



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM ARTES VISUAIS**

**ANDRÉA CRISTINA BARRETO FACUNDES**

**EDIANA CARVALHO BARBOZA**

**ROANE SANTANA BARROSO**

**ARTE INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM COLAGEM**  
**TRIDIMENSIONAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

**MACAPÁ- AP**

**2016**

**ANDRÉA CRISTINA BARRETO FACUNDES**

**EDIANA CARVALHO BARBOZA**

**ROANE SANTANA BARROSO**

**ARTE INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM COLAGEM  
TRIDIMENSIONAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho apresentado como exigência final para a Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, campus Marco Zero do Equador, sob orientação do Prof<sup>o</sup> Me. Humberto Mauro Cruz Andrade.

**MACAPÁ – AP**

**2016**

**ANDRÉA CRISTINA BARRETO FACUNDES**

**EDIANA CARVALHO BARBOZA**

**ROANE SANTANA BARROSO**

**ARTE INCLUSIVA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM COLAGEM  
TRIDIMENSIONAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Trabalho apresentado como exigência final para a Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, campus Marco Zero do Equador, sob orientação do Prof<sup>o</sup> Me. Humberto Mauro Cruz Andrade.

**BANCA EXAMINADORA**

CONCEITO: \_\_\_\_\_

---

Prof<sup>o</sup> Me. Humberto Mauro Cruz Andrade (Orientador) – UNIFAP

---

Prof<sup>a</sup> Me. Clícia Tatiana Alberto Coelho – UNIFAP

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Joaquim Cesar da Veiga Netto – UNIFAP

À Deus, que me sustentou até aqui. Ao meu amor Lázaro e minha família que me apoiaram a todo instante.

Andréa Facundes.

Ao Criador supremo, pelo dom da vida, aos meus filhos Andrea e Alison por compreenderem a minha ausência na fase de suas adolescências e ao meu esposo Adelmo, pelo seu companheirismo.

Ediana Barboza

À Deus, por permitir mais esta realização em minha vida. Ao Paulo Jorge Konder pela paciência e dedicação nos empréstimos dos livros. Agradeço também ao professor Me. Fabiano Belém pela generosidade por ceder suporte tecnológico. À minha família, em especial meus pais Dovaldo Barroso, Jania Maria e Maria Lucila, por ser meu alicerce sempre.

Roane Barroso

## **AGRADECIMENTOS**

Nossa sincera gratidão a Deus, por ter sido conosco durante esta trajetória e ter concedido o privilégio de concluirmos este curso.

Aos nossos familiares, que sempre estiveram ao nosso lado nos apoiando direta e indiretamente.

À Maria do Socorro Nascimento de Souza pelo apoio e generosidade que teve por nós durante o processo de pesquisa.

Ao nosso orientador professor Me. Humberto Mauro Cruz Andrade, pela disponibilidade, dedicação e por não medir esforços para nos auxiliar neste momento especial de nossas vidas.

À Universidade Federal do Amapá, pela oportunidade de experimentarmos de um espaço envolvente, onde a troca e a construção de conhecimentos são constantes.

Por fim, à Jennefer Lavor, atual chefe do departamento da prefeitura da instituição UNIFAP, juntamente com o seu secretário Alex Tavares Pedro, por nos conceder o espaço físico da copa para as reuniões de nosso TCC.

“Posso admitir que o deficiente seja vítima do destino! Porém não posso admitir que seja vítima da indiferença!”

(John Kennedy)

## RESUMO

A educação inclusiva ainda possui desafios no que se refere a incluir todos no ambiente escolar, especificadamente aos alunos com necessidades educacionais especiais visuais, não considerando somente suas limitações, mas sim, suas potencialidades. A pesquisa deu-se na Escola Estadual José de Anchieta (Macapá-AP), como interlocutoras, contamos com a participação de duas professoras do AEE, uma docente de artes do ensino regular, e duas alunas do 6º e 8º ano do ensino fundamental. O foco da pesquisa foi averiguar como o professor de artes visuais está trabalhando a inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino regular e as relações interpessoais entre ambos. A pesquisa em forma de estudo de caso teve como suporte teórico a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1991), embasada em três eixos: apreciação, contextualização e o fazer artístico. Os resultados permitiram considerar que na escola não há uma efetivação da educação inclusiva, pois, há certas lacunas que precisam ser preenchidas para garantir a todos uma educação de qualidade.

**Palavras-chaves:** Ensino de Artes Inclusivo, Colagem Tridimensional, Deficiência Visual, Abordagem triangular.

## ABSTRACT

Inclusive education also has challenges with regard to include everyone in the school environment, specifically students with visual special educational needs, not considering only. The research took place in the State School José de Anchieta (Macapá-AP), as interlocutors, we have the participation of two teachers of the ESA, a teaching arts of regular schools, and two students of the sixth and eighth years of the elementary school. The focus of the research was to find out how the teacher of visual arts is working the inclusion of students with visual disabilities in mainstream education and interpersonal relations between them. The research case study form was theoretically supported the triangular proposal for Ana Mae Barbosa (1991), based on three axes: appreciation, contextualization and art making. The results allowed to consider that at school there is no realization of inclusive education, because there are certain gaps that need to be fulfilled to ensure everyone a quality education.

**Keywords:** inclusive arts education, Three-dimensional collage, Visual impairment, Triangular approach.

## **LISTA DE SIGLAS**

**AEE-** ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**APAE-** ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS

**CAP-** CENTRO DE APOIO PEDAGÓGICO AO DEFICIENTE VISUAL

**CENESP-** CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**CORDE-** COORDENADORIA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

**D.A-** DEFICIENTE AUDITIVO

**D.M-** DEFICIENTE MENTAL

**D.F-** DEFICIENTE FÍSICO

**D.V-** DEFICIENTE VISUAL

**ECA-** ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

**EJA-** EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**FUNDEB-** FUNDO NACIONAL DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**LDBEN-** LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

**MEC-** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

**ONU-** ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

**PNE-** PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**SEEC-** SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

**SESPE-** SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**TGD-** TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

## LISTA DE TABELA E IMAGENS

<b>Fig/tabela-</b>	Levantamento de dados/ fonte: CEPE/SEED/AP	18
<b>Figura 1-</b>	Coral som do coração/fonte: Pesquisa de campo/2015	24
<b>Figura 2-</b>	Sala dos alunos deficientes visuais/fonte: Pesquisa de campo/2015	25
<b>Figura 3-</b>	Sala de recursos multifuncionais/fonte: Pesquisa de campo/2015	25
<b>Figura 4-</b>	Banda rítmica/fonte: Pesquisa de campo/2015	26
<b>Figura 5-</b>	Jogos (Alfabeto braile, material dourado, caixinha de números e painel de frações)/fonte: Pesquisa de campo/2015	26
<b>Figura 6-</b>	Globo adaptado/fonte: Pesquisa de campo/2015	27
<b>Figura 7-</b>	Jogos de encaixe/fonte: Pesquisa de campo 2015	27
<b>Figura 8-</b>	Plano inclinado para leitura/fonte: Pesquisa de campo/2015	28
<b>Figura 9-</b>	Computador com televisor e teclado adaptados aos alunos deficientes visuais/ fonte: Pesquisa de campo/2015	28
<b>Figura 10-</b>	Materiais confeccionados (cela braile e dominó)/fonte: Pesquisa de campo/2015.	32
<b>Figura 11-</b>	Banheiros sem sinalização e acessibilidade/fonte: Pesquisa de campo/2015	34
<b>Figura 12-</b>	Corredor sem sinalização e acessibilidade/ fonte: Pesquisa de campo/2015	34
<b>Figura 13-</b>	Corredor com barra de ferro/ fonte: Pesquisa de campo/2015	35
<b>Figura 14-</b>	Rampa de acesso à lanchonete/ fonte: Pesquisa de campo/2015	35
<b>Figura 15-</b>	Aline realizando prova/fonte: Pesquisa de campo/2015	37
<b>Figura 16-</b>	Larissa realizando prova/fonte: Pesquisa de campo/2015	38
<b>Figura 17-</b>	Texto ampliado na fonte Arial 18/ fonte: Pesquisa de campo/2015	38
<b>Figura 18-</b>	Texto em braile e imagens adaptadas em relevo com a cola puff/ fonte: Pesquisa de campo/2015	39
<b>Figura 19-</b>	Aline realizando sua atividade/ fonte: Pesquisa de campo/2015	40
<b>Figura 20-</b>	Aline tateando as máscaras/ fonte: Pesquisa de campo/ 2015	41
<b>Figura 21-</b>	Tarsila de Amaral “Os operários”/ fonte: Artefontedeconhecimento.blogspot.com	61
<b>Figura 22-</b>	Quadro adaptado em formato tridimensional/ fonte: Pesquisa de campo/2015	62
<b>Figura 23-</b>	Legenda em braile/ fonte: Pesquisa de campo/2015	63

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPITULO I- CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL</b> .....	13
<b>1.1 INCLUSÃO EM MACAPÁ</b> .....	15
<b>1.2 LEVANTAMENTO DE DADOS-ANALISANDO A REALIDADE LOCAL</b> .....	18
<b>1.3 CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	19
<b>1.4 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO</b> .....	20
<b>1.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	22
<b>1.6 ASPECTOS JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	29
<b>CAPITULO II- ENSINO DE ARTE INCLUSIVO: DEFICIENTE VISUAL</b> .....	36
<b>2.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO REGULAR X AEE</b> .....	41
<b>2.2 METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DAS ARTES PARA A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA ESCOLA</b> .....	45
<b>2.3 TEÓRICOS DA METODOLOGIA</b> .....	51
<b>CAPITULO III-PROPOSTA DE APLICABILIDADE DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA DEFICIENTES VISUAIS NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA</b> .....	56
<b>3.1 COLAGEM TRIDIMENSIONAL: ESTIMULO E PERCEPÇÃO</b> .....	57
<b>3.2 APLICABILIDADES METODOLOGICAS PARA A ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA</b> .....	59
<b>3.3 POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DOS DOCENTES PARA ATUAÇÃO</b> .....	61
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	65
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS VIRTUAIS</b> .....	69

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual José de Anchieta, localizada na cidade de Macapá-AP. A problemática surgiu a partir de questionamentos sobre o ensino de arte inclusivo. Como futuros professores de Artes visuais, sabemos que, em sala de aula, devido à inclusão de pessoas com dificuldades educacionais especiais podem-se encontrar alunos com diversas especificidades, entre eles os deficientes visuais.

Diante do exposto surgiu-se uma série de indagações: de como tornar o ensino acessível ao deficiente visual? Que metodologias estão sendo utilizadas para facilitar essa inclusão? Como promover a leitura da imagem a esse aluno? Como despertar no mesmo apreciação e o senso crítico da imagem explanada em sala de aula?

A pesquisa tem como finalidade mostrar de que forma os professores de artes estão trabalhando com as diversidades desses educandos, especificadamente na Escola Estadual José de Anchieta, bem como responder as indagações supracitadas. Apresentaremos uma proposta de aplicabilidade metodológica que venha auxiliar o processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência visual na referida escola.

O princípio norteador da pesquisa é propor um ensino de arte multissensorial que possa facilitar a leitura de imagem do discente com deficiência visual, como também conduzir a inclusão do ensino desse aluno nas aulas de Artes. Em virtude disso faz-se necessário despertar a sensibilidade tátil do educando através das técnicas de colagem tridimensional, uma vez que o deficiente visual em grande parte faz sua leitura através do tato.

Para a aplicabilidade da proposta educacional optou-se como metodologia trabalhar os três pilares da proposta triangular de Ana Mae Barbosa (1991): Apreciação, Contextualização e o fazer artístico adaptando-os ao universo do discente com deficiência visual. A mesma proporciona um caminho geral para estruturar uma completa e democrática constituição artística, colaborando com a participação do educando DV em sala de aula.

O rumo da pesquisa se organiza em três momentos nos quais se desdobram em três capítulos. O primeiro momento recorre à história da inclusão do deficiente visual no Brasil e no Amapá com detalhamento da realidade local, também é abordado o conceito da educação especial, as leis e declarações que asseguram o direito de todos à educação, e, por conseguinte

a contestação da integração em face da inclusão bem como sua perspectiva inclusiva, dando suporte para a discussão.

No segundo capítulo, explanaremos o ensino de arte inclusivo voltado para o deficiente visual. Serão relatadas as atribuições do professor do ensino regular com o do AEE sobre o seu trabalho com esse educando, ou seja, de que forma os docentes estão procedendo com as peculiaridades do aluno DV, nesse instante também é exposta a proposta triangular de Ana Mae Barbosa acompanhada de teóricos da metodologia como forma de contribuir com o ensino desses alunos.

No último capítulo, enfatizaremos a proposta da colagem tridimensional e sua importância no processo de aprendizagem do educando com necessidades educacionais especiais visuais, no qual lançaremos uma sugestão de plano de curso e de aula que implica em estimular os professores de Artes da referida escola a tornarem suas aulas mais inclusivas.

## **CAPITULO I- CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL**

Numa perspectiva histórica constata-se que no Brasil a primeira tentativa oficial em relação à educação das pessoas cegas surgiu em 1835, com um projeto de lei exposto pelo Deputado Cornélio Ferreira da França à Assembléia Legislativa, com o objetivo de oferecer o ensino inicial para alunos cegos e surdos, porém a proposta foi arquivada (SILVA, 1986).

O atendimento escolar de pessoas com deficiência visual só veio ser realizado em 1854, onde o imperador da época D. Pedro II inaugurou a primeira escola para pessoas cegas no Estado do Rio de Janeiro: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant (MAZZOTTA, 1993).

Mesmo com a abertura do Instituto ainda se via a precariedade de serviços frente às necessidades da população com deficiência visual, pois recebiam 35 alunos, no entanto, destes 35 apenas 20 pagavam pelos seus estudos. Segundo Mazzotta (1993) a população de cegos no Brasil naquela época atingia cerca de 15.848 pessoas, o que comprova a precariedade existente frente as precisões dos deficientes visuais.

O instituto Benjamin Constant era a única instituição especializada para cegos em 1926, até que no mesmo ano em Belo Horizonte surgiu o Instituto São Rafael. Nas décadas de 1920 a 1940 o número de escolas residenciais para cegos se alargava apresentando características de escolas segregadas (ROCHA, 1987).

