escrita das pessoas cegas. Baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números.

**Imagem 05 - Louis Braille**



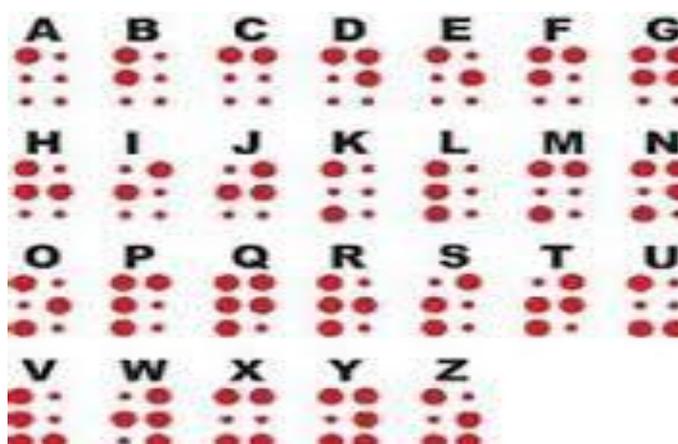
**Fonte:** [www.ibc.gov.br](http://www.ibc.gov.br) – Acesso em: 29/12/2015

**Imagem 06 – Leitura do Sistema Braille**



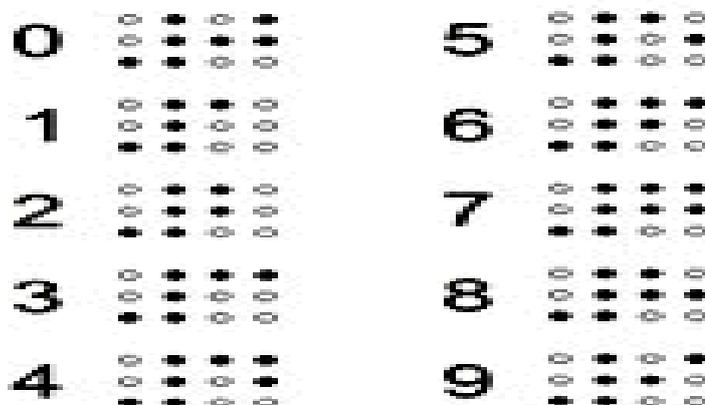
**Fonte:** [www.jornalopainel.com.br](http://www.jornalopainel.com.br) – Acesso em: 29/12/2015

**Imagem 07– Alfabeto Braille**



Fonte: [www.ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br) – Acesso em: 29/12/2015

**Imagem 08**– Números em Braille

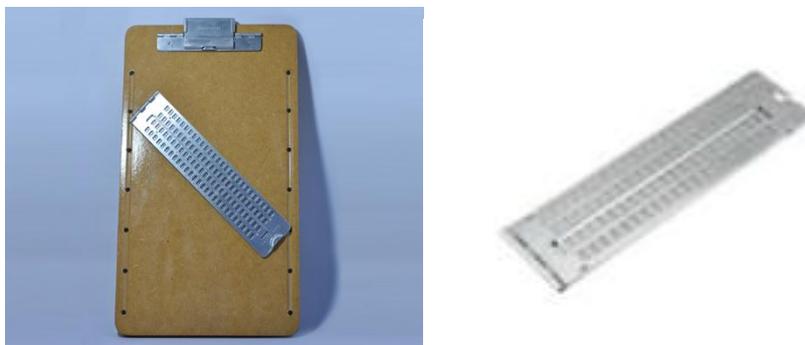


Fonte: [www.ibr.gov.br](http://www.ibr.gov.br) – Acesso em: 29/12/2015

A escrita Braille é realizada por meio de uma reglete e punção ou de uma máquina de escrever braille, da direita para esquerda na sequência normal de letras ou símbolos, a leitura é realizada normalmente da esquerda para a direita.

Reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é um instrumento em madeira ou plástico no formato de pera ou anatômica, com ponta metálica, utilizado para a perfuração dos pontos na cela braille.

**Imagem 09** – Reglete de mesa e Reglete



Fonte: [www.SImetalumi.co.br](http://www.SImetalumi.co.br) Acesso em: 01/01/2016

**Imagem 10** – Punção e Punção Apagador



**Fonte:** [www.camargocomercial.com.br](http://www.camargocomercial.com.br) Acesso em: 01/01/2016

As máquinas de escrever especiais de sete teclas, chamadas máquinas Perkins. Cada tecla corresponde a um ponto e ao espaço. O toque de uma ou mais teclas simultaneamente, produz a combinação dos pontos em relevo, correspondente ao símbolo desejado.

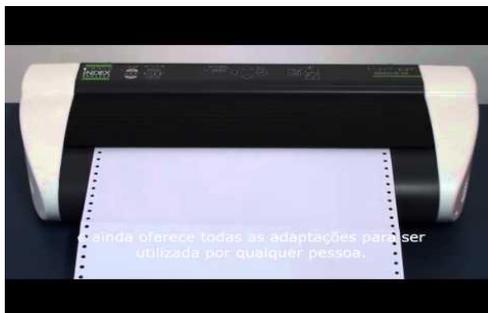
**Imagem 11** – Máquina Perkins



**Fonte:** [www.megaserafins](http://www.megaserafins) acesso em: 01/01/2016

O Braille, também pode ser produzido por meio de impressoras Braille. Existem diferentes tipos de impressoras com capacidade de produção de pequeno, médio e grandes portes que representam um ganho qualitativo e quantitativo no que se refere à produção Braille em termos de velocidade, eficiência, desempenho e sofisticação (SÁ, CAMPO, 2007, p. 23).

### Imagem 12 – Impressora Braille



**Fonte:** [www.tecassistiva.com](http://www.tecassistiva.com) Acesso em: 01/01/2016

A leitura e a escrita para pessoas normovisual e com baixa visão, a maneira é a mesma, é o mesmo código, com mesmo significado. Para as pessoas cegas é diferente, elas precisam do sistema Braille para ter acesso a leitura e a escrita. Para o cego congênito é uma maneira natural de aprendizagem, tendo em vista nunca ter tido memória visual, sempre fez uso dos sentidos remanescentes para se comunicar e fazer suas descobertas, para pessoa com cegueira adquirida e que já fez uso da memória visual, ela precisam de tempo para adaptar-se a nova maneira de “ver”, o mundo.

No entanto, o educando cego, necessita ter iguais oportunidades de aprendizagem que os discentes normovisuais\* e com baixa visão, para que possam crescer e terem rendimento satisfatório e qualificado.

De acordo com Vigotsky: *“Nosotros, en cambio, afirmamos precisamente una posición psicológica e pedagógica opuesta: el ciego, el surdo-mudo y el débil mental pueden e deben ser medidos con el mismo patrón que el niño normal”* (VIGOTSKY; 1997, p. 77).

Dentre os recursos utilizados para educação do educando com deficiência visual, podemos destacar também:

O Soroban, instrumento utilizado para trabalhar cálculos e outras operações matemáticas, que é muito importante na compreensão de conceitos lógicos matemáticos e conceitos abstratos (SÁ, CAMPO, 2007, s/p).

---

Em 1622, o “Suan Pan” foi levado da China para o Japão, onde recebeu o nome de Soroban. Em 1908, o Soroban foi trazido para o Brasil, pelos imigrantes japoneses como parte do acervo cultural (MURUSSI, 2010, p. 58).

Imagem 13 – Soroban



**Fonte:** www.youtube.com Acesso em: 01/01/2016

Os recursos tecnológicos, são outro marco importante para educação dos discentes com DV, assim como para os educadores que trabalham com os mesmos, por possibilitar a comunicação, a pesquisa e o acesso ao conhecimento.

Existem programas de leitores de tela com síntese de voz, concebidos para usuários com DV, que possibilitam a navegação na internet, o uso do correio eletrônico, o processamento de textos, de planilhas e uma infinidade de aplicativos operados por meio de comandos de teclado que dispensam o uso do mouse (PORTAL MEC, 2007, p. 33).

Entre eles destacamos: os programas mais conhecidos e difundidos no Brasil, de acordo com o MEC (2007, pp. 33 e 34).

#### **Quadro 06.** Recursos Tecnológicos para deficientes visuais

|   |
|---|
| <b>Dosvox:</b> Sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativo próprio além da agenda, chat e jogos interativos.            |
| <b>Virtual Vision:</b> é um software brasileiro desenvolvido pela Micro Power, em São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows.   |
| <b>Jaws:</b> Software desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como leitor de tela mais completo e avançado. Possui uma ampla gama de recursos e ferramentas com tradução para diversos idiomas, inclusive para o português |
| <b>Linux/Orca:</b> Software distribuído pela UMBUTU, que é uma distribuição africana de ajuda mutua, traduzido para diversos idiomas com ampliador e leitor de tela.  |

**Fonte:** MEC, 2007, pp. 33 e 34.

O uso de computadores por pessoas com DV é tão ou mais revolucionário do que a invenção do Sistema Braille que, aliás, é incorporado e otimizado pelos meios informáticos tendo em vista possibilitar a leitura (SÁ, CAMPO, 2007, p. 49).

A participação de pessoas com deficiências visuais, na condição de estudante da educação superior, de acordo com Pacheco e Costa (2005, p. 2), apresenta-se como um novo desafio. As perspectivas ainda estão em fase inicial, uma vez que na prática, o processo de inclusão precisa ser instituído, pois segundo as autoras, as iniciativas de apoio aos estudantes DV na educação superior são isoladas e, muitas delas, insuficientes para, efetivamente, auxiliar, nos estudos, os acadêmicos que requerem condições educacionais especiais.

Guimarães e Aragão (2010, p.3) indicam que a inclusão de deficientes visuais em educação superior é uma realidade que se depara com as mesmas dificuldades envolvidas na inclusão de deficientes visuais nos outros níveis educacionais tais como: a falta de recursos humanos especializados e capacitados; a indisponibilidade da instituição educacional para desenvolver um trabalho pedagógico que atenda às necessidades específicas dos discentes; a ausência de materiais adequados; a presença de barreiras arquitetônicas; a existência de preconceito e indiferença por parte de educandos e professores. Castro (2011, p. 3) salienta que as universidades do Brasil vêm desenvolvendo algumas ações que visam incluir a pessoa com DV na educação superior, porém essas iniciativas ainda são insuficientes para a permanência dos educandos com deficiência visual nessa etapa da escolarização.

A chegada de educandos com DV aos cursos de Graduação das universidades públicas, tem revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (DECHICHI, SILVA, GOMIDE, 2008, p. 338).

Acredita-se que, algumas ações básicas podem ser aplicadas para que ocorra a efetivação da inclusão desses discentes com deficiências visuais na universidade: a identificação dos educandos com deficiência que frequentam a instituição; definição das principais estratégias de acessibilidade que deverão ser adotadas para a permanência desses nos bancos universitários; o diálogo com eles para que se possam estabelecer ações conjuntas de facilitação do acesso as melhores condições de ensino; e ainda, a elaboração de um projeto pedagógico específico que objetive o aprendizado desses educandos, na mesma sala frequentada pelos demais educandos.

Estas ações dispostas nas Políticas Públicas que afirmam o posicionamento do país em relação ao acesso das pessoas com deficiências ao ensino superior, tais como:

- a. O Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999, regulamentando a Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989 – artigo 27º estabelece que as Instituições de Ensino Superior devem “(...) oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999). O documento destaca que “o Ministério da Educação, no âmbito de sua elaboração expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos, conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas a pessoa com deficiência (BRASIL, 1999).
- b. A Portaria nº 3.284, de 07 de Novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para a autorização e reconhecimento de novos cursos e credenciamento de Instituições, considera: “a necessidade de assegurar as pessoas com deficiência sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino” (BRASIL, 2003).

Os requisitos mínimos de acessibilidade de que trata a portaria acima para alunos com DV são:

**Quadro 07.** Requisitos de Acessibilidade para educandos com deficiência visual

|   |
|---|
| Manter a sala de apoio equipada com máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, software de ampliação de tela para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado ao computador.  |
| Adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em Braille e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003).  |
| Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, define ações para Educação Especial no ensino superior:   |
| Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. |

**Fonte:** BRASIL, 2008

Na perspectiva de garantir acesso e permanência aos educandos com DV, cabe ressaltar que acesso, aqui deve ser compreendido de maneira ampla, ou seja corresponde não só ao ingresso à universidade por meio de processo seletivo, justo e atento as necessidades dos educandos com DV, mas a permanência desse na instituição, subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso. Assim, acesso implica processo de mudança e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (MANZINI, 2008, p. 24).

É uma realidade que as pessoas com DV predominam no campo educacional em relação às demais deficiências. Essa é uma realidade que se apresenta também no ensino universitário (HOLANDA e CAMINHA, 2008, p. 93).

Uma das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências visuais no seu cotidiano na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, são barreiras como:

- a. **Atitudinais:** anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação a outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideias (AMARAL, 1998, p. 17).

**Figura 14 – Barreira Atitudinal**



**Fonte:** [www.arvieiracet.blogspot.com](http://www.arvieiracet.blogspot.com) Acesso em: 03/01/2016

- b. **Arquitetônicas:** Obstáculos provenientes da edificação e/ou meios urbanos que limitam ou impedem o acesso das pessoas aos espaços. Denominadas de barreiras físico – espaciais por Dischinger, Bins Ely e Piardi (ELALI, ARAÚJO, PINHEIRO, 2010).

**Imagem 15 – Barreiras Arquitetônicas**



**Fonte:** barreiras.weeble.com Acesso em: 03/01/2016

- c. **Pedagógica:** evidenciadas na ação docente, nas práticas pedagógicas em sala de aula, na adequação do material didático e nas diferentes formas de acesso ao conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula (CASTRO, 2011, p. 183).

**Imagem 16 – Barreira Pedagógica**



**Fonte:** www.guiainclusivo.com.br Acesso em: 03/01/2016

Dessa maneira, para termos uma educação superior que priorize a presença de todos os educandos, faz-se necessário investimentos em ações diversas em: materiais adequados, qualificação de docentes e adequação arquitetônica.

#### **1.4 Educação Especial na Paraíba**

Na Paraíba, em 2003, foram instituídos Diretrizes para Educação Especial, pelo Conselho Estadual de Educação, Resolução Nº 285, em seu Art.

1º que Institui as Diretrizes Estaduais para a Educação de educandos que apresentem necessidades educacionais especiais.

Neste documento no artigo 5º descreve: O Sistema de Ensino da Paraíba, deve matricular todos os educandos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Assegurando ainda que o atendimento educacional especial será organizado por categorias e tipos de necessidades especiais, no nosso estudo destacamos a área das deficiências sensoriais por estarmos pesquisando a deficiência visual, no que compete a essa categoria o estado garante:

Aos educandos com deficiências visuais, que apresentam perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando do método Braille como meio de leitura e escrita, ou de outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação.

Para as pessoas com baixa visão: alunos que possuem resíduos visuais em grau que lhes permita ler textos impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes.

Para o atendimento das diferentes áreas, tipos e graus de necessidades educativas especiais, o Sistema Estadual de Ensino incentivará a Educação Especial em: classes comuns com o apoio de professores especializados; salas de recursos, classes especiais; escolas especializadas, classes anexas a hospitais e clínicas, oficinas protegidas. Além de: serviços de apoio pedagógico especializados realizados mediante atuação colaborativa de professores especializados em educação especial; atuação de professores - intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; disponibilização de outros meios necessários a aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

Ainda no seu artigo 24 o atendimento especializado a discentes com necessidades especiais, sempre que necessário, será multidisciplinar, abrangendo, conforme o caso, diferentes serviços.

## 1.5 A UFPB E A INCLUSÃO DOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL (DV)

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB), CAMPUS I, universo deste trabalho de pesquisa, tem buscado atender a discentes com DV, no entanto percebemos que o caminho é longo na busca de melhores condições de atendimento e acessibilidade para esses discentes. Essa instituição, no processo de inclusão de discentes com DV, tem considerado o compromisso da formação da diversidade criando alguns órgãos dentro do CAMPUS I para assistir a esses discentes, tais como: o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), o Núcleo de Educação Especial (NEDESP) e a Biblioteca Braille

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), funciona como uma assessoria especial vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria da UFPB. Foi criado oficialmente no dia 26 de novembro de 2013, no Processo nº 23074.028383/13-65, tem o objetivo de resolver e instituir a política de inclusão e acessibilidade, tendo como princípios e valores, conforme consta na Cartilha de Inclusão da UFPB (Quadro 2):

### Quadro 06: Princípios e Valores

|  |
|--|
| A inclusão vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de toda a comunidade universitária, através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, nas relações interpessoais, nas decisões para a construção de uma cultura inclusiva.  |
| A acessibilidade entendida como “condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação”, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. |
| A integração dos setores da UFPB que tratam da Educação Especial, nas suas diferentes especificidades.   |
| Os direitos humanos e a igualdade de direitos de todos.  |
| O combate a todas as formas de discriminação baseada nas diferenças humanas.   |
| A criação de oportunidades igualitárias de participação.   |

Fonte: CONSEPE – Cartilha de Inclusão da UFPB - Serviço Público Federal  
Universidade Federal da Paraíba - Conselho Universitário, 2013.

