

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS

JULIANA LOPES SILVA

**INCLUSÃO E AUTONOMIA: O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO
ADAPTADO PARA EDUCANDOS NÃO VIDENTES.**

BRASÍLIA

2019

JULIANA LOPES SILVA

**INCLUSÃO E AUTONOMIA: O DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO
ADAPTADO PARA EDUCANDOS NÃO VIDENTES.**

Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais,
habilitação em Licenciatura, do Departamento de
Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade
de Brasília.

Orientadora: Profa. Lisa Minari

BRASÍLIA

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por me dar força, coragem e sabedoria ao longo da minha vida.

Ao meu pai Júlio e minha mãe Sandra, por serem meu porto seguro, meus exemplos, que com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

A minha filha, Lis, que é a luz dos meus dias, que me acompanhou nessa caminhada. Sem ela essa conquista não teria o mesmo valor.

Ao meu companheiro, William, por estar ao meu lado nos bons e maus momentos, me dando sábios conselhos e todo apoio que precisei, sempre com muito carinho e compreensão.

Aos meus irmãos, Guilherme e Maria Fernanda, por todo o apoio e carinho.

RESUMO

O presente trabalho propõe o desenvolvimento de um material didático adaptado, visando à construção e desenvolvimento das capacidades do educando não vidente do contexto da disciplina de Artes Visuais. O material didático proposto tem como objetivos proporcionar a autonomia, criar um ambiente de ensino inclusivo e estimular o processo motor e cognitivo do estudante deficiente visual, tornando sua produção artística mais livre e independente.

Palavras-chave: Material didático, autonomia, inclusão, Artes Visuais.

ABSTRACT

The purpose of the current essay is to develop an adapted courseware, aiming to construct and develop the abilities of the blind student in the context of the Visual Arts discipline. The presented teaching material has the purpose of providing autonomy, creating an inclusive teaching environment and stimulating the motor and cognitive process of the visually impaired student, with the utmost objective of making their artistic production more free and autonomous.

Keywords: Courseware, autonomy, inclusion, Visual Arts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico: População com deficiência no Brasil	16
Figura 2 – Gráfico: Percentual de estudantes com necessidades educacionais especiais que frequentam classes comuns ou classes especiais	17
Figura 3 – Alfabeto Braille	22
Figura 4 – Feelipa Color Code – Cores primárias	25
Figura 5 - Feelipa Color Code – Cores secundárias	26
Figura 6 - Feelipa Color Code – Escala de cinza	26
Figura 7 - Feelipa Color Code – Tons claros e escuros	27
Figura 8 - Feelipa Color Code – paleta de cores	27
Figura 9 - Representação tridimensional cromática e sistema de código de cores para pessoas cegas ou com baixa visão	28
Figura 10 - Representação tridimensional cromática e sistema de código de cores para pessoas cegas ou com baixa visão	28
Figura 16 – Projeto do Giz em realidade aumentada	30
Figura 17 – Projeto do Giz em realidade aumentada	30
Figura 18 – Projeto do Giz em realidade aumentada	29
Figura 19 – Projeto do Giz em realidade aumentada	29
Figura 11 – Representação colorida do giz	31
Figura 12 – Vistas do giz: frontal e posterior	32
Figura 13 – Vistas do giz: esquerda e direita	33
Figura 14 – Vistas do giz: superior e inferior	34
Figura 15 – Giz em perspectiva.....	35

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	11
1.1 PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL DO EDUCANDO	12
2. O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA E OS OBSTÁCULOS PARA SUA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	15
2.1 OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO DO EDUCANDO NÃO VIDENTE NO AMBIENTE ESCOLAR	20
3. AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL	23
4. A ADAPTAÇÃO DO GIZ DE CERA COMO UMA PROPOSTA PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (PNEE) NOS PROCESSOS ARTÍSTICOS DE CRIAÇÃO	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

O presente trabalho originou-se durante o cumprimento de estágio supervisionado obrigatório, realizado no Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), no qual se pôde observar, ao longo de diversas aulas, a falta de autonomia apresentada pelos educandos não videntes para a produção artística, pois nenhum dos materiais disponibilizados para as aulas de Artes Visuais eram devidamente adaptados. Dessa forma, o presente trabalho busca evidenciar a importância da autonomia no processo de criação e produção de trabalhos e projetos artísticos, visando o alcance do desenvolvimento das potencialidades do educando não vidente.

Ao longo dessa experiência foi possível observar, reiteradamente, a necessidade dos educandos pedirem auxílio à professora titular para que ela os entregasse o material com o qual desejavam colorir ou desenhar. O giz de cera, por exemplo, um dos materiais utilizados, não possuía nenhuma forma de identificação inclusiva.

De acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 6,5 milhões de brasileiros têm grande dificuldade ou incapacidade de enxergar. A falta de autonomia no ambiente escolar é comum na vivência desta parcela da população.

Neste contexto, a proposta para a identificação das cores, através do tato, dos materiais utilizados para a produção artística visual tem papel essencial. Por mais que uma parcela dos educandos com deficiência visual não identifiquem as cores, não deixam de vivenciá-las de forma individual e diferenciada.

A cor é um dos elementos mais importantes da nossa vivência e conexão com o mundo ao nosso redor, além de ser um dos meios mais utilizados durante o processo de aprendizagem. As cores estão presentes em tudo que nos cerca, desde o ambiente em que vivemos até em objetos como roupas, acessórios e medicamentos. Usamos a cor, inclusive, como forma de expressar sentimentos, seja verbalmente ou através da utilização em alguma produção artística.

Desta forma, nota-se a necessidade de criar uma maneira útil e prática para possibilitar a identificação das cores em materiais artísticos, sobretudo para que a

produção de pessoas com deficiência visual se torne autônoma e para que os processos de ensino das artes se tornem inclusivos.

A identificação das cores no material didático utilizado para o ensino da disciplina de Artes Visuais é essencial, uma vez que o educando não vidente vivencia de forma diferente o mundo das cores. Mesmo que o sujeito em questão nunca tenha estabelecido um contato visual com a cor, ele tem, de forma empírica, uma construção própria de seu significado e simbologia.

Dessa forma, a produção artística visual de um educando não vidente necessita ser construída de forma autônoma, pois o educando pode expressar-se por meio da escolha das cores e dos tipos de materiais utilizados em sua produção mesmo que não os veja.

Quanto mais autossuficiente o sujeito se torna, maior é sua capacidade para a resolução de problemas cotidianos. O desenvolvimento e construção da autonomia do educando contribui para sua autoconfiança não só dentro da sala de aula, mas também fora dela. Em um contexto de busca por uma educação libertadora, é também papel do arte-educador pensar como proporcionar essa emancipação para a produção artística visual do educando não vidente.

Assim sendo, o objetivo do presente trabalho é melhorar e facilitar a criação do educando não vidente na disciplina de Artes Visuais, tornando, assim, mais autônoma a produção artística e a escolha dos materiais a serem utilizados, dando maior liberdade para se expressarem dentro do seu próprio mundo de significados.

1. A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A palavra autonomia tem sua origem no grego antigo. O termo *autonomos* é a junção dos termos “*auto*” (de si mesmo) e “*nomos*” (lei), significando “capacidade de governar-se pelos próprios meios”, “direito de um indivíduo tomar decisões livremente”, “independência moral ou intelectual”. (AUTONOMIA, 2019)

Segundo Immanuel Kant (1724-1804), autonomia é a “capacidade da vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou exógeno com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva incoercível”. (AUTONOMIA, 2019)

A construção da autonomia tem seu início na primeira infância, logo nos primeiros anos de vida. Quando falamos da construção e desenvolvimento da autonomia, não podemos deixar de evidenciar a importância da escola e dos educadores nesse processo, bem como a importância de um ambiente propício para que esse desenvolvimento ocorra de forma fluida e natural.

O desenvolvimento saudável da autonomia auxilia o sujeito na construção de sua identidade, capacitando-o a encontrar soluções aos conflitos e problemas enfrentados ao longo da vida. Desta forma, podemos entender autonomia como sendo essencialmente necessária para a construção da personalidade do sujeito.

Na exposição de motivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais está presente a ideia de que o acúmulo de conhecimentos auxilia na construção da autonomia, veja:

Como no desenvolvimento de outras capacidades, a aprendizagem de determinados procedimentos e atitudes — tais como planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, resolver conflitos, cuidar da própria saúde e da de outros, colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar as regras estabelecidas — é o instrumento para a construção da autonomia. (MEC/SEF, 1997, pg.62)

No Brasil, a preocupação com a construção e valorização da autonomia do educando é evidente na análise dos documentos: Base Nacional Comum Curricular¹ (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais² (PCN). A autonomia é uma das capacidades que o estudante deve desenvolver e construir ao longo da

vida acadêmica, bem como um princípio orientador das práticas pedagógicas recomendadas.