No ano de 1945, surgiu o primeiro curso de especialização de professores para trabalharem com pessoas que possuíam deficiência visual no Instituto de Educação Caetano de Campos no Estado de São Paulo. Em 1950 houve a instalação da imprensa *Braille* na fundação para o Livro do Cego no Brasil atualmente chamada Dorina Nowill para cegos, possibilitando não somente o aumento da impressão de livros em *Braille* como também um ensino de qualidade aos alunos cegos (ANACHE, 1994).

Na década de 1950 o Conselho Nacional de Educação deferiu a entrada de alunos cegos nas Faculdades de Filosofia ofertando-lhes a oportunidade de ter o Ensino Superior, tornando-se assim um marco histórico na emancipação das pessoas cegas. Também nesse período foi instalada como experimentação no Estado de São Paulo a primeira classe *Braille* no ensino regular sendo efetivada somente em 1953 (AMIRALIAN, 1986).

Em 1956 foi criada pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, mais tarde sendo denominada de Campanha Nacional de Educação dos Cegos (ROCHA, 1987).

Diante desses acontecimentos observa-se que a Educação Especial no Brasil se decompôs em dois momentos: De 1845 a 1856, onde foram tomadas iniciativas oficiais e particulares, e durante o período de 1957 a 1993 as iniciativas já foram oficiais nacionais surgindo-se por vez o atendimento especializado (MAZZOTA, 1993).

Em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, o Estado passou a fornecer a educação para a pessoa com deficiência integrada ao sistema regular de ensino. Porém, essa integração não houve devido ao fato do Estado não cumprir com o parecer, o atendimento educacional desses alunos tornou-se encargo de instituições particulares subsidiadas pelo governo (ANACHE, 1994).

Em 1970 iniciou-se a formação de professores de Educação Especial no Ensino Superior no Estado de São Paulo. Nesse mesmo período o MEC criou a CENESP- Centro Nacional de Educação Especial, visando à melhoria do atendimento a pessoa com deficiência em todo o território nacional, ocasionando a extinção da Campanha Nacional de Educação dos Cegos, (MAZZOTTA, 1993).

Os avanços em defesa da integração dos deficientes foram se alavancando, no ano de 1986 surgiu a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- CORDE, neste momento o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP foi substituído pela Secretaria de Educação Especial- SESPE. (ANACHE, 1994). Em 1990 ocorreu uma modificação do Ministério da Educação, tornando-se assim a Secretaria de Educação Especial- SESPE extinta, e em 1992 surge a Secretaria de Educação Especial - SEESP, (MAZZOTTA, 1993).

A partir desse contexto, observam-se nos registros das últimas duas décadas melhorias significativas em relação à igualdade e do exercício de direitos da pessoa com deficiência nas formas da Lei, pois na década de 1980 supostamente estas obtêm seus direitos de cidadania (BRASIL, 1994). Conforme Anache (1994) mesmo tendo-se um aumento nos serviços ofertados a pessoa com deficiência visual, ainda não podem ser consideradas como avanços devido à pessoa cega ainda enfrentar discriminação da sociedade, por sua vez associa o deficiente a uma pessoa triste, solitária incapaz de realizar quaisquer atividades,

principalmente ao que se refere aprendizagem, como se esse aluno não fosse capaz de aprender.

No Brasil, ao longo da história, a educação especial foi distinguida pela baixa oferta de recursos financeiros e serviços. As ações do Estado ainda são evasivas ao tamanho da demanda existente, assim ocasionando o atendimento a uma parte das pessoas com deficiência visual, ocorrendo à exclusão da outra (AMARAL, 1994).

Para Aranha (2000) é primordial na constituição de uma escola inclusiva a presença de um corpo técnico especializado como: Psicólogo, Fonoaudiólogo e Psicopedagogo, participação da família, estruturas físicas com acessibilidades, trabalho de conscientização na sociedade quanto aos deficientes, à colaboração da sociedade política bem como a liberação de verbas e o ajustamento das metodologias de ensino. É essencial que haja na escola a participação ativa do todo, família, corpo docente, e os profissionais da educação, visando o reconhecimento e aceitação da diversidade dos educandos, desenvolvendo melhores condições dentro da escola para que todos os alunos com dificuldades educacionais especiais venham a ter na prática os mesmos direitos que os ditos normais.

## **1.1 INCLUSÃO EM MACAPÁ**

Através do advento da Associação de Pais e Amigos – APAE surgiu no início do ano de 1966 a educação especial no Estado do Amapá, a qual foi a primeira a oferecer atendimento educacional aos deficientes dando ênfase para as pessoas com deficiência mental. Porém, somente no ano de 1971, a educação especial tornou-se reconhecida publicamente ligada ao departamento de ensino de 1º grau, da Divisão Escolar e Cultura, da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais do Governo, designando-se Seção de Ensino Especial, cujo objetivo era se responsabilizar na orientação do Ensino Especial (SEED/2015).

Neste mesmo ano houve a inauguração da Escola Estadual José de Anchieta inicialmente ofertando o curso primário até o ano de 1973. Nos anos de 74 e 76 ocorreram alterações no que refere ao ensino passando ofertar o 1º grau. Em 1979 aconteceu a implementação da modalidade de ensino especial ofertando o ensino de D.A e D.V. No ano de 1980 o MEC promoveu cursos de assessoramento pedagógicos aos alunos com a finalidade

de promover a integração do mesmo em classes comuns que até então eram de forma segregada. Ainda houve investimento de recursos em proposta curricular nos seguimentos, pré-escolar, salas de aulas e equipamentos para atendimentos pedagógicos (SEED/2015).

Dentro do contexto do ensino especial, em 1984, houve a necessidade de proporcionar oficinas pedagógicas como, por exemplo, a de marcenaria com a finalidade de atender os alunos com necessidades educacionais especiais de D.M e em 1985 passou atender também de forma igual os alunos de D.A e D.V, este atendimento permaneceu até 2005. Houve alteração no nome da escola nos anos de 1976 e 1988 respectivamente através da portaria nº 321/76 –SEEC alterando para escola de 1º grau José de Anchieta e o parecer 057/88-CET passando denominá-la Escola Estadual José de Anchieta atendendo de 1º a 2º grau (SEED/2015).

Em meados de 1999 surge o projeto da Rádio Educativa e Cultural Anchieta tendo como autor o professor José Francisco Coelho Régis, visando melhorias para o âmbito educacional tendo como colaboradores funcionários e alunos que participam independente de raça, cor e sexo inclusive alunos com necessidades educacionais especiais. No ano de 2003 houve modificações no projeto político pedagógico, gestão democrática, planejamento participativo, conselho escolar e plano de desenvolvimento da escola. Nesse sentido a escola buscou incorporar em seu cotidiano melhorias concernente com as práticas pedagógicas de forma a obter resultados de qualidades (SEED/2015).

Em 2004 a instituição investiu recursos na sala de leitura assim como também adaptou os laboratórios de informática para a modalidade de ensino especial, além da revitalização da biblioteca, a mesma adquiriu mais dois espaços com a finalidade para aulas de reforço no ensino infantil, promovendo cursos e oficinas para alunos e bem como para os pais. No ano 2005, segundo o projeto político pedagógico, o âmbito escolar atendeu cerca de 1.459 alunos nas modalidades: ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Segundo o referido relatório o objetivo da instituição é proporcionar uma orientação ao desenvolvimento biopsíquico-social ao modo de ofertar melhor aprendizagem (SEED/2015).

Já em 2006 o atendimento foi entorno de 1.380 alunos regularmente matriculados nas mesmas modalidades de ensino supracitado. Em 2007 o atendimento chegou a 1.282 alunos, sendo que 62 destes eram estudantes com necessidades educacionais especiais nas seguintes

diversidades: D.A, D.M, T.G.D, D.F e D.V. No ano de 2008, a escola foi beneficiada com 10 computadores para o laboratório de ensino regular. Por conseguinte em 2009 o âmbito escolar funcionou apenas no período matutino por determinação da secretaria de educação e conseqüentemente deixou de atender a modalidade de EJA e Ensino Médio, atendendo apenas o ensino fundamental de 1ª a 8ª série (SEED/2015).

Em 2010, a escola iniciou a transição do ensino fundamental de 8 anos para 9 anos. Vale ressaltar que este acontecimento ocorreu em todas as escolas estaduais do Estado do Amapá. Já no ano de 2011 a instituição matriculou 896 alunos, sendo destes 51 estudantes com necessidades educacionais especiais nas seguintes diversidades: 22 alunos com deficiência intelectual, 6 alunos com deficiência auditiva, 2 alunos com deficiência visual, 1 aluno com paralisia cerebral, 17 alunos com transtorno global do desenvolvimento e 3 com deficiência física, e todos pertencentes ao ensino fundamental. Já em 2012 foram matriculado 858 alunos, vale enfatizar que a clientela de alunos especiais permanece a mesma do ano anterior e da modalidade do ensino fundamental (SEED/2015).

## 1.2 LEVANTAMENTO DE DADOS-ANALISANDO A REALIDADE LOCAL

		GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS				
MATRICULA INICIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, NO ESTADO DO AMAPÁ - 2014						
MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ZONA	ESCOLA	ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS 1	DEFICIÊNCIA	
					CIEG LEIRA	BAIXA VISÃO
ESTADO DO AMAPÁ 2				4219	47	465
		Urbana		3660	52	367
	Estadual					
		Urbana		1949	33	240
	Federal	Urbana		10	-	2
	Municipal					
		Urbana		952	17	110
	Privada					
		Urbana		749	2	15
MACAPÁ				2524	31	213
		URBANA		1341	21	127
			ESC EST. JOSÉ DE ANCHETA	31	1	6
	FEDERAL	URBANA	INST. FED. DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA DO AMAPÁ-CAMPUS MACAPÁ	6	-	1
		URBANA		394	6	29
	PRIVADA	URBANA		524	-	11

**1 FONTE: CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS - CEPE/SEED/AP**  
**2 NOTA: 1 Total de alunos especiais, inclui também os alunos com deficiência física e os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em instituições de ensino. 2 O número de alunos com deficiência física matriculados em instituições de ensino.**

Fig./Tabela – levantamento de dados/ fonte: Centro de pesquisas educacionais – CEPE/SEED/AP

Segundo documentos cedidos pelo Centro de Pesquisas Educacionais- CEPE (2015) concernente às matrículas iniciais de alunos com necessidades educacionais especiais no ano de 2014, em todo o Estado do Amapá, constam 4.219 alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em instituições de ensino nas esferas Estaduais, Federais, Municipais e Privadas. Aproximadamente 86,75% dos alunos com necessidades educacionais especiais encontram-se na zona urbana do Estado.

A ocupação de alunos com necessidades educacionais especiais na esfera Estadual urbana é de 53,25%, no âmbito Federal urbano a quantidade é de 0,27%, na Municipal urbano o valor é de 26,01% de alunos e na Privada urbana o número é de 20,46%.

Proporcionalmente aos demais municípios urbanos do Estado do Amapá a quantidade de alunos matriculados especificadamente em Macapá urbano é de 36,64%. Nota-se que mais de 1/3 da clientela é concentrada no referido município.

Em relação à totalidade de Macapá 53,13% dos alunos com necessidades educacionais especiais encontram-se na parte urbana, sendo que 2,31% dessa porcentagem encontram-se especificamente na Escola Estadual José de Anchieta. No que tange aos alunos com deficiência visual matriculados no ensino regular, concentram-se aproximadamente na zona urbana de Macapá 1,57% de alunos com cegueira e 9,47% com baixa visão.

Conforme aos demais alunos com cegueira existentes em Macapá urbano, aproximadamente 4,76 são alunos da Escola José de Anchieta e 4,72% são baixa visão. Levando em conta os demais alunos com necessidades educacionais especiais presentes na Escola Anchieta, 22,58% possuem deficiência visual.

Segundo o exposto o número de alunos com necessidades educacionais especiais no Estado do Amapá é bastante significativo, principalmente em Macapá onde se encontram a maioria desses educandos. No entanto, não se sabe se as escolas estão se utilizando de práticas inclusivas que venha de encontro com as especificidades dos educandos de maneira que o mesmo venha ter um ensino igualitário e de qualidade.

### **1.3 CONCEITO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A educação especial no Brasil surgiu na guinada do século XVIII para o século XIX com a institucionalização especializada de pessoas com deficiências. A educação se transcorria em escolas de campos, ou seja, longe da povoação, pois se acreditava que dessa forma, o aprendizado das pessoas com deficiências aconteceria de maneira mais eficaz devido o campo proporcionar-lhes uma vida tranquila, esse pensamento trazia um cuidado todo especial a essas pessoas, pois, os próprios não necessitariam conviver com uma sociedade que os discriminavam, como afirma (Noronha, 2011; Pinto 2011)

A referida modalidade de ensino é voltada para alunos com deficiências, como: auditiva, visual, intelectual, física, sensorial, e as múltiplas deficiências contando com um corpo técnico de profissionais especializados na área, entre eles: educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. Almeida (2002) afirma que essa modalidade escolar aborda uma proposta pedagógica que tenha como objetivo suprir as necessidades dos educandos especiais através de recursos e serviços educacionais especializados.

A referida modalidade reconhece a diversidade dos educandos e trabalha com atendimentos educacionais especializados, bem como dispõe de profissionais adequados para o assessoramento pedagógico. Nessa perspectiva, toda prática pedagógica da escola é voltada para satisfazer a necessidade educacional dos alunos.

A educação inclusiva pode ser definida como “a prática da inclusão de todos” independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK E STAINBACK, 1999, p. 21).

Quando a escola possui uma perspectiva inclusiva ela torna-se mais democrática em virtude de reconhecer a necessidade do educando como algo natural, e assim possibilitando caminhos inclusivos, como estratégias e materiais adequados que atendam as peculiaridades dos alunos. Em virtude disso as escolas devem oferecer espaços acolhedores bem como práticas e ações que fortaleçam o ensino inclusivo.

No que tange uma educação especial adequada aos alunos com necessidades educacionais especiais, é primordial que a escola tenha uma política inclusiva e que isso reflita em sua prática escolar. Dessa forma, as instituições precisam estar aptas a receberem esses alunos, oferecendo-os um desenvolvimento mais eficaz quanto às suas potencialidades.