Entre as competências desse comitê estão: garantir que os processos seletivos da UFPB sejam acessíveis a discentes com deficiências, do edital à

conclusão; realizar estudos e pesquisas para identificar ou atender a comunidade acadêmica com deficiências e implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação visando garantir a acessibilidade a esses discentes.

Segundo a coordenadora do CIA, a Professora, Andreza Polia, as ações que o comitê tem realizado, em busca do fortalecimento da inclusão no CAMPUS I, da Universidade Federal da Paraíba são:

- a. A parceria com a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) para tornar as páginas virtuais da UFPB mais acessíveis para deficientes visuais e auditivos;
- b. O acesso a página do CIA com facilidade, pois essa já se encontra com total acessibilidade;
- c. O levantamento de programas a serem adquiridos para facilitar a navegação de deficientes auditivos.

O Núcleo de Educação Especial (NEDESP) está vinculado ao Centro de Educação (CE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), CAMPUS I. É um órgão suplementar de atendimento psicopedagógico, pesquisa e extensão, responsável pela programação e coordenação da Educação Especial, com suas atividades disciplinadas pelas normas da UFPB (Anexo à Resolução do CONSEPE nº 02/98), que tem os objetivos discriminados no Quadro 3.

**Quadro 07: Objetivos do NEDESP**

|   |
|---|
| Organizar, planejar, apoiar, elaborar e executar programas e projetos na área de Educação Especial relativos a pesquisa e extensão, para docentes e discentes da UFPB, e a comunidade em geral, de forma articulada com o ensino. |
| Servir de campo de investigação científica para professores de áreas afins, bem como alunos egressos da disciplina de Educação Especial e outros.   |
| Prestar serviços técnico-profissionais à comunidade em geral, em ação conjunta com os demais órgãos da UFPB.  |
| Prestar atendimento psicopedagógico aos portadores de distúrbios do desenvolvimento e de deficiências auditivas e outras.   |
| Desenvolver programas preventivos contra a excepcionalidade por meio de cursos, simpósios, palestra e seminários.   |
| Fomentar e estimular o aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico-administrativo envolvido nesse campo de trabalho, visando a sua permanente atualização.   |
| Divulgar material científico sobre estudos realizados.  |
| Celebrar convênio, observadas as normas vigentes na UFPB, com órgãos públicos e privados visando a realização dos objetivos do Núcleo.  |

Fonte: CONSEPE/UFPB, Resolução N° 02/98

O Sistema Braille é fundamental para a educação de discentes com deficiências visuais. Assim, a Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, implantou o Serviço Braille na Biblioteca Central (BC) da UFPB, com o objetivo de melhorar o acesso ao conhecimento dos discentes com deficiências visuais, oferecendo:

- a. Aos educandos universitários com DV para pesquisa de referência o livro e os periódicos;
- b. Gravação de livros, periódicos e texto das necessidades imediatas dos discentes com deficiências visuais;
- c. Atendimento dos educandos com deficiências visuais *"in loco"*. O trabalho é realizado com os discentes com DV, de graduação desta Universidade, do Instituto dos Cegos da Paraíba "Adalgisa Cunha", educandos com deficiências visuais de Universidades Autônomas no sentido de orientação das suas tarefas escolares, utilizando também a máquina Braille e voluntários, funcionários, leitores a fim de que leiam para os educandos com deficiências visuais;
- d. Contatos mantidos com a imprensa falada e escrita no sentido de uma maior divulgação;
- e. Contatos através de projetos com instituições fomentadoras com o objetivo de encontrar meios alternativos de recursos financeiros (PEREIRA e CHAGAS, 2016, p. 105, 106).

É preciso destacar que, a BC da UFPB facilita, desse modo, a inclusão dos discentes em sala de aula, criando oportunidades de acesso aos conteúdos das aulas e participações plena das atividades propostas. Desse modo, realiza a integração do educando com deficiências visuais em sala de aula comum, criando condições para a compreensão dos conteúdos oferecidos pelos cursos capacitados na instituição.

Encontramos também o LACESSE, Laboratório de Acessibilidade, no curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, atua no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) e tem como objetivos:

- a. Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do curso de Arquitetura e Urbanismo e áreas afins;
- b. Desenvolver pesquisas na área, compartilhando conhecimento;
- c. Abrigar atividades de extensão vinculadas à temática, o que é uma necessidade real tanto interna quanto externa à UFPB;
- d. Apoiar o desenvolvimento de dissertações de Mestrado e Doutorado do PPGAU;
- e. Estabelecer parcerias com órgãos públicos, além de não governamentais;
- f. Estabelecer parcerias com laboratórios e outras instituições.

O LACESSE, participa de Programas como: INCLUIR (MEC, SESU), na busca pelo fortalecimento da acessibilidade para educandos com deficiências no CAMPUS I, da Universidade Federal da Paraíba.

Contamos também com o Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas, LAVAIS, que desenvolve o Projeto de Pesquisa/Extensão intitulado “Artes Visuais & Inclusão: Ensino de Artes Visuais em Instituições de Educação Inclusiva em João Pessoa”, iniciado em 2014.

As Instituições onde o LAVAIS atua:

- a. Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha, onde desenvolve trabalhos de Artes Visuais com crianças, adolescentes e jovens com deficiências visuais;
- b. Vila Vicentina, Julia Freire, realiza trabalhos de Artes Visuais com idosos;
- c. Estudo de mediação de Público na Pinacoteca UFPB;
- d. Realiza oficinas de Artes Visuais, em parceria com Associação Ame Dow; na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, CCTA.

Dessa maneira, o trabalho conjunto realizado pela Biblioteca Braille, NEDESP, CIA, LACESSE e LAVAIS, leva-nos a construir não apenas um sistema educacional inclusivo, mas uma sociedade inclusiva onde o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático para execução do

viver sem limite. Entendendo por inclusão a garantia, a todos, ao acesso comum, vida em sociedade, orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação as diferenças individuais, de esforço e trabalho, na equiparação de oportunidades para o desenvolvimento individual e coletivo, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

## CAPÍTULO II



Fonte: [www.iphotochannel.com.br](http://www.iphotochannel.com.br), acesso em: 26/01/17

## ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS

## **ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS**

Este capítulo trata, especificamente, do diálogo entre as Artes Visuais na educação da pessoa com DV, buscando os caminhos que levam o melhor aprendizado, a partir das limitações de cada educando, para a aquisição dos conhecimentos em sala de aula.

A inclusão da arte nos currículos escolares, desempenha papel importante na formação dos indivíduos, por trazer para eles possibilidades para desenvolver a expressão e a criatividade, uma vez que propicia o contato com sua própria cultura, abrindo possibilidades de diálogos, favorecendo o autoconhecimento, a valorização e o contato com as expressões artísticas, ampliando a visão de mundo e desafiando-o para o processo de criação.

Ana Mae Barbosa (2004, p. 3), ressalta a importância da Arte para formação do ser humano de maneira completa, visando contribuir para além das salas de aula, ou seja para a própria vida. Segundo a autora: Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento das suas formas artísticas. Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque não é possível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracteriza a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 2004, p. 3).

Partindo do pressuposto, de que o ensino das artes visuais, é um instrumento capaz de propiciar ao educando com deficiências visuais, uma ponte construtiva para aquisição de conhecimentos, a abordagem de ensino multissensorial, será capaz de responder aos desafios impostos pela falta de visão, pois é um ensino pautado em todas as dimensões sensoriais do indivíduo. É o ensino que utiliza todos os sentidos de maneira reflexiva, afetiva, agradável e lúdica, potencializando o aprendizado dos conteúdos escolares por

meio dos sentidos de que o indivíduo dispõe, favorecendo a apreensão simultânea por meio de todos os canais de percepção.

Podemos ressaltar que no ensino da arte, o educando com DV pode:

Utilizar sua imaginação criadora por meio de outros canais de percepção (o tato, o auditivo, o olfativo, o cenestésico), dentro do cotidiano da sala de aula (COIMBRA, 2003, p. 65).

Para falar sobre a percepção, da pessoa com DV, Masini (1994, p. 53) faz referência ao perceptual do próprio cego, à sua forma singular de estar no mundo, percebendo, pensando, sentindo e se relacionando. Para a pesquisadora, compreender esta maneira própria de organização da pessoa com DV é colocar-se diante de uma estrutura que se mostra dialeticamente em sua especificidade e generalidade. A primeira dessas maneiras de expressão indica os dados sensoriais (visão, tato e audição), que constituem o conteúdo de sua percepção do mundo. A segunda, como organizar esses dados pela função simbólica, revelando seu modo de aquisição cognitiva (MASINI, 1994, p. 53).

Segundo Lúria, percepção é um processo mediado pelos conhecimentos prévios do sujeito, decorrentes da sua experiência anterior, constituindo-se de uma complexa atividade de análise e síntese, permitindo-lhe a formulação de hipótese acerca do que é percebido (LÚRIA, 1991, p. 54).

Assim, a falta de conhecimento prévio do ambiente em que convive, dificulta a organização da percepção espacial do educando com DV, uma vez que esse conhecimento é fator primordial para a percepção.

Para Almeida (2003), à medida que o educando com DV, organiza suas percepções e interpretações do mundo, dá sentido à vida, por meio de suas experiências e suas capacidades intelectuais, afetivas, motoras e sociais (ALMEIDA, 2003, p, 60).

Desde que nascemos, nossos sentidos nos abrem um universo repleto de sensações, odores, gestos, texturas, cores, sons. Toda esta informação é percebida por meio de nossos receptores sensoriais que incorporam e

transformam em sensações, ideias, concepções que voltam para o mundo convertidos em cultura e produção humana (ROSA, 2006, p. 5).

De acordo com Ponty:

A sensação pode ser entendida como a maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo (PONTY, 1994s/p).

Na visão de Peggy Mason (2011) no livro Medical Neurobiologia, a sensação, distingue-se da percepção como um fenômeno psíquico elementar resultado da ação de estímulos sobre os órgãos dos sentidos. Esses sentidos podem ser externos e internos. As sensações externas são aquelas que refletem as propriedades e aspectos dos objetos humanamente perceptíveis encontrados no mundo exterior, diferente dos internos os quais são associados ao psíquico (PEGGY MASON, 2011, s/p).

Assim, podemos dizer que a sensação tem ligação estreita com a percepção, uma vez que ela possibilita o nosso conhecimento sobre o mundo exterior, podendo ser considerada um dos principais canais por onde as informações são compreendidas e ligadas ao meio ambiente e ao próprio corpo. Elas ligam o homem ao mundo exterior, representando uma das fontes principais do conhecimento.

De acordo com Lúria, as sensações podem ser classificadas em três tipos principais (LÚRIA 1990 s/p):

#### **Quadro 08 :Classificação das Sensações**

|   |
|---|
| <p><b>Sensações Interoceptivas:</b> São aquelas que produzem sinais acerca do estado dos processos internos do organismo, fazendo chegar ao cérebro por meio de receptores dispersos nas paredes dos órgãos internos, como coração, estômago e sistema sanguíneo. Essas sensações interoceptivas estão entre as formas menos conscientes e mais difusas das sensações, e sempre conservam sua semelhança com os estados emocionais.</p> |
| <p><b>Sensações Proprioceptivas:</b> Se refere ao momento quando o indivíduo entra em contato com estímulos musculares, de tendões, juntas, etc.; ou seja, quando tem a consciência da posição e do movimento corporal. É geralmente associado ao sentido do toque.</p>   |
| <p><b>Sensações Exteroeceptivas:</b> Responsáveis pelas informações procedentes do mundo exterior, a partir do tato, do olfato, do paladar, da visão e da audição. Podem ser divididos em dois subgrupos: as sensações de contato e de distância.</p>   |

**Fonte:** LÚRIA 1991 s/p

Para Sacks (2002), [...] Os cegos constroem seus mundos a partir de sequências (temporais) de impressões (táteis, auditivas, olfativas) e sendo capaz, como as pessoas com visão, de uma percepção visual simultânea, de conceber uma cena visual instantânea (SACKS 2002, p. 13). WIN WENDERS (2002) afirma:

Felizmente, a maioria consegue ver com os ouvidos, ouvir e ver com o cérebro, o estomago e a alma (WENDERS 2002, Janela da Alma, p.2).

Os educandos com DV, (aqui destacando a cegueira), tem muitas vezes dificuldade de se expressar. Por meio da arte, são motivados a explorar os objetos, por meio das sensações de contato e de distância, fazendo uso de todos os sentidos. Os elementos artísticos como textura, volume, a linha, o ponto, o relevo e o espaço, permite a elaboração de imagens físicas e concretas, que auxiliam no processo de ensino aprendizagem.

Miller (2008, s/p) revela que a presença e condição do indivíduo fazem-se, relevantes para a percepção do estímulo, dado que o indivíduo possui distintos tipos de percepção que se adequam à informação recebida. Todavia, a informação apreendida auxilia na organização das representações do mundo. O autor, classifica a percepção em distintas modalidades sensoriais tais como:

#### **a. Percepção Visual:**

Podemos dizer que a sensação, é fator importante para aprendizagem da pessoa com DV, pois é por meio dela que captam os indícios, do mundo exterior e interior.

**Imagem 18:** Percepção visual



**Fonte:** [www.g1.globo.com](http://www.g1.globo.com) Acesso em 22/01/17

**b. Percepção Auditiva:**

Baseia-se na percepção de timbres, alturas e frequências, da intensidade sonora e rítmica, intimamente relacionada com a percepção temporal.

**Imagem 19 – Percepção Auditiva**

Fonte: [www.claudilsonpezao.wordpress.com](http://www.claudilsonpezao.wordpress.com) Acesso em: 12/01/2016

**c. Percepção Olfativa:**

Odores sentidos pelo nariz.

**Imagem 20 - Percepção Olfativa**

Fonte: [www.gasparzinhapaty.blogspot.com](http://www.gasparzinhapaty.blogspot.com) Acesso em: 12/01/2016

**d. Percepção Gustativa:**

Sabores detectados pelo paladar, associada ao prazer. Tal como o olfato, representa uma das percepções menos desenvolvidas nos seres humanos.

**e. Percepção Tátil:**

Objetos detectados através da pele. Esse tipo de percepção permite reconhecer a forma, o tamanho e a temperatura dos objetos em contato com a pele, além do posicionamento do corpo como proteção física. A percepção tátil contém maior sensibilidade na identificação dos estímulos.

**Imagem 21 - Percepção Tátil**



**Fonte:** [www.semema.com](http://www.semema.com) Acesso em: 12/01/2016

**f. Percepção Temporal:**

Duração e ordens temporais, produção de ritmos e simultaneidade relacionada com a percepção auditiva. A percepção temporal resulta da combinação dos sentidos e das potencialidades do cérebro.

#### **g. Percepção Espacial:**

Detecta as distâncias entre os objetos, não identificada pelos órgãos. Ela implica na conjugação da percepção auditiva, visual e temporal. Pois o objeto se aproxima ou se afasta por meio das dimensões pelo aumento ou diminuição do som.

De acordo com Masini (1994, p. 91 *apud* PIKANÇO, 2003, p. 70) é pois a reflexão do vivido e através dessa atenção concentrada que se desvelam os significados daquilo que é percebido. Assim concebida, a reflexão da pessoa com deficiências visuais, surge do habitar o mundo por meio de seu corpo: na apalpação tátil, onde aquele que interroga e o que é interrogado estão mais próximos do que na investigação pelo olhar, na velocidade e direção das suas mãos que são capazes de fazê-lo sentir texturas do liso e do rugoso. Sua mão direita apalpada e sua mão esquerda apalpante; um momento de tateação e o seguinte; sua voz ouvida e sua voz articulada estão unidas no ser total do seu corpo no mundo e compreendido pela reflexão sobre cada uma dessas experiências. [...] Para saber do educando com deficiências visuais, é pois necessário aproximar-se do seu corpo e da experiência que ele tem por meio dos sentidos de que dispõe, de maneira total não fragmentada (MASINI, 1994, p. 91)

#### **h. Percepção Háptica:**

O tato ativo ou percepção háptica, é a modalidade pela qual a sensibilidade ou impressão da pele da informação tátil é procurada de maneira intencional pelo próprio indivíduo (MARTIM e BUENO, 2003, s/p)

Bardisa (1992, p. 8), chama atenção para o fato de que embora relacionados, é importante prestar atenção para dois pontos de vista diferentes da percepção háptica na perspectiva do educando normovisual é de caráter essencialmente óptico, que denomina háptico visual ou optoháptico. Para os discentes com deficiências visuais, denomina háptica pura ou autônoma, para esta autora:

Assim, como o olho é o órgão sensitivo onde se apoia a percepção ótica, a percepção háptica descansa prioritariamente na mão (BARDISA 1992, p. 22).

Para Liébana e Chacón (2004 *apud* LIBERTO, 2012, p. 81) afirmam que é importante o papel da percepção háptica ou tato ativo para os educandos com DV (salientando também a leitura Braille), na constituição e desenvolvimento da chamada inteligência tátil. Gil (1993, p. 19 - 21) explicita os princípios gerais que regem esta percepção:

**Quadro 09:**Princípio da percepção

|   |
|---|
| Apreensão globalizadora, imagem global do objeto, através do deslizar das mãos e dedos por toda a superfície do objeto. |
| Análise redutiva, decomposição estrutural do objeto.  |
| Análise recompositiva, análise e síntese do objeto percebido dando uma imagem integral da sua estrutura global.         |
| Esquematismo, imagem esquemática do objeto percebido, sua classe ou tipo.   |
| Propositividade, atitude ativa e intencional (intelectual e volitiva) do sujeito.                                       |

**Fonte:** Gil, 1993, p. 19 – 21.

## 2.1 Háptica dos Objetos

A háptica dos objetos, se ocupa da função perceptiva e cognitiva do sentido háptico, no que se refere a materiais e objetos (BARDISA, 1992, p. 9). A autora salienta que existe duas tendências fundamentais que atuam quando se percebe um objeto, tanto visualmente como hapticamente: a forma e a estrutura.