Neste sentido, no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temos a autonomia como uma capacidade que recebe destaque, uma vez que é parte significativa no processo de escolarização. De acordo com a BNCC, fica evidente a importância de o ambiente escolar proporcionar os meios para que o educando construa sua autonomia, bem como a importância da própria autonomia para a construção do educando enquanto sujeito dentro do meio que se encontra.

Tendo em vista a tendência de um ensino cada vez mais globalizado, revela-se mais adequado que o educando busque desenvolver suas competências para além do acúmulo de informações, ao mesmo tempo em que a escola e os educadores busquem capacitá-lo para tal. Para tanto, o educando necessita reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, desenvolver suas capacidades críticas e criativas, participar e colaborar, e, sobretudo, aprender a aprender. Assim, a BNCC afirma o seu compromisso com a educação integral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também evidenciam a importância da construção da autonomia para o processo de formação de um sujeito. Para a realização dos objetivos aos quais os PCNs se propõem, é de grande importância a construção da autonomia, pois, sem exercê-la, é impossível o desenvolvimento das demais capacidades propostas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. (MEC/SEF, 1997, pg.61)

2.1 PROCESSOS DO DESENVOLVIMENTO MORAL DO EDUCANDO

Jean Piaget, através de seus estudos e experimentos nas áreas da psicologia e educação, chegou a conclusão de que crianças não pensavam da mesma forma que os adultos, divergindo do que se acreditava na época. Para Piaget, as crianças desenvolviam sua moral gradualmente, de forma fluida e natural. Dessa forma, uma criança muito pequena não teria consciência plena do que seria certo ou errado, de acordo com as normas morais e éticas. Sendo assim, de acordo com o autor, a criança passa por uma etapa pré-moral, seguindo pela fase da moral heterônoma e evoluindo para moral autônoma.

Para Piaget, a criança atinge a autonomia como parte do processo de construção dos seus valores morais. Esse processo de construção, nesta ótica, se divide em três etapas: Anomia, Heteronomia e Autonomia. Para La Taille:

Piaget vai defender, e provar, é que, longe de a moralidade infantil resumir-se a uma interiorização passiva de valores, dos princípios e das regras, ela é o produto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, ressignifica os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas. Tal ressignificação possui características que dependem de estruturas mentais já construídas (LA TAILLE, 2006, pg. 96).

Fase Anomia: Geralmente se dá de zero aos cinco anos de idade, e é a fase que podemos chamar de “egocentrismo infantil”, pois a criança não compreende os conceitos de regras e normas. As condutas são determinadas pelas necessidades básicas pessoais; as regras são seguidas pelo hábito e não por consciência do que é certo ou errado. Conforme a criança cresce e percebe o mundo ao seu redor, ela passa a entender que o mundo é regido por regras e normas. Sobre a fase anomia, diz ainda Piaget:

No ponto de partida da evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como “eu”, nem a objetos concebidos como exteriores. São simplesmente dados em um bloco indissociado, ou como que expostos sobre um mesmo plano, que não é nem interno e nem externo, mas meio caminho entre esses dois polos. (PIAGET, 1999, pg.20)

Fase Heteronômica: crianças nesse momento, geralmente dos cinco aos dez anos de idade, entendem que o correto é o cumprimento das regras independentemente de qualquer situação; o não cumprimento é uma atitude automaticamente errada nesse momento. Sendo assim, a fase heteronômica é caracterizada pelo cumprimento das normas e regras na presença de autoridades, por medo de punição. Com a ausência de uma figura de autoridade, nos deparamos com a falta de ordem e o desrespeito às regras e normas. Piaget diz:

A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais. [...] os primeiros sentimentos morais da criança permanecem intuitivos [...] A moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior, que é a dos seres respeitados ou dos pais. (PIAGET, 1999, pg. 39)

Fase Autônoma: nessa fase, geralmente após os dez anos de idade, a criança entende os significados e os motivos que levam as normas e regras a existirem, e as

cumprir com consciência da sua importância, levando também em consideração o outro e não apenas a si mesmo. Quando o sujeito atinge a autonomia, como parte final de seu desenvolvimento moral, ele adquire a consciência moral e constrói seus próprios valores morais e éticos.

Se passarmos, em seguida, à consciência da regra (...) podemos expressá-la sob a forma de três estágios (...) da codificação das regras. No primeiro estágio, a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja (...) porque é suportada, como que inconscientemente, a título de exemplo interessante e não da realidade obrigatória. Durante o segundo estágio (...) a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança como uma transgressão. Durante o terceiro estágio, enfim, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cujo respeito é obrigatório, se deseja ser leal, permitindo-se, todavia, transformá-la à vontade, desde que haja o consenso geral. (PIAGET, 1994, pg. 34).

Compreende-se, então, que cabe às instituições educacionais orientarem os educandos e propiciarem um ambiente que estimule a passagem por essas fases, garantindo que sejam respeitadas e que evoluam naturalmente até o sujeito alcançar sua autonomia. Neste sentido também se alinha o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores. (MEC/SEF, 1998. Pg.14)

Para Paulo Freire, em “A Pedagogia da Autonomia”, existe a necessidade de tornar o educando em sujeito que promove a sua autonomia. Na obra, o autor ressalta que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Freire, 1996). Dessa forma, o educando teria a capacidade de se organizar, encontrando conhecimento e informações em diversas fontes, e construindo um saber interligado com seus interesses. Para Freire:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. (FREIRE, 1996, pg.24)

Levando em consideração as obras de Jean Piaget e Paulo Freire anteriormente citadas, o conceito de autonomia utilizado no presente trabalho é: a

capacidade racional de um sujeito tomar decisões a partir das informações disponíveis, de forma livre e consciente.

Pressupondo que escola e educador garantem um espaço para que o educando desenvolva suas capacidades e construa sua autonomia, realiza-se um processo de ensino libertador, na medida em que o educando passa a extrair do conteúdo de aprendizagem um nível de consciência a respeito de sua realidade. Ou seja, ao construir sua autonomia, o educando se torna um sujeito modificador do seu meio e de si mesmo. Freire diz:

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, pg.37).

3. O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA E OS OBSTÁCULOS PARA SUA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

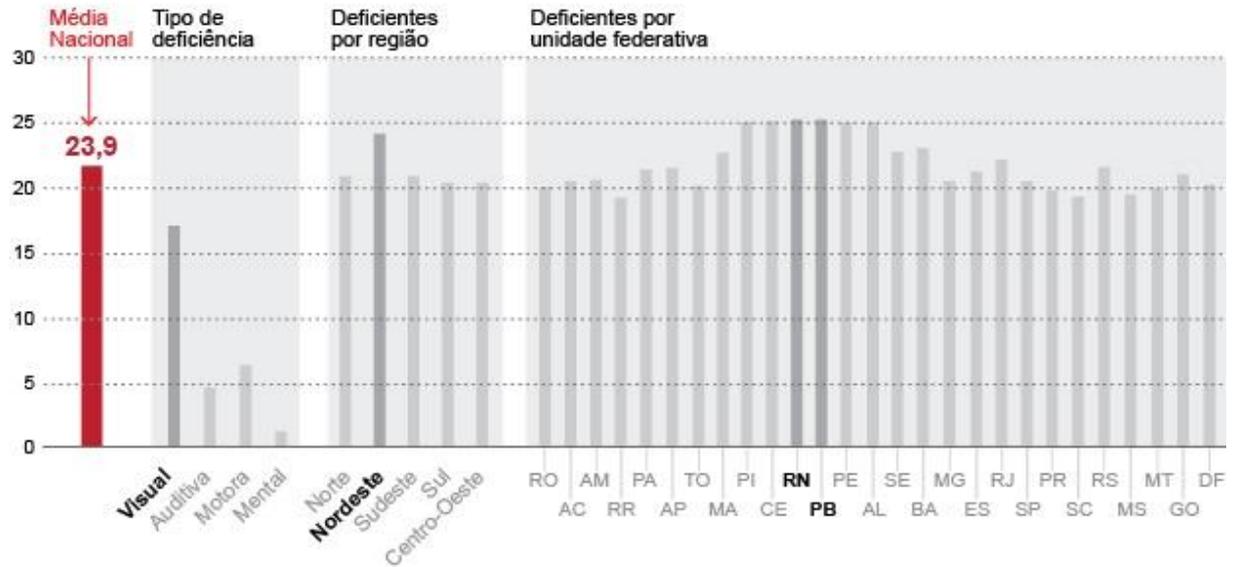
Segundo material publicado pelo Ministério da Educação, “adota-se como conceito de deficiência aquele que se refere a qualquer perda ou anormalidade da estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, podendo resultar em uma limitação ou incapacidade no desempenho normal de uma determinada atividade que, dependendo da idade, sexo, fatores sociais e culturais, pode se constituir em uma deficiência”. (BRASIL, 1998).