#### **1.4 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO**

Durante a trajetória da educação inclusiva houve algumas mudanças em referencia a termos utilizados no cenário inclusivo, como “integração” e “inclusão” e com isso dúvidas de qual o melhor caminho que a escola deve seguir. Cabe-se com isso tecer reflexões sobre a inclusão escolar.

[...] não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p.12)

Nesse sentido a escola deve valorizar o conhecimento empírico que os alunos com necessidades educacionais especiais carregam consigo, reconhecendo suas diferenças as quais não os impedem de expressar conceitos e opiniões referentes ao mundo que os rodeiam.

Assim, não permitindo que o mesmo venha a se tornar mais um aluno integrado e sim incluso ao âmbito educacional.

A integração escolar surgiu com o objetivo de solucionar a segregação das pessoas com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar. Porém, a escola não possuía uma pedagogia voltada a tais peculiaridades, ou seja, o educando tinha que adaptar-se ao ambiente educacional e não a escola ao aluno. Nesse sentido, a integração buscava inserir o aluno no ensino regular em que os beneficiados eram somente aqueles que estavam propensos a modificações.

A integração ocorria da seguinte maneira: eram selecionados alunos que estivessem mais hábeis a mudanças, ou seja, que pudessem vir a ter um desenvolvimento comparativo com os alunos ditos normais, caso contrário, os alunos eram automaticamente excluídos. Neste molde o aluno especial entra em conflito com as suas necessidades, pois, ele precisará buscar mecanismos que venham suprir as suas dificuldades, assim visando adaptar-se ao meio (SASSAKI, 1997). Dessa maneira, a integração não era uma proposta eficaz porque de certa forma configurava-se ainda como um caráter exclusivo.

No modelo acima citado existia muitas inquietações referente ao modo de aprendizagem e a relação entre aluno e professor na sala de aula. O aluno estava integrado ao ensino regular, em que ele não interagiu, porém pouco se sabia de como esse modelo deveria ser empregado no âmbito educacional.

A inclusão é antagônica a integração, pois, na inclusão todos os alunos independentemente de suas diferenças fazem parte da sala de aula. É o que menciona Ainscow (1995) a mesma abrange os educandos de forma geral que possuem dificuldades educacionais.

Por vezes, devido o professor não possuir uma formação continuada ou curso que o prepare para lidar com as especificidades dos educandos, o processo de ensino aprendizagem o qual é mediado pelo docente pode ocorrer de maneira em que os alunos com necessidades educacionais especiais não sejam beneficiados. Em consequência disso, o que se configura no cenário de sala de aula é a integração do educando, sendo que o mesmo está incluso no ensino regular, o que não se caracteriza como inclusão, pois, o próprio não tem participação nas aulas.

Para as considerações referentes à pesquisa procurou-se utilizar nomes fictícios para preservar a integridade das professoras e alunas. Optamos por chamar a aluna do 6º ano de **Larissa** com baixa visão, **Aline** do 8º ano cega congênita, a professora de artes do ensino regular **Joana**, enquanto as professoras do AEE **Jacira** e **Amanda**.

Diante das observações realizadas em sala de aula atentou-se para algumas questões referentes à inclusão do alunado nas aulas de arte: notou-se que enquanto a professora Joana copiava o conteúdo na lousa a aluna Aline encontrava-se debruçada sobre a carteira, vindo por muitas vezes adormecer no local, transpareceu-se que a docente não possuía um método que viesse suprir a necessidade da estudante. Constatou-se que o material digitalizado dificilmente era oferecido a tempo ao AEE e essa demora dificultava a reprodução do mesmo em *braille*, comprometendo o aprendizado de Aline, pois a aluna passava despercebida nas aulas de arte, tornando-a integrada e não incluída nas aulas.

É de suma importância que a educação inclusiva seja praticada no contexto escolar, pois através dessa prática construirão resultados positivos às diversidades dos alunos, em que as escolas regulares se tornarão receptivas a todos sem exceção, assim como as instituições especiais passarão a dar suporte para o corpo técnico da escola com intuito de capacitá-los para o ensino inclusivo, como também os espaços escolares serão adaptados conforme as necessidades do educando.

## **1.5 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ao tratar-se de inclusão no âmbito educacional é preciso indagar-se de como a mesma está buscando solucionar a segregação social? Quais práticas inclusivas estão sendo utilizadas para promover a inserção social? Diante desses questionamentos levantados os quais são pertinentes para refletir sobre a educação inclusiva em uma sociedade contemporânea a qual cada vez mais exige a garantia dos seus direitos.

Apesar da expressiva trajetória da educação especial ainda é possível verificar que os sistemas educacionais ainda possuem desafios para tornar a inclusão parte integrantes do cotidiano escolar. Embora existam muitos conjuntos de leis educacionais que garantem os direitos de participação social de todos, sem distinção de qualquer natureza.

Nesse sentido, os sistemas educacionais devem buscar solucionar as lacunas existentes para proporcionar um ensino igualitário. Contudo, é necessário enfatizar que a inclusão é uma proposta que deve estar pautada no coletivo, ou seja, todos os membros da escola devem estar interligados para proporcionar um ensino que haja equalização de oportunidade.

Todos os defensores da inclusão devem unir-se no reconhecimento de que as escolas que implementam práticas educacionais sólidas são boas para todos os alunos. [...]. O fator mais importante é ter coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. O resultado é um sistema educacional mais forte e mais eficiente para todos os alunos (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 85).

No entanto, os sistemas educacionais devem promover possibilidades de orientações inclusivas para que torne o referido sistema um espaço de luta de igualdade e não uma instituição de fortaleza que se proteja da diversidade cultural. Ou seja, um âmbito que reconheça a diversidade escolar e que sua política educacional esteja afirmada nas práticas inclusivas.

Nada obstante no texto constitucional no seu artigo 205, o qual diz que todos têm direito a educação. Nesta percepção os sistemas educacionais devem garantir uma política de universalização e democratização à educação. Na medida em que as instituições possibilitam que todos têm acesso à rede de ensino, sem distinção de qualquer natureza, nesse sentido, possibilita uma educação com mais igualdade de oportunidade.

É certo que os sistemas educacionais necessitam estar consoante com as novas configurações sociais, por outro lado, como as instituições escolares estruturam suas políticas inclusivas e suas práticas pedagógicas? Essas indagações são importantes para refletir qual é o contexto atual da educação brasileira principalmente a modalidade de ensino especial.

Durante a pesquisa na escola José de Anchieta preocupou-se em analisar também como estava sendo tratadas as questões supracitadas. Pode-se identificar durante a trajetória dos estudos que não se constatou nenhum tipo de segregação social entre os alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. Devido eles estarem inclusos no ensino regular juntamente com demais alunos. A escola em questão tem uma política inclusiva explícita, Porém, a inclusão acontece parcialmente devido a instituição ainda possuir lacunas referentes ao direito do educando com necessidades educacionais especiais que vão desde mobilidades há práticas pedagógicas.

Por outro lado, a instituição escolar possui projetos para promover a inserção social como, por exemplo, o *coral som do coração*, **figura 1** no qual alunos com deficiência podem participar. Também acontece anualmente um projeto de sensibilização com palestra que ocorre primeiramente com alunos nas salas de aulas, depois com professores e por último com as famílias.



**Figura 1- Coral Som do Coração/ Fonte: Pesquisa de Campo/2015.**

Além dos alunos com necessidades educacionais especiais estudarem no ensino regular, a escola também se dispõe de salas específicas voltadas às necessidades dos educandos especiais **figura 2**. Dentre as salas tem-se a de recursos multifuncionais **figura 3** que contém materiais adaptados como: banda rítmica para o desenvolvimento intelectual dos alunos no contexto da música **figura 4**, jogos, alfabeto braile, material dourado, caixinha de números em braile para deficientes visuais e painel de frações **figura 5**, globo adaptado **figura 6**, jogos de encaixe **figura 7**, plano inclinado para leitura **figura 8** e computador com o televisor e teclado adaptado para os alunos DV **figura 9**, entre outros, para auxiliar no processo de ensino do educando.



**Figura 2- Sala dos alunos Deficiente Visuais/ Fonte: Pesquisa de Campo / 2015.**



**Figura3 - Sala de Recursos Multifuncionais/ Fonte: Pesquisa de Campo/2015.**



Figura 4- Banda Rítmica/ Fonte: Pesquisa de Campo/2015.



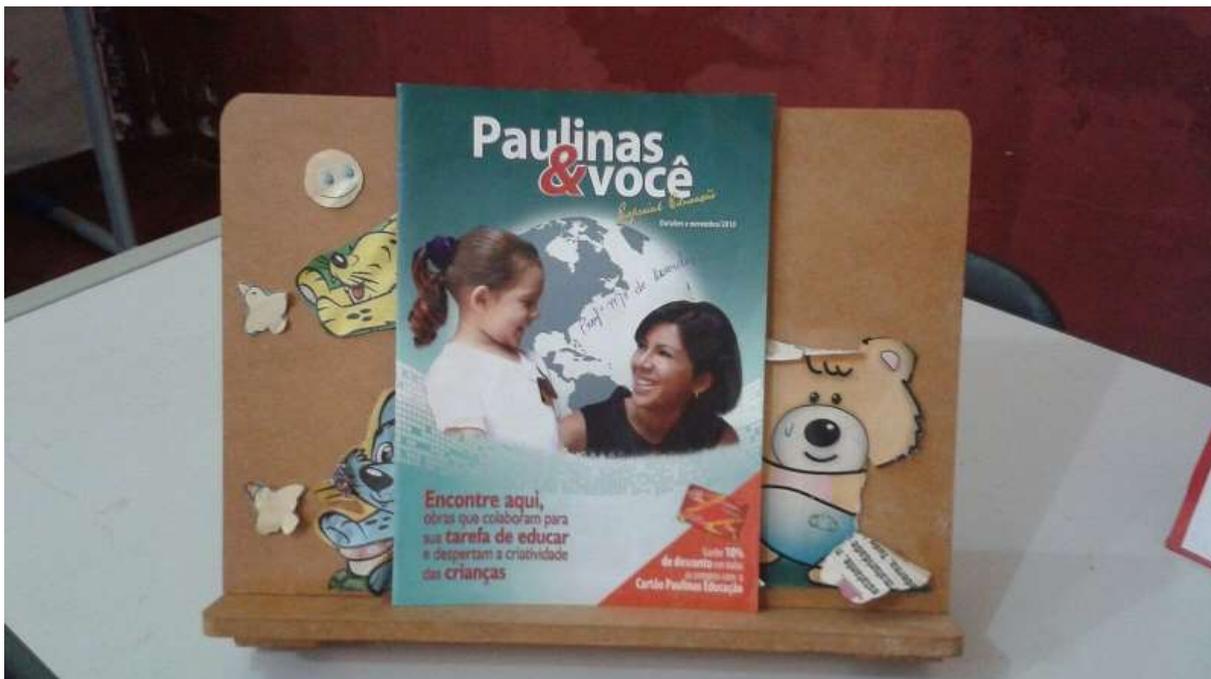
Figura 5- Jogos (Alfabeto braille, Material dourado, Caixinha de números e Painel de frações) / Fonte: Pesquisa de campo/2015.



Figura 6- Globo adaptado/Fonte: Pesquisa de campo/2015.



Figura 7- Jogos de encaixe /Fonte: Pesquisa de campo/2015.



**Figura 8- Plano inclinado para leitura/Fonte: Pesquisa de campo/2015.**



**Figura 9- Computador com televisão e teclado adaptado aos alunos Deficientes visuais/Fonte: Pesquisa de campo/2015.**

Refletindo sobre a educação inclusiva, pode-se dizer que, o ambiente escolar não deve ser um espaço restritivo como se sublinhou durante muito tempo na história da educação. Mas deve almejar a consolidação de princípios democráticos para efetivação da

inclusão, e metodologia que atenda a especificidade do educando com necessidades educacionais especiais. É preciso enfatizar o contexto que os professores estão inseridos, para ter uma educação de qualidade é necessário investimentos em ofertas de cursos de formação continuada e mais investimento em laboratórios e melhoria de condições de trabalhos aos docentes.

## **1.6 ASPECTOS JURÍDICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Nos últimos anos a educação inclusiva no Brasil tem gerado uma série de desafios no sentido de que as escolas devem assegurar o direito de todos à educação inclusive àqueles que possuem algum tipo de deficiência. Frente a isso vale ressaltar alguns aspectos jurídicos que foram de fundamental importância para a educação de todos.

Em 1988 com a Constituição Federal foram lançados diversos direitos à educação incluindo as pessoas com dificuldades educacionais especiais. Em seu capítulo III especificamente no art. 208 estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino, como forma de incluí-las aos demais alunos no âmbito escolar (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A constituição perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior. Esta modalidade de ensino é ponderada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

No ano seguinte, em 1989 ocorreu a Convenção dos Direitos da Criança realizada pela ONU. A referida convenção em seu artigo 24 discorre a respeito do sistema educacional inclusivo, na qual impõe que para a realização da inclusão os Estados participantes deverão assegurar que as crianças com dificuldades especiais não sejam excluídas do ensino fundamental como causa de sua deficiência, e sim ter acesso gratuito ao ensino fundamental inclusivo de qualidade e com as devidas adaptações às suas particularidades, recebendo o apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral como contribuição à sua efetiva educação igualitária (CONVENÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA -ONU, 1989).

Em virtude dessa convenção, no Brasil em 1989 passa a ser vigorada a lei de nº 7.853, assinada pelo presidente da República, a qual reafirmou a obrigatoriedade da oferta da

educação especial no ensino público e definiu como crime o ato de recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (LEI N° 7.853, 1989). A educação passa a ser reconhecida como um direito fundamental ao aluno com necessidades educacionais especiais, visando uma implicação legal no seu descumprimento.

Mais tarde no ano de 1994, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade, ocorrida na cidade de Salamanca (Espanha). Houve um grande incentivo no País no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, o Brasil fazia parte dos noventa e dois países que firmavam o compromisso em prol da educação para todos.

A Declaração de Salamanca teve muito valor no sentido de recomendar aos governos que as crianças deficientes deveriam ser incluídas e vistas como parte de um vasto grupo de crianças, que, no entanto seu direito à educação lhe estava sendo denegado. A própria veio trazer esclarecimentos à assuntos referentes à inclusão escolar desses deficientes, resultando em uma grande mobilização a favor do reconhecimento às necessidades e às urgências de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A referida declaração seria bem clara no sentido de garantir a educação para todos, inclusive àqueles que possuem necessidades educacionais especiais. No decreto-lei de n° 3.298, de 1999 define-se que as escolas públicas ou privadas deverão oferecer programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puderem satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem estar do educando (DECRETO-LEI N° 3.298, 1999).