A arte com suas abordagens multissensoriais, torna-se mediadora de diálogos e discussões, explora a percepção juntamente com a linguagem, proporcionando aos discentes com deficiências visuais a inserção no ambiente educacional e cultural, pois esta de acordo com a LDB <sup>o</sup> 9394/96 (artigo 26, parágrafo 3<sup>o</sup>) é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber (Portal do MEC acesso em 15/01/16) possibilitando novos caminhos para aprendizagem e construção de conhecimentos.

De acordo com Vigotsky (1999, p. 310) a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação

duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo (VIGOTSKY 1999, p.310).

Assim, podemos dizer que, a arte dispõe de recurso necessário para o desenvolvimento dos educandos com deficiências visuais; por aguçar os sentidos, para o seu processo de aprendizagem.

## **2.1 Estratégias Pedagógicas para Educação Inclusiva da Pessoa com Deficiência Visual**

Um dos grandes desafios do educador em sala de aula inclusiva, aqui, chamando atenção para DV, cegueira, é saber como eles compreendem o mundo, conhecer os educandos com DV, se faz necessário para buscar um caminho, na tentativa de ajuda-los.

As estratégias de ensino, como sendo um caminho onde todas as ações criadas ou escolhidas pelo educador facilitam a aprendizagem dos educandos (BORDENAVE, PEREIRA 1998 s/p).

Assim, as estratégias de ensino são necessárias para que ocorra a aprendizagem de maneira integral.

Masetto (2003), amplia esse conceito de estratégia metodológica de ensino, considerando-as, como meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos educandos. Nesta definição, entram a organização do espaço utilizado enquanto sala de aula, os materiais necessários, os recursos audiovisuais, as visitas técnicas, os estudos de casos, as discussões em grupos, o uso da internet e de programas educacionais para computadores, entre outras opções (MASETTO; 2003 s/p).

Dessa maneira, ressalto que as estratégias e técnicas, são recursos indispensáveis nos processos de ensino aprendizagem, e que esses devem estar diretamente ligados aos objetivos propostos pelo educador.

Em relação a essas escolhas de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem, Maseto (2003 s/p) destaca três pontos necessários para alcançar os objetivos traçados pelo professor:

- a. Utilizar estratégias adequadas para cada objetivo pretendido;

- b. Dispor de estratégias adequadas para cada grupo de educandos, ou para cada turma ou classe,
- c. Variá-las no decorrer do período.

É necessário considerar que cada conteúdo, cada público, aqui destacando DV, cegueira, precisa de uma maneira específica de ensino, que seja mais favorável para apreensão dos conteúdos, desta maneira, se faz necessário coerência, para escolha das estratégias metodológicas de ensino, a fim de permitir o desenvolvimento, a reflexão e a criatividade do educando.

De acordo com Luckeci (1992), as soluções de encaminhamento do exercício do ensino terão que ser formuladas, criteriosamente, na prática. Desde que se saiba, com clareza e definição, aonde se quer chegar (objetivos filosóficos e politicamente definidos), os meios serão descobertos a partir de uma reflexão curiosa e crítica sobre a própria ação circunstancializada. Ou seja, tendo presentes os fins onde se deseja chegar, a interação reflexiva do educador com os acontecimentos permitir-lhes-ão identificar os modos de ação adequados e necessários. A humanidade sempre conseguiu descobrir os meios de satisfazer suas necessidades, desde que, antes, já tivesse conseguido identificá-las (LUCKESI, 1992, p. 170).

É importante que os conhecimentos, habilidades e hábitos adquiridos sejam transferíveis, para as múltiplas situações existenciais que cada um de nós encontra, seja no cotidiano, seja no trabalho, seja na vida intelectual. Então importa aprender a aplicar conhecimentos, habilidades e hábitos (LUCKESI, 1992, p. 152).

Tendo em vista que o conhecimento, é um dos caminhos para se descobrir estratégias na busca de novas descobertas a serem aplicadas no dia a dia em qualquer área da vida, assim, a motivação, do educando com deficiências visuais, dentro da sala de aula regular, é fator essencial para que haja um despertar de suas habilidades no processo de criação.

Nessa perspectiva, de acordo com o MEC (BRASIL a, 2001, p. 60) e com a Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (1999), para fortalecer a aquisição de conhecimentos, acrescenta algumas estratégias de ensino para atender as necessidades específicas do educando com DV.

**Quadro 10:** Estratégia de Ensino para DV

| <b>Cegueira</b>  |
|--|
| Propor atividades que despertem seus sentidos: tato, audição, paladar, para aprender e reconhecer o que não pode ver.              |
| Inserir em suas atividades o alfabeto no sistema Braille.  |
| Motivar a construir as imagens mentais a partir da experiência concreta com objetos para representação tridimensional e simbólica. |
| Descrição de imagens.  |
| Manusear materiais.  |
| Entre outros.  |

**Fonte:** MEC/ABADV, 2001/2010

- **Portfólios**

Com a finalidade de manter todos os trabalhos do educando em uma pasta para acompanhar o seu desenvolvimento de aprendizagem, o portfólio funciona também como desenvolvedor de capacidades. Os discentes trabalham de maneira reflexiva a partir das pesquisas realizadas. Como o material é avaliado pelo educador a possibilidade de conhecer a individualidade de cada um é maior, ampliando e favorecendo a aprendizagem de maneira significativa, podendo ser confeccionado com texturas para viabilizar a leitura e o entendimento do educando com DV.

No trabalho para educandos com DV, a linguagem verbal realizada pelo educador ou um leitor, é essencial para aquisição de conhecimento. O visual precisa ser adaptado, aqui observamos o trabalho com textura, em relevo, fazer desenhos com material saliente, areia, pó de lápis, modelagem com argila, material concreto, por facilitar a leitura tátil, requisito importante para esses educandos.

- **Exposições, excursões e visitas culturais**

**Imagem 22:** Exposição para pessoas com DV



**Fonte:** turismoadaptado.wordpress.com. Museu de Arte e Ofício, SP. Acesso em: 22/01/17

As visitas culturais aos museus, galerias de arte, edifícios históricos, ateliês de artistas, oficinas de artesãos, feiras etc., quando estruturadas de modo a promover a relação do ensino da Arte com a vida, promove uma aprendizagem que pode ser construída fora da escola. O educador orienta inicialmente sobre os objetivos da visita e sobre o que vai ser visto, podendo formular um material que auxilie os discentes para observação.

Desta maneira, as estratégias pedagógicas no ensino das Artes Visuais, como meio de acesso ao conhecimento e a informação, devem ser adequadas às condições individuais de cada educando com DV.

### **2.3 Materiais e Suportes Adaptáveis em Contextos Inclusivos**

A sociedade em que vivemos é caracterizada pelo visocentrismo, isto é, a visão ocupa o topo dos demais sentidos e o centro das atenções e dos sistemas de expressão e comunicação humana.

Na Universidade, não se faz diferente uma vez que no processo de construção de conhecimento, os conteúdos programáticos e as interações dos discentes com os objetos de conhecimento são permeados por componentes e referenciais visuais presentes na fala, no material impresso, nas metodologias, atividades, tarefas e em outros trabalhos pedagógicos (CARTILHA DE ORIENTAÇÃO SOBRE O ALUNO DEFICIENTE VISUAL, 2007, p. 6 – 7).

Para os educandos com DV, (cegueira), em sala de aula, as palavras e os sons por si só podem ter pouco sentido, ou o sentido pode estar deturpado, eles ouvem o que é dito no entanto para um melhor entendimento se faz

necessário o contato físico. Masini em seu artigo, a Educação da pessoa com deficiências visuais:

As perspectivas do vidente e não vidente, diz: O educador não pode esquecer-se de que a deficiência visual constitui uma privação de estímulos e de informações do meio ambiente. Portanto, sua grande preocupação deverá ser de encontrar os caminhos para o Deficiente Visual, ampliar seu contato com o mundo que o cerca: de um lado, ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos; de outro, intensificando suas relações e comunicação com os que o cercam (MASINI *Apud* ZANATTA, s/a p. 6).

Partindo dessa perspectiva, entendemos que o material didático, em geral, cumpre à função básica e essencial de mediação no processo de ensino aprendizagem, constitui-se em meio e instrumento por meio do qual o conhecimento é organizado, estruturado e apresentado pelo educador (TROJAN e RODRIGUEZ, 2008, p.55).

Para Parcerisa (1999) material didático tem função geral de mediação, e as funções específicas que podem cumprir os materiais indicam a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula e, por vezes, se constitui no elemento mais relevante na configuração do ambiente pedagógico (PARCERISA, 1999, p.33).

Desta maneira, não podem ser negligenciadas as estratégias de ensino e os materiais por parte do docente, uma vez que possibilita o acesso ao conhecimento, à comunicação e a aprendizagem significativa. O educador precisa conhecer e saber identificar as restrições ou as manifestações decorrentes da limitação visual para desenvolver recursos condizentes com as necessidades específicas dos educandos com DV.

Os recursos didáticos, destinados ao atendimento educacional desses educandos, devem ser inseridos em situações de vivência do cotidiano que estimulem a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos. A variedade, a adequação e a qualidade dos recursos disponíveis possibilitam o acesso ao conhecimento, à comunicação e a aprendizagem significativa (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 26).

A confecção de recursos didáticos, para educandos com DV, deve basear-se em alguns critérios importantes para a eficiência de sua utilização de acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 27) entre eles destacamos:

- a. A fidelidade da representação que deve ser tão exato quanto possível em relação ao modelo original;
- b. Deve ser atraente para visão e agradável ao tato;
- c. Adequação considerando o conteúdo;
- d. As dimensões e o tamanho devem ser observados;
- e. Objetos ou desenhos pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade;
- f. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade dificultando a percepção global.

Observando esses critérios, passo a refletir acerca do acesso as aulas de Artes Visuais, para educandos com DV, que não tem como sentido predominante a visão, e percebem o mundo de maneira singular, utilizando as bases sensoriais e motoras que dispõe na busca de uma aprendizagem significativa, olhando para nossa prática em sala de aula onde nos deparamos com situações de inclusão.

As Instituições de Ensino estão preparadas para receber educandos com DV?

Que estratégias estamos usando para atender a esses discentes com DV?

Estamos adaptando recursos para assistir a esses discentes em sala de aula regular?

De acordo com Pires (2010) uma das coisas que devemos fazer, visando uma educação de qualidade que possa proporcionar o desenvolvimento educacional dos discentes com DV, é adaptar materiais didáticos (PIRES 2010, p. 46).

A disponibilidade de recursos que atendam ao mesmo tempo às diversas condições visuais dos educandos pressupõe a utilização do Sistema Braille, de fontes ampliadas e de outras alternativas no processo de aprendizagem (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 27).

### 2.3.1 Adaptação de Textos

Os textos são recursos essenciais ao processo de ensino aprendizagem. É por meio deles que na maioria das vezes, são descritos as teorias e os conteúdos que são apresentados aos discentes universitários.

Para educandos cegos, os textos devem ser transcritos em braile. Para isso deve-se observar algumas normas técnicas para produção do texto em braile, conforme documento oficial do Ministério da Educação e Secretária de Educação Especial, que estabelece:

**Quadro 11:** Normas Técnicas para Produção de Textos em Braille

|  |
|--|
| Manter fidelidade ao texto original, de modo que qualquer alteração gráfica não modifique o conteúdo da obra.  |
| Efetuar a leitura integral do texto, mesmo que a transcrição seja de apenas parte do livro ou apostila.  |
| Considerar as alterações importantes e assinalá-las com clareza e objetividade no próprio texto ou em papel à parte. Para este efeito, muitas vezes é necessário transcrever em papel pequenos trechos para verificar a impressão tátil que eles produzirão.   |
| Sugerir, em casos especiais, que o conteúdo a ser transcrito seja complementado por material apropriado, como mapas, gráficos, tabelas, (duplicados em Thermoform, por exemplo).   |
| Indicar a diagramação mais adequada para o texto Braille, baseado no conteúdo da matéria e no nível escolar em questão.  |
| Rever, com a possível margem de erro, o número de páginas em Braille resultantes e recomendar a divisão da obra em volumes, respeitando a divisão entre as unidades em que foi organizado o conteúdo.  |
| Avaliar se todas as palavras destacadas por variação de cores e tamanho necessitam, realmente, merecer sinais de maiúsculas, caixa alta e grifo. O uso exagerado desses sinais, que antecedem cada palavra em Braille, além de dificultar a leitura, não produz o mesmo efeito que os recursos mencionados proporcionam à visão.   |
| Considerar os desenhos, fotos, gráficos, tabelas e outras formas de representação, avaliando a real necessidade de reproduzi-los em relevo e as condições técnicas de o fazer, de acordo com os equipamentos disponíveis. Quando as figuras têm o caráter de simples ilustração, pode-se deixar de produzi-las em relevo, sem prejuízo do conteúdo. Se necessárias, precisam ser representadas no próprio livro ou em material complementar a este. No caso de as figuras necessitarem ser descritas, deve-se fazê-lo com clareza, utilizando poucas palavras e enfocando os aspectos essenciais ao assunto a que se referem. As descrições não se devem confundir com o texto do livro, razão por que recomendamos destacá-las por linhas em branco, linhas pontilhadas ou outras formas previamente estabelecidas para casos semelhantes (MEC, SEE 2002, p. 15). |

**Fonte:** MEC, SEE 2002, p. 15.

**Imagem 23:** Texto impresso em braile para educando cego



**Fonte:** [www.gestãoescolar.com.br](http://www.gestãoescolar.com.br) acesso em: 22/01/16

### **2.3.2 Adaptações de Materiais para Educandos com DV.**

As imagens, desempenham papéis fundamentais no processo de ensino aprendizagem independente do grau de escolaridade, por permitir o acesso a informações por elas vinculadas. Elas ilustram livros didáticos, enfocam informações e tem grande dimensão simbólica.

O primeiro passo para descrição das imagens, é verificar o objetivo da mesma no texto. Quando a imagem apresenta uma carga de informação que apoia o conteúdo do texto para compreensão, ela precisa ser descrita. A partir daí busca descrevê-la de maneira clara e objetiva, tendo cuidado com os detalhes importantes do contexto, evitando aumentar desnecessariamente o tamanho da versão em Braille que, por si só já tem o tamanho maior do que a versão em tinta. Essa descrição deve ser objetiva, tendo cuidado com os objetos e conceitos desconhecidos pelo educando com deficiências visuais (PIRES, 2010, p. 54,55).

A pessoa com DV de acordo com Araújo et. All (2011, p, 17, 18) deve ser estimulada em todos os sentidos para que, desta maneira, possa ter uma maior percepção do mundo e formar conceitos que o levem a despertar suas potencialidades, de modo que possa absorver as informações necessárias a construção de conhecimento. O tato é um dos sentidos que proporciona ao educando com DV, informações que possibilitam ao mesmo tempo um

aprimoramento das capacidades perceptivas, bem como a organização mental dos objetos que lhe são dispostos.

Os sentidos têm as mesmas características e potencialidades para todas as pessoas. As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas com deficiências visuais porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência para decodificar e guardar na memória as informações. Sem a visão, os outros sentidos passam a receber a informação de maneira intermitente, fugidia e fragmentária (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 2007, p. 15).

A textura na adaptação em relevo tem importância e relevância na construção do material para educandos com DV, por permitirem a eles identificar as partes componentes da figura, diferenciando-as umas das outras, sem romper com a fidelidade ilustrada no original, sendo um dos critérios para adaptação do material em relevo como mostra Araújo, Borges, Silva, Lofi, Mendes e Casarin (2011).

Sempre que possível os materiais adaptados devem ser fidedignos às informações do livro didático (ARAÚJO, et.All, 2011, p. 16).

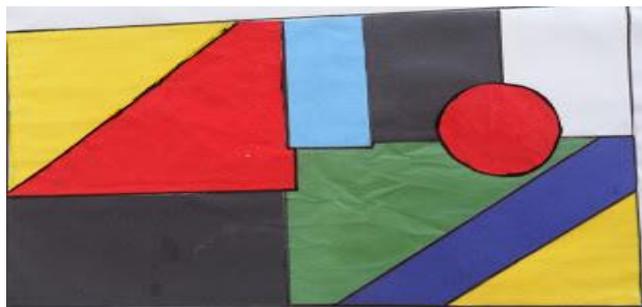
Assim, podemos dizer que as texturas é um dos recursos que facilitam a acessibilidade às pessoas com deficiências visuais atendendo a necessidade de compreensão, interpretação e assimilação das informações em igualdade de condição nos contextos educacionais com discentes normovisuais, a partir da qualidade do material utilizado para confecção, proporciona clareza e disponibilidade exploratória para o educando com DV.