De acordo com a OMS, em 2011, estimou-se que a nível mundial existem mais de um bilhão de pessoas que vivem com algum tipo de deficiência. No contexto nacional temos 45 milhões de cidadãos que possuem alguma forma de deficiência, em torno de 24% da população brasileira. Neste sentido, segue gráfico:

Figura 1- Figura 2- Gráfico: População com deficiência no Brasil

População com deficiência no Brasil

EM PORCENTAGEM



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

Pessoas com deficiência convivem diariamente com a desigualdade, tendo maiores dificuldades ao longo da vida, pois o acesso ao mercado de trabalho ou a um ensino de qualidade, de forma inclusiva, ainda é restrito.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2018, levando em consideração apenas os educandos de 4 a 17, o número de matrículas de estudantes com deficiência na educação básica foram 1.181.276, já em 2017 foram 1.066.446. Verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. A respeito do percentual de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, segue gráfico:

Figura 3 - Gráfico: Percentual de estudantes com necessidades educacionais especiais que frequentam classes comuns ou classes especiais



Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns, com e sem atendimento educacional especializado (AEE) ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2018

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Fonte: INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica

Apesar do aumento no número de matrículas na educação básica, no que se refere às adaptações estruturais das escolas públicas brasileiras, ainda há um longo caminho a percorrer. Muitas vezes o aluno não encontra, ao chegar à escola, um local que possa recebê-lo de forma ideal para proporcionar sua inclusão.

Em relação ao Ensino Médio, as matrículas de pessoas com deficiências correspondem a 116.287. Entretanto, apenas 46,7% das escolas públicas dessa etapa possuem dependências adaptadas.

No Ensino Fundamental, temos 837.993 matrículas de alunos com deficiência. Apesar do número de matrículas ser maior do que o mencionado em relação ao Ensino Médio, a capacidade para atender essa demanda de alunos é ainda menor, contando com apenas 29,8% das escolas públicas dessa etapa adaptadas para alunos com deficiência.

No que se refere à Educação Infantil temos 91.394 matrículas de educandos que, ao chegar às dependências da instituição de ensino, se deparam com a falta de estrutura adequada, pois apenas 26% das creches e 25% das pré-escolas estão preparadas para atendê-los.

Segundo os dados apresentados pelo CENSO Escolar 2018, pode-se concluir que os direitos à educação em instituições públicas de ensino regular apresentam muitas dificuldades para serem cumpridos. A realidade nas instituições públicas de ensino do país é representada pela falta de estruturas adaptadas, pela escassez de recursos e demais aparatos específicos para um desenvolvimento saudável e natural dessa parcela da população. De acordo com o Ministério da Educação:

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

Desse modo, o não cumprimento das demandas de estudantes com deficiência, para proporcionar sua inclusão integral ao ambiente escolar, entra em conflito com diversos marcos político-legais que buscam garantir a inclusão dessa parcela de estudantes à educação, na perspectiva da Educação Inclusiva podemos mencionar: Convenção sobre os Direitos da Criança (1988); Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei da Acessibilidade (1994); Lei de Diretrizes e Bases (1996); Decreto nº 3.298 (1999); Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) (1999); Resolução CNE/CEB Nº 2 (2001); Parecer CNE/CP 009 (2001); Parecer CNE/CEB N.º: 17 (2001); Plano Nacional de Educação (2001); Lei nº 10.436 – Lei Brasileira de Sinais – Libras (2002); Portaria MEC nº 2.678 (2002); Portaria nº 3.284 (2003); Programa Universidade Para Todos PROUNI (2004); Programa Incluir (2005); Decreto nº 5.626 (2005); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007); Decreto nº 6.094 (2007); Resolução MRC CNE/CEB nº 4 (2009); Art 3 do Plano Viver Sem Limite (2011); Decreto nº 7.611 (2011); Lei nº 12.764 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012); Plano nacional da educação (2014); Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Entendendo os objetivos pelos quais os marcos político-legais, acima mencionados, foram criados, é possível compreender que é através das adaptações

necessárias que podemos auxiliar o educando deficiência a desenvolver suas demais capacidades e potencialidades. Na falta de ambientes adaptados e inclusivos, esse educando tem suas oportunidades de desenvolvimento tolhidas.

Portanto, a adaptação, não somente física e arquitetônica dos espaços, mas também a adaptação cultural das instituições de ensino, a respeito da igualdade e inclusão, é fundamental. Dessa forma, o educando deficiente passa a ser incluído de maneira completa, respeitando assim o direito de educação básica de qualidade para todos.

O segundo parágrafo da Declaração de Salamanca – Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, de 1994, afirma que:

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. (...) Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças para que aprimorem a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (MEC, 1994 pg.1)

Para Vygotsky, o sujeito com deficiência tem a mesma capacidade de se desenvolver como cidadão do que os demais. O autor diz ainda que é contrário à ideia de limitar o sujeito a sua deficiência, deixando de vê-lo apenas pelo aspecto de seu defeito.

Vygotsky ressalta ainda que a maior problemática para o educando com deficiência, no ambiente escolar, não é de fato a sua deficiência, mas sim, as dificuldades de se conseguir uma educação inclusiva e adequada que possibilite as mesmas oportunidades de desenvolvimento que os demais possuem.

O autor supracitado faz críticas a educação especial, pois acredita que a mesma deva integrar a educação regular, não ser segregada. Vygotsky diz que para um desenvolvimento saudável é de extrema importância o convívio do educando com deficiência com os demais estudantes, diferente do que ocorre nos centros de educação especial, criados à parte e paralelamente as instituições de ensino regulares. Vygotsky diz ainda:

[...] a essência psicológica da formação das reações condicionadas no cego (a leitura pelo sentido do tato) e no surdo (a compreensão da linguagem pelo movimento dos lábios) é absolutamente igual a da criança normal e,

portanto, também a natureza do processo educativo das crianças com defeito, no essencial é igual que na educação das crianças normais (VYGOTSKY, 1989, pg. 56).

Segundo Vygotsky, a inserção da criança em um meio social é de extrema importância, dessa forma o autor ressalta o fato de que as escolas de ensino especial segregam e consolidam a deficiência do indivíduo, fazendo com que o educando aprenda a viver em um mundo controlado e limitado.

Neste contexto, Vygotsky acredita que a solução mais adequada seria, então, incorporar o ensino especial ao ensino regular, através de práticas e métodos inclusivos. Assim, garantindo o desenvolvimento das capacidades e compensações do educando com deficiência. Sobre o processo de inclusão, Magalhães explica:

Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita. (MAGALHÃES, 2003, pg. 41)

O processo de inclusão tem seu início ao inserir o educando com deficiência em um ambiente comum, a escola. Incluir a criança, desde pequena, em um ambiente social comum com os demais estudantes, dará a ela uma base sólida para as demais etapas de sua vida.

Inclusão se estende para além de apenas inserir pessoas com deficiência no convívio com a sociedade, em ambientes comuns. É a mudança comportamental, de atitudes e pensamentos, ao conseguir compreender e perceber a inclusão como processo natural.

A inclusão dá ao educando a oportunidade de adquirir autonomia e capacidade de tomar decisões, tornando-se assim um sujeito independente. Para Sasaki, o processo de inclusão exige uma mudança na sociedade:

Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, pg.41)

3.1 OS PROCESSOS DE INCLUSÃO E ADAPTAÇÃO DO EDUCANDO NÃO VIDENTE NO AMBIENTE ESCOLAR

É considerado deficiente visual o sujeito que tem sua visão completamente comprometida ou também quem apresenta o comprometimento parcial de sua visão, que pode variar de 40 a 60%.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) bem como a portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008 evidenciam alguns critérios para a classificação dos tipos e graus da deficiência visual: Baixa visão, próximo a cegueira e cegueira. A Baixa Visão divide-se ainda em três tipos, podendo ser leve, moderada ou profunda.

O sujeito que possui Baixa Visão ainda pode compensar sua deficiência com o uso de lentes de aumento, com a utilização de bengalas para que possa se orientar ao receber o treinamento adequado. O sujeito diagnosticado Próximo a Cegueira ainda consegue distinguir luz e sombra, necessita do Sistema Braille para ler e escrever, e recebe também treinamento para orientação e mobilidade. O indivíduo que apresenta Cegueira não tem nenhuma percepção de luz, dessa forma, os treinamentos para mobilidade, orientação e a utilização do Sistema Braille são essenciais.

Para pessoas com deficiência visual, o principal processo de educação inclusiva se dá principalmente, porém não somente, através do Sistema Braille. O Sistema Universal de Códigos (Braille) permite à escrita e leitura de pessoas cegas através do tato. Sendo assim, é com o Braille que o educando, através do tato e de seus demais sentidos, estabelece uma melhor comunicação com o educador e facilita sua alfabetização. É necessária muita dedicação e treino para aguçar não somente o tato, mas todos seus outros sentidos para o domínio dessa linguagem.