No entanto inserir alunos com necessidades educacionais especiais em um ambiente com os ditos “normais” não tem sido uma tarefa fácil, pois, exige mudanças no processo de ensino aprendizagem. A escola precisará estruturar uma proposta político-pedagógica que venha ao encontro das autênticas necessidades de cada indivíduo promovendo a inclusão dos mesmos no ambiente escolar.

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

Uma vez a sociedade harmonizando-se com os deficientes, os mesmos perante todos terão livres escolhas tornando-se independentes em todas as áreas vindo a interagir com os demais, bem como, realizar atividades como quaisquer outras pessoas, por exemplo, constituir família, estudar, trabalhar entre outros. As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ser vistas e aceitas pelas suas possibilidades e não pelas suas “incapacidades”.

A educação inclusiva é bastante desafiadora nas escolas uma vez que a mesma tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com as diferenças, pois, durante sua trajetória no processo de educação formal uma parte dos alunos é promovida, ou marginalizada e outra parte ainda é terminantemente excluída. Os alunos “diferentes” em sua maioria são rejeitados pela escola, família e sociedade em geral, no sentido de serem os “coitadinhos e incapazes” de realizar quaisquer atividades.

No estatuto da criança e adolescente (ECA) em sua Lei de nº 8069, de julho de 1990 especificamente no Art. 4º dispõe que a família, a comunidade, a sociedade em geral o poder público deve adotar como prioridade a concretização dos direitos a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, ao lazer, a profissionalização, a cultura, a dignidade, ao respeito, a liberdade e a convivência familiar e comunitária de todas as crianças inclusive aquelas que possuem necessidades educacionais especiais (ECA, 1990). No entanto a lei é bem explícita no que se refere aos direitos da criança, muito embora pouco se tenha feito para se concretizar.

Existe uma grande lacuna entre as políticas educacionais e as práticas educativas no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais visando efetivar o ensino para todos sem distinção de qualquer natureza. O aluno com necessidades educacionais especiais mesmo amparado pelas leis vem sofrendo precariedades no ensino uma vez que não tem tido auxílios necessários que venha ao encontro das suas necessidades no ensino regular. No Decreto nº 6.571/2008 especificamente no Art. 8º dispõe que todo o aluno matriculado no ensino regular público concomitante no AEE será contabilizado duplamente no âmbito da FUNDEB.

Conforme os depoimentos dos professores do AEE da escola José de Anchieta o valor do repasse realizado pela gestão para a educação especial não é o suficiente para prover as carências existentes, acarretando-se assim na falta de recursos didáticos que venham suprir as necessidades dos educandos. Os professores complementam em suas falas que por muitas vezes eles se veem obrigados a utilizar-se de sua própria renda para confeccionar materiais didáticos de acordo com as peculiaridades de seus alunos **figura 10**.



**Figura 10-** Materiais confeccionados (Cela braille e dominó) /Fonte: Pesquisa de campo/2015

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN deixa evidente no Art. 59 que todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem não somente ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado como também as aulas regulares, bem como ter a sua disposição todos os recursos necessários para sua melhor aprendizagem, (LDBEN, 1996). O despreparo do corpo técnico, por não dispor de recursos e materiais didáticos e instalações apropriadas para cumprir com as responsabilidades que esta nova proposta requer, tem feito com que o cenário da escola inclusiva esteja somente no papel enquanto a realidade tem sido outra.

Dentre os relatos das professoras do AEE descobriu-se um caso ocorrente em virtude da precariedade de recursos em materiais didáticos na qual a professora Jacira por desenvolver atividades repetitivas na máquina *Perkins Braille* adquiriu a doença Tendinite. Segundo relato da mesma devido à ausência de papéis *couchê* utilizados na impressora *Braille*

foi o principal contribuinte em sua lesão na mão direita, afirmando que a função desenvolvida pela impressora evitaria o tal desgaste.

No entanto, não é satisfatório apenas inserir um aluno com deficiência na sala de aula, é preciso que haja diversidade nos sistemas escolares com aparatos metodológicos e didáticos acessíveis aos alunos e mudança na busca desse atendimento para que realmente seja atingido o objetivo proposto na LDB. Mudanças essas que além da escola ter uma perspectiva de inserção ela deve ter práticas inclusivas de forma que todos os funcionários venham contribuir direta ou indiretamente para a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, por meio da lei nº 10.172/01 de 09 de Janeiro de 2001 no capítulo 8º no que se refere à educação especial, estabelece que as diretrizes da educação especial constituem-se de duas questões: o direito à educação comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares (PNE, 2001). A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressaltando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento.

As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos multifuncionais, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. Os educandos com necessidades educacionais especiais da escola José de Anchieta estão inseridos no ensino regular, tendo atendimento no contra turno do AEE e na sala de recursos multifuncionais quando necessário.

Diante dessas questões vale ressaltar que a educação para todos é uma tarefa inacabada. A todo o momento leis, decretos e declarações são aperfeiçoados para o cumprimento da inclusão educacional. Pelo fato da escola José de Anchieta ser pioneira no atendimento inclusivo no Estado do Amapá, em tese a mesma deveria ter um aparato estrutural adequado no que se refere a acessibilidades para cadeirantes e deficientes visuais, embora sua estrutura física mantenha-se a mesma desde o seu período inaugural, nota-se que houve poucas modificações em sua estrutura.



**Figura 11- Banheiros sem sinalização e acessibilidade /Fonte: Pesquisa de campo/2015.**



**Figura 12- Corredor sem sinalização e acessibilidade/Fonte: Pesquisa de campo/2015.**



**Figura 13- Corredor com barra de ferro/Fonte: Pesquisa de campo/2015.**



**Figura 14- Rampa de acesso à lanchonete/Fonte: Pesquisa de campo/2015.**

Quando a escola possui um saber inclusivo isso reflete não somente no seu atendimento educacional como também em sua estrutura física. Na escola José de Anchieta observou-se que não há sinalização para os deficientes visuais **figura 11** e **12** e há parcialmente acessibilidades para os cadeirantes como rampas e corrimões **figura 13** e **14**.

## **CAPITULO II- ENSINO DE ARTE INCLUSIVO: DEFICIENTE VISUAL**

O Ensino inclusivo ainda é um grande desafio para a educação principalmente no que se refere ao campo das artes. Na qual sua percepção se dá na maioria através da visualidade, nesse sentido surgem várias inquietações referentes aos métodos aplicáveis para alunos com deficiência visual. Nasce diversas indagações sobre sua terminologia e em como tornar o ensino inclusivo sem distinção de videntes e não videntes? Como trabalhar leituras de textos e imagens? Como proporcionar experiência estética?

A terminologia dos alunos que possuem algum tipo de acuidade visual tem sido bastante discutida, no sentido de que a mesma não reflita preconceito, por exemplo, como o termo “cego”. É importante ressaltar que não há preconceito na palavra cego, o mesmo está em tratar essa pessoa com inferioridade como sendo incapaz de desenvolver qualquer tipo de atividade em uma sociedade em que os quais se dizem normal.

Sabe-se que a linguagem é imprescindível ao ser humano, em maior escala aqueles que possuem deficiência visual, pois seus subsídios visuais podem ser verbalizados parcialmente. No entanto, é importante discorrer a respeito das classificações da deficiência visual, bem como, os materiais utilizados para que ocorra a compreensão dos alunos que possuem essa especificidade.

A deficiência visual é classificada em dois tipos: cegueira e baixa visão, segundo o dicionário Houaiss cego é aquele que é ausente de visão a partir do momento em que ele passa a conhecer o mundo utilizando-se dos outros sentidos como a audição, tato e o olfato. Já a baixa visão ou subnormal é a limitação da visão em que o deficiente é capaz de desenvolver suas atividades através de materiais ópticos (óculos, lentes de aumento específicas, lupas etc.).

O indivíduo que perde a visão a partir dos cinco anos é considerado cego adventício ou adquirido, precedente essa idade são chamados de cegos congênitos como afirma Amiralian (1997). A complexidade na relação com os deficientes visuais depende da família e de sua situação psicológica e social que influenciam demasiadamente na sua vivência com a questão.

Segundo os relatos das professoras do AEE cabe-se explicar a relação familiar das alunas Aline (cega congênita) e Larissa (baixa visão). Constatou-se que com a primeira o acompanhamento da família sempre foi algo presente desde seu nascimento, grande parte de

seu aprendizado foi adquirido através do seu convívio familiar. Sua tia teve um papel fundamental na sua aprendizagem, auxiliando-a em suas atividades escolares assim como na sua ampliação na visão de mundo, contribuindo no aprimoramento de seu senso crítico. Já com a segunda, temos um caso oposto, a família se recusava aceitar a deficiência de sua filha ao ponto de afastar a aluna do recinto escolar, somente meses após com o agravante de sua dificuldade a família compreendeu que a aluna necessitava de atendimento especial, a partir desse momento a educanda passou a ser acompanhada pela equipe do AEE.

Através dessa constatação comprova-se que a especialidade do D.V não o impede em sua aprendizagem desde que o mesmo tenha um acompanhamento presencial de seus familiares, e acesso a materiais adequados as suas necessidades. Essa concepção veio confirmar-se no dia 15 de Setembro de 2015 em que realizaram provas concernentes às disciplinas Arte e Educação Física nas quais as alunas Aline e Larissa efetivaram com sucesso suas avaliações, sendo que, a primeira com o auxílio da máquina *Perkins Braille* **figura 15** concluiu sua prova com êxito nas questões antes dos demais alunos, mostrando que apesar de sua limitação visual, não interferiu no seu processo avaliativo. Larissa por ser baixa visão, utilizou-se de uma prova ampliada para que não tivesse dificuldades em compreender as questões **figura 16**.



**Figura 15- Aline realizando prova /Fonte: Pesquisa de campo/2015.**

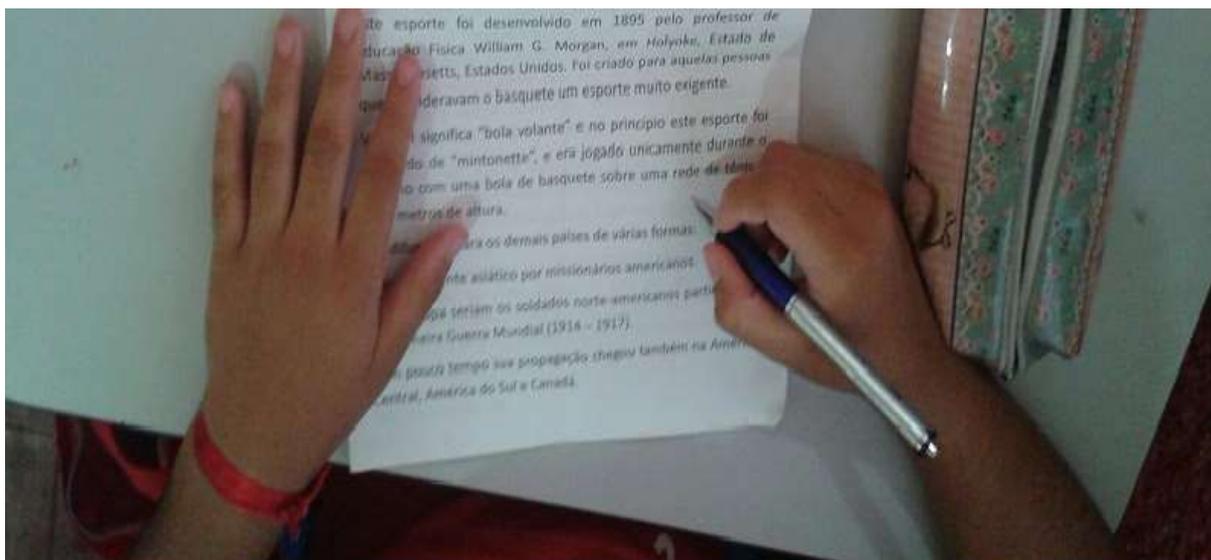


Figura 16- Larissa realizando sua prova/ Fonte: pesquisa de campo 2015.

Como discorrido acima se observa que no caso da baixa visão o aluno precisará de recursos ópticos que facilitarão a sua visualidade. Após o acompanhamento em sala de aula constatou-se que a aluna Larissa ao desenvolver suas atividades utilizou-se alguns materiais ampliados (textos e imagens na fonte Arial 18) pela professora Jacira do AEE, em parte a aluna usava uma lupa para retirada dos conteúdos contidos no quadro branco **figura 17**.

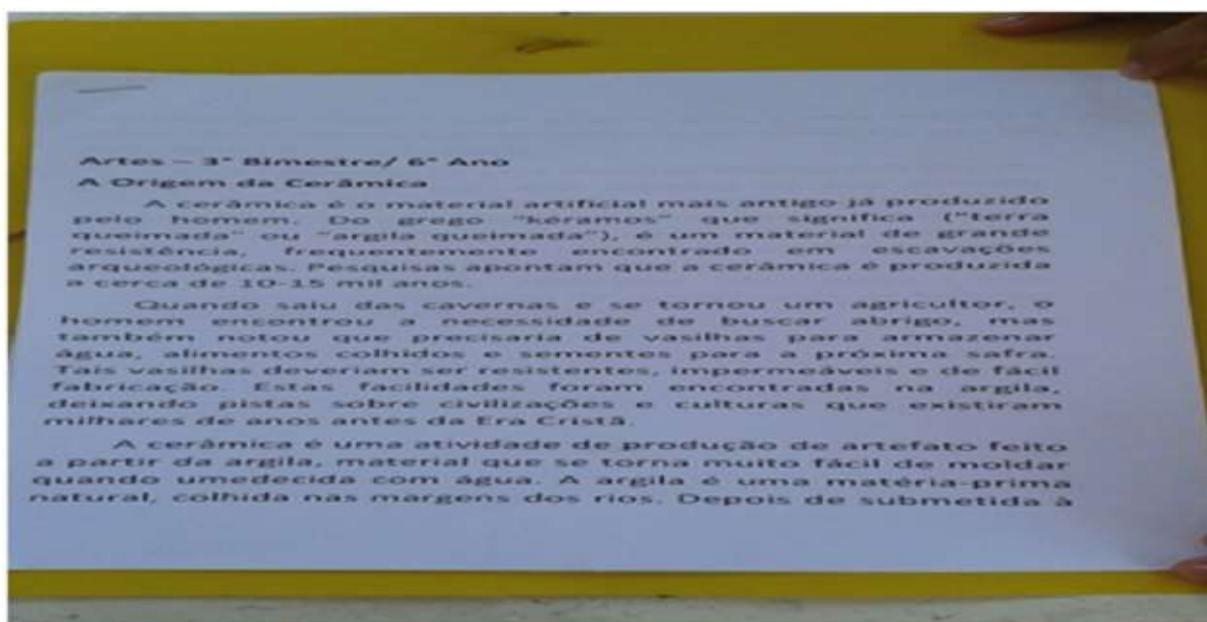


Figura 17- Texto ampliado na fonte Arial 18/Fonte: pesquisa de campo 2015.