**Imagem 24:** Material para adaptação com texturas



**Fonte:** [www.fcee.sc.gov.br](http://www.fcee.sc.gov.br). Acesso em: 25/01/16

**Imagem 25:** Formas geométricas textura e relevo



**Fonte:** milmaneiraspedagogia.blogspot.com Acesso em: 25/01/16

A produção de material adaptado para o ensino de educandos com DV tem sido artesanal e diferenciada de acordo com o conteúdo trabalhado e a necessidade do educando.

### 2.3.3 Materiais adaptados:

**Cela Braille** este sistema consta do arranjo de seis pontos em relevo, disposto na vertical em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam o que convencionou chamar “Cela Braille” (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DEFICIÊNCIA VISUAL Portal MEC,2007, p. 27).

**Imagem 26:** Cela Braille



**Fonte:** www.pmf.sc.gov.br Acesso em: 25/01/16

**Imagem 27:** Cela Braille Vasada



**Fonte:** www.deficienciavisual.pt Acesso em: 25/01/16

**Imagem 28:** Grade para letra cursiva



**Fonte:** [visaodemestre.blogspot.com](http://visaodemestre.blogspot.com) Acesso em: 25/01/16

**Imagem 29:** Prancha para desenhos em relevo



**Fonte:** [www.ub.edu](http://www.ub.edu) Acesso em: 25/01/16

Nem tudo que é visto pelos olhos está ao alcance das mãos, devido a impossibilidade do toque, o que gera dificuldades para os educandos com DV, a utilização de recursos que possibilitem a leitura tátil facilita a aprendizagem desses educandos.

A dificuldade de contato com o ambiente, por parte dos discentes com deficiências visuais, impõe a utilização frequente de modelos com os quais podem ser razoavelmente superados problemas de: tamanho dos objetos originais, distância em que se encontram e impossibilidade de contato.

Os modelos devem ser criteriosamente escolhidos e, sempre que possível, sua apresentação ao educando com DV deve ser acompanhada de explicações verbais objetivas. Objetos muito pequenos podem ser ampliados, para que se tornem perceptíveis detalhes importantes. Objetos situados a grandes distâncias, inacessíveis portanto, precisam ser apresentados sob forma de modelos (CERQUEIRA, FERREIRA, 2005, s/p).

Os livros didáticos, também são recursos imprescindíveis no processo de ensino aprendizagem, no entanto os mesmos em especial os de artes, são ilustrados com desenhos, cores, diagramas, fotos, recursos inacessíveis para discentes com deficiências visuais. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007,

p. 32) a transcrição de um texto ou de um livro para o sistema Braille tem características específicas em relação ao tamanho, à paginação, à representação gráfica e as ilustrações devem ser fieis aos conteúdos e respeitarem normas e critérios estabelecidos pela Comissão Brasileira do Braille.

De acordo com Barbosa, Santos, Ferreira e Vale (2014, p. 7) o primeiro livro transcrito e adaptado para o Sistema Braille que se tem notícia foi a Gramática das Gramáticas, de 1827, foi elaborado na França terra natal de Louis Braille (1809 –1852), criado do sistema que leva seu sobrenome. A impressão de livros em Braille teve início 20 anos depois, sendo que, em 1856, com recursos doados por Dom Pedro II, foi publicado em português a primeira obra em uma língua não fosse o francês (um livro de literatura), sendo o nosso país reconhecido como o primeiro do continente Americano a adotar o Sistema Braille (DE LA TORRE, 2012, p. 3-4). De acordo com a mesma autora no caso brasileiro, apesar de as medidas inclusivas relacionadas a pessoas com Deficiências Visuais terem iniciado em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), somente em 1945, com a portaria nº 552 (13 de Novembro de 1945), o Sistema Braille foi oficializado no Brasil (BARBOSA, SANTOS, FERREIRA E VALE, 2014, p. 7).

O processo que envolve a adaptação de um livro para o Sistema Braille envolve cinco etapas: adaptação, transcrição, revisão, impressão e encadernação.

Se faz necessário também obedecer algumas orientações: ao receber o livro, realizar uma leitura cuidadosa de toda obra, respeitar ao máximo o texto original, evitar o uso desnecessário de sinais de maiúsculas, caixa alta e grifo nas palavras destacadas com cores e tamanhos diferentes encontrados no livro original, considerar as adaptações de todas as formas de representação contidas no livro didático (mapas, tabelas, esquemas etc.) é possível e principalmente necessária. Caso a descrição seja o melhor caminho deve ser feita sempre de maneira clara e objetiva (BARBOSA, SANTOS, FERREIRA E VALE 2014, p. 9).

**Imagem 30:** Livro em Braille



**Fonte:** roteiroceara.uol.com.br acesso em: 25/01/16

## **2.4 Recursos Tecnológicos Adaptados**

Os avanços tecnológicos, que tem ocorrido nos últimos anos, vem proporcionando benefícios aos discentes com Deficiências Visuais, aqui destacando cegueira e baixa visão, recursos importantes para o processo de ensino aprendizagem por proporcionar acesso às informações, o que para TAKAHASHI (2000, s/p) a informação é a matéria prima da construção do conhecimento; ela torna-se o elemento-chave na formação de uma sociedade justa e igualitária fornece uma condição essencial para que as pessoas e organizações esteja aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, garantir seu espaço de liberdade e autonomia (TAKAHASHI, 2000, s/p).

Borges (1996) afirma que: Uma pessoa com Deficiências Visuais pode ter algumas limitações, as quais poderão trazer obstáculos ao seu aproveitamento na sociedade (BORGES, 1996, p. 6).

Os recursos tecnológicos adaptáveis abrem novas possibilidades para o processo de apreensão de conhecimento da aprendizagem, pensamento reforçado por Bruno (2001) o grande avanço tecnológico verificado nos últimos

anos vem proporcionando recursos valiosos ao processo de ensino aprendizagem na educação de pessoas com deficiências visuais, sobretudo com a utilização de equipamentos de informática (BRUNO, 2001, s/p).

Um dos programas de computadores mais utilizados pelos discentes com deficiências visuais é o Dosvox consiste de um sistema para computador da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, ele viabiliza o uso de computadores para o educando com DV, que passa a ter independência no estudo.

O dosvox, foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), que vem se dedicando ao atendimento aos discentes com deficiências visuais. O sistema possibilita a conversa, amplia as telas para pessoas com baixa visão, contém programas educacionais para discentes cegos e programas sonoros para acesso à internet (CERQUEIRA e FERREIRA, 2010, p. 2).

Entre as atividades que podem ser desenvolvidas pelo sistema estão:

- a. Edição de texto para impressão em Braille;
- b. Leitura e audição de texto;
- c. Utilização de calculadora, agenda entre outros instrumentos;
- d. Jogos.

#### **Quadro:11 - Classificação dos Recursos Tecnológicos Adaptáveis**

|  |
|--|
| <b>Livro Falado:</b> É o livro gravado em CDs, constitui eficiente recurso como livro didático no ensino superior.   |
| <b>Braille Falado:</b> Minicomputador, dispondo de sete teclas através das quais o aparelho pode ser operado, para edição de textos a serem impressos no sistema comum ou em Braille. O Braille falado, conectado a um microcomputador, pode ser utilizado como sintetizador de voz, transferir ou receber arquivos. Funciona ainda como agenda eletrônica, calculadora científica e cronômetro. |
| <b>Microcomputador:</b> Equipamento que amplia recursos na área da educação de educandos com deficiências visuais, na vida prática e em atividades educacionais. Os computadores existentes, são providos de programas de programas específicos e de diferentes periféricos, podem ser operados normalmente pelos educandos com deficiências visuais.  |
| <b>Sintetizadores de Voz:</b> Conectados a um computador, permitem a leitura de informações exibidas em um monitor.  |
| <b>Terminal Braille (Display Braille):</b> Representa, em uma ou duas linhas, caracteres Braille correspondentes às informações exibidas em um monitor. Os caracteres Braille são produzidos por pinos que se movimentam verticalmente em celas, dispostas numa placa, geralmente metálica.  |

**Impressora Braille:** Essas impressoras, geralmente, podem imprimir Braille Inter pontado ou não em 6 ou 8 pontos, bem como produzir desenhos. Algumas impressoras Braille podem utilizar folha solta, mas a maioria funciona com formulário contínuo.

**Scanner de Mesa** A transferência de textos impressos para microcomputadores (via scanner) vem alcançando ampla utilização entre educandos com deficiências visuais. O texto digitalizado pode ser lido através de um sintetizador de voz de um terminal Braille, impresso em Braille ou no sistema comum ampliado. O scanner pode ser operado com facilidade por estes educandos.

**Fonte:** Cerqueira e Ferreira (2010, p. 15 - 20).

Esses recursos didáticos, apoiam os educandos com deficiência visual no processo de ensino aprendizagem, logo são indispensáveis para construção do conhecimento. Segundo Pais sua finalidade: É servir de interface mediadora para facilitar na relação entre professor, aluno e conhecimento em um momento preciso da elaboração do saber (PAIS,2010, s/p).

Assim, para que seja aprimorada a participação efetiva de educandos com DV, na educação superior, no ensino de Artes Visuais nos cursos de Educação Artística e Pedagogia, faz-se necessário a busca por metodologias e recursos adequados que venham atender a todos com qualidade nas suas necessidades específicas.

## **2.5 Tecnologia Assistiva para Pessoas com Deficiência Visual**

Os recursos tecnológicos, também conhecidos como Tecnologia Assistiva, que segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), uma instância que estuda essa área do conhecimento no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), define como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2007, s/p).

A Tecnologia Assistiva, pode ser utilizada como ferramenta para o empoderamento da pessoa com DV, ela também pode ser considerada como um instrumento de mediação. Para Vygotsky mediação é: “O processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2002, p. 26).

A mediação favorece o desenvolvimento sócio histórico do ser humano, por promover a autonomia da pessoa com DV, facilitando o contato da mesma com o entorno, para Vygotsky (1994) os signos quanto os instrumentos de mediação são fundamentais para formação humana.

A mediação favorece o desenvolvimento sócio histórico do ser humano, por promover a autonomia da pessoa com DV, facilitando o contato da mesma com o entorno, para Vygotsky (1994, p,) os signos quanto os instrumentos de mediação são fundamentais para formação humana.

Para Vygotsky (1994), os instrumento de mediação, são, na verdade, objetos feitos com um fim específico: são coisas que carregam consigo o motivo pelo qual foram gerados, ou seja, a sua finalidade social. Representam de imediato o que pretendem mediar na relação entre o ser humano e o mundo (Op. Cit. *Apud* GALVÃO, 2004, p. 87).

Ela pode ser feita de duas maneiras: por meio do uso dos signos ou por meio de instrumentos. Ambos auxiliam no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (GALVÃO, 2004, p. 87). A pessoa com DV consegue apreender graças à possibilidade de ter descoberto maneiras indiretas, mediadas, de significar o mundo ao seu redor, podendo, criar representações mentais de objetos, pessoas, situações.

A percepção sensorial auxilia nos processos de reconhecimento do mundo, compreensão da realidade social, seja ela política, economia, assim como na aquisição de conhecimentos, pois para Vigotsky, ela é:

Parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (VIGOTSKY, 1991, p. 25).

Assim, como os instrumentos de mediação favorecem a ação das pessoas com DV. Os signos auxiliam a ação mental das mesmas.

Desta maneira, podemos inferir que os instrumentos de mediação são elementos externos à pessoa, cuja função é modificar a natureza humana ou interagir com ela, os signos são estímulos artificiais ou naturais dotados de

significado social eles agem no controle do próprio indivíduo (SILVA, 2014, p. 68).

A Tecnologia Assistiva, também “deve ser compreendida como resolução de problemas funcionais, em uma perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas, valorização de desejos, habilidades, expectativas positivas e da qualidade de vida, as quais incluem recursos de comunicação alternativa, de acessibilidade ao computador, de atividades de vida diárias, de orientação e mobilidade, de adequação postural, de adaptação de veículos, órteses e próteses, entre outros aspectos” (BRASIL, 2009, p.18).

Por contribuir para construção do seu próprio conhecimento, a pessoa com DV, encontra na Tecnologia Assistiva, instrumentos que estimulam a construção de novos caminhos para o aprendizado, por disponibilizar recursos para o seu empoderamento.

Recursos como: computadores, scanners, complementados pelos leitores, linhas Braille, lupa eletrônica, lupa circular, lupa horizontal em formato de régua, são instrumentos fundamentais para as pessoas com DV, terem acesso ao mesmo conhecimento que as normavisuais sem sofrer danos na aquisição de informações necessárias para aquisição de conhecimentos.

Segundo a coordenadora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA a Professora Andreza Polia, a Universidade Federal da Paraíba, dispõe dos seguintes recursos assistivos: linha braile, scanner de voz, impressora braile, (POLIA, 2016, p, 2), para os seguintes setores: Biblioteca Setor Braille, NEDESP, Grupo de Trabalho e Acessibilidade Comunicacional GTAC, para assistir aos educandos DV.



**Fonte:** [www.acessibilidadelegal.com](http://www.acessibilidadelegal.com)

Data: 22/09/16



**Fonte:** [www.civiam.com.br](http://www.civiam.com.br)

Data: 22/09/16

### **IMAGEM 33-** Impressora Braille



**Fonte:** [www.viewplus.com](http://www.viewplus.com) Data: 22/09/16

Esses recursos proporcionam independência e autonomia aos educandos com deficiência visual em relação às informações, possibilitam o acesso à mesma fonte de informação que seus colegas normovisuais, favorecendo a realização de pesquisas.

Segundo Borges (2009, p, 99), muitas eram as dificuldades das pessoas com DV antes do advento do computador. Para uma pessoa com cegueira ler um texto impresso, era necessário que outra pessoa o transcrevesse em Braille, lesse o texto em voz alta ou, ainda, gravasse em fita cassete. Para esse autor, o computador se tornou um dos recursos de maior influência na vida de uma pessoa com deficiência visual, porque por meio dele é possível ler o que

outras pessoas escrevem e escrever de maneira que todos possam ler. Para Severino

Hoje em dia não tem dificuldades como antes, com as mídias o acesso é mais rápido, a gente não tem muita dificuldade porque o professor já deixa pronto o que ele vai trabalhar no semestre (SEVERINO, 2016, p.2).

Dessa maneira, o processo de aprendizagem se torna mais acessível para os educandos com DV, dando a eles autonomia nas buscas por informações.

Magalhães (2013, p. 114), aponta que no processo de inclusão da pessoa com deficiências no Ensino Superior além da garantia de reserva de vagas, as universidades devem desenvolver estratégias para que esses estudantes tenham sucesso no percurso acadêmico. Para isso, entendemos que deve haver, entre outros fatores, a disponibilização dos recursos da Tecnologia Assistiva necessários às demandas de cada um.

A Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, conta com:

Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional, onde os educandos com deficiência visual são levados para uma avaliação, para ver quais são as necessidades de recursos (POLIA, 2016, p, 2).

Buscando assim, cumprir o que está descrito na Portaria nº 3.284 de 7 de Novembro de 2003 CONSEPE UFPB, quando trata dos direitos dos educandos com deficiência visual:

II – No que concerne a alunos portadores de deficiência visual, compromisso formal da instituição, no caso de vir solicitar e até que o aluno conclua o curso:

- a. De manter sala de apoio equipada como máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos para atendimento, a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, scanner acoplado ao computador;

- b. De adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático (BRASIL, 2003, p, 1).

Esses equipamentos de fato existem na Universidade Federal da Paraíba? Os alunos tem acesso aos equipamentos?

Foram questionamentos feitos, por perceber que a Tecnologia Assistiva, oferece diferentes alternativas pedagógicas, além de simples ferramentas ou suportes para realização de tarefas, podem ser utilizadas na construção de estratégias de ensino que facilitam e beneficiam a construção de conhecimentos, para que isso aconteça faz-se necessário segundo Cardoso e Magalhães que:

Além da aquisição desses recursos, as universidades devem ofertar programas de capacitação docente em nível inicial e continuado a fim de que esses profissionais desenvolvam condutas mais inclusivas em sua prática (CARDOSO E MAGALHÃES 2009 *Apud*. MEDRADO 2014, p.115).

Reforçando assim, a necessidade de preparo para o corpo docente, no que concerne o uso das Tecnologias Assistivas como recursos para inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino superior, como aponta Lima: “Material tecnológico com as novas ferramentas de acessibilidade, apoio técnico especializado para os professores que não sabem lidar com esses alunos” (LIMA, 2016, p, 2). Uma vez que o docente é o mediador no processo ensino/ aprendizagem.

## CAPÍTULO III



Fonte: [dreamstime.com](http://dreamstime.com) acesso em: 26/01/17

## ENSINO DE ARTES VISUAIS: UM CAMINHO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### **3.1 Mediação e Acessibilidade para Educandos com Deficiências Visuais (O Professor como Mediador do Educando com DV).**

O docente deve se colocar como mediador do processo de aprendizagem e nesta perspectiva Vygotsky (1993,1995) descreve que a constituição dos sujeitos tem origem e se transforma a partir das relações humanas, ou seja, o sujeito “aprende a ter consciência de si mesmo e de seus movimentos na medida em que aprende a ter consciência dos demais” (VYGOTSKY, 1995, p. 83).

Para que aconteça essa mediação, o educador precisa ser reflexivo como afirma Martins: “o educador precisa refletir e analisar os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer” (MARTINS, 2006, p. 44-45).

