

WELINGTON JUNIOR JORGE
ORGANIZADOR

INCLUSÃO ESCOLAR: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

VOL II



WELINGTON JUNIOR JORGE
ORGANIZADOR

INCLUSÃO ESCOLAR: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

VOL II



Uniedusul

CONSELHO EDITORIAL

Ciências Agrárias

Carla Patrícia Noronha Dornelles - Centro Ecológico
Christoph Gehring - UEMA
Cléia dos Santos Moraes - SETREM
Edilson Máximo da Silva Junior - ICMBio NGI Carajás
Ezequiel Redin - UFVJM
Fabiana Helma Lüdtke - IFSUL
Francimara Souza da Costa - UFAM
Gustavo Benítez - Facultad de Veterinaria - Universidad de la República (Uruguay)
Michel do Vale Maciel - UFAM
Milton César Costa Campos - UFPB
Osmar Alves Lameira - Embrapa Amazônia Oriental
Pedro de Souza Quevedo - UNIFESSPA
Teresa Cristina Albuquerque de Castro Dias - IBAMA
Vanderley Borges dos Santos – UFAC

Ciências Biológicas

Vinicius Guerra Batista - UFAC
Cintia Mara Costa de Oliveira - FUAM
Thiago Bernnardi Vieira - UFPA
Irlon Maciel Ferreira - UNIFAP
Givago da Silva Souza - UFPA
José Max Barbosa de Oliveira Junior - UFOPA
Antonio Carlos Rosário Vallinoto - UFPA
Renata Coelho Rodrigues Noronha - UFPA
Frank Raynner Vasconcelos Ribeiro – UFOPA

Ciências da Saúde

Adriana Malheiro Alle Marie - UFAM
Kelly de Jesus - FEFF
Rosemary Ferreira de Andrade - UNIFAP
Wagner Jorge Ribeiro Domingues - UFAM
Djane Clarys Baia da Silva - Fundação de Medicina Tropical Dr. Heitor Vieira Dourado
Gabriel Araujo da Silva - UEAP
Rosany Piccolotto Carvalho - UFAM
Ana Cristina Viana Campos - Unifesspa
Andrea Mollica do Amarante Paffaro - UNIFAL
Melissa Agostini Lampert - UFSM
Fernanda Barbisan - UFSM
Cláudia Tarragô Candotti - UFRGS
Alcides Silva de Miranda - UFRGS
fabiana schneider pires - UFRGS
Bibiana Verlindo de Araujo – UFRGS

Ciências Exatas

Waldemir Lima dos Santos - UFAC
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra - UFAC
Yurimiler Leyet Ruiz - UFAM
Genilson Pereira Santana – UFAM
Cecilia Veronica Nunez - INPA
Sebastião da Cruz Silva - UNIFESSPA
Fernanda Carla Lima Ferreira - UNIFESSPA
José Sávio Bicho de Oliveira - UNIFESSPA
Rita de Cássia Saraiva Nunomura - UFAM
José Elisandro de Andrade - UNIFESSPA
Marcos Marques da Silva Paula - UFAM
Anderson Henrique Lima e Lima UFPA
Argemiro Midonês Bastos - IFAP