É notório que os recursos para os alunos cegos diferem dos de baixa visão, pois será necessário se utilizar de outros meios multissensoriais como o tato e a audição para que a comunicação visual venha de encontro a ele. É o que ocorre com aluna Aline, em que seus

materiais didáticos são adaptados as suas necessidades para que haja compreensão de seus conteúdos. A aluna se utiliza de textos impressos em *braille* e imagens em relevos contornados com cola *puff*, trabalhos esses realizados pela professora Amanda **figura 18**. A resolução dessas atividades é efetuada pela discente na máquina *Perkins Braille*.



**Figura 18- Texto em braille e imagens adaptadas em relevos com cola puff/Fonte: Pesquisa de campo 2015.**

Porém é válido ressaltar que apesar de todos os aparatos citados a cima o aluno deficiente visual pode estar integrado ao ensino regular, mas não quer dizer que o mesmo esteja incluso, pois ele pode ter acesso à educação e não ter um método que possa compartilhar aquele conteúdo. Verificou-se que através do relato da aluna Aline, a própria se sente excluída dos trabalhos quando realizados em dupla ou em grupo em sala de aula, por vez levando-a a realizar as suas atividades de forma individual.

No dia 23 de Setembro de 2015 dentro de sala de aula realizou-se uma atividade de artes referente ao conteúdo sobre máscara, que seria ministrada em trio, no entanto não foi o que ocorreu, durante a atividade, a aluna encontrava-se isolada, enquanto a professora Joana dava atenção aos outros alunos **figura 19** e **20**. Ao presenciar essa situação buscou-se ajudá-la de forma a não interferir em sua produção, porém, se não fosse nossa contribuição na

confeção do seu trabalho a mesma iria realizar sua atividade sozinha. No entanto, é importante que o professor busque meios de interagir todos os alunos sem distinção, de forma que nesse processo de ensino aprendizagem, o docente venha auxiliar o aluno com necessidades educacionais especiais em suas atividades bem como buscar metodologias que vise incluir o aluno DV, não o deixando excluído do contexto de sala de aula.



**Figura 19- Aline realizando sua atividade/ Fonte: Pesquisa de campo 2015.**



**Figura 20- Aline tateando as mascaras/ Fonte: Pesquisa de campo 2015.**

Mendes (2006) afirma que além da falta de recursos que garantam o direito de acesso à educação tem-se a ausência de metodologias que contribuam para a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Neste sentido o ambiente escolar deve ofertar recursos bem como metodologias que possam garantir a esse aluno uma educação de qualidade, em que o mesmo venha desenvolver suas atividades de forma eficaz.

## **2.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO REGULAR X AEE**

No que incide a educação, a sala de aula exige do professor a habilidade de instituir as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. O docente não é isento de receber um aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula, em face disso é importante que se estabeleça a parceria do professor do AEE com o professor do ensino regular para com que esse ensino seja aplicado de forma eficaz ao aluno, uma vez que o

professor do regular não é preparado para tal atendimento. É de grande relevância salientar-se alguns aspectos em lei da atribuição do professor do ensino regular e o professor do atendimento educacional especializado.

Ao que se refere às atribuições do professor do ensino regular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9.394/96 no Art. 13 explicita que é dever do professor participar da construção da proposta pedagógica; preparar e desempenhar o plano de trabalho proposto pela escola; velar pela aprendizagem do aluno; criar métodos de recuperação para os alunos de menor rentabilidade; aplicar os dias letivos e horas-aulas instituídos. Além de compartilhar de forma integral dos períodos destinados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional e por fim contribuir com as atividades da escola vinculadas as famílias e a sociedade.

Ao que se discorre na LDB especificamente no Art. 13 parágrafo II como já apresentado acima, o professor deve velar pela aprendizagem do aluno, porém existe uma lacuna entre o dever e o seu cumprimento. Através de relatos das professoras do AEE, há deficiência referente aos cursos de capacitação que são oferecidos para a escola, em que somente a minoria possui acesso, consequentemente ocasionando assim um ensino defasado em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Através de uma visitação ao Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual-CAP, o qual disponibiliza cursos em Ensino Especial aos professores e a comunidade, verificou-se que a procura dos docentes por cursos em Ensino Especial é escassa, conforme o diretor do centro, a busca é maior por parte de acadêmicos. Através dessa constatação nota-se que a não eficácia do ensino especial não se dá somente devido a pouca oferta de curso, mas também pela falta de iniciativa por parte dos docentes em buscar uma qualificação para tal atendimento.

É importante conhecer as atribuições que lhe confere ao papel do AEE para compreender a magnitude de sua contribuição para o ensino aprendizagem. Segundo a Constituição Federal de 1998 a educação especial é uma modalidade de ensino realizada em todas as etapas, desenvolvidas preferencialmente na rede publicada, esta por vez não substitui a educação comum, pois, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é ofertado no contra turno do aluno disponibilizando-o de serviços e apoios que visam contribuir com seu aprendizado.

O professor do AEE é especializado para trabalhar somente com alunos que possuem necessidades educacionais especiais. O decreto de nº 6.571/2008 especificamente no art. 4º considera ser público alvo do AEE alunos com deficiências que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, transtornos globais e que apresentam um quadro de alteração no desenvolvimento neuropsicomotor; comprometimento nas relações sociais; na comunicação ou estereotípias motoras; altas habilidades ou superdotação, etc.

O art. 13 do Decreto de nº 6.571/2008 discorre sobre as atribuições do professor do Atendimento Educacional especializado:

- I- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II- elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e da acessibilidade;
- III- organizar o tipo e o número dos atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV- acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V- estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI- orientar professores e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII- estabelecer articulação com os professores da sala e aula comum, visando a disponibilização dos serviços. Dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Diante do exposto é de suma importância a participação do professor especializado no contra turno, com atendimento nas salas de recursos multifuncionais. O acolhimento acontece na própria escola ou em centros de atendimentos educacionais especializados da rede pública ou de instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que possuem convênio com a Secretaria de Educação ou outro órgão ligado ao Estado, Distrito Federal ou dos Municípios.

O professor do AEE deve elaborar recursos pedagógicos inclusivos bem como materias adaptáveis para os educandos de acordo com suas peculiaridades desenvolvendo nos alunos estímulos necessários ao seu pleno desenvolvimento, contribuindo assim com sua compreensão dos conteúdos explanados em sala. O Docente também precisa acompanhar a

aplicabilidade desses recursos em sala de aula regular como em outros ambientes da escola para conferir a rentabilidade do educando em face ao ensino.

É também da competência do professor do AEE em parceria com a coordenação pedagógica direcionar os alunos com necessidades educacionais especiais para as salas de recursos multifuncionais no contra turno de acordo com suas especificidades. Para com que haja autonomia e independência desses educandos é da confiabilidade do profissional do AEE trabalhar a tecnologia assistiva, desenvolvendo assim nos alunos habilidades funcionais.

Em tese deve haver um trabalho conjunto entre o professor do AEE e o do ensino regular, ou seja, ambos devem buscar dialogar sobre o processo de ensino aprendizagem de forma a contribuir com o desenvolvimento dos discentes com necessidades educacionais especiais. Porém é importante enfatizar que tanto o professor do ensino regular quanto do AEE não se sobrepõem um ao outro, ou seja, embora suas funções sejam distintas, elas são interligadas.

A interligação dá-se através de um planejamento em parceria entre o professor do AEE e do ensino regular com objetivo de um processo de ensino aprendizado mais comprometido com a peculiaridade do educando. Nesse sentido, ambas as partes devem buscar a socialização de estratégias e práticas pedagógicas que visem um ensino mais inclusivo.

A escola José de Anchieta vive uma realidade paralela ao que rege as leis inclusivas, no sentido de que as práticas pedagógicas da escola deixam a desejar, de fato, elas não garantem a eficiência no ensino pautado em uma perspectiva inclusiva. Durante a pesquisa *in lócus* verificou-se que a professora Joana do ensino regular e a professora Amanda do AEE não possuem uma parceria voltada para o planejamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Pode-se afirmar que esse fator é um dos aspectos negativos do corpo docente, no qual enfraquece o ensino inclusivo.

Por outro lado há certa iniciativa da professora Amanda em tentar dialogar com a professora Joana, porém sem reciprocidade. Consequentemente, gerando obstáculos, uma vez que somente a professora do AEE busca interação para o trabalho cooperativo. Outro ponto a salientar é que a referida professora possui uma dupla jornada, mesmo porque além de exercer atribuições que conferem a sua referida função, a mesma adquiriu funções que não correspondem a sua competência como, por exemplo, a referida professora no contra turno,

além do assessoramento e complementação pedagógica, também assume um papel de professora de Artes, devido à aluna Aline no período de aula regular não possuir um material que lhe dê suporte ao seu ensino em sala de aula, conseqüentemente não terá participação e interação com o conteúdo que está sendo compartilhado.

No entanto a professora Amanda possui formação no antigo magistério vindo a se especializar no Ensino Especial. Diante dessa afirmativa pode-se indagar de como o ensino de artes está sendo ministrado para a aluna Aline? Como a aluna compreende o que está sendo lhe repassado? Como o embasamento teórico em artes, está sendo trabalhado?

Segundo relatos da professora Amanda do AEE, além dela redigir as avaliações de artes em *braille* para a aluna, a própria é quem traduz a prova para a professora do regular. Percebe-se que a única relação que há entre as professoras do ensino regular e do ensino especial é a confiança entre o que foi escrito pela aluna e o que foi traduzido pela professora. Recorrente a isso há certa preocupação em relação à forma dessa interpretação passada pela professora Amanda a professora Joana, será que a referida professora do AEE traduz fielmente o que foi redigido pela aluna?

Como já explanado acima as relações entre os professores do AEE e do ensino regular devem estar interligadas para uma melhor efetivação do ensino. Refletindo-se na metodologia e na participação do aluno em sala de aula, havendo mais interação entre professor e aluno, bem como entre os próprios discentes, tornando-se o processo educacional mais dinâmico e inclusivo.

## **2.2 METODOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DAS ARTES PARA A INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL NA ESCOLA**

Os professores de Artes por diversas vezes utilizam-se de representações de imagens através de quadros, fotografias, esculturas, livros didáticos com uma série de ilustrações, o que remete a um ensino visual. Diante disso, tratando de um ensino inclusivo especificamente voltado para um educando com deficiência visual, é importante levantarmos alguns questionamentos: Como tornar uma imagem acessível para um aluno com deficiência visual? Seria possível uma pessoa cega compreender os conteúdos de uma aula de Artes que se baseie em uma proposta estritamente visual?

Deve-se admitir que a diversidade dos educandos tem-se alavancado nos últimos anos devido à política inclusiva, de modo a ocorrer possibilidades de convivência com as diferenças do aluno dentro da escola. Dessa forma, abrindo múltiplas oportunidades de aprendizado, não somente para os alunos como também para os professores, em que se tratando de especialistas de áreas curriculares específicas, não tiveram em sua formação pedagógicas disciplinas que contemplassem conteúdos da educação especial.

Em contato com alunos com deficiência visual, os professores de artes da rede pública de ensino vão percebendo a necessidade de prover recursos ou atenção especial para o atendimento das especificidades dos alunos, com o objetivo de promover a este educando o conhecimento e a produção artística, assim como os alunos videntes. Considerando as dificuldades dos docentes em propiciar a esse aluno um ensino pautado em suas particularidades, faz-se necessário ressaltar a importância da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, no auxílio dos mesmos em um ensino de arte inclusivo através das suas três vertentes na qual possuem grande relevância no processo de ensino das artes visuais.

A imagem se tornou fundamental nas aulas de artes na década de 80, quando Ana Mae Barbosa (2005) ofereceu uma nova proposta de ensino no campus das artes estabelecendo três eixos: Leitura da imagem, Fazer Artístico e a Contextualização, mais tarde vindo a ser implantada aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes-PCNS. A referida proposta foi elaborada por Barbosa a partir do estudo de três abordagens epistemológicas: as "*escoleasal aire libre*", mexicanas; O "*Critical Studies*", inglês e o "*Discipline Based*" *ArtEducation americano* (RIZZI,2008).

É evidente o valor da visão no desenvolvimento da criança, é excêntrico pensar em uma aula de artes sem a fruição e a apreciação na leitura de imagens proposta por Barbosa, porém sua ausência não é impeditiva na obtenção do conhecimento, desde que sejam feitas ajustamentos e adaptações imprescindíveis para a sua prática. A precariedade no processo de adaptações de materiais a esses alunos no ensino regular tem prejudicado o conhecimento da criança com deficiência visual, é importante que o professor trabalhe no aluno os seus outros sentidos como meio de favorecer no seu aprendizado.

Entretanto, sob a égide da padronização e por centrar o conhecimento no ver, em vez de no sentir e no perceber, a escola restringe ou inviabiliza a utilização da imaginação, da criatividade e de outros canais de percepção ou expressão (o tátil, o auditivo, o olfativo, o sinestésico), dentro do cotidiano

da sala de aula, o que limita os caminhos para que aquele portador possa construir o seu conhecimento (COIMBRA, 2003, p. 65)

O docente deve-se embasar em um ensino que se preocupe na utilização de todos os sentidos do aluno com deficiência visual, de forma generosa, reflexiva, agradável, lúdica, intensificando o seu aprendizado, incluindo a todos numa abordagem que permite uma maior fixação dos conteúdos escolares através dos sentidos, permitindo que o aluno aprenda simultaneamente o objeto através de todos os meios e canais de percepção, enviando-os ao cérebro.