As práticas realizadas pelo educador no atendimento do educando com DV, devem ser realizadas aplicando estratégias, planejando a ação da aula, que possam favorecer a aprendizagem, e assim contribuir para o desenvolvimento diverso dos educandos.

É necessário adaptar os currículos universitários, com relação ao desenvolvimento de estratégias de ensino que possam atender a todos em sua especificidade.

Nessa visão, o currículo é um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações que podem ser de maior ou menor expressividade (PCN, 1998, p, 34).

As alterações e adaptações curriculares foram descritas pelo MEC na resolução nº 10.098 (BRASIL, 2000) podendo ser observadas pelos educadores e educandos para realização de práticas inclusivas em sala de aula.

**Quadro 12:** Categorias de Adaptações Curriculares

|  |
|--|
| Acesso ao Currículo: faz referência a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o educando, nos aspectos da adaptação do ambiente físico escolar à aquisição de mobiliários, equipamentos e recursos materiais, além de capacitação continuada;          |
| Objetivos: é a possibilidade de se introduzirem objetivos específicos, complementares ou alternativos, como maneira de favorecer que os educandos com deficiência possam conviver regularmente, em sua vida escolar;   |
| Conteúdos: constituem-se na eliminação de conteúdos básicos do currículo, determinada pelas adaptações de objetivos já realizados;   |
| Método de ensino da organização didática: refere-se a organização diferenciada da sala de aula e organização da sistemática do trabalho cooperativo entre os educadores da educação regular e especial, além do número máximo de estudantes que uma sala deve comportar; |
| Sistema de avaliação: é a necessidade de se adaptar o sistema de avaliação para determinado estudante, no nosso caso com DV (cegueira), em função de suas necessidades educacionais específicas;   |

**Fonte:** BRASIL,2000

Essas adaptações são imprescindíveis para o atendimento ao educando com DV em sala de aula, tendo em vista que as práticas educativas inclusivas são o eixo condutor para aquisição de conhecimento desse público.

A responsabilidade da universidade na preparação para construção de saberes e interação entre as diferenças, exige que ela seja um espaço que ofereça condições de oportunidade para todos os sujeitos, minimizando as barreiras.

A Lei 10.098/00, em seu Art. 2º, (BRASIL, 2000) afirma que barreira é: Qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade ao movimento e a circulação com segurança das pessoas (BRASIL, 2000).

Um dos fatores que minimiza o acesso de maneira igualitária no meio acadêmico são as barreiras ambientais existentes nos espaços de uso público tanto no seu interior como no exterior; que segundo CARVALHO (2000) se manifestam como:

- a. Falta de rampas ou elevadores que facilitem a entrada no espaço educacional e, nela, o acesso aos andares que possua;
- b. Falta ou inadequação de sinalização informativa e indicativa direcional;
- c. Superfícies irregulares, instáveis, com desníveis e derrapantes, nos pisos de circulação interna e externa;
- d. Áreas de circulação livres de barreiras para movimentação;
- e. Mobiliário escolar inadequado às necessidades dos usuários, etc (CARVALHO 2000, p.59).

No entanto os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, conforme o Decreto 5.296/04 (BRASIL, 2004) devem prover a acessibilidade. As instituições devem prover:

Condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, p. 94).

Outro fator que dificulta o acesso do educando com deficiência são as barreiras atitudinais encontradas também nos espaços acadêmicos e que para Amaral configuram-se como:

Anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais (AMARAL 1998 p. 17).

A Universidade Federal da Paraíba, em se tratando de ações de acessibilidade arquitetônica, para educandos com DV; tem sido contemplada pelo Programa Incluir. Segundo Polia (2014) esse programa:

É executado por meio da parceria entre a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Com o objetivo de fomentar a criação e manutenção dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais (POLIA, 2014, p, 121).

No que diz respeito a acessibilidade arquitetônica, uma das ações realizadas com a verba recebida em 2011, segundo Polia, foi a “construção do trajeto acessível (rota) que liga a Biblioteca Central ao Restaurante Universitário” (Polia, 2014, p, 122) - (Imagem 35).

**IMAGEM 35:** rota com piso tátil - Campus I da UFPB



**Fonte:** [www.pbsembarreiras.wordpress.com](http://www.pbsembarreiras.wordpress.com) Data: 09/01/17

Apesar das ações realizadas pelo CIA da UFPB como: aquisição de recursos assistivos, tais como: Impressora Braille, Linha Braille, Scanner de Voz, assim como o funcionamento do Setor Braille na Biblioteca Central, pelo NEDESP do Centro de Educação, o Laboratório de Tecnologia Assistiva, do Centro de Ciências da Saúde e o LACESSE, do Centro de Tecnologia com a implantação de piso tátil em alguns espaços da UFPB visando atender as necessidades dos educandos com DV, para possibilitar o acesso a diversos espaços dentro do CAMPUS I, ainda não serem suficientes para suprir as necessidades dos estudantes com DV, ajudaram a minimizar as dificuldades de mobilidade no Campus I, citadas por Rodriguês (ex educando do Curso de Educação Artística, graduado em 2008) quando descreve algumas barreiras encontradas por ele na UFPB:

Encontrei muitas barreiras, na arquitetura, tinha muitos batentes altos, muitas calçadas destruídas, pra gente ter acesso a algumas salas que eram distantes só tinha como ir com ajuda de colegas, que além de longe não tinha corrimão (RODRIGUÊS, 2016, p, 3).

As barreiras existentes em 2008 ainda podem ser encontradas. Como exemplo: realizei uma vivência para apresentação de um trabalho na disciplina Teoria das Artes Visuais, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Maria Helena, no Mestrado em Artes Visuais do Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV), na UFPB, vedando meus olhos e caminhando em um percurso pelo Campus I da UFPB, senti naquele momento a dificuldade encontrada pelos educandos com DV tais como: calçadas altas sem rampa, falta de corrimão para apoio, falta de piso tátil para facilitar o trajeto, encontrei ainda banners impedindo o percurso sem placa de sinalização.

Essa atividade e o depoimento, bem como a observação da estrutura física do Campus I da UFPB, confirmam que ainda existem inúmeras barreiras arquitetônicas a serem vencidas.

### **3.1.2 O Multissensorial no Ensino das Artes Visuais para Educandos com DV.**

Para construção de conhecimentos, precisamos ter acesso às informações, e essa é uma das maiores barreiras para o Ensino Superior de pessoas com DV. Na maioria das vezes, os docentes universitários fazem uso prioritário da visão e audição, considerados os principais canais sensoriais. Isso acontece por vivermos em uma sociedade visocêntrica, já que o maior foco é a visão, esquecemos que podemos explorar todos os órgãos sensoriais, tendo em vista que cada um exerce uma função e que se comunicam entre si.

Dessa maneira Soller (1999), propõe:

O multissensorial como um método pedagógico, que utiliza todos os sentidos humanos possíveis, para captar informações do meio que nos rodeia e Inter-relaciona esses, a fim de formar conhecimentos multissensoriais completos e significativos (SOLER,1999 p. 45).

A didática multissensorial não promove a valorização orgânica dos sentidos, mas a valorização desses nos contextos sociais, emocionais e históricos em que cada sujeito está inserido.

Uma vez que os educandos com DV, dentro do seu contexto social podem adquirir conhecimentos de diferentes maneiras, de acordo com Vigotsky isso acontece por meio de “uma organização sensorial e uma estrutura cognitiva baseada em processos perceptivos que é o resultado de diferentes

relações com pessoas que os rodeiam” (VIGOTSKY *apud* AMIRALIAN ,1997, p,40).

A falta de visão não impede o desenvolvimento humano e sim impõe outros caminhos, alcançados pelos sentidos remanescentes.

Outra estratégia para o Ensino das Artes Visuais para educandos com DV, seria a áudio-descrição que Segundo Lima (ENADE, 2016, p. 1):

É a tradução visual, a qual pode ser expressa, não só em palavras oralizadas, mas também escritas, assim em Braille como em tinta ou eletronicamente, no computador etc. A descrição de uma imagem, portanto será uma áudio-descrição se o intuito do “descritor” for o de empoderar o indivíduo com deficiência na visualização da imagem, isto é, na construção da imagem traduzida por meio das palavras e que ele, pessoa com deficiência agora ver com o “olho da mente” (SNYDER, 2013).

A áudio-descrição, “nasceu em meados da década de 1970 nos Estados Unidos a partir das ideias desenvolvidas por Gregory Frazier em sua dissertação de mestrado” ele mostra como chegou até nós (MOTTA, ROMEU, 2010). A áudio-descrição chegou ao Brasil e foi utilizada:

Pela primeira vez, em 2003, durante o Festival Temático Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência, como nós vivemos, em 2005, foi lançado em DVD o primeiro filme audiodescrito do país, Irmãos de Fé, seguido de Ensaio sobre a Cegueira em 2008. Num outro âmbito, a áudio - descrição também começou a ser promovida para um público com deficiência visual mais restrito, com as sessões mensais de filmes audiodescritos ao vivo na Associação Laramara, em São Paulo (MOTTA, ROMEU, 2010, p. 31,32).

A áudio-descrição, pode ser utilizada em vários contextos, na educação inclusiva, como método pedagógico para facilitar o acesso ao conhecimento do educando com DV, por, “ampliar o entendimento não só das pessoas com DV (MOTTA; 2010, p. 68), tornando assim o ambiente educacional mais acessível; de acordo com Lima:

- a. Em primeiro lugar a áudio-descrição ajuda a fornecer acesso equitativo aos materiais de apoio curricular para os estudantes com DV;
- b. A áudio-descrição pode auxiliar na aquisição de vocabulário da língua e habilidades de leitura – por meio de um intercâmbio entre o uso da voz e os sons e imagens relevantes na tela, para criar significados;

- c. O uso de áudio-descrição fornece uma "imagem" mais abrangente e global de mídia visual para os educandos e aumenta a compreensão;
- d. A áudio-descrição ajuda a preencher a lacuna para os educandos em uma sala de aula;
- e. A oferta de acessibilidade deste tipo ajuda a reduzir a sensação de isolamento dos educandos e aumenta a independência (LIMA, 2014, p, 1).

A áudio-descrição, é um recurso de acessibilidade ao conhecimento, para educandos com DV e que tem sido usada no âmbito educacional por possibilitar “a cada um igualdade de oportunidades pedagógicas” (CORREIA; RODRIGUES, 1997, p. 113).

Para que aconteça a inclusão nesse contexto é necessário acolher o educando com DV, pensando em maneiras específicas de aprendizagem para cada um. Segundo Vigotsky:

O importante é que o educando com deficiência visual leia, como nós lemos, mas essa função cultural é garantida por um aparato psicológico completamente diferente do nosso. [...] Dessa maneira, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas desse educando, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento (VIGOTSKY, 2011, p. 868).

Percebemos que a partir da utilização das estratégias pedagógicas na aprendizagem para educandos com DV, pode-se estimular o processo de ensino aprendizagem, favorecendo o crescimento profissional e a ampliação da percepção ambiental.

### **3.1.3 Descrição de Experiência em Oficinas de Artes Visuais ministrada para Educandos com Deficiências Visuais.**

Para responder o direito de acesso à educação respeitando as diferenças, é necessário compreender as necessidades específicas de cada educando, buscando recursos que atendam a especificidade de cada sujeito do processo.

O Ensino das Artes Visuais, pode contribuir para a interação dos educandos com DV, por ter como base alguns princípios fundamentais:

Valorizar a arte no seu sentido social, na capacidade de aprofundar um olhar crítico sobre o meio envolvente, para alargar horizontes e desenvolver as capacidades criativas do educando na sua relação com o meio. A arte contribui para o desenvolvimento de competências que visam a autonomia e a capacidade de interligar todo o processo de ensino aprendizagem (ALVES, 2016, p, 57).

A arte pode favorecer a autonomia dos educandos com DV, levando-os a sair de uma posição passiva e automatizada diante do processo de aprendizagem e das atividades do cotidiano, como vestir-se, alimentar-se, entre outros, para uma apropriação ativa, proporcionando atividades que permitam as descobertas, inventividade, percepção, atenção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros.

Nesse sentido, podemos citar uma experiência aplicada no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), quando ministrei oficinas de artes visuais, para adolescentes com DV, como o caso de um educando, que identificarei por “João”.

João, foi encontrado pela coordenação do Instituto dos Cegos da Paraíba, (ICPAC), em sua casa com a família, que superprotegia o adolescente pelo fato de ser “cego”, não tinha autonomia até mesmo para realizar atividades do dia a dia, tais como: calçar o sapato, ir ao banheiro sozinho, alimentar-se, todas as atividades realizadas por ele eram conduzidas por

alguém e nesse sentido, ele estava ficando um jovem impossibilitado de desenvolver suas habilidades e realizar tarefas com autonomia.

Chegando ao ICPAC, João foi conduzido até a sala onde eu estava ministrando as oficinas com pintura a dedo, no princípio foi necessário conduzi-lo em suas atividades por perceber que ele não conseguiu desenvolver as atividades sem apoio, com a frequência as oficinas, ele foi aos poucos tornando-se autônomo, começou a pintar, cortar com as mãos, colar, entregava o material e realizava suas atividades sem a necessidade de ser conduzido, fato identificado pela professora da escola regular onde ele estava matriculado e comentado pela coordenação do ICPAC. Esse caso demonstra que o Ensino das Artes Visuais, pode minimizar as limitações impostas socialmente e possibilitar a execução de tarefas com autonomia, considerando que “a arte é um importante instrumento para o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2008<sup>a</sup>, p, 99).

Desta maneira, no trabalho de inclusão a Arte, é uma importante interlocutora, por possibilitar o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, tais como: a observação, a imaginação e a compreensão tátil do mundo, bem como pode promover a socialização. Conforme afirma Camargo “a arte é uma atividade integradora” (1989, p,14).

Desta maneira, gostaríamos de evidenciamos o Ensino das Artes como atividade inclusiva que pode contribuir para a educação do sujeito com DV, as suas habilidade minimizando as limitações.

#### **3.1.4 Resultados e Discussões**

Nesta pesquisa analisamos as estratégias utilizadas pelos docentes Dr<sup>a</sup> Livia Marques Carvalho, do Curso de Licenciatura em Educação Artística, ministrando a disciplina “Fundamentos da Arte Educação I”, no 3º período de 2005.1, e da Dr<sup>a</sup> Maria Emília Sardalich, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrando a disciplina “Ensino de Arte”, no período de 2015.1, no Campus I da UFPB, bem como os educandos com DV (cegueira), José Rodriguês, do curso de Educação Artística, na disciplina “Fundamentos da Arte Educação I”, no 3º Período de 2005.1 e Severino, do curso de Licenciatura em

Pedagogia, na disciplina “Ensino de Arte”, no período de 2015.1, no Campus I da UFPB, em sala de aula inclusiva na UFPB e a recepção dessas estratégias pelos educandos citados.

### 3.1. Conhecendo o Universo da Pesquisa

A UFPB é referência em Educação Superior no Estado da Paraíba, foi criada em 1955 e desde sua criação e ao longo de toda sua história, vem cumprindo um papel fundamental na promoção do Ensino Superior.

**IMAGEM 36 - UFPB**



**FONTE:** [www.nordeste.1.com](http://www.nordeste.1.com) acesso em 25/01/17

Com a finalidade de identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos os docentes da UFPB nas disciplinas de Artes com educandos com DV, foi necessário investigar quais são os recursos assistivos disponíveis na UFPB para realização de um trabalho de Ensino das Artes Visuais inclusivo. Para realizarmos este estudo de caso, utilizamos como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas, com a coordenadora do CIA (Comitê de Inclusão e Acessibilidade), com duas docentes, uma do extinto Curso de Licenciatura em Educação Artística\*, ministrando aulas da disciplina: “Fundamentos da Arte Educação I”, no terceiro período do ano de 2005.1, a outra docente foi do Curso de Licenciatura em Pedagogia ministrando aulas de “Ensino de Arte”;

---

\*Licenciatura em Educação Artística: nomenclatura usada no período que a disciplina foi ministrada com três habilitações: artes plásticas, música e artes cênicas (2005.1); no 3º período do curso.

período 2015.2, e dois educandos com DV: a) um ex-estudante do Curso de Licenciatura em Educação Artística (Artes Plásticas), pelo fato de que no momento da pesquisa de campo, no período de 2016.2, não termos identificado nenhum educando com DV matriculado no Curso de Artes Visuais (bacharelado ou licenciatura), e b) outro educando matriculado no Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, Campus I.

Durante a entrevista com a professora Andresa Polia, tivemos uma compreensão geral de como a UFPB, auxilia os educandos no seu processo de ensino/aprendizagem e os docentes para melhor ministrarem suas aulas na perspectiva inclusiva, uma vez que a universidade deve ser a Instituição de Ensino que prepara os docentes (professores) para o exercício de suas atividades.

Na entrevista, Polia (2016) relatou que: o educando chega a UFPB e tem contato com as pessoas que trabalham no CIA, ao preenchem o cadastro da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), de duas maneiras:

- Por meio desse cadastro do STI, enviando e-mail, para que eles venham para uma avaliação;
- Durante o cadastro no CIA, o pessoal do SISU tem a orientação de encaminhar para CIA, realizar o cadastro (POLIA, 2016, p, 1).