Ciências Humanas, Letras e Artes

Shelton Lima de Souza - UFAC
Pierre André Garcia Pires - UFAC
Yurgel Pantoja Caldas - UNIFAP
Daguinete Maria Chaves Brito - UNIFAP
Silvio Simione da Silva - UFAC
Reinaldo Corrêa Costa - INPA
Marcelo Lachat - UNIFESP
Fernanda Cristina da Encarnação dos Santos - UNIFAP
José Rosa dos Santos Junior – UNIFESSPA
Anna Carolina de Abreu Coelho - UNIFESSPA
Paula Tatiana da Silva Antunes - UFAC
João Paulo da Conceição Alves - UFPA
Francivaldo Alves Nunes - UFPA
Lucas Rodrigues Lopes - UFPA
Lucélia Cardoso Cavalcante – UNIFESSPA
Vilma Aparecida de Pinho - UFPA
Rafael Sbeghen Hoff - UFAM
Márcia Teixeira Falcão - UERR
Juciane dos Santos Cavaleiro - UEA
Damião Bezerra Oliveira - UFPA
Francivaldo Alves Nunes - UFPA
Wilton Flávio Camoleze Augusto - UNIMAR
Rafael Ademir Oliveira de Andrade - Centro Universitário São Lucas
Daniel Chaves de Brito - UFPA
Fatima Sueli Oliveira dos Santos - IFAP
Ivanilton Jose Oliveira - UFG
Paulo Roberto Barbosa - PUC-SP
Ana Claudia Caldas Mendonça Semêdo - UFBA
Élido Santiago da Silva - UFPI
José Marcos Froehlich - UFSM
José Carlos Martines Belieiro Junior - UFSM
Edison Hüttner - PUCRS
Cláudio Primo Delanoy - PUCRS
Francisco Thiago Rocha Vasconcelos - UNILAB
Edonilce da Rocha Barros - UNEB

Ciências Sociais Aplicadas

Cristovão Henrique Ribeiro da Silva - UFAC
Maurício Elias Zouein - UFRR
Marcela Mary José da Silva - UFRB
Ricardo Coutinho Mello - UFBA
Alzira Queiróz Gondim Tude de Sá - UFBA
José Carlos Sales dos Santos - UFBA
José Cláudio Alves de Oliveira - UFBA
Cíntia Beatriz Müller - UFBA
Edward John Baptista das Neves MacRae - UFBA
Renato da Costa dos Santos - UniFael e UniEnsino
Ariane Fernandes da Conceição - UFTM
Gabriela Viero Garcia - UFSM
Ivens Cristian Silva Vargas - URCAMP
Carine Dalla Valle - UFSM

Tecnologia Aplicada

Rodrigo Otavio Perea Serrano - UFAC
Laércio Gouvêa Gomes - IFPA
Marcele Fonseca Passos - UFPA
André Luiz Amarante Mesquita - UFPA
Júlio Cesar Valandro Soares - UFG
Eduardo Jacob Lopes - UFSM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

I37 Inclusão escolar [livro eletrônico] : para além da educação especial:
vol. II / Organizador Welington Junior Jorge. – Maringá, PR:
Uniedusul, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-80277-95-7

1. Inclusão escolar. 2. Prática de ensino. 3. Professores de
educação especial – Formação. I. Jorge, Welington Junior.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos capítulos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos os créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1.....	07
Ausência de atendimento especializado efetivo para alunos com Transtornos De Aprendizagem em uma Escola da Rede Estadual de Ensino em Manaus	
Vera Lúcia Nascimento de Freitas	
Michelle de Souza Vale	
doi: 10.51324/80277957.1	
 Capítulo 2.....	 30
Limites e possibilidades da comunicação gráfica para pessoa com deficiência visual: um estudo de revisão	
Lauriete Junior	
Luiza Liene Bressan da Costa	
doi: 10.51324/80277957.2	

Capítulo

01

AUSÊNCIA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO EFETIVO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM MANAUS

VERA LÚCIA NASCIMENTO DE FREITAS

Mestra em Educação pela Universidad del Sol- Paraguai, Professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas no CEJA- AGENOR FERREIRA LIMA

MICHELLE DE SOUZA VALE

Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), Membro do Laboratório de Estudos de Gênero da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

RESUMO: O presente estudo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *Um Estudo sobre a Ausência de Atendimento Especializado Efetivo para Alunos com Transtornos de Aprendizagem do 3º ano do Ensino Fundamental na Escola Humberto de Campos entre os anos de 2019 e 2020*. Neste estudo, objetiva-se refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos que apresentam Transtornos ou Distúrbios de Aprendizagem, visto que, suas dificuldades não são contempladas com a mesma compreensão e olhar que são vistos os casos dos alunos com necessidades educacionais especiais que possuem laudos. Comportamentos como hiperatividade, dificuldade de concentração, bloqueios e dificuldades para a prender são uma das principais características do Transtornos ou Distúrbios de aprendizagem do qual são problemas neurológicos muito comuns em crianças e adolescentes em fase escolar. A pesquisa é de caráter qualitativo sem esquecer os dados quantitativos onde entrevistamos através de entrevistas semiestruturada professores, gestora, pais e responsáveis dos alunos acometidos de Transtornos de Aprendizagem. Este estudo nos mostrou que a falta de um diagnóstico preciso sobre a condição da criança com transtornos de aprendizagem impossibilita que a mesma venha receber acompanhamento pedagógico correto e isso impede o bom desenvolvimento escolar desses alunos, ocasionando um baixo rendimento e evasão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de aprendizagem, Ausência de atendimento pedagógico especializado, dificuldade de aprendizagem