É no cérebro que as informações são processadas, formando um conceito mais complexo do objeto estudado, assim obtendo numerosos elementos sobre ele, como textura, cheiro e o formato que este possui. Por vez o aprendizado se torna mais eficaz, completo e concreto, pois ao serem desenvolvidos os outros sentidos do aluno possibilitara a consolidação de novos estímulos que facilitarão o processo de ensino aprendizagem (BALLESTERO-ALVAREZ, 2003).

A proposta triangular de Ana Mae contribuirá para o aprendizado do aluno com deficiência visual, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades beneficiando no processo de ensino aprendizado e estimulando seu senso crítico. Desse modo, é importante ressaltar a contribuição das três vertentes propostas por Barbosa de modo a contribuir com a inclusão desses alunos nas aulas de artes. Lembrando que a mesma não apresenta uma sequência metodológica, pois se pode trabalhar a leitura de imagem e partir para a contextualização ou para a produção artística, trabalhando de igual forma com os outros eixos (BARBOSA, 1991).

Segundo Barbosa (1998, p. 40) “a leitura de obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos dos conhecimentos do professor, por mais inteligentes que eles sejam”. A leitura da imagem deve envolver o aluno a ponto do mesmo se sentir livre para obter suas próprias concepções acerca da imagem abordada sem a ideia do certo e o errado.

Para o alunado deficiente visual a leitura de imagem é diferenciada do aluno vidente, para o discente D.V subsídios artísticos como textura, volume, linha, relevo entre outros, contribuem em seu processo de ensino aprendizado, através da construção de imagens físicas e concretas. É imprescindível ao professor buscar formas de estímulos ao discente que possibilite a sua compreensão da leitura da obra, trabalhando-se assim de forma aguçada em

sua imaginação. Segundo Oliver Sacks (2002) conforme o documentário Janela da Alma “O ato de ver e olhar não se limita a olhar para fora, não se limita a olhar o visível, mas também o invisível, de certa forma é o que chamamos de imaginação”.

A criança não vidente precisa de estímulos e contato sensorial com o mundo a sua volta de forma a conhecer detalhes e características do seu meio, a resposta a esses estímulos possibilitam a mesma a compreensão de suas atuações e reações naturais. Para a criança não vidente, o lúdico se torna um mecanismo de expressão frente ao objeto de modo a dar lhes significados de maneira livre e pessoal sem a obrigação da lógica imposta pela escola.

Uma grande dificuldade que os arte educadores tendem a enfrentar é compreender a forma como o seu aluno decodifica o mundo. Essa decodificação de mundo vai ser formada de acordo com seu grau de deficiência, um aluno que nunca enxergou não pode ter a recordação de um determinado objeto, pois o mesmo não possui uma memória visual que os alunos videntes têm. O educador deverá construir a imagem mental desse objeto com esse educando bem como suas características, funções e espaços juntamente com a imagem visual construída através da expressão artística.

A imagem poderá ser lida ao aluno de forma a ser contextualizada com a visão de mundo do próprio, para Barbosa (1991 e 1998) a contextualização busca interpretar a obra de arte no tempo histórico e contemporâneo, instituindo assim relações com a leitura de imagens pelo observador de acordo com sua experiência de vida podendo ser realizada de quatro formas: silenciosa, escrita, verbal ou pictográfica. É importante “desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos diferentes acerca de imagens e de Arte” (BARBOSA, 199, p 64).

Mas para com que ocorra essa contextualização o aluno precisará apreciar e avaliar a história da obra e o conjunto de produção assim bem como o artista e a época em que foi produzida buscando relacionar com o seu contexto atual, discorrendo a obra de arte de uma maneira mais vasta. Dessa forma, o aluno ao contextualizar com uma obra de arte automaticamente estará expandindo o seu conhecimento em arte, através desse método o aluno cria e lê o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, pois é válido ressaltar que o ensino se dar por meio do campo de referência do aprendiz.

Um currículo que integre atividades artísticas, história das artes e análise dos trabalhos artísticos levaria à satisfação das necessidades e interesses das crianças, respeitando ao mesmo tempo os conceitos da disciplina a ser

aprendida, seus valores, suas estruturas e sua específica contribuição à cultura (BARBOSA, 1998,p.17).

No processo de contextualização é importante analisar opiniões diferentes em relação às imagens e as artes, é primordial nesse momento que o arte educador mostre ao aluno que a arte não está isolada do cotidiano dos alunados, propiciando em suas aulas de artes a afinidade entre o histórico da obra estudada com o cotidiano dos educandos.

O último eixo da abordagem triangular o fazer artístico, é o artifício pelo qual o aluno efetiva o seu processo de criação, no qual ele irá desenvolver a sua própria interpretação deixando por vez de ser uma mera cópia considerando o objeto a ser criado com suas formas visuais constituídos através de técnicas e criatividade, esse processo estará ligado à leitura de imagem e a contextualização que esse sujeito faz do mundo. Segundo Barbosa (1991, p.34), este “fazer é insubstituível para a aprendizagem da arte, pois, possui formato diverso do pensamento discursivo, caracteriza as áreas na qual domina o discurso verbal e também difere de um pensamento guiado pela lógica”.

Para Vygotsky (2003), o trabalho de criação é uma manifestação específica do ser humano, pois só este tem a aptidão de instituir algo novo a partir do que já existe se tratando da memória o homem pode formar imagens através do que o mesmo vivencia em seu meio. Nas aulas de arte deve ser despertado nos deficientes visuais através do professor as lembranças ou imaginações frente à obra de arte trabalhada para que o mesmo venha criar algo em cima daquilo que ele já possui conhecimento, esse processo deve funcionar como uma ponte da imagem explorada pelo professor ao cotidiano do aluno.

No entanto é importante ressaltar que o fazer artístico para o deficiente visual dar-se de forma diferenciada do aluno vidente, é viável que o mesmo tenha tido uma boa leitura e contextualização da obra para que haja uma prática satisfatória ao mesmo.

O fazer artístico possibilita ao aluno expressar seus gostos, vontades e costumes diante dos acontecimentos do mundo que os rodeiam. Esse fazer é técnico, o mesmo admite qualidade aos trabalhos criados, porém, traz uma forte carga lúdica, no qual a capacidade de recriar o mundo é infinita. O uso das diversas técnicas ao serem abordadas de forma correta pelo professor ao aluno permitirá uma habilidade ilimitada de possibilidades diante das coisas e do mundo que os rodeiam.

A proposta triangular de Ana Mae pode ser utilizada para vários conteúdos e técnicas nas aulas de artes, “A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-modernista por articular tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula (...)” (BARBOSA, 1998, p.41). A própria possibilita ao docente trabalhar em suas aulas os conteúdos de forma espontânea desenvolvendo métodos que visem contribuir com o aprendizado dos seus alunos.

Tratando-se de um ensino inclusivo nas aulas de artes para os alunos com deficiência visual, uns dos métodos que pode ser aplicado dentro da abordagem triangular é a colagem tridimensional, a qual facilitará a leitura da imagem para esse educando através do tato, dessa forma o aluno poderá construir mentalmente a imagem trabalhada de um determinado conteúdo aplicado pelo professor na sala de aula.

A proposta triangular juntamente com a colagem tridimensional é possível estabelecer caminhos para orientações inclusivas para o ensino de arte. Nesse sentido é um processo de ensino aprendizagem pautado em uma pedagogia voltada para as necessidades educacionais especiais do educando. No entanto, a colagem tridimensional dá suporte e complemento para a construção de material didático pedagógico, ou seja, tornando-se adaptáveis para os alunos com deficiência visual. Vindo de forma a tornar o processo de ensino aprendizagem mais facilitador e inclusivo, além de potencializar os sentidos dos educandos.

A colagem tridimensional é um importante instrumento para o professor trabalhar em sala de aula, vindo dá suporte técnico para orientação educacional. Tendo em vista que a proposta triangular e o método tridimensional serão trabalhados de forma conjunta para estabelecer uma pedagogia que atenda as peculiaridades da criança, tornando o ensino de arte mais inclusivo e comprometido com a diversidade cultural.

A inter-relação das referidas abordagens contribui para tornar o ensino mais acessível e interativo, mesmo porque não irá beneficiar somente os educandos com deficiência visual, mas também os alunos videntes. Desse modo, o ensino assume um aspecto democrático, promovendo a inclusão escolar e tornando as relações interpessoais entre professor e aluno; aluno e aluno mais recíprocos.

## 2.3 TEÓRICOS DA METODOLOGIA

As tendências pedagógicas de Paulo Freire, José Carlos Libano e Demerval Saviani, em uma visão geral, refletem sobre a formação de um cidadão crítico, nesse sentido, a educação é vista como uma mola propulsora para a transformação do meio social. No entanto, nesse processo de ensino-aprendizagem o professor se torna o principal mediador entre o conhecimento e a sociedade, no entanto, é através do ensino que o cidadão pode ser estimulado a ter uma visão ampla do que se está sendo ensinado na escola de modo a estar sempre relacionando com seu meio.

Concernente às referidas tendências pedagógicas especificamente em suas práticas educativas, tem-se um exercício crítico do conhecimento historicamente construído. Possibilitando ao aluno além do acesso ao conhecimento uma análise crítica dos conteúdos que estão sendo ensinados. Frente a isso convém discorrer sobre as práticas pedagógicas de cada autor mencionado.

Paulo Freire em sua pedagogia freireana libertadora /humanística foi mentor para a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, pois a educadora foi sua aluna e através desse contato surgiu o seu interesse pela educação. Freire em sua pedagogia também propõe uma “proposta triangular” no seu processo de ensino/aprendizagem, o próprio desenvolve questões principais como: leitura de mundo, conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos (as) educandos (as) e agir para transformar, ou seja, o fazer.

Através de sua técnica, o pedagogo se valia de leitura de imagens com fatos do dia a dia de seus alunos, para Freire, essas efígies eram seguidas por uma palavra geradora que consiste em qualquer natureza, a partir da compressão do aluno pode se originar outros temas que por vez atentam para novas tarefas (Freire, 1982, pg.110). Nesse momento a leitura deixa de ser obstante da realidade sócio cultural de seus educandos, Freire por meio de seu método leva o aluno a problematizar a palavra escrita , instigando o próprio a refletir sobre o mundo que o cerca, mostrando que eles também são fazedores de culturas. Esta afirmação pode ser concretizada nas palavras de Freire.

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento

com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1982, p. 115).

Observa-se que o maior intuito de Paulo Freire além de alfabetizar os adultos através de seu método com temas geradores, era tornar os mesmos um ser crítico, apresentando-os e ensinando-os o conceito antropológico da cultura, onde as camadas populares não devem ser vistas como sinas ou desígnios divinos, mas como consagração do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que convivem.

É como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (FREIRE 2005, p. 106 e 107).

Nota-se que a metodologia e teoria pedagógica de Paulo freire é voltada para um campo mais amplo, igualmente a proposta triangular, de acordo com Barbosa (1998, p. 38), “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular”, assim, ambos têm em comum as propostas que são aplicadas no ensino aprendizagem de seus alunos, na qual se utilizam da contextualização do educando para desenvolver o aprendizado do aluno dentro do âmbito escolar.

No entanto, salienta-se que para essa contextualização se dê de forma diligente é primordial que toda a ação educativa seja planejada, ou seja, o educador deve conhecer a comunidade da qual a escola participa, analisar como a instituição ingressa dentro do contexto sócio cultural e por fim como os educandos e os membros da sociedade se portam diante da escola, dessa forma o educador poderá vim desempenhar uma metodologia eficaz vindo suprir suas expectativas como professor.

Já na pedagogia histórico-crítico formulado por Demerval Saviani em meados dos anos 80 tem como alicerce o materialismo histórico marxista e a dialética como ensino aprendizagem. Nessa pedagogia o professor torna-se o principal mediador do conhecimento possibilitando ferramentas para a transformação social.

Nesse sentido, a educação, numa perspectiva dialética de ensino aprendizagem dava-se de maneira que a socialização do saber de determinadas culturas passadas em sala de aula fosse criticamente analisadas pelos alunos. Nesse processo a prática docente é voltada aos exercícios de interpretação e reflexão da realidade.

Dessa forma, o ensino nesta perspectiva possibilita ao aluno uma visão crítica dos conteúdos clássicos para que o indivíduo julgasse criticamente os conteúdos advindos de um determinado setor social. Ou seja, relacionando com o seu meio social o qual está inserido. Contudo, o professor torna-se fundamental para este processo.

A prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente por que o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas (SAVIANI,1996,p.66).

Pode-se inferir que na teoria educacional histórico-crítica o conteúdo e/ou saber é a única forma para com que um indivíduo consiga ascensão e mudança social. No entanto, esse conhecimento da cultura precisa ser acessível de maneira que este possa fazer análise e reflexão dos dados, tornando-se um ser crítico. Dessa maneira, no processo de ensino-aprendizagem o conteúdo é visto como forma de ferramenta para transformação do meio social do indivíduo.

Na abordagem histórico-crítica não se trata em apenas ensinar as culturas dominantes que contém o currículo escolar ao educando, mas fazer com que o aluno possa analisá-lo criticamente. Nesse sentido, ressaltar ao alunado por que estudar determinado conteúdo, mas analisá-lo que papel social este exerce. Dessa maneira, proporcionando uma formação crítica.

A dinâmica entre a pedagogia histórico-crítico de Saviani e a abordagem triangular de Barbosa é que ambas estabelecem em sua pedagogia a formação crítica. É o processo de ensino-aprendizagem baseado em práticas educativas que estimulem um ensino crítico do aluno. No entanto, em ambas as abordagens o professor é o mediador entre cultura e sociedade, nesse sentido, o docente sistematiza os conteúdos de forma que torne acessível ao aluno ao modo que possa compreender a relação dos saberes historicamente construído e contextualizar com o seu meio social.