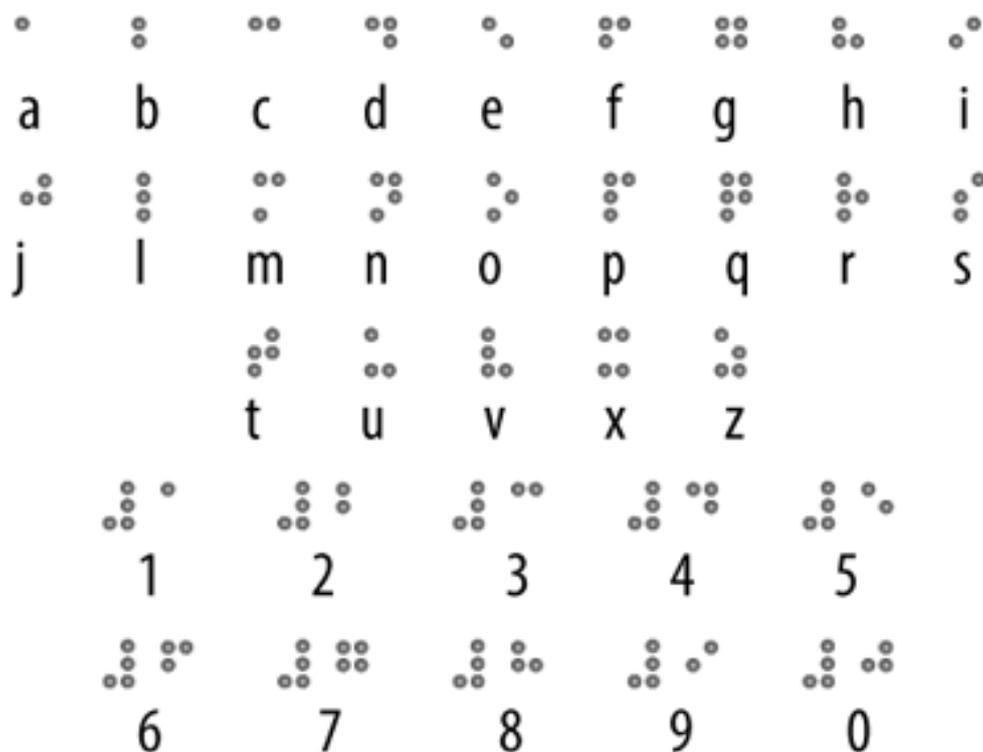
Em 1784, foi fundado na França o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola do mundo para pessoas com deficiência visual. No contexto nacional temos em 1854 a inauguração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que hoje é conhecido como Instituto Benjamin Constant. O Sistema Braille teve sua origem na França no ano de 1825, e carrega o nome de Louis Braille, seu criador. Passou a ser adotado no Brasil em 1854. Com o Sistema Braille sendo utilizado no país, passou a ser afirmado o compromisso com a formação e desenvolvimento do sujeito cego no Brasil. Esse Sistema é utilizado de forma unificada nos países de língua portuguesa. Segundo o Ministério da Educação:

O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de "Braille" é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial (123456). Este conjunto de 6 pontos chama-se, por isso, sinal fundamental. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela

braille ou célula braille e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o Sistema a ser composto com 64 sinais.

Para facilmente se identificarem e se estabelecer exatamente a sua posição relativa, os pontos são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna ou fila vertical esquerda, têm os números 1, 2, 3; aos que compõem a coluna ou fila vertical direita, cabem os números 4, 5, 6. Os números dos pontos dos sinais braille escrevem-se consecutivamente, com o sinal de número apenas antes do primeiro ponto de cada cela. (BRASIL, 2006. Pg. 17)

Figura 4 - Alfabeto Braille



Fonte: http://www.civiam.com.br/hot_alfabeto_braille/alfabeto_braille.html

Além dos materiais didáticos adaptados, bem como a utilização do Sistema Braille, exemplificado acima, é necessário que a instituição de ensino e seus educadores proporcionem experiências sensoriais que possam compensar a deficiência do educando privado de um sentido tão importante quanto à visão. Lembrando o que diz Vygotsky, essa compensação se dá através dos outros

sentidos não afetados. Entretanto, o aprendizado só é efetivamente assimilado caso essas experiências sejam significativas para o educando.

Proporcionar um ambiente de aprendizado que possa gerar significados para a sua compreensão total, nada mais é do que envolver o educando nos processos educativos de forma que suas vivências e experiências sejam levadas em consideração.

A depender da forma de ensino abordada, educandos com deficiência visual podem ser prejudicados na condução do seu desenvolvimento e aprendizagem caso seus educadores apresentem superproteção, insegurança e falta de conhecimento especializado. É de extrema importância compreender a que riscos o educando com deficiência visual é exposto no ambiente escolar.

O educando com deficiência visual em processo de escolarização se difere da média, tendo necessidade de adaptações curriculares e/ou materiais adicionais de ensino adaptados, bem como necessita também ter professores inventivos e especializados, para facilitar sua inclusão e auxiliá-lo a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DAS ARTES VISUAIS PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O ensino das Artes Visuais para o educando não vidente tem grande relevância, uma vez que o estímulo da criatividade, a produção artística, e as demais capacidades trabalhadas na disciplina visam o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, pg.15)

Partindo da ideia de que o educando poderá se envolver com trabalhos não só mecanicamente, mas também emocionalmente, quando respeitadas as suas vontades e preferências, podemos concluir que a educação em Arte garante ao

educando um ambiente propício ao seu desenvolvimento integral. Segundo o PCN Arte:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (BRASIL, 1997, pg.19)

O PCN Arte explica de que formas a educação em arte pode modificar não só o sujeito, mas também a forma como ele interage no meio que está inserido:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, pg.19)

Para Ana Mae Barbosa, o bom ensino de arte precisa associar o "ver" com o "fazer", além de contextualizar tanto a leitura quanto a prática. Essa teoria ficou conhecida como abordagem triangular. Para que se aprenda, é preciso ver a imagem e atribuir significados a ela. Contextualizá-la não só do ponto de vista artístico, como também socialmente. (BARBOSA, 2011)

Na ótica da abordagem triangular, o educando não vidente precisa de meios para poder "ver" a realidade ao seu redor, para poder assim associar essa experiência ao "fazer". O ensino das artes visuais permite que o educando possa desenvolver novos meios para sentir o mundo de forma sensível e imaginativa de outras formas que não com a visão tradicional. A educação em arte facilita o entendimento sensível da realidade. Para o PCN Arte:

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. (BRASIL, 1997, pg.19)

Assim, podemos concluir que a disciplina de Artes Visuais amplia a forma como o educando entende e interage com o mundo, auxiliando-o na construção de significados e ressignificações da realidade que o cerca. O conhecimento da Arte amplia o horizonte de visão para além do que os olhos podem ver.

4. A ADAPTAÇÃO DO GIZ DE CERA COMO UMA PROPOSTA PARA A INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (PNEE) NOS PROCESSOS ARTÍSTICOS DE CRIAÇÃO

O presente trabalho teve como principal referencial teórico o Feelipa Color Code, um código criado por Filipa Nogueira Pires, em Lisboa, com o objetivo de que as cores se tornassem acessíveis para o maior número de indivíduos, visando principalmente pessoas com alguma deficiência visual.

A pesquisa para o referido código foi realizada enquanto Filipa cursava seu Mestrado em Design de Produto na FA-UTL e em parceria com o Centro Helen Keller. Durante meses ela esteve em contato direto com crianças com deficiência visual, sendo assim, foi através de tal pesquisa de campo juntamente com as respostas das crianças que participaram que foi possível desenvolver, aperfeiçoar e validar este código de cor, que apesar disso ainda não tem reconhecimento oficial. A seguir pode-se compreender melhor a lógica do Feelipa Color Code através de imagens do mesmo.