O cadastro objetiva identificar na UFPB educandos com deficiências para posteriormente acompanhar e dar suporte aos mesmos de acordo com suas necessidades, em alguns casos, os professores identificam se o educando precisa de um acompanhamento mais específico de acordo com a deficiência, ou os colegas de curso e encaminham para o Comitê, o CIA tenta investigar como foi realizado o processo de aprendizagem até o momento de chegada ao

Ensino Superior, a maioria dos estudantes precisa de apoio, no caso o DV precisa pelo menos de:

Papéis para impressão braile e são encaminhados para a Biblioteca Central (Setor Braille da UFPB, CAMPUS I) e para o NEDESPE, onde é disponibilizado uma impressora braile e scanner de voz (POLIA, 2016, p, 2).

Outra ação desenvolvida pelo CIA na UFPB, é o “Projeto Estudante Apoiador” que consiste em: um estudante bolsista acompanhar outro estudante com deficiência dos cursos de graduação, respeitando as peculiaridades e necessidades educacionais de cada tipo de deficiência ou alteração decorrente de sequelas físico motoras, auditivas, visuais, de transtornos funcionais específicos (TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outras demandas pedagógicas (MANUAL DE ORIENTAÇÕES AO ESTUDANTE APOIADOR, 2016).

O estudante apoiador, tem como atribuições:

- a. Para cada área de deficiência o estudante apoiador assumirá funções compatíveis com as peculiaridades e necessidades dos estudantes sob sua responsabilidade, e estas funções podem ser ajustadas e reavaliadas periodicamente, a partir da solicitação do estudante ou do próprio apoiador ou ainda por interesse do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.
- b. O Estudante apoiador deverá entregar mensalmente uma ficha de frequência descrevendo as atividades realizadas, assinatura do docente e assinatura do aluno apoiado. Além disso, ao final do semestre letivo, apresentará relatório de atividades realizadas (MANUAL DE ORIENTAÇÕES AO ESTUDANTE APOIADOR, 2016 p. 2).

A presença do estudante apoiador na UFPB, ajuda a quebra de barreiras ambientais e atitudinais que são encontradas pelos educandos com deficiências.

Em relação ao apoio oferecido aos docentes, da UFPB, o CIA envia no início do semestre um memorando para o coordenador do curso informando: “você está recebendo um estudante com deficiência e algumas diretrizes práticas, escritas pela professora com DV do Curso de Comunicação Social, Dr<sup>a</sup>. Joana Belarmino, que tratam da interação docente/educando com DV” (anexo H).

- a. A sala de aula é um lugar plural. Nela está uma diversidade muito grande de pessoas, dentro da comunidade estudantil. Iniciado o período você pode estar recebendo em sua sala, um estudante com deficiência visual.

- b. Busque integrar o aluno cego em todas as atividades, e, naquelas onde a visão é imprescindível, como fotografia, por exemplo, permita que o aluno faça trabalhos escritos.
- c. Procure aprender com a diversidade e usufruir dessa pluralidade que a sua sala de aula possibilita (BELARMINO, 2014, p.1 a 2).

Essas diretrizes são ferramentas de mediação para o fortalecimento na interação docente/educando, na construção do processo de ensino aprendizagem.

Para que aconteça o processo de aprendizagem, em sala de aula, na perspectiva da inclusão, se faz necessário a busca de estratégias de ensino que possibilitem o acesso ao conhecimento; observamos essa busca no quadro abaixo.

**Quadro 13:** Dados da Pesquisa I

|   |   |
|---|---|
| <b>Dr<sup>a</sup> Lívia Marques Carvalho – Ex-Docente do Curso de Educação Artística</b><br><b>“Fundamentos da Arte Educação I”</b> | <b>Educando José Rodriguês – Ex-aluno do Curso de Educação Artística</b><br><b>“Fundamentos da Arte Educação I”</b> |
| <b>Estratégias de Ensino para DV</b>  | <b>Adaptação as Estratégias de Ensino</b>   |
| Aula expositiva com uso de analogias  | Diálogo entre docente, educando e toda turma  |
| Pesquisa usando música  | Letra da Música   |
| Seminário   | Apresentação da música com voz e violão   |
| Computador de Voz   | Pesquisas em geral (textos, imagens)  |
| Descrição de Imagem   | Conhecimento para o dia a dia profissional  |
| Prova Oral e Escrita  | Escrita no computador e impressa  |

**Fonte:** Entrevistas Realizadas em Outubro e Novembro de 2016.

Quando de sua experiência com educando com DV, na disciplina “Fundamentos da Arte Educação I”, no Curso de Educação Artística, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Lívia Marques Carvalho, mostra as estratégias de ensino que utilizou, visando estimular a construção e o desenvolvimento do conhecimento no educando com DV.

Na perspectiva de favorecer o processo de ensino/aprendizagem foram utilizadas as seguintes estratégias de ensino: aula expositiva com analogias, que de acordo com a professora Lívia Carvalho, tem como objetivo favorecer a compreensão dos conteúdos abordados na disciplina pelo estudante com DV.

Rodriguês, educando da disciplina, confirma a importância da aula expositiva citada pela professora, por favorecer o diálogo entre docente/educando e a turma, ele afirmou:

Favoreceu bastante a maneira como o conteúdo foi ministrado, os colegas também contribuíram e assim terminou ajudando a perceber cada disciplina, cada conteúdo ministrado em sala de aula (RODRIGUÊS, 2016, p.1).

Por considerar importantes aspectos relacionados à vivência do educando, na construção do conhecimento, a professora Lívia, aproveitava as experiências pré-existentes do educando e solicitava uma pesquisa, tendo em vista que o educando já trabalhava com música, essa disciplina, era comum a todas as habilitações do curso (Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas), a docente procurou trabalhar com músicas dos anos 1950 e outra de 2008, explicando como a mulher era vista nesses dois momentos da história.

Para realizar essa pesquisa Rodriguês, recorreu aos recursos da Tecnologia Assistiva, o “computador de voz” para pesquisar as letras das músicas, pois o computador também tem teclas em braile, isso possibilitou a digitação dos textos, dando assim uma independência ao educando, para ouvir e ter acesso as letras das músicas, a professora afirma que: o educando trouxe para sala de aula uma música de Luís Gonzaga, que tratava a mulher de uma maneira romântica e um *Funk*, em que a mulher é tratada como objeto, a apresentação foi realizada com a execução das músicas usando voz e violão, interagindo com a turma.

Outra estratégia usada pela professora Lívia, foi a descrição de imagem, que segundo REBEL:

Se refere à expressão completa, precisa e consistente do conteúdo e da forma de uma obra de arte: a transformação de sua totalidade visual em declarações orais ou escritas de ordem predominantemente discursiva (REBEL, 1999, p. 9).

Desta maneira, a percepção da imagem descrita, pode se tornar mais acessível ao DV no que se refere ao conteúdo da obra e sua contextualização, ampliando assim a capacidade de expressão verbal do educando. Como identificamos durante a entrevista com o educando a respeito da atividade desenvolvida pela professora:

Ela mostrou que eram três pessoas numa sacada de uma varanda, e tinha uma outra imagem que eram três caixões. Isso foi algo que terminou ajudando a perceber cada disciplina, cada conteúdo, cada imagem que queriam transmitir, e tem servido de experiência para minha vida profissional (RODRIGUÊS, 2015, p. 1).

Essa declaração reforça que é necessário buscar estratégias que valorizem e despertem a criatividade e potencialidade do educando com DV, explorando os recursos multissensoriais.

Realizamos também entrevista com a Dr<sup>a</sup> Maria Emília Sardelich professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que ministra a disciplina “Ensino de Arte”, com o objetivo de compreender as estratégias pedagógicas utilizadas em suas aulas.

**Quadro 14:** Dados da Pesquisa II

| <b>Dr<sup>a</sup> Maria Emília Sardelich-<br/>Licenciatura em Pedagogia-<br/>Ministrando Aulas de “Ensino de<br/>Arte”</b> | <b>Educando Severino<br/>Curso de Licenciatura em Pedagogia<br/>“Ensino de Arte”</b> |
|--|--|
| <b>Estratégias de Ensino para DV</b>   | <b>Adaptação as Estratégias de Ensino</b>  |
| Recursos da Tecnologia Assistiva:<br>Computador de Voz, Impressora Braille.  | Rapidez no acesso do material para<br>estudo;  |
| Produção e Apreciação Artística  | Produção de Portfólio  |
| Textos em Braille  | Leitura de Textos  |
| Aulas Práticas com Dinâmicas   | Interação entre os educandos/educador  |
| Dialogo docente/discente   | Comunicação  |

**Fonte:** Entrevistas Realizada em Outubro e Novembro de 2016

Segundo a professora Emília ela recorre regularmente a Tecnologia Assistiva, utilizando os seguintes equipamentos: Computador com recurso de Voz e Impressora Braille, por considerar fundamentais no trabalho com discentes com DV, uma vez que estes recursos fomentam a autonomia no

processo de ensino/aprendizagem, favorecendo a busca de informações necessárias para construção do conhecimento.

Segundo o educando com DV entrevistado, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia, as Tecnologias Assistivas, possibilitam a agilidade para aquisição do material necessário para estudo, ele afirma:

As mídias são mais rápidas, facilitam o acesso, a gente não tem muita dificuldade porque o professor deixa o material que ele vai utilizar no semestre com antecedência (SEVERINO, 2016, p. 1).

Isso quebra uma das barreiras encontradas pelos educandos com DV, que é a aquisição do material em tempo hábil para leitura antecipada dos textos, o que possibilita o diálogo em sala de aula entre professor/educando/turma.

A produção e apreciação artística foi outra estratégia de ensino utilizada pelas duas educadoras entrevistadas para trabalhar com educandos com DV nas aulas de Artes na UFPB. As estratégias citadas pelas educadoras ajudam a elucidar as questões: como trabalhar produção e apreciação artística com educandos com DV em uma Universidade Pública? Considerando que vivemos em uma sociedade que prioriza a visão e em alguns momentos esquecemos que os sentidos remanescentes são fundamentais para a produção artística.

Se os educandos com DV possuem as mesmas potencialidades dos sujeitos normovisuais, com exceção da visão, podemos considerar que a realização de aulas práticas de Artes não deve ser considerada uma barreira e sim um desafio a ser vencido. Severino (2016) afirma: “A gente produziu um modelo de portfólio”. Ou seja, o educando produziu atividades práticas durante a disciplina, envolvendo a criação de imagens, demonstrando que o processo criativo vai além da capacidade de ver, a criatividade é inerente ao ser humano, independente de limitações.

A produção de textos em Braille, usados como estratégia de ensino para educandos com DV, pode viabilizar a leitura e a comunicação entre educador/educando/turma. Na UFPB o NEDESP cumpre o papel de mediar a relação entre educandos com DV e os professores a partir do uso da

impressora e tradução braille, no entanto, Severino afirmou como uma barreira o fato dos textos não serem entregues ao estudante em tempo hábil para uso durante as aulas.

A questão de não ter os textos em tempo real, em braille para trabalhar em sala de aula, sempre havia um atraso, com respeito a isso, eu pegava os textos depois, os professores não me deixavam com antecedência, também eu acho que a estrutura da Universidade Federal da Paraíba, não era do jeito que está hoje, em condições melhores, maior desafio pra mim, de certa forma me deixou preocupado eu não sabia como fazer (SEVERINO, 2016, p. 1).

A partir desse depoimento percebemos que o ex estudante da UFPB percebe que a UFPB ampliou as possibilidades do atendimento e suporte aos atuais estudantes com DV, com melhores condições e maior agilidade na prestação do serviço de tradução e impressão em braille, minimizando o problema apontado.



**Fonte:** [www.suggest-keywords.com](http://www.suggest-keywords.com). Acesso em: 30/01/17

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos colocou diante de situações de aprendizagem, possibilitando os questionamentos e inquietações que geraram esta dissertação. Nossa prática como professora do Ensino de Artes Visuais em salas de aulas regulares foi ampliado com a inserção de estudantes com DV.

A coleta de dados foi realizada utilizando a abordagem qualitativa com estudo de caso, e utilizando os seguintes instrumentos para coleta de dados: entrevistas semiestruturadas e caderno de campo, o que nos proporcionou a identificar o processo de inclusão nas disciplinas de Artes nos cursos estudados.

Buscamos responder as seguintes questões:

- Quais as principais estratégias utilizadas pelos docentes no Ensino das Artes Visuais para trabalhar com educandos com DV nos Cursos de Educação Artística e Pedagogia na UFPB?
- Como os educandos com DV dos Cursos de Educação Artística e Pedagogia da UFPB se adaptaram as estratégias inclusivas de ensino utilizadas pelos docentes?

As respostas a esses questionamentos foram encontradas durante as entrevistas com os docentes, educandos e na análise, por meio das informações fornecidas. O objetivo geral da pesquisa foi: Analisar o processo de inclusão de discentes com DV, especificamente cegueira, nos Cursos de Educação Artística e Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) CAMPUS I. Estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar quais as principais estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para trabalhar com estudantes com DV, nos cursos de Educação Artística e Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), CAMPUS I

2. Analisar como os educandos com DV (cegueira) absorvem os conteúdos das disciplinas “Fundamentos da Arte Educação I” e “Ensino de Arte”, a partir das estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes dos cursos de Educação Artística e Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I.

A Professora Dr<sup>a</sup> Lívia Marques Carvalho, ministrou a disciplina “Fundamento da Arte Educação I”, no 3º Período do Curso de Licenciatura em Educação Artística, descreveu sua experiência com educando Rodriguês tais como: aulas expositivas, computador com aplicativo de voz, assim como: descrição de imagens.

A Professora Dr<sup>a</sup> Maria Emília Sardalich, ministrou a disciplina “Ensino de Arte”, no semestre 2015.2 no curso de Licenciatura em Pedagogia e afirmou ter utilizado Tecnologias Assistivas objetivando a inclusão dos estudantes com DV fomentando a autonomia e a aquisição de novos conhecimentos.

Assim, podemos dizer que o primeiro objetivo específico foi alcançado, tendo em vista as falas dos docentes e educandos a esse respeito.

De que maneira, os educandos com DV (cegueira), absorvem os conteúdos, utilizados pelos docentes dos cursos de Educação Artística e Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I.

Para Severino, o diálogo com o docente foi um dos caminhos para facilitar seu desempenho, quando diz:

Comecei a buscar um diálogo mais estreito com os professores, assim como entre o professor e o setor de reprodução de texto em braile e também trabalhos práticos como produzir um portfólio (SEVERINO 2016, p. 1).

Para Rodriguês (2016, p, 1), as estratégias de ensino utilizadas pelos professores foram favoráveis, pois eles (as) buscavam meios para passar o conteúdo, como afirmou a professora Dr<sup>a</sup> Lívia Marques Carvalho.

De maneira geral podemos afirmar que esses resultados apresentados refletem a realidade do educado com DV nos cursos de Educação Artística e Pedagogia da UFPB.



**Fonte:** [www.artesparacegos.blogspot.com](http://www.artesparacegos.blogspot.com). Acesso: 30/01/17

## REFERÊNCIAS

## REFERÊNCIAS

ACKERMAN, D. **Una Historia Natural de los Sentidos**. Trad. César Aira. Barcelona: Editora anagrama, 1992.

ALMEIDA et al. Da Educação Especial à Escola Inclusiva. IN: MOSQUERA, J. e STOBÄUS, C. (orgs). **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ALVES, Álvaro A. C. V. **O Contributo da Arte/Expressão Plástica na Inclusão de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas**. Dissertação: Ciências da Educação: Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa, Ponte de Lima, Portugal, 2016.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMIRALIAN, M.L. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos, histórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ARAÚJO, B. K., BORGES, B. K, SILVA, J. LOFI, M. ARAÚJO, M. D. M, CASARIN, T.J. **Guia Prático para Adaptação em Relevo**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial, Jussara da Silva (Coord). – São José: Santa Catarina: FCEE, 2011.

AULETE, Caldas, **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**, 3 ed., Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. Anos Oitenta e Novos Tempos. Ed. Perspectiva, São Paulo 2004.

\_\_\_\_\_. **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2008 a.

BARBOSA, Paula Marcia, SANTOS, Allan Paulo Moreira, FERREIRA, Fernando da Costa, VALE, Hylea de Camargo. **Inclusão Escolar**: O Sistema Braille na Adaptação de Livros Didáticos e Paradidáticos. 2014, p.7.

BARDISA L. **Como Enseñar a los Niño Ciegos a Dibujar**. Once Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) Servicios para Afiliados Sección de Educación Dirección General. Prado, 24 - MADRID. Gráficas Man, S.L. Parla (Madrid), 1992.

BELARMINO, Joana. Alunos com Deficiência Visual: Dicas para o Professor. João Pessoa. UFPB. 2014

BINS Ely. V. H. M.; DISCHINGER, M. Deficiência Visual, processos de percepção e orientação. In: Lopes et al. (Orgs). **Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010.

Boletim Pauta Inclusiva n.º 02 | MAR | 2012. **Viver sem Limite** Plano concretização no eixo da Acessibilidade [www.pessoacomdeficiencia.gov.br](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br)

BOLONHINI, Roberto Junior. **Portadores de Necessidades Especiais: As Principais Prerrogativas dos Portadores de Necessidades Especiais e a Legislação Brasileira**. 1ª ed. São Paulo: Editora Arx, 2004.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BORGES, Antônio José. Dosvox: uma nova realidade educacional para deficientes visuais. Rio de Janeiro, n.º 3, maio 1996. **Revista Benjamim Constant**.