Outro teórico que se pode relacionar com a proposta de Ana Mae Barbosa é José Carlos Libâneo, o qual defende um modelo de escola mais concentrada nas classes sociais menos favorecidas, onde seus métodos de ensino são especialmente pautados no estímulo do aumento da consciência crítica que cada indivíduo possui de forma a desperta-lo para a sua condição de oprimido e proporcionar a ele subsídios, para que venha a se tornar um agente transformador da sociedade. O teórico acredita na reforma educacional como forma de transformação e crescimento, o que o tornou contribuinte de suma importância na defesa de uma escola pública de qualidade em nosso país.

Segundo Libâneo (2006), mais do que apenas se centralizar nas etapas do desenvolvimento instituídas pelos teóricos é imprescindível levar em conta os precedentes sociais da criança e o que o docente irá encontrar na sala de aula. Libâneo defende a tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos, na qual levam em consideração os determinantes sociais do aluno propiciando a crítica da estrutura e obrigações resultantes da organização da sociedade em classes sociais antagônicas, é uma pedagogia que busca no cerne dos ambientes educacionais respostas pedagógico-didáticas que consentem o aprendizado dessa crítica.

O autor propõe quatro pilares básicos para a escola: Preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida na sociedade atual; Auxiliar os alunos nas competências do pensamento autônomo crítico e criativo; Formar o aluno para a cidadania crítica e participativa, e sua formação ética. De forma a garantir uma escola acessível a todos e que garanta um bom ensino.

José Carlos Libâneo em sua prática pedagógica se assemelha a Ana Mae Barbosa na sua contextualização, possibilitando o ensino a ser uma troca de conhecimento entre o professor e o aluno, na qual se deve levar em conta a experiência de vida do educando, o professor deve pautar esse conhecimento prévio através de sua prática docente aplicando os conteúdos propostos. Dessa forma nesse procedimento o professor se torna um mediador, porém o aluno torna-se um participante ao passo que o professor explora suas aptidões.

Aprender dentro da visão da pedagogia dos conteúdos é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. Em consequência, admite-se o princípio da aprendizagem significativa que supõe como passo inicial, verificar aquilo que o aluno já sabe. O professor precisa saber (compreender) o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa saber compreender o que o professor procura dizer-lhes (Libâneo, 2006, p.42).

É notória a preocupação que o autor tem em fazer com que o professor de artes se utilize de métodos voltados para o cotidiano do aluno sempre buscando relacionar o conteúdo com o meio do educando, assim o mesmo deve despertar no aluno a capacidade crítica de forma a contribuir com que não reproduza o que já está pronto, mas buscar o novo. O docente deve ter domínio em seu conhecimento e ser um mediador, mais do que isso deve saber identificar necessidades e dificuldades dos seus alunos, ponderando suas características individuais, em seu conteúdo programático deve se organizar para trabalhar com as diversidades encontradas na escola.

Diante do exposto verifica-se que as teorias dos autores se interligam com a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, em face de sua contextualização e análise crítica pautada pela mesma. Paulo Freire em sua pedagogia libertadora/ humanística ao se utilizar do seu método dialógico e a valorização da leitura do aluno desenvolve-se por vez o processo de contextualização, o mesmo ocorre com José Carlos Libâneo em sua pedagogia crítico social dos conteúdos de forma que ao exigir a sistematização dos conteúdos dos professores os mesmos deverão relacionar o assunto abordado com a vida do aluno.

Demerval Saviani propõe em sua pedagogia histórico crítico o acesso ao conhecimento de determinada cultura, para o mesmo o professor é o principal mediador nesse processo de ensino aprendizagem, pois ele deve juntamente com o aluno fazer análise crítica do que está sendo estudado. Dessa forma tendo uma visão ampla do meio em que está inserido.

Durante a pesquisa in lócus observou-se que a professora Joana não se utilizou de nenhum dos teóricos supracitados ou outros apreciados no âmbito da educação. A própria se prevalecia de uma pedagogia tradicional, a qual não instigava os alunos a desenvolverem o seu senso crítico, ou seja, os alunos tinham acesso aos dados, porém eles não faziam análise e reflexão dos conteúdos aplicados em sala de aula.

Nas visitas realizadas na Escola Estadual José de Anchieta no 6º e 8º ano notou-se que a professora Joana só copiava o assunto não tendo a preocupação em explicá-lo e muito menos de contextualizar com os alunos o que estava sendo abordado. Conforme relato feito por alunos era comum à professora anotar na lousa o conteúdo e pedir aos mesmos que realizassem suas atividades para depois ela corrigi-las, e que já estavam insatisfeitos desse método. Através das falas dos alunos comprova-se que a pedagogia da professora Joana é de cunho tradicionalista o que pouco contribui para a formação crítica e social dos alunos.

### **CAPITULO III-PROPOSTA DE APLICABILIDADE DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA DEFICIENTES VISUAIS NA ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA**

Uma das indagações no ensino de arte é como tornar o mesmo acessível aos deficientes visuais? Como envolver de forma pedagógica apreciação, contextualização e o fazer artístico para alunos deficientes visuais? Durante a pesquisa na escola José de Anchieta averiguou-se que a professora de artes em suas aulas não possuía nenhuma iniciativa voltada para a peculiaridade das educandas D.V, deixando as mesmas exclusas das aulas.

Diante do exposto é de suma importância se valer da proposta triangular de Ana Mae Barbosa como forma de contribuir com a inclusão dessas educandas nas aulas de artes. Nesse sentido, além de se trabalhar com os seus pilares buscou-se de forma complementar e se utilizar da colagem tridimensional.

A proposta triangular embasa o ensino de arte e a colagem tridimensional dá suporte e complementação para transformar teoria em forma física para que o aluno deficiente visual possa vir a ter compreensão do campo da Arte. Com a junção das referidas propostas é possível estabelecer caminhos para orientações inclusivas no ensino de arte. Assim o processo de ensino aprendizagem se tornará facilitador e inclusivo, além de potencializar os sentidos dos educandos.

A proposta de Barbosa fundamentará o processo pedagógico do ensino da Arte, na medida em que esta poderá facilitar a leitura das obras de artes, é uma abordagem indicada a ser trabalhada em sala de aula, além de possibilitar o desenvolvimento da capacidade crítica do alunado. Logo a colagem tridimensional proporcionará a percepção tátil do aluno para a sua compreensão perante uma leitura de obra. Dessa maneira, busca-se, evidenciar um ensino de arte comprometido com a aprendizagem do aluno D.V bem como sua inclusão no ambiente escolar.

Dessa forma, a proposta triangular tem como objetivo a mediação do ensino de arte, devendo estar pautado no referido eixo. Entretanto, a proposta além de inovadora veio contribuir para um desenvolvimento de ensino de Arte que estivesse estruturado em contextualizar a produção artística de um determinado período histórico com o contexto atual, e que desenvolvesse a capacidade de reflexão para então produzir uma obra estimulando

assim o ensino crítico do aluno em que o professor torna-se mediador cultural entre sociedade e cultura.

A colagem tridimensional é de grande relevância nesse processo, pois além de ser uma forma simples e viável tanto para o professor quanto para o aluno, a mesma pode-se utilizar-se de materiais não obstante da realidade dos próprios, como por exemplo: sucatas, sementes, madeira, tecidos, entre outros objetos. Um dos benefícios que ela proporciona ao aluno é o treinamento da sensibilidade tátil, através desse método o aluno D.V pode fazer um mapeamento tátil para o reconhecimento das formas de maneira que possa vir a ter compreensão do que está sendo estudado em sala de aula.

O método supracitado favorecerá o processo de ensino aprendizagem do aluno deficiente visual, bem como, irá potencializar as habilidades táteis do educando, vindo contribuir na construção de seus trabalhos e, por ser uma metodologia que atende as necessidades especiais a mesma torna o cenário da sala de aula um lugar mais inclusivo.

### **3.1 COLAGEM TRIDIMENSIONAL: ESTIMULO E PERCEPÇÃO**

Uma metodologia voltada a especificidade do aluno com deficiência visual é de extrema importância, porque irá potencializar os estímulos sensoriais do educando. No entanto, cabe ao professor reconhecer uma metodologia que facilite o ensino do aluno com necessidades educacionais especiais, quando isso acontece o educador está reconhecendo a diversidade do aluno em sala de aula. Dessa maneira, optou-se em propor a prática da colagem tridimensional como assessoramento pedagógico no auxílio do ensino de arte dos alunos da escola estadual José de Anchieta.

A aplicabilidade da colagem tridimensional é eficaz para estimular a sensibilidade tátil do alunado bem como para o reconhecimento das formas geométricas que compõe uma imagem. Buscando estimular o professor a instigar o aluno a explorar sua habilidade tátil para que este possa ampliar sua percepção de mundo. Através do exercício da colagem levá-lo a aguçar o potencial do seu tato contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo.

Poderá o aluno com deficiência visual através da prática com colagem perceber os detalhes contidos na imagem e a relação que este irá ter através do toque. Mas é preciso que o

professor do AEE já tenha trabalhado noções de formas geométricas básicas, como por exemplo: círculo, quadrado, retângulo e etc. A intensidade de como acontece à estimulação irá possibilitar ao aluno uma alternativa imposta pela ausência de visão e assim também, motivá-lo a buscar novas experiências.

A aplicabilidade em questão é um instrumento muito válido ao ensino de arte para alunos com deficiência visual. Possibilitará ao educando experiência do conhecimento dos movimentos artísticos através dos conteúdos adaptados, além do material em *braille* que é ofertado pelo professor do atendimento educacional especializado, o professor do ensino regular usará em sala a colagem como forma alternativa de recurso didático para complementação do ensino ao aluno com necessidade educacional especial visual.

Por meio do tato pode-se possibilitar o exercício da leitura de imagem ao aluno D.V, podendo assim, trabalhar a exploração, percepção e reconhecimento do meio em que vive. Para Ruiz (2014), perante a leitura de imagens táteis, o aluno terá a capacidade de interpretar elementos em relevo, porém, para com que essa tradução de representação visual/tátil ocorra é primordial que o professor tenha a preocupação em adaptar a obra sem muita informação, assim, não dificultando a leitura tátil do alunado.

No entanto, o tato permite o conhecimento em face das características dos objetos, textura, formato, temperatura e etc. Porém, eles se tornam mais fáceis de serem reconhecidos quando o objeto for menor e com menos detalhes. Nesse sentido é de suma importância que os docentes do ensino regular como também do AEE darem suporte ao modo de aprendizado dos alunos com deficiência visual, pois é necessário que ambos estejam atentos as especificidades de cada aluno.

Mas é viável ressaltar que o discente com necessidades educacionais visuais, além do tato se utiliza também da audição para uma melhor análise da obra, pois, o deficiente visual faz ajuste entre aquilo que ele conhece pela sua percepção e aquilo que é lhe transmitido pela fala das pessoas a sua volta. Segundo Rabello (2003) o deficiente visual se torna sensível às nuances das várias intensidades dos sons das falas das pessoas. Em face disso é importante que o professor de artes se preocupe em descrever os mínimos detalhes da obra para com que esse aluno venha ter mentalmente uma visão do que está sendo explicado.

### **3.2 APLICABILIDADES METODOLÓGICAS PARA A ESCOLA JOSÉ DE ANCHIETA**

A educação inclusiva no ensino de artes ainda possui obstáculos, sendo estes na formação continuada de profissionais, material didático ou mesmo metodologias voltadas às necessidades do aluno deficiente visual e por vezes as políticas inclusivas adotadas pelas escolas, não garantem de forma efetiva a inclusão do educando. Diante dessa questão optou-se em elaborar um plano de curso voltado para as peculiaridades do aluno, tornando por vez o processo de ensino aprendizagem mais acessível e igualitário.

O plano de curso tem como objetivo geral promover uma educação favorável ao processo de ensino aprendizagem do alunado com necessidades educacionais especiais, bem como a formação crítica e social. Os objetivos específicos são de desenvolver meios para o educador tornar o ambiente educacional favorável ao aprendizado deste público; executar estratégias e ferramentas de recursos didáticos adaptáveis; ampliar a habilidade tátil do educando, assim como sua compreensão do conteúdo que está sendo aplicado em sala de aula.

Através dessa metodologia o educando deverá apresentar um perfil que o possibilite autonomia em seu processo de ensino aprendizagem, sendo habilitado a desempenhar uma produção e análise crítica do que está sendo estudado. O educando deverá demonstrar a capacidade de reconhecer a obra trabalhada através da colagem tridimensional; analisar de forma crítica o conteúdo abordado em sala de aula com seu cotidiano e produzir obras a partir de sua concepção de mundo.

A organização curricular observa as determinações legais presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/96; no estatuto da criança e do adolescente em sua Lei de nº 8069, de julho de 1990 e no Plano Nacional de Educação, por meio da lei nº 10.172/01 de 09 de Janeiro de 2001. Busca atender as necessidades da Escola José de Anchieta, sem, contudo, perder a visão de uma formação geral que dê conta da percepção dos processos sociais e profissionais do local e global. O professor deve estar atento a matriz curricular da escola e em como a mesma estará organizada, bem como a verificação de sua carga horária para que o mesmo possa planejar sua aula.

No Plano de Curso, a metodologia é entendida como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração do aluno com necessidades

educacionais especiais visuais no ensino regular, assegurando uma educação comprometida com a inserção social do aluno e sua formação crítica. Para a sua concretude é recomendado considerar as especificidades do aluno, além de observar os seus conhecimentos prévios, orientando-os na reconstrução dos conhecimentos escolares.

Em razão disso, faz-se necessária a adoção de procedimentos didático-pedagógicos, que possam auxiliar os estudantes nas suas construções intelectuais, procedimentais e atitudinais, tais como: adotar atitude interdisciplinar e transdisciplinar nas práticas educativas; e, contextualizar os conhecimentos sistematizados, valorizando as experiências dos alunos, sem perder de vista a reconstrução do saber escolar, elaborar materiais adaptáveis às necessidades do educando a serem trabalhados em aulas expositivas dialogadas e atividades em grupo.

A prática profissional pode ser realizada por meio de aulas expositivas objetivando a integração entre teoria e prática baseando-se em um ensino inclusivo. A metodologia a ser adotada é a proposta triangular de Ana Mae Barbosa consoante com a colagem tridimensional ao qual possibilitará a todos os alunos maior interatividade com a disciplina.

O critério de avaliação e aprendizagem se dará por meio da adoção de procedimentos didático-pedagógicos visando à melhoria contínua da aprendizagem; discussão, em sala de aula, dos resultados obtidos pelos estudantes nas atividades desenvolvidas; inclusão de atividades contextualizadas.