Figura 5 - Feelipa Color Code – Cores primárias



Fonte: <https://www.feelipa.com/pt/para-deficientes-visuais/>

Figura 5 - Feelipa Color Code – Cores secundárias



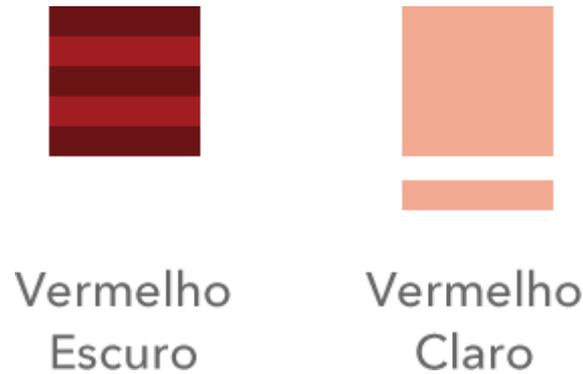
Fonte <https://www.feelipa.com/pt/para-deficientes-visuais/>

Figura 6 - Feelipa Color Code – Escala de cinza



Fonte: <https://www.feelipa.com/pt/para-deficientes-visuais/>

Figura 7 - Feelipa Color Code – Tons claros e escuros



Fonte: <https://www.feelipa.com/pt/para-deficientes-visuais/>

Figura 8 - Feelipa Color Code – paleta de cores

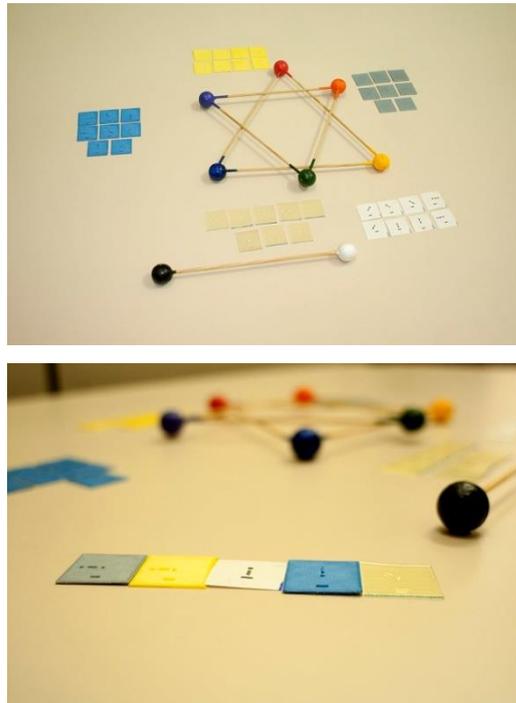


Fonte: <https://www.feelipa.com/pt/para-deficientes-visuais/>

No Brasil também temos pesquisas que vão pelo mesmo caminho, que auxiliaram para a pesquisa teórica do presente trabalho, um exemplo é o projeto desenvolvido por Sandra Regina Marchi para seu doutorado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). O projeto recebe o nome de Representação tridimensional cromática e sistema de código de cores para pessoas cegas ou com baixa visão.

Baseado no Sistema Braille, o código criado por Sandra pode ser aplicado em qualquer objeto, aumentando a autonomia de pessoas com problemas de visão. Embora já existam outros códigos de cores para deficientes visuais, o código criado pela pesquisadora brasileira se destaca por dois motivos: cabe em qualquer lugar e é universal, por ter como base o Braille. Nas imagens a seguir o código criado por Sandra é ilustrado.

Figura 9 e 10 - Representação Tridimensional Cromática e sistema de código de cores para pessoas cegas ou com baixa visão



Fonte: <https://www.ufpr.br/portalfufpr/noticias/pesquisadores-da-ufpr-criam-codigo-de-cores-para-pessoas-cegas-e-com-baixa-visao/>

Ambos os projetos visam à autonomia do indivíduo que possui deficiência visual, bem como o presente projeto que os tomou como inspiração, junto aos estudos teóricos a respeito não só de como a produção artística pode ser utilizada para o desenvolvimento de pessoas com deficiência visual, mas também a sua aplicabilidade no contexto acadêmico, ao ser utilizado em sala de aula para o aperfeiçoamento de diversas potencialidades e capacidades do educando deficiente visual.

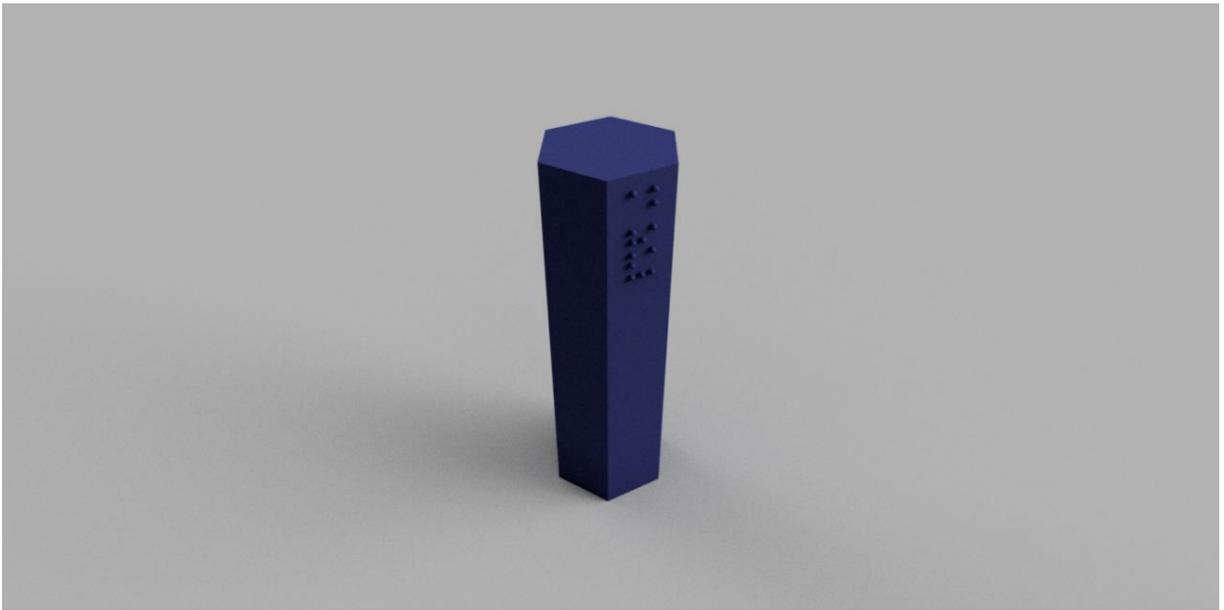
Para garantir de forma mais completa a inclusão e autonomia dos alunos com deficiência visual durante aulas de Artes Visuais, o presente trabalho propõe a criação de um giz de cera que contenha, em sua estrutura, a identificação de sua cor na escrita Braille, para que assim o educando possa reconhecer de forma autônoma e independente as cores dos gizes que estão disponíveis para seu manuseio e dessa forma trabalhar como preferir em seu processo de criação artística.

A escolha do giz de cera como material a ser adaptado tem como motivação sua textura. Ao desenhar no papel com o giz de cera, podemos notar relevos ao tocar os traços, diferentemente do traço feito pelo lápis de cor.

O giz de cera também proporciona contato tátil diretamente com o material em questão, onde não existe nenhuma camada embalando-o. Desta forma, o giz de cera tende a exercer melhor a função ao qual o material se propõe, uma vez que o giz proporciona estímulos sensoriais mais interessantes ao educando cego.

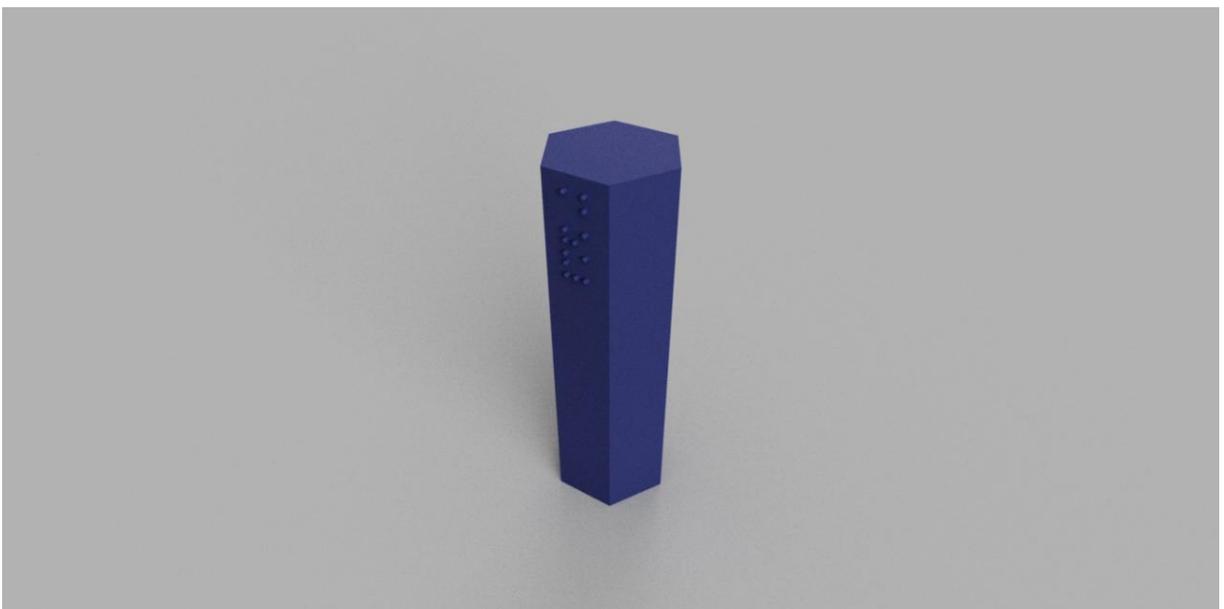
Seguem imagens do projeto final para a proposta apresentada:

Figura 16 - Projeto do Giz em realidade aumentada



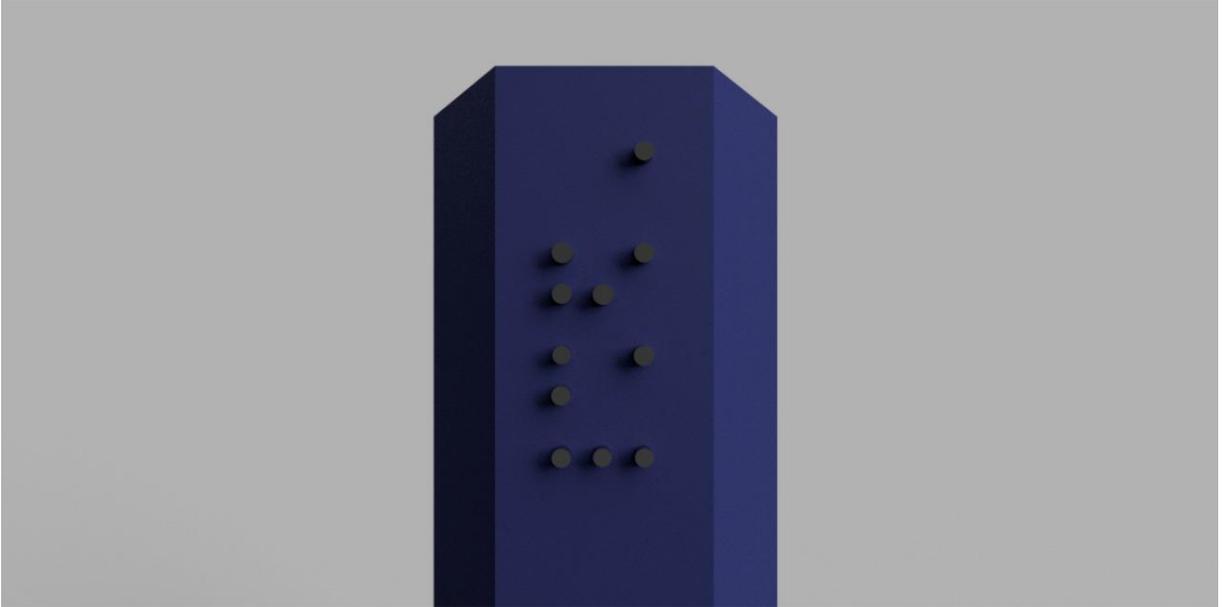
Fonte: Imagem criada no programa Fusion 360

Figura 17 - Projeto do Giz em realidade aumentada



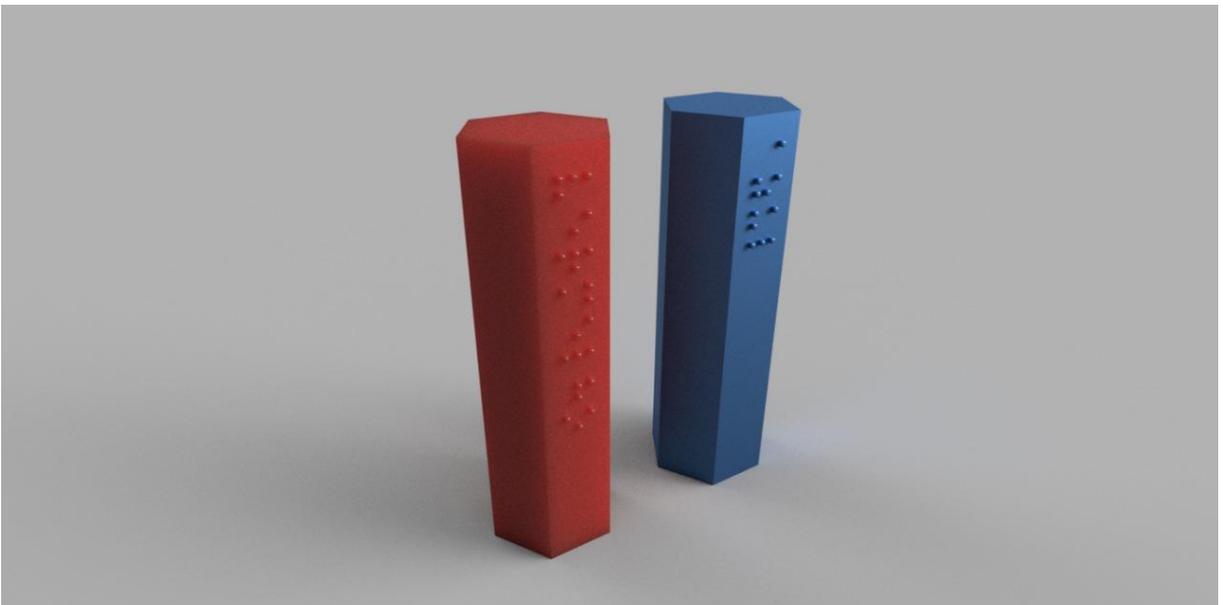
Fonte: Imagem criada no programa Fusion 360

Figura 18 - Projeto do Giz em realidade aumentada



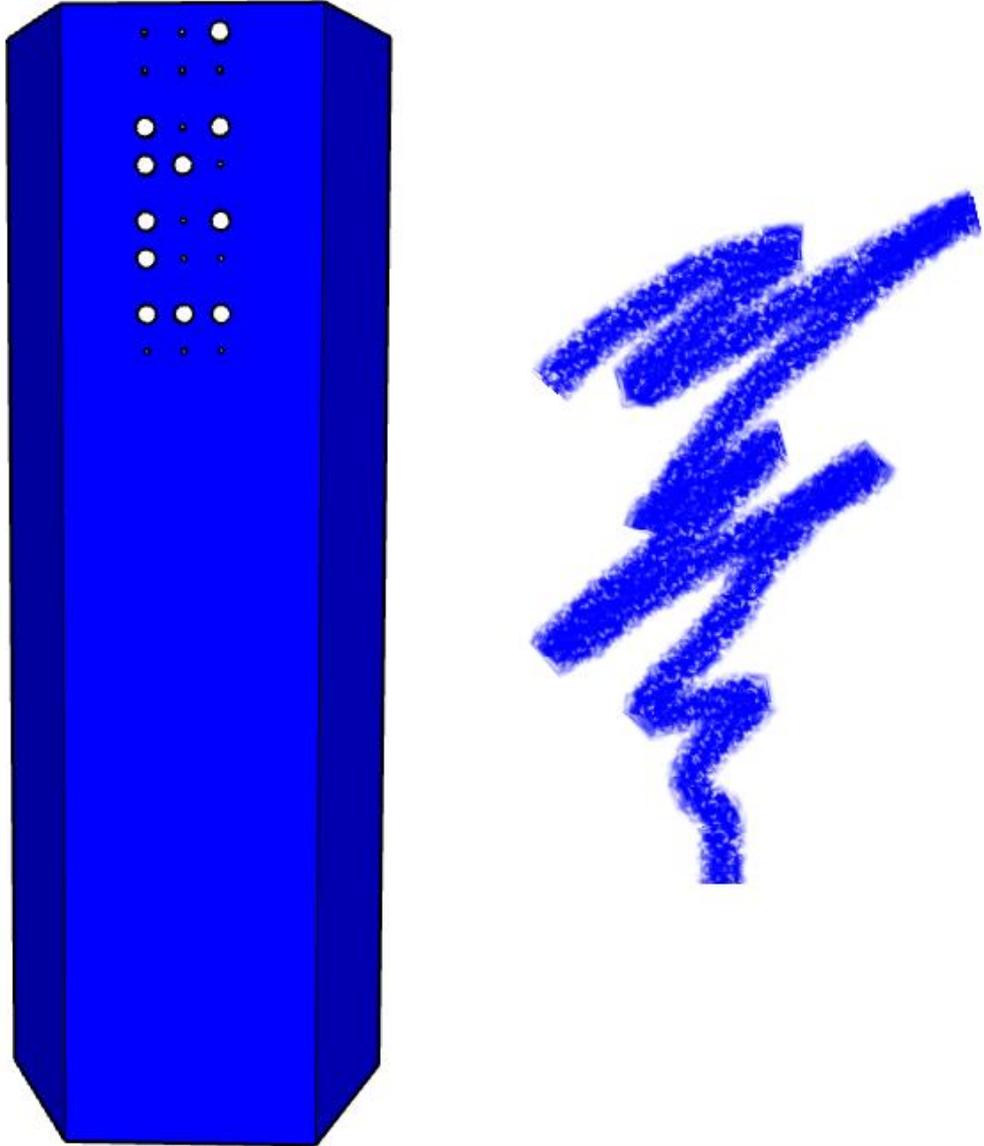
Fonte: Imagem criada no programa Fusion 360