BORGES, J. A. S. **Do Braille ao Dosvox: Diferenças nas Vidas dos Cegos Brasileiros**. 2009. 327 f. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

BRASIL. Decreto No 3.298, de 20 de dez de 1999.

\_\_\_\_\_. Decreto No 6.949/2009 de 25 de ago de 2009

\_\_\_\_\_. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 3.284, de 7 de NOVEMBRO de 2003.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis Nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e a Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília: 2004.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, 8. ed. – Brasília: Câmara, 2013.**

\_\_\_\_\_. Lei Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Disponível em:  
<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/LEIS2001/L10172.htm>. Acesso em: 02 Jan 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 27 out.2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial – MEC SEESP, 2001.** Disponível em:  
<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislação-externo/rest/lei/78/pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Disponível em:  
<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politicanacionaledcacaoespecial.pdf>.  
Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em:  
[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)  
Acesso em: 20 de out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.128, de 24 de Dezembro de 2008.** Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. p. 45.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual.** Portal MEC, p,27, 2007

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BROCK, A. M. **Interactive maps for visually impaired people: design, usability and spatial cognition.** 2013. These (Doctorat de Université de Toulouse) – Institute de Recherche en Informatique de Toulouse (IRIT), EDMITT: Image, Information, Hypermedia, 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia, MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 1 fascículos I – II – III / colaboração: Instituto Benjamin Constant,** 2001.

Camargo, L., Reily, L., Nogueira, A. M., D'Antino, C., Yolanda, R., & Godoy, M. C. (1989). **Arte Educação da Pré-Escola à Universidade.** São Paulo, Brasil: Nobel.

**Cartilha de Orientação Sobre o Aluno Deficiente Visual.** Pró-Reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Coordenação de Extensão. Brasília, UNG, s/a, p. 6. 2007.

**CARVALHO. R. E. Removendo Barreiras para Aprendizagem: Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTILLO, Y. **Criterios di diseño polisensorial aplicables en la arquitectura habitacional en la ciudad de Loja.** Tese (Doutorado), – Universidade de Loja, Ecuador, 2009.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras.** (Tese Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos). São Carlos: UFSCAR, 2011.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os Recursos Didáticos na Educação Especial.** Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996. Conferir ano 2010/2005/1996.

COBO, Ana Delgado; RODRIGUEZ Manuel Gutiérrez; BUENO, Salvador Toro. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro. ( Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos, 2003.

COIMBRA, I.D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador. BA: EDUFBA, 2003.

CORREIA, Luis de Miranda; RODRIGUES, Armindo. **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editoras1997.

CRUICKSHANK, W.M; JOHNSON, G. O. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Tradução Leonel Vallandro, Porto Alegre: Globo, 1975.

CHARRÉU, Leonardo. IMAGENS GLOBAIS, CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: impacto, poder e mudança. In: MARTINS, Raimundo. TOURINO, Irene (Orgs.). **CULTURAS DAS IMAGENS: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: UFSM, 2012.

DECHICH, Claudia, SILVIA, Lazara Cristina da e GOMIDE, Andréa Barbosa. Projeto Incluir: Acesso e permanência na UFU. In. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: UDUFU, 2008. P.333 – 352.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; GOMIDE, A. B. **Projeto Incluir: acesso e permanência na UFU**. In: *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 333 - 352.

DE LA TORRE, Diana Gutiérrez. Panorama do livro e da leitura em Braille no Brasil, **A trajetória do Braille ao áudio livro**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE, 2012. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/r7-1570-1.pdf>>. Acesso em: 25/01/17

ELALI, A. G.; de ARAÚJO, G. R.; PINHEIRO, Q. J. Acessibilidade Psicológica: Eliminar barreiras “físicas” não é o suficiente. In: PRADO, de A. R. A.; LOPES, E. M.; ORNSTEIN, W. S. (Orgs.). **Desenho Universal: Caminhos da Acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume Editora, 2010.

FERNANDES, Carlos. **José Alvares de Azevedo**. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JoseAAze.html>. Acesso em: 27 out. 2016.

FERREL, KAY et al. Equals in partnership. **Basic rights for families of Children**

**with, blindness or visual impairment.** Perkins School and NAPVI- National Association of Parents of the Visually Impaired, Watertown: 1994.

FÚNEZ, A. S. Busqueda de los Sentidos a través de la arquitectura: un proceso de investigación. **Arte y Movimiento**, v. 8, Jun. 2013.

GALVÃO, Nelma de Cássia silva Sandes. **Inclusão de Crianças com Deficiência Visual na Educação Infantil.** 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade federal da Bahia, Salvador.

GEHL, J. **Cidade para Pessoas.** Trad. Anita Di Marco. 2. ed. São Paulo: Perspectiva. 2014.

GIL, M. **Deficiência Visual.** Cadernos da TV escola I. Brasília: MEC – Secretaria de Educação à Distância, 2000. 80p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficiencia\\_visual.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficiencia_visual.pdf). Acesso em: 18 out.2015. Tem mais de um?

GIL, Marta (org.). Brasília MEC. Secretaria de Educação a Distancia. **Cadernos da TV Escola, Deficiência Visual.** 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficientciavisual.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

GRIBOSKI, Claudia Maffini et al (orgs). **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),** Julho 2013, p. 9, 10. Disponível em: <http://www.ampesc.org.br/arquivos/download/1382550379>. Acesso em: 03 nov 2016

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: **Anais do IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais.** Natal: UFRN, 2010.

HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. **Memórias da Educação Especial.** Da Integração a Inclusão. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** 2010. Disponível em:

<http://www.ibege.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 15 set.2016

**Inclusão:** Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial, V, 1, n 1 (out. 2005), - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

II Encontro Nacional de Áudio-descrição em Estudo (Enades 2016). IN: **inclusão** Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V.1. Nº1 (out 2005), - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005, p. 11.

**JANELA da Alma.** Direção: João Jardim, Walter Carvalho. Produção: Flávio R. Tambellini. Fotografia: Walter Carvalho. Edição: Karen Harley e João Jardim. Elenco: José Saramago, Oliver Sacks, Wim Wenders, Hermeto Pascoal e outros. Roteiro: João Jardim. Música: José Miguel Wisnick. Rio de Janeiro: Ravina Filmes, 2002. 1DVD (73 minutos), widescreen, son, color. Produzido por Videolar.

Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 **TÍTULO X Da Educação de Excepcionais.**

LIMA, F. J., GUEDES, L. C. e GUEDES, M. **Áudio-descrição** – Orientações para uma prática sem barreiras atitudinais. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, Vol 2. 2010. Disponível em: <http://rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/issue/view/3>  
Acesso em: 20/11/16.

LOPES, M. E. BURJATO, A. L. P. Ergonomia e Acessibilidade. In Lopes et al. (Org). **Desenho Universal:** caminhos da acessibilidade no Brasil. São Paulo: Annablume, 2010.

LOWENFELD, B. **Our blind children, growing and learning with them.** Springfield: Charles C. Thomas Publisher, 1977.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo.** Tradução. Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1991.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na escola Inclusiva:** Políticas, Paradigmas e Práticas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Magalhães, R. C. B. P. **Currículo e Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior**: Reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F.R.L.V. de (org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRRN, 2013.

MARTIN, V.G; GASPAR, J.M; GONZÁLEZ, J.P.S. **O Acesso ao Currículo: Adaptações Curriculares**. In: Martín, Manuel. Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). *Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos*. Santos (SP), 2003.

MARTINS, L.C. **A Relação Museu/Escola: Teorias e Práticas Educacionais nas Visitas Escolares ao Museu de Zoologia da USP**. 2006. Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, Brasil. São Paulo. 2006.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASINI, Elcie Salzano. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual**. Coordenadoria Nacional para integração de pessoa portadora de deficiência-Corde – Brasília: 1994.

MASON, PEGGY. 2011. **Medical Neurobiology**. Oxford University Press; 1 edition, 1471-1488.

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. P.117-138

MASINI, E.F.S. **O Perceber e o Relacionar-se do Deficiente Visual: orientando professores especializados**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa portadora de deficiência – CORDE, 1994.

MEDRADO, Betânia Passos. **Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras**. Políticas, Formação e Ações Inclusivas. Campinas, SP: Pontes Editora. 2014.

MILLER, J. C. **Retention of high tactile acuity throughout the life span in Blindness**. Perception & Psychophysics, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. CIÊNCIA, TÉCNICA E ARTE: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOTTA, L. M. V. A **Audiodescrição vai à Ópera**. In: MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (orgs.) *Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p. 63-82.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Rompendo Barreiras Atitudinais no contexto da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. UFSC, 2011. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16\\_06\\_2011\\_8.42.43.47\\_dc3016138057668971bf9d26fe5ed41.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_06_2011_8.42.43.47_dc3016138057668971bf9d26fe5ed41.pdf). Acesso em: 01 de set. 2016.

OLIVEIRA, J. V. G. **Do Essencial Invisível: arte e beleza entre os cegos**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2002.

ORMELEZI, Eliana Maria. **Os Caminhos da Aquisição do Conhecimento e a Cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia e educação) Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, USP, 2000.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

PALLASMA, J. **Os Olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PARCERISA, Aran, A. **Materiales Curriculares: como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos**. 4 ed. Barcelona: Graó, 1999.

PAIS, Luiz Carlos. **Uma Análise do Significado da Utilização de Recursos Didáticos no Estudo de Geometria**. 2010.

PEREIRA, M. M. Guedes; CHAGAS, P. da Silva. **Retrospectiva do Serviço Braille da Biblioteca Central da UFPB**. R. Bras. Bibliotecon. e Doc. V. 26/28.1995/1997. Disponível em:

<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/repositorio/2011/10/pdf039e4ce8190019259.pdf>. Acesso em: 07 de jul.2016

PIAGETT, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Tradução. Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1974. COFERIR NO TEXTO

PICANÇO-JÚNIOR, A. C. O papel da Percepção Tátil no Processo Artístico do Cego Congênito. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, São Paulo, 2003.

PIRES, Rejane Ferreira Machado. **Proposta de Guia para Apoiar a Prática Pedagógica de Professores de Química em Sala de Aula Inclusiva com Alunos que Apresentam Deficiência Visual**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências). UNB, 2010

POLIA, A.A. **A Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior: O Caso da UFPB**. Campinas, SP, Pontes Editora. 2014.

\_\_\_\_\_. **Inclusão na UFPB**. João Pessoa, PB, p. 1-3, ago. 2016. Entrevista concedida a: Maria das Graças Leite de Souza.

PONTY, M. M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RAMOZZI, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

REBEL, E. **Sehen und Sagen: Das Öffnen der Augen beim Beschreiben der Kunst**, Ostfildern: Tertium, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUÊS, José. **Inclusão na UFPB**. João Pessoa, PB, p. 1-6, nov. 2016. Entrevista concedida a: Maria das Graças Leite de Souza.

SÁ, Elizabete Dias de, CAMPOS, Izilda Maria de, SILVA, Myriam Beatriz Campolina. MEC/SEESP **Políticas Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC Brasília/DF- 2007.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado Deficiência Visual**. Brasília: Gráfica e Editora Cromo – Curitiba, 2007.

SACKS, Oliver. 1995. **Um Antropólogo em Marte**. Sete Histórias Paradoxais. 8ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SEVERINO. **Inclusão na UFPB**. João Pessoa, PB, p. 1-3, nov. 2016. Entrevista concedida a: Maria das Graças Leite de Souza.

SILVA, Fernanda Cristina Poletto da. **Percepção Tátil de Objetos do Cotidiano**: Estudo de Caso no Reconhecimento de Formas Geométricas e a Representação Gráfica de Cegos Congênitos. Dissertação: (Design). UFPR. Curitiba, 2015.

SOLER, M. A. **Didáctica multisensorial da las ciecias**: un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica, 1999.

SNYDER, Joel. **The Visual Made Verbal**. A comprehensive training manual and guide to the history and applications of audio description. Washington, DC: American Council of the Blind, 2013.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAVARES, Tais Bohlke Rutz. **O PROFESSOR E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**. Monografia Programa de Pós Graduação em Artes, Pelotas: UFP, 2012. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/especializacaoemartesvisuais/files/2013/06/Tais-Bohlke-Rutz-Tavares-2012.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

TROJAN, Rose Meri, RODRÍGUEZ, Jesús Rodríguez. **Os PCN.s e os Materiais Didáticos para o Ensino da Arte**: o que propõem? LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 49. 71, jan. / jun. 2008

UFPB.CONSEPE, Resolução nº 02/1998, Serviço Público Federal Universidade Federal da Paraíba Conselho Universitário.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 03 out. 2016

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 03 out. 2016. Verificar o ano

\_\_\_\_\_. **Educação: Um Tesouro a Descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI.** Presidente: Jacques Delors. 5 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

UFPB, Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência. **Manual de Orientações ao Estudante Apoiador.** Fev. 2016.

VALENTINI, Silvia M. R. **Os Sentidos da Paisagem.** Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo –USP, São Paulo, 2012.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. 168p. (Coleção Psicologia e Pedagogia Nova Série).

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas IV: Fundamentos de Defectología.** Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villa-Lobos. São Paulo: Ícone, 1998.

\_\_\_\_\_. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A coletividade como fator de desenvolvimento da criança. In: \_\_\_\_\_ **Obras escogidas.** Moscú: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1993. v.2

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1995. v. 3.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1996. v. 4.

\_\_\_\_\_. **Semionovitch.** A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa, São Paulo, dez. 2011.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Método. 3<sup>o</sup> ed. Porto Alegre: Bookman: Artmed Editora S.A, 2005.



Fonte: [www.jie.itaipu.gov.br](http://www.jie.itaipu.gov.br). Acesso: 30/01/17

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o Ensino de Artes Visuais para Pessoas com Deficiências Visuais nos Cursos de Artes Visuais, Pedagogia e Psicopedagogia e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Maria das Graças Leite de Souza, aluna do Curso de Pós - Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação do Prof.(o) Drº Robson Xavier da Costa.

O objetivo do estudo é analisar o processo de inclusão de educandos com deficiência visual(cegueira) nos cursos de Artes Visuais, Pedagogia e Psicopedagogia na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, localizada no bairro do Castelo Branco, na cidade de João Pessoa – PB.

A finalidade deste trabalho é contribuir com a inclusão de educandos com deficiências Visuais no ensino superior de maneira que possa gerar uma possibilidade enquanto ação educativa qualitativa na busca por uma sociedade mais justa, onde a educação possa ser igual para todos(as), abordando uma reflexão junto aos profissionais da educação aos professores de Artes Visuais, Pedagogia e Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I e os educandos em curso e ex-educando dos referidos cursos com deficiências visuais.

Solicitamos a sua colaboração para a coleta de dados onde utilizaremos multimétodos de pesquisa que serão, entrevistas, documentação, fotografias, áudio – visual, observação participante e pesquisa em campo como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Artes Visuais e Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo (a) Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os (as) pesquisadores (as) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

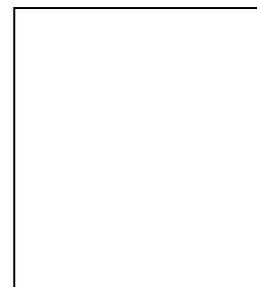
Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão

Dactiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

---

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a): (83) 98822-6149

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o (a) pesquisador(a) responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Docentes da UFPB

### IDENTIFICAÇÃO

#### Nome Completo:

1. Você já teve em sala de aula algum estudante com deficiência visual?
2. Se a resposta for positiva, em qual curso, disciplina e ano isso aconteceu?
3. Como foi para você ministrar aulas da disciplina citada para educando com deficiência visual?
4. Que estratégias de ensino você usou como docente do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, para ministrar aulas na graduação para pessoas com deficiências visuais? Desenvolveu algum material adaptado para trabalhar com DV na disciplina?
5. Como você vê o processo de inclusão, dentro do CAMPUS I da Universidade Federal da Paraíba, hoje?
6. Como os educandos com deficiências visuais interagem com os colegas em sala de aula? Você notou algum tipo de reação preconceituosa?
7. Você recebeu algum tipo de apoio da Instituição, ou seja da Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, para facilitar seu trabalho com pessoas com deficiências visuais no curso de Artes Visuais?
8. Qual a importância dos equipamentos disponibilizados pela Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I, como o NEDESP e a Biblioteca Braille para os discentes com deficiências visuais?
9. Quais são os pontos positivos e negativos de se trabalhar com deficientes visuais no curso de Artes Visuais na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I?
10. Qual a importância do Ensino de Artes Visuais para a pessoa com deficiências visuais?
11. Como você percebe a inclusão educacional na Universidade Federal da Paraíba, CAMPUS I?

## **APÊNDICE C**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Coordenadora do  
Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)

### **IDENTIFICAÇÃO**

**Nome Completo:**

1. Número de alunos com deficiências visuais no CAMPUS I da UFPB e quais os cursos? Se possível documento comprobatório (como fichas)
2. Como acontece a inserção desses alunos na UFPB CAMPUS I?
3. Quais são os recursos de Acessibilidade que a UFPB CAMPUS I dispõe para esses alunos?