ABSTRACT: The present study is an integral part of the master's dissertation entitled *A Study on the Absence of Effective Specialized Care for Students with Learning Disorders in the 3rd year of Elementary School at Escola Humberto de Campos between the years 2019 and 2020*. In this study, the objective is to reflect on the difficulties faced by students who have Learning Disorders or Disorders, since their difficulties are not contemplated with the same understanding and look that are seen in the cases of students with special educational needs who have reports. Behaviors such as hyperactivity, difficulty concentrating, blocks and difficulties with holding are one of the main characteristics of Learning Disorders or Disorders, which are very common neurological problems in school children and adolescents. The research is qualitative without forgetting the quantitative data where we interviewed through semi-structured interviews teachers, manager, parents and guardians of students affected by Learning Disorders. This study showed us that the lack of an accurate diagnosis on the condition of children with learning disorders makes it impossible for them to receive correct pedagogical monitoring and this prevents the good school development of these students, causing low performance and school dropout.

KEYWORDS: learning disorder; Lack of specialized pedagogical servisse; learning difficulty

INTRODUÇÃO

Os Transtornos ou Distúrbios de Aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia), mais comuns apresentados pelos alunos e que são vistos como costumeiros, momentâneos, estabilizáveis e até parcialmente superáveis são responsáveis pela não consolidação do processo de alfabetização caso não sejam trabalhados com afinco, causando atraso sem precedentes na qualidade da aprendizagem dos alunos acometidos desses transtornos.

Observou-se que na Escola Estadual Humberto de Campos, lócus de nossa pesquisa, os problemas cotidianos que mais afligiam a equipe pedagógica como a própria gestão eram os desafios enfrentados pelas professoras diante dos alunos com dificuldades de acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Em meio a esse grupo de alunos, os acometidos de Transtornos de Aprendizagem eram os que menos recebiam atendimento pedagógico necessário por não possuírem um laudo. Durante a realização deste estudo, observou-se que a falta de amparo legal à essas crianças, tornava o trabalho pedagógico em sala de aula muito mais difícil, pois o professor não tem preparo para trabalhar as dificuldades desses alunos de forma diferenciada, sem apoio e sem orientação. Essa falta de atendimento pedagógico diferenciado faz-se com que o analfabetismo funcional só cresça no país.

De acordo com os resultados preliminares da pesquisa desenvolvida pelo Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2018), cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais. A pesquisa também trouxe informações sobre os níveis de alfabetismo por escolaridade e deixa claro que ir à escola nem sempre representa sinal de alfabetismo proficiente. Em cada 10 alunos que já concluíram os anos iniciais, 7 são analfabetos funcionais. O mais alarmante está no Ensino Superior, onde se deveria ter um nível de alfabetismo maior para o exercício da vida acadêmica, a pesquisa apontou que apenas 34% dessa população atinge a proficiência (INAF, 2018).

Buscando mudar o cenário atual da educação básica no país que foi lançado a Política Nacional de Alfabetização – PNA, através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019). Infelizmente o tempo destinado para os profissionais da educação para elaboração do Relatório foi insuficiente, um ou dois encontros.

Ocorre é que no Brasil, a disparidade não é tão somente social, mas política, quando o Norte do país pouco participa das discussões que remete a qualidade da educação. Essa ausência quase sempre se dá pela falta de interesses dos governantes em compreender as verdadeiras demandas de algumas regiões.