Figura 19 - Projeto do Giz em realidade aumentada



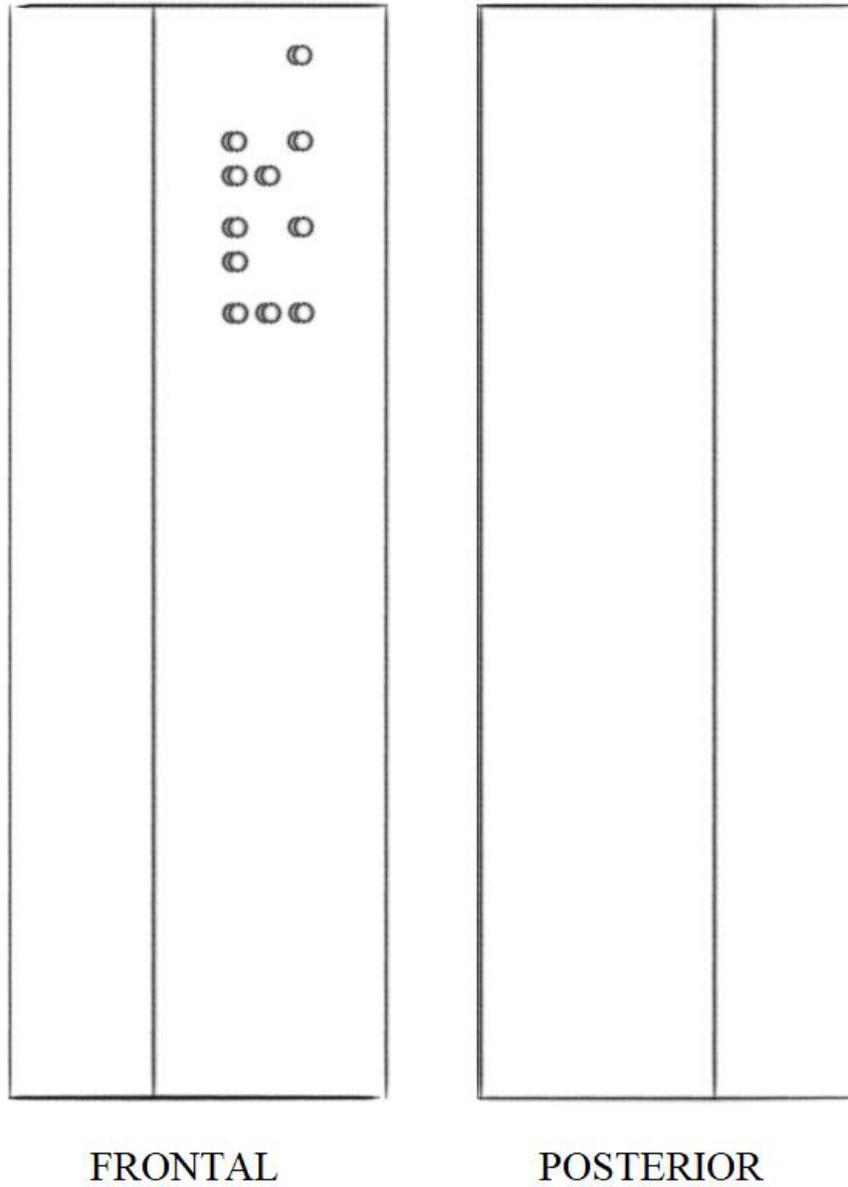
Fonte: Imagem criada no programa Fusion 360