A avaliação do desempenho escolar é feita por disciplinas e bimestres, considerando aspectos de assiduidade e aproveitamento, conforme as diretrizes da LDB Lei nº 9.394/96. A assiduidade diz respeito à frequência às aulas teóricas, aos trabalhos escolares, aos exercícios de aplicação e atividades práticas. O aproveitamento escolar é avaliado através de acompanhamento contínuo dos estudantes e dos resultados por eles obtidos nas atividades avaliativas.

As referências que o professor poderá se utilizar para dar embasamento teórico em suas aulas podem ser as embasadas nos teóricos: Ana Mae, Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Demerval Saviani.

No entanto, essa proposta de aplicabilidade é uma alternativa para o professor de artes visuais, trabalhar em sala de aula com o aluno D.V, beneficiando também os demais

educandos. Dessa forma contribuindo para o ensino de arte inclusivo, levando em consideração a vasta diversidade dos alunos com necessidades educacionais especiais e possibilitando a participação de todos os alunados no contexto escolar.

### 3.3 POSSIBILIDADES DE INSERÇÃO DOS DOCENTES PARA ATUAÇÃO

O docente de artes visuais da Escola José de Anchieta poderá trabalhar em uma aula expositiva de 50 minutos Leitura e Releitura da obra de arte com as turmas de 6º e 8º ano, onde se encontram as alunas com deficiência visual.

A aula terá como objetivo geral estimular o senso crítico do aluno em sua percepção visual e promover a compreensão e inclusão de deficientes visuais ao convívio acadêmico regular. Terá como objetivo específico iniciara leitura de imagem; despertar a sensibilidade tátil do educando; identificar aspectos visuais contidos na obra; contextualizar a obra com a realidade do aluno e provocar a releitura da obra artística através da produção do aluno. Os conteúdos a serem abordados serão leitura da obra de arte; releitura da obra de arte e análise da obra os operários de Tarsila do Amaral.

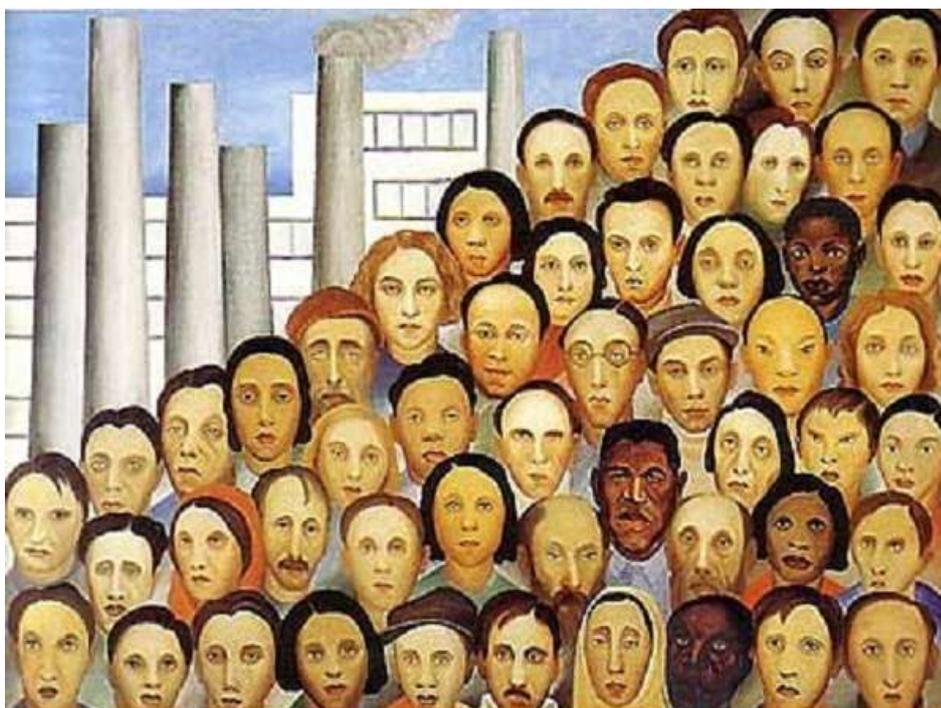


Figura 21- Tarsila do Amaral “Os Operários”, 1933, Brasil- Palácio Boa Vista/ Fonte de Pesquisa: [Artefontedeconhecimento.blogspot.com](http://Artefontedeconhecimento.blogspot.com)

A temática do estímulo ao senso crítico através da busca de uma “leitura e releitura da obra de arte” que será desenvolvida por meio de uma aula expositiva no qual o docente iniciará um breve histórico da obra “Os operários” de Tarsila de Amaral **figura 21**. A obra estará projetada através do Data show no qual o professor irá explicar o seu contexto histórico tanto da obra quanto da artista, bem como as influências da época e como a artista retratou esses acontecimentos em sua obra.

No ato da explicação terá um quadro adaptado em formato tridimensional **figura 22**, acompanhado de uma legenda em braile contendo os dados da obra **figura 23**, no qual o aluno não vidente poderá tateá-lo para o reconhecimento da mesma, podendo assim, criar mentalmente uma imagem, esse procedimento beneficiará os alunos videntes assim como os não videntes, dessa forma, ocorrerá uma interatividade com o conteúdo ministrado, tornando a aula mais participativa e inclusiva.



**Figura 22- Quadro adaptado em formato tridimensional/Fonte: Pesquisa de campo 2015.**



**Figura 23- Legenda em braille/ Fonte: Pesquisa de campo2015.**

O docente poderá lançar indagações aos educandos em relação à obra: Os personagens estão organizados de que forma? Quem são as pessoas representadas? De que forma a artista se preocupou em apresentar os rostos dos personagens? Possuem a mesma etnia ou classes sociais? Entre outros questionamentos, sempre contextualizando com os acontecimentos que vem ocorrendo na sociedade de forma a instigar nos alunos uma reflexão crítica em relação à obra.

O professor deverá utilizar na aula os seguintes recursos: Data show; notebook; quadro branco/magnético; quadro da obra. A avaliação se dará da seguinte forma; após analisarem a obra da artista plástica Tarsila do Amaral, os alunos poderão desenvolver novas formas do fazer artístico, alargarão sua criatividade de forma a criarem uma tela. Os alunos em trio deverão fazer uma releitura da obra os operários tendo a sua disposição materiais

acessíveis como: cola, tesoura e materiais recicláveis (diversos) para a confecção da releitura da obra que os alunos iram fazer.

Para a explicação de sua aula o docente poderá valer-se de algumas referências bibliográficas como: A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos de Ana Mae Barbosa; As semioses pictóricas de Ana Claudia de Oliveira e Mestre das artes do Brasil: Tarsila do Amaral de Ligia Maria da Silva Rego e Ângela Braga.

Portanto, a aplicabilidade pode contribuir para o auxílio do docente no processo de ensino aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais visuais, assim possibilitando aos professores alternativas de ensino inclusivo em Artes Visuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após levantamentos de dados teóricos assim como também a ida ao campo sabemos que não se dá por concluída a pesquisa, mas sim aberta para novas inquietações, diante do exposto faz-se necessária as seguintes considerações.

Durante a pesquisa *in lócus* constatou-se a dificuldade em concretizar o ensino inclusivo no ambiente escolar, muito embora existam leis que garantem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, pois ainda há uma lacuna entre o que a lei garante e o que a escola oferta a esses alunos. Quando a inclusão desses educandos é efetivada no ensino regular, observa-se que os professores não possuem uma orientação pedagógica para tornar o ambiente mais inclusivo em que as relações de professores e alunos com necessidades educacionais especiais se tornam pouco distanciada.

Por vezes em sala de aula ocorre a integração disfarçada de inclusão, pois o aluno está matriculado cursando o ensino regular, mas não tem participação alguma em sala de aula, tornando-se um mero expectador. Nesse sentido, cabe ao professor buscar uma metodologia que atenda a todos sem distinção.

A falta de despreparo dos docentes de artes do ensino regular não favorece o processo de ensino aprendizado do aluno com necessidades educacionais especiais, porque as vezes o alunado acaba não tendo uma interatividade em sala de aula. Embora saiba que esses professores algumas vezes não possuem incentivos de cursos de capacitação até mesmo pela parte da escola ou do governo. Porém é necessário que o professor se conscientize em buscar outros meios que lhe der suporte pedagógico para atuar em sala de aula.

É importe frisar que não somente o professor faz a inclusão acontecer, mas o sistema escolar como um todo, é preciso que a escola seja mais inclusiva e democrática, que esteja apta às mudanças físicas, estruturais e curriculares, aberta a novas possibilidades de inserção social, tornando um ensino igualitário sem distinção de qualquer natureza. No entanto, a escola deve olhar os educandos com necessidades especiais em uma perspectiva de diversidade cultural, só assim, estaremos estabelecendo um caminho possível para novas orientações inclusivas, reconhecendo a diferença como algo natural e singular.

Porém é de grande relevância ressaltar que a família possui um papel primordial no desenvolvimento do alunado. Pois, é através desta que o indivíduo adquire sua primeira

concepção de mundo, que contribuem para a construção de seu caráter tanto positivamente como: sentir-se útil, respeitado, acolhido, quanto negativamente: limites, tristezas, perdas entre outros. A família deve colaborar com o crescimento cognitivo do aluno, não sobrecarregando a responsabilidade de educar somente a instituição de ensino e ao professor.

O aluno não deve ser visto como um ser incapaz de produzir e questionar o meio em que vive, é fundamental que o professor valorize o conhecimento empírico de seu aluno, buscando sempre que possível contextualizar o assunto que está sendo abordado em sala de aula com o cotidiano do alunado. Assim o mesmo se tornará mais participativo, ocorrendo uma interação entre ambos, vindo de forma cooperar com seu aprendizado, bem como sua inclusão em sala de aula.

Em relação à Escola Estadual José de Anchieta, onde o estudo se incidiu, pode-se inferir que a escola deixa a desejar na questão da inclusão, devido vários fatores as quais são: os recursos que são repassados pelo governo para educação especial que não são bem administrados pelos gestores escolares. Outro fator agravante é a falta de programas ou incentivos para a formação continuada do professor, esse descaso acaba refletindo na sua pedagogia, para que haja uma educação de qualidade é preciso que o governo valorize a classe dos professores, ou seja, melhores condições de trabalhos, melhoria salarial, e ofertas de formação continuada.

Em suma, o professor não é um fator determinante para que seja efetivada a educação inclusiva, mas faz parte do processo. A inclusão escolar acontece de forma conjunta entre o governo, escola e família. Só assim estabeleceremos uma educação de qualidade e igualitária compromissada com a diversidade dos educandos.

## REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. (1995). **Educação para Todos:**Torná-la uma Realidade. In: AINSCOW, M. et al.(Coord.) (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa.
- ANACHE, A. A. **Educação e deficiência:** Estudo sobre a educação da pessoa com "deficiência" visual. Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.
- ALMEIDA, M. I. **Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino:** Políticas de inclusão? In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional.** São Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_. M.L.T.M. **Compreendendo o cego:** Uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMARAL, L. A. **Pensar a diferença:** Deficiência. Brasília: CORDE. 1994.
- ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização.**In: MANZINI, E. J. (Org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **Tópicos Utópicos.** Belo horizonte: ed C/Artes, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ana Mae Tavares de Bastos. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. P.34-64.
- \_\_\_\_\_. (org.) **Arte/educação contemporânea:**Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BALLESTERO-ALVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos-2003.** 121 f. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicação e Artes - USP. São Paulo 2003.

CAMARA DOS DEPUTADOS-Estatuto da criança e do adolescente-ECA. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, e legislação correlata. 9º ed. Brasília, 2012.

COIMBRA, Ivanê Dantas. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: EDUFBA, 2003.p.65.

CENTRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO AMAPÁ-CEPE- **documento público disponibilizado**, Macapá-AP, 2015.

**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.

LIBÂNEO, José Carlos – **Democratização da escola pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 2006, p. 42-12. 21º edição.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN **Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU,1993.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003. p.12.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira Educação. 2006.

NORONHA, Eliane Gonçalves e PINTO, Cibele Lemes. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências**. Ano 2011.

Presidência da republica, **lei nº 7.853, Brasília, 24 de outubro de 1989**; 168º da Independência e 101º da República.

**Plano nacional de educação**- Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

ROCHA, H. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

RUIZ, T. **Relação texto-imagem:** A resposta de crianças com deficiência visual ao livro ilustrado contemporâneo. Londrina, 2014.

RABÊLLO, R. S. (2003). **Análise de um experimento de teatro-educação no Instituto de Cegos da Bahia:** possibilidades de utilização da linguagem teatral por um grupo de adolescentes. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

RIZZI, Maria Cristina de Souza– **Caminhos Metodológicos.** Barbosa. Ana Mae Tavares Bastos (org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte; 4 ed.–São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 30ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1996 p.66.

SILVA, O.M. **A epopéia ignorada:** A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SASSAKI, ROMEU KAZUMI - **Inclusão** - construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

STAINBACK, Susan; STAIN BACK, William. **Inclusão:** Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO-SEED, **documento público,** Macapá-AP, 2015.

VIGOSTKI, L.S. **Psicologia da Arte.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## REFERÊNCIAS VIRTUAIS

BRASIL. **Decreto nº 3.298 20 de dezembro de 1999.** Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Disponível em:<<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/dec3298.asp>> Acesso em: 25/01/2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares de Basto. **Tópicos Utópicos.** Belo horizonte: ed C/Artes,1998. 17; 38; 40 e 41 p. il (Arte e Ensino). Disponível em:<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/2009/anais/Pdf/2490\\_1365.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/2009/anais/Pdf/2490_1365.pdf)> Acesso em: 06 Ago. 2015.

**Convenção sobre os direitos da criança.** Disponível em:  
<<http://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/cap4.html>>. Acesso em: 13 de Fev.2015.

**Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** (1988). Brasília. Disponível em:  
<<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const.>>. Acesso em: 25 Mar. 2015.

**Dicionário Houaiss.** Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 23 Jun. 2015.

**Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.**  
Brasília: CORDE, 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 110-115p. Disponível em:<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729\\_522.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/729_522.pdf)> Acesso em: 05 Jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43° edição, 2005. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/tcc-daniele-final.html>>Acesso em: 05 Jun. 2015.