Conforme os dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas-SIGEAM em 2019, 10 alunos e em 2020, 17 alunos apresentaram transtorno de aprendizagem, culminando em criação de classes de correção de fluxos. Diante de tal problemática, este estudo se faz relevante para a comunidade científica que tem buscado de forma incessante desenvolver debates sobre a temática aqui proposta. Entende-se também, que a relevância deste estudo possa contribuir com o poder público para que o mesmo busque criar políticas públicas de inclusão mais eficazes e que possam atender a sociedade como um todo, não uma parcela dela em detrimento de outra.

Defende-se aqui o acesso ao diagnóstico precoce e atendimento adequado às crianças com transtorno de aprendizagem, visto que, esse parecer pode ajudar esses alunos a desenvolverem suas habilidades que não são trabalhadas sem intervenção pedagógica apropriada.

Considera-se esta pesquisa relevante para os estudos na área da educação sobre a temática aqui apresentada como forma de contribuir com o debate nas escolas, com as famílias e sociedade.

O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS: IDENTIFICAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.

No século XIX em sua última década, as escolas eram construídas com salas de aula amplas, bibliotecas, parte administrativa, museu escolar e no centro do prédio ficava um espaço de convivência. As escolas eram simétricas e divididas para a convivência separada dos dois sexos. Segundo Wolff (1992, p. 48),

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito "evidentes", facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.

Tal arquitetura ficou evidenciada e permanece em muitas escolas em todo o Brasil, muitas mantiveram sua estrutura preservada, foram reformadas e funcionam com adaptações entre o moderno e o antigo, outras foram tombadas, reformadas sem perder sua característica original e fazem parte do patrimônio histórico da localidade em que estão inseridas. Porém, a maioria das escolas públicas atuais continuam evidenciando o governo com sua cor padrão.

Qualquer um que permaneça sentado durante quatro horas, mesmo com pequenas interrupções, nas carteiras escolares espalhadas por todo o Brasil saberá a que tortura se submete a criança. Se a essa tortura específica somarmos o calor e/ou frio excessivo que decorrem do uso inconsequente de materiais construtivos inadequados, é de se espantar que alguma criança ainda goste de estudar (LIMA, 1989, p.40).

Reiterando o que foi descrito pelo autor três décadas passadas, muitas escolas públicas em todo o Brasil ainda funcionam em prédios adaptados fora dos padrões, onde só existem minúsculas salas de aula com lotação máxima, não sendo possível realizar uma atividade diversificada por conta do espaço inadequado. Desestimulando cada vez mais o interesse pela aprendizagem escolar. Para Wolff (1996, p. 105),

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas os edifícios caracterizam-se como símbolos dessas mesmas funções. É por isso que ao longo da história, aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, dos prédios dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola. Entre tantas outras tipologias arquitetônicas que foram consolidando.

Parafraseando Wolff (1996), percebe-se que construídas em arquitetura moderna com conteúdos simbólicos que darão continuidade a história, as escolas atuais conseguem ser identificadas por seu aspecto físico e fáceis de decodificar. Contam com espaços físicos para o estudo diversificado, área de convivência, salas de aula com carteiras individuais capazes de serem movimentadas de acordo com as atividades elaboradas pelo professor, espaço para o esporte, refeitório, biblioteca, Ludoteca (salas de jogos pedagógicos), laboratórios de ciências, laboratório de informática, algumas com salas de recursos (local onde os alunos amparados por lei são trabalhados de forma diferenciada para superar suas dificuldades de aprendizagem) e há a livre convivência entre os dois sexos. Zabalza (1998 apud HORN, 2007, p. 35)), diferencia espaço físico de ambiente educativo.

[...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem (HORN, 2007, p.35).

O espaço escolar é um lugar que deve ser estruturado e organizado para o fazer pedagógico. É nesse espaço que a criança vai conviver 4 horas ou mais de sua vida por dia. Portanto, deve ser um ambiente acolhedor, inspirador, informativo, formativo, tornando-se duas partes em um todo.

No estado do Amazonas, as escolas públicas estaduais dispõem de espaços físicos semelhantes aos das escolas de nível nacional, com salas amplas que suportam em média 40 alunos, espaços destinados a leitura e atividades lúdicas, salas de recursos multifuncionais, laboratórios de