Figura 11 - Representação colorida do giz



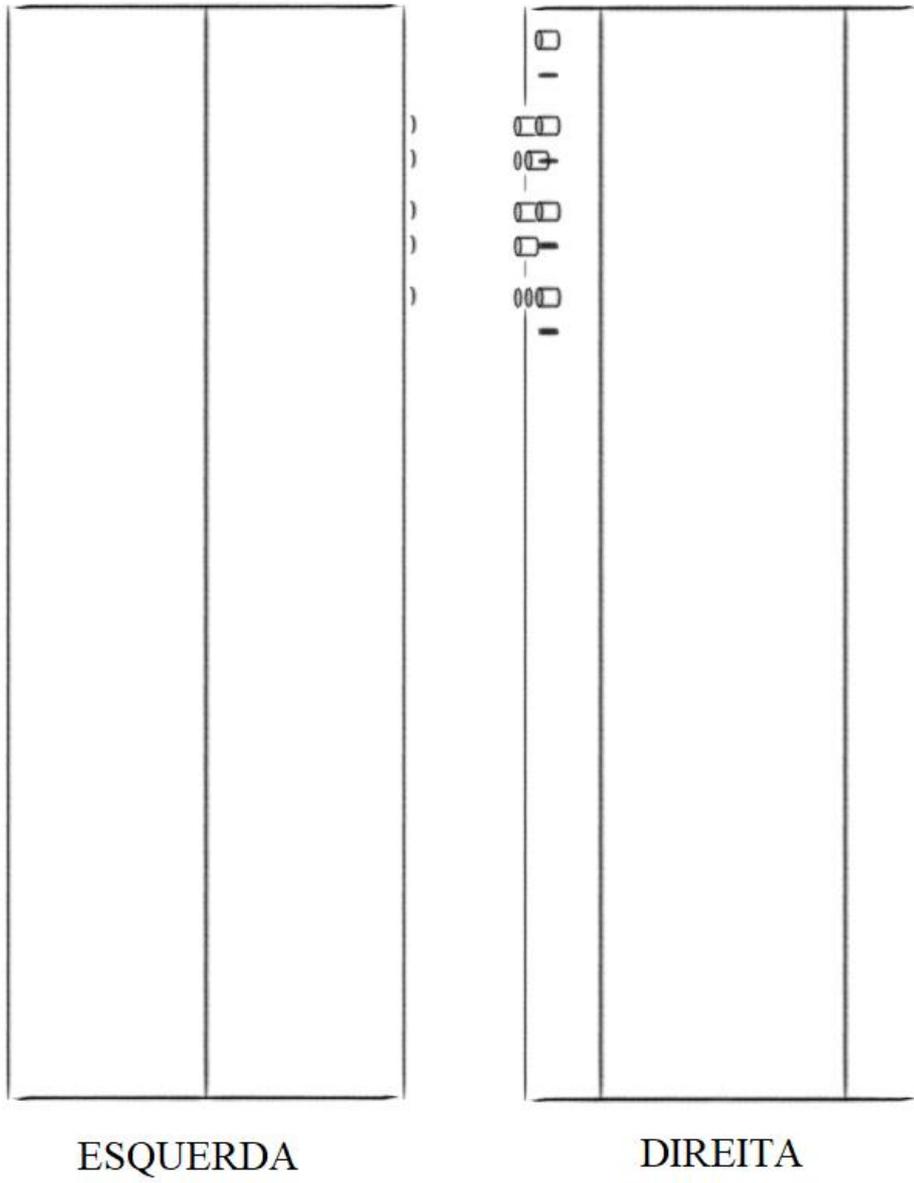
Fonte: Projeto criado em Sketchup

Figura 12 - Vistas do giz: frontal e posterior



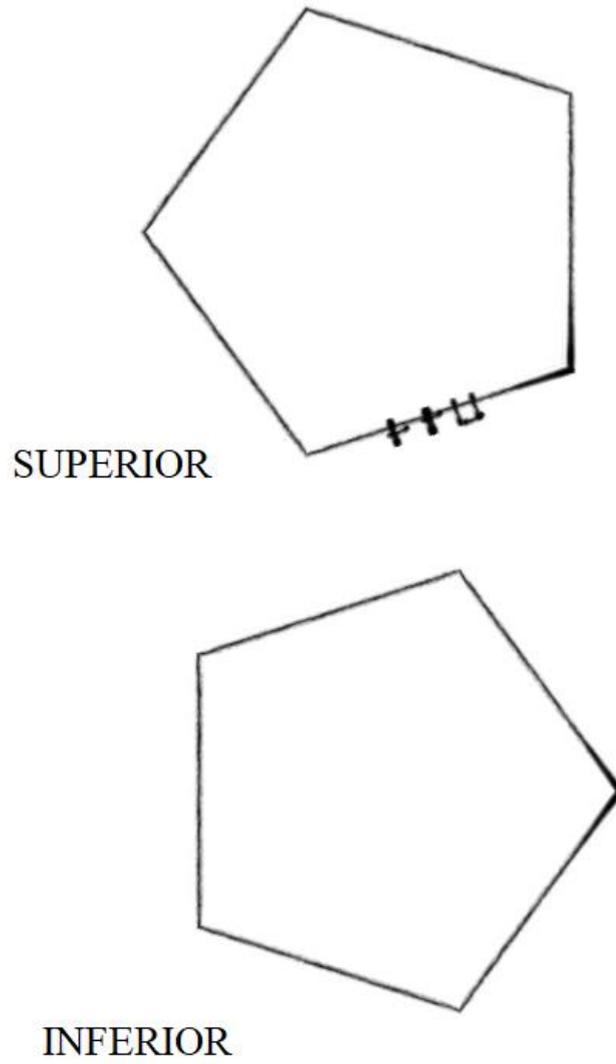
Fonte: Projeto criado em Sketchup

Figura 13 - Vistas do giz: esquerda e direita



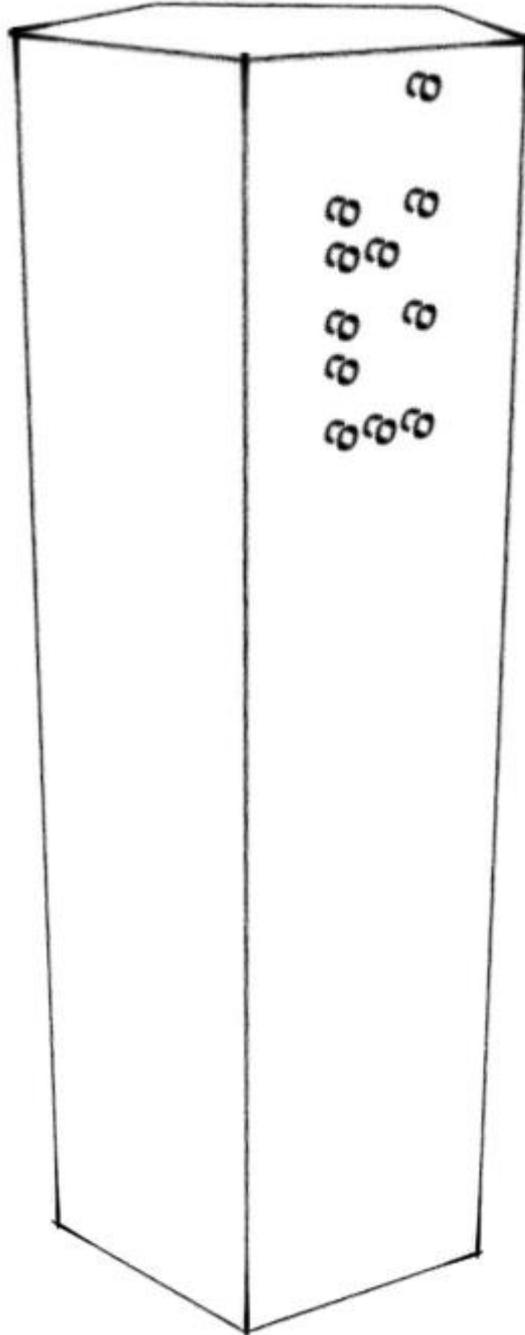
Fonte: Projeto criado em Sketchup

Figura 14 - Vistas do giz: superior e inferior



Fonte: Projeto criado em Sketchup

Figura 15 - Giz em perspectiva



Fonte: Projeto criado em Sketchup

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho busca, com a proposta de adaptação do material didático, criar um ambiente mais inclusivo para o educando deficiente visual. Dessa forma, proporcionando autonomia e independência em suas produções e criações artísticas.

Desenhar é, para o estudante não vidente, uma forma de expressar seu entendimento particular do mundo que o cerca, bem como expressar os significados particulares que ele tem sobre as cores.

Para Ana Rúbia Nascimento “Desenhar é dar vida ao imaginário, é transmitir emoção e sentir o poder do criador em sua criação”.

REFERÊNCIAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

AUTONOMIA. Dicionário online. Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?q=autonomia&oq=autonomia&aqs=chrome..69i57j69i59l2j69i60j0l2.6837j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em Abril/2019.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução e notas de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1964.

KANT, Immanuel, **Crítica da Razão Pura**. Trad. de Valério Ruim e Ou Baldo Moosnburger. 2ª ed. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, Immanuel, **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 1999.

KANT, Immanuel, **À Paz Perpétua**. 3.ª Ed. Trad. São Paulo: L&PM Editores S/A, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em Abril/2019.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da psicologia**. 24. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Disponível em:
https://www.academia.edu/9351429/Seis_estudos_de_Psicologia_Jean_Piaget. Acesso em Abril/2019.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jon, 1977.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 18. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, K. M.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. **A dimensão ética na obra de Piaget**. Série Idéias, n.20, p. 75-82. São Paulo: FDE, 1994.

LA TAILLE, Yves. Entrevista com Yves de La Taille. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 89-119, novembro, 2001.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas**. 2005.p.08 e10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em Abril/2019.

BRASIL, **Educação para Todos**. Brasília: Biblioteca Virtual de Educação UNESCO-Brasil, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: www.unesco.org.br/areas/dsocial/index_html/mostra_documento. Acesso em Abril/2019.

NOTAS ESTATÍSTICAS. **Censo Escolar 2018**. disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em Abril/2019.

APAE Brasil. Acesso em 2019. Disponível em: <https://apaebrazil.org.br/noticia/aumenta-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-mas-escolas-nao-tem-estrutura-para-recebe-los>. Acesso em Abril/2019.

BRASIL. Ministério da Saúde – **Programa Nacional de Prevenção da Cegueira**. Brasília, Secretaria Nacional de Programas Especiais de Saúde, 1983.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em Abril/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em Abril/2019.

CEEDV. Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais. **Projeto político pedagógico** disponível em <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/PPP-CEEDV-CRE-PP-17set18.pdf>. Acesso em Abril/2019.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução 02/98**. Brasília: Conselho de Educação do Distrito Federal, 1998.

BRASIL. **Caminhando juntos: manual de habilidades básicas de orientação e mobilidade**. Brasília: SEESP/MEC, 2003.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Documento, regras e padrões sobre a equalização de oportunidades para pessoas com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.296/2004** – Acessibilidade. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**, v. 3, fascículos I – II – III. Colaboração de Marilda Moraes Garcia Bruno, Maria Glória Batista da Mota, Instituto Benjamin Constant. Brasília: SEESP/MEC, 2001b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS - S A C. **Sugestões De atividades Para Os Alunos Portadores De Deficiência Visual: Educação Artística**. Disponível em: http://www.sac.org.br/apr_ear.htm. Acesso em: 2019

BRASIL. **BRILLE FÁCIL Versão 4.0 Manual de operação Um produto do NCE/UFRJ 2005–2017 Brasil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação

Especial. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil/brfacil40.pdf>. Acesso em Abril/2019.

ENTREVISTA Ana Mae Barbosa. **Caminhos para a conscientização**. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/97/artigo233134-1.asp>. Acesso em Abril/2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte / Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vygotsky LS. **Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2010**. Brasília: MEC, 2011.

INPI http://www.prppg.ufpr.br/pgmec/wp-content/uploads/2017/08/Protocolo_BR102017018174-0_870170062085-codigos-cores.pdf. Acesso em Abril/2019.

FEELIPA COLOR CODE. Disponível em: <https://www.feelipa.com/pt/> Acesso em Abril/2019.

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BATISTA, E. **O processo de ajustamento à cegueira**. São Paulo, apostila do Curso de Orientação e Mobilidade, EPM/MEC/CENESP/FLCB, 1975..

BOWMAN, Garry.. **Uma nova concepção de Cegueira**. São Paulo, Revista Brasileira de Biblioteconomia, v.26/28 – 1995/1997.

BUENO, G.A. **Formação de conceitos na cegueira de nascença**. Revista Lente, São Paulo. V.17, n.47, p.20-29, 1976.

CARROL, Thomas. **Cegueira – o que ela é, o que faz e como conviver com ela**. São Paulo. CNEC/MEC/FLCB, 1968.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades Educativas Especiais e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.183-198.

CRATTY, B. **Inteligência pelo movimento**. Rio de Janeiro: DIFEL, 1975.

CRATTY, B.; SAMS, T.A. **The body image of Blind Children**. New York: American Foundation for the Blind. Research Bulletin, n.17, Jul. 1983.

DIATKINE, R.F. **Development needs in blind infants**. The new outlook for the blind, 1997.

GREGORY, R.L. **Olho e Cérebro: psicologia da visão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HALLIDAY, C. **Crescimento, aprendizagem e desenvolvimento da criança visualmente incapacitada do nascimento à idade escolar**. Fundação para o Livro do Cego no Brasil. São Paulo, 1965.

LORA, T.D.P. **O professor especializado no ensino de deficientes visuais: um estudo centrado em seus papéis e competências**. São Paulo: Feusp, 2000 (tese de doutorado).

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

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WARREN, D.H. **Blindness and early childhood development**. New York: American Foundation for the Blind, 1978

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

AMIRALIAN, M.L.T.M. **Compreendendo o Cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo, Cortez. 1996.

MACHADO, Rosane do Carmo. **Descomplicando a escrita Braille: considerações a respeito da deficiência visual**. Curitiba: Juruá, 2009.