Obrigada pela participação!

## APÊNDICE D

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Educandos com DV (Cegueira)

### IDENTIFICAÇÃO

**Nome:**

1. Quais foram os maiores desafios enfrentados por você na UFPB?
2. As estratégias de ensino usadas pelos professores eram favoráveis a você?  
Teve alguma que lhe chamou atenção?
3. A UFPB lhe ofereceu algum recurso?
4. Quanto as barreiras na UFPB, você encontrou alguma?
5. O que você fez para vencer os desafios encontrados?
6. O processo de avaliação como era feito?
7. Como você vê o processo de inclusão na UFPB CAMPUS I?

Obrigada pela participação!



**ANEXOS**

## ANEXO A

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

## CERTIDÃO



Certifico para os devidos fins que o PROJETO DE PESQUISA: ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA, PSICOPEDAGOGIA E ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, CAMPUS I, de autoria do discente MARIA DAS GRAÇAS LEITE DE SOUZA, foi APROVADO pelo PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS UFPB/UFPE no período de 2015 a 2017.

João Pessoa, 02 de Junho de 2016.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Robson Xavier da Costa".

Prof. Dr. Robson Xavier da Costa

Coordenador do PPGAV UFPB/UFPE

Profº Dr. Robson Xavier da Costa  
Mat.: 2380107 / UFPB

**ANEXO B**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS  
LICENCIATURA/BACHARELADO

---

**CARTA DE ANUÊNCIA**

**DECLARO**, para os devidos fins, que a **COORDENAÇÃO DO CURSO DE ARTES VISUAIS** está **CIENTE** da realização da pesquisa "ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – CAMPUS I" e dá completa anuência à mestranda **MARIA DAS GRAÇAS LEITE DE SOUZA** para realização do trabalho conforme as especificações apresentadas no processo.

João Pessoa, 20 de junho de 2016

SÍCÍLIA CALADO FREITAS  
Coordenadora - RAPE 1465944



Cidade Universitária – Campus I, 58059-970, João Pessoa – PB  
E-mail: ccav@ccta.ufpb.br

**ANEXO C**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I - CIDADE UNIVERSITÁRIA  
*Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia*

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaro para os devidos fins que aceitaremos a pesquisadora MARIA DAS GRAÇAS LEITE DE SOUZA, matrícula nº 2015102600, a desenvolver o seu projeto de pesquisa de dissertação de mestrado intitulado: ENSINO DE ARTES VISUAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS VISUAIS, que está só a coordenação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE, neste Curso de Graduação de Pedagogia.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 do CNS e suas complementares, bem como o que determina o Comitê de Ética em Pesquisa, do sistema CEP/CONEP

João Pessoa, 08 de junho de 2016.

Edilene da Silva Santos  
Coordenadora do curso de Pedagogia  
**Profa. Edilene da Silva Santos**  
Coordenadora do Curso de Pedagogia  
SIAPE: 2459243

## ANEXO D

ANEXO I da Resolução nº 13/2009 do CONSEPE, que altera o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação, do Campus I, da UFPB.

Composição Curricular – Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura

Áreas de Aprofundamento: Magistério de Jovens e Adultos e  
Magistério da Educação Especial

| Conteúdos Curriculares                      |               |          |                            |
|---|---------------|----------|----------------------------|
| 1. Conteúdos Básicos Profissionais          |               |          |                            |
| Disciplinas                                 | Carga Horária | Créditos | Pré-requisitos             |
| Filosofia da Educação I                     | 60            | 4        |                            |
| Filosofia da Educação II                    | 60            | 4        | Filosofia da Educação I    |
| História da Educação I                      | 60            | 4        |                            |
| História da Educação II                     | 60            | 4        | História da Educação I     |
| Sociologia da Educação I                    | 60            | 4        |                            |
| Sociologia da Educação II                   | 60            | 4        | Sociologia da Educação I   |
| Psicologia da Educação I                    | 60            | 4        |                            |
| Psicologia da Educação II                   | 60            | 4        | Psicologia da Educação I   |
| Política Educacional da Educação Básica     | 60            | 4        |                            |
| Didática                                    | 60            | 4        |                            |
| Língua e Literatura                         | 60            | 4        |                            |
| Ensino de Arte                              | 60            | 4        |                            |
| Ensino de Português                         | 60            | 4        |                            |
| Ensino de Matemática                        | 60            | 4        |                            |
| Ensino de Ciências                          | 60            | 4        |                            |
| Ensino de História                          | 60            | 4        |                            |
| Ensino de Geografia                         | 60            | 4        |                            |
| Educação de Jovens e Adultos                | 60            | 4        |                            |
| Educação Especial                           | 60            | 4        |                            |
| Fundamentos Epistemológicos da Educação     | 60            | 4        |                            |
| Organização e Prática da Educação Infantil  | 60            | 4        |                            |
| Organização e Prática do Ensino Fundamental | 60            | 4        |                            |
| Linguagem e Interação                       | 60            | 4        |                            |
| Estágio Supervisionado I                    | 60            | 4        |                            |
| Gestão Educacional                          | 60            | 4        |                            |
| Estágio Supervisionado II                   | 60            | 4        | Didática                   |
| Magistério da Educação Infantil             | 60            | 4        | Didática                   |
| Estágio Supervisionado III                  | 60            | 4        | Didática                   |
| Magistério do Ensino Fundamental            | 60            | 4        | Estágio Supervisionado III |
| Estágio Supervisionado IV                   | 60            | 4        | Estágio Supervisionado III |
| Magistério do Ensino Fundamental            | 60            | 4        | Estágio Supervisionado III |

*Depto. Educação*

**ANEXO E**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE DISCIPLINA**  
**PROGRAMA VÁLIDO PARA O SEMESTRE DE 2015.2**  
**PROFESSORA: Maria Emília Sardelich**

**DADOS DA DISCIPLINA**

| CÓDIGO  | DISCIPLINA     | CARGA HORÁRIA SEMANAL |         | Nº DE CRÉDITOS | CARGA HORÁRIA GLOBAL |
|---------|----------------|-----------------------|---------|----------------|----------------------|
|         |                | TEORICA               | PRATICA |                |                      |
| 1302318 | Ensino de Arte | 04                    |         | 4              | 60                   |

**I - EMENTA**

Conteúdos e aspectos metodológicos do ensino de arte-educação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A importância da arte na educação como processo de criação e de ensino. Vivências de diferentes linguagens da arte. A música, a pintura e o teatro como facilitadores da aprendizagem.

**II – OBJETIVOS**

Identificar os elementos constitutivos das Artes Visuais, da Dança, Música e do Teatro.

Compreender as diferentes manifestações artísticas – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro - como processos históricos impregnados de valores e conceitos éticos e estéticos.

Ampliar o conhecimento sobre as produções artísticas disponíveis no meio sociocultural.

Identificar o valor dos dispositivos culturais para a produção e frequência da produção artística.

Compreender os nexos entre as Artes Visuais, a Dança, a Música, o Teatro e a formação da criança e do adolescente.

Analisar abordagens didáticas propostas ao Ensino de Arte na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Problematizar o ensino de Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.  
**III - DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS**

**Unidade I - Arte: Linguagem e Conhecimento.**

- Arte como sistema simbólico: a representação e seu valor nas diferentes linguagens artísticas, conexões temporais, geográficas e culturais.
- Linguagens Artísticas: as questões de forma/conteúdo, materialidade e processo de criação.
- O repertório artístico e cultural e os processos de nutrição estética.

**Unidade II - Arte e o e o contexto escolar.**

- Educação estética e educação artística.
- Revisão histórica das propostas para o ensino de arte na escola brasileira.
- Abordagem Triangular e Cultura Visual.

**Unidade III - O componente curricular Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.**

- A Música, o movimento e as artes visuais no Referencial Curricular para a Educação Infantil.
- Artes Visuais, Dança, Teatro e Música nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

**IV. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

Identificar e reconhecer as manifestações artísticas e estéticas em âmbito local, nacional e internacional.

Contextualizar obras e artistas em relação às produções de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Elaborar individualmente e coletivamente produções artísticas.

Emitir comentários críticos coerentes, a partir da apreciação de produções artísticas.

Identificar os aspectos técnico, formal e expressivo do trabalho artístico, reconhecendo-os em sua própria experiência.

Mobilizar sensibilidade, percepção, imaginação, emoção e reflexão para uma busca pessoal e coletiva construindo uma relação de autoconfiança com a produção pessoal e coletiva.

Respeitar a produção individual e coletiva em seus processos de experimentação que abrigam uma multiplicidade de procedimentos e soluções.

**– PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia empregada parte da reflexão-ação-reflexão, com aulas expositivo-dialogadas, estudo e discussão de textos, atividades de experimentação com as linguagens artísticas.

## VI - PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação formativa ocorre de forma contínua observando-se o envolvimento nas atividades de criação, leitura, discussão e produção textual. Instrumentos de avaliação: atividades experimentais realizadas em sala ao longo do curso e produção de textos (nota 1), seminário (nota 2) e portfólio (nota 3).

## VII - REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte-Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.v. 3.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte - Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COLI, Jorge. *O que é arte?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *CULTURA VISUAL E INFÂNCIA: QUANDO AS IMAGENS INVADEM A ESCOLA*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino de Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

### BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. *Quantas Músicas tem a Música?* SP: Peirópolis, 2010.

CALAZANS, Julieta et al. *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003.

CARTAXO, Carlos. *O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

CONDURU, Roberto. *Arte Afro-brasileira*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

COSTA, Cristina. *Questões de Arte*. São Paulo: Moderna, 2004.

FARIAS, Agnaldo. *Arte Brasileira Hoje*. São Paulo: Editora Publifolha, 2002.

HENTESCHKE, L; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores Da Cultura Visual proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino de teatro*. São Paulo: Papyrus, 2001.

LAGROU, Els. *Arte indígena no Brasil*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Katia Helena. *Como usar as artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. São Paulo: Ática, 2007.

TIRAPELLI, Percival. *Arte Indígena: do pré-colonial a contemporaneidade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

## ANEXO F

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
 DEPARTAMENTO DE ARTE - CCHLA  
 DISCIPLINA: FUNDAMENTOS DA ARTE EDUCAÇÃO I  
 PERÍODO: 05.1 CRÉDITOS: 04  
 PROFESSORA: LÍVIA MARQUES CARVALHO

## EMENTA DA DISCIPLINA

Fundamentos filosóficos, heranças e tendências. Funções e objetivos do movimento Arte Educação hoje.

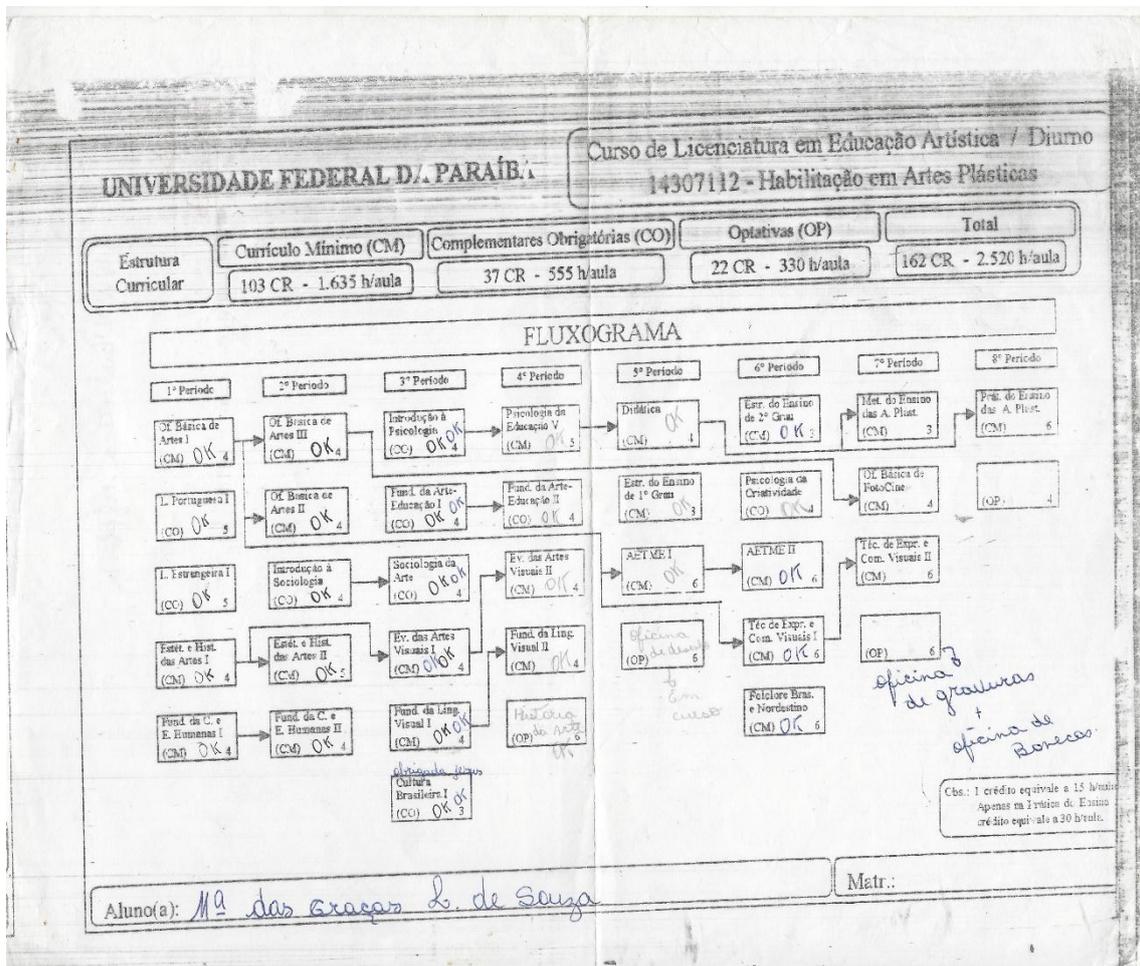
## PROGRAMA

Análise do percurso histórico do ensino de artes no Brasil.  
 Referências teóricas do ensino de arte: aspectos filosóficos e metodológicos  
 Análise crítica das diversas abordagens  
 Objetivos e funções do ensino da arte  
 Análise das propostas dos Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN para a área de arte  
 Ensino de artes e as mediações sociais e culturais: análise das principais concepções

## BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.  
 \_\_\_\_\_ *Teoria e prática de educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1988.  
 \_\_\_\_\_ *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.  
 \_\_\_\_\_ (Org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.  
 \_\_\_\_\_ *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.  
 \_\_\_\_\_ *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 3. ed ver. e aum. São Paulo: Cortez 2001.  
 EFLAND, Arthur D. et al. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Piados, 2003.  
 FERREIRA, Sueli (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001  
 \_\_\_\_\_ (org). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.  
 FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zaar, 1977.  
 FUSARI, Maria F. FERRAZ, Maria H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.  
 GUIMARÃES, Leda. *Desenho, deslgnio, desejo: sobre o ensino do desenho*. Teresina: EDUSPI, 1996.  
 HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: *Artes Médicas*, 2000.  
 LIBÁNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1996.  
 LOWENFELD, V. BRITAIN, W.L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.  
 OSINSKI, Dulce. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.  
 PENNA Maura (org) *É esse o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Nacionais Curriculares*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001  
 PEREGRINO, Yara (coord) *Da camiseta ao museu: O ensino da arte na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.  
 PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1978.  
 READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ANEXO G



## ANEXO H

### Alunos Com Deficiência Visual:

#### Dicas para o Professor

A sala de aula é um lugar plural. Nela está uma diversidade muito grande de pessoas, dentro da comunidade estudantil. Iniciado o período você pode estar recebendo em sua sala, um estudante com deficiência visual.

É natural você se sentir intimidado, preocupado, com um monte de perguntas rondando sua cabeça: “E agora? Como devo tratar esse aluno? Como vou corrigir seus trabalhos? Como ele vai se orientar na sala de aula e fora dela? Como devo me dirigir a ele?”. Aqui vão, pois algumas dicas:

- Não se dirija a outro aluno para se referir ao seu aluno cego; fale diretamente com ele, se estiver longe, diga seu nome, se estiver próximo, toque levemente no seu braço e faça a pergunta diretamente: - Você é cego total ou tem resíduo visual?
- Um aluno cego que chegou à faculdade, em geral domina técnicas como uso do braile, uso de programas de informática e gravador. Pergunte ao aluno que tipo de recurso ele utiliza, e de que maneira gostaria de receber o conteúdo.
- Se o aluno preferir seus materiais em braile, o professor poderá buscar o setor de apoio, Núcleo de Educação Especial (NEDESP) que funciona no Centro de Educação.
- Se o aluno preferir utilizar materiais digitalizados, pode contar com o NEDESP ou com seu próprio notebook. Pessoas cegas se utilizam do computador, através dos leitores de voz, que lhes permitem manejar Windows e outros.

- O Projeto estudante apoiador é outra ferramenta importante disponibilizado pelo Comitê de Inclusão Acessibilidade. O estudante apoiador é bolsista selecionado dentro de uma turma do estudante cego (preferencialmente), e o auxilia com materiais, com descrição de imagens na hora da exibição de conteúdos audiovisuais, mobilidade dentro da Universidade, entre outras tarefas. Entretanto, deve ser no máximo a autonomia do aluno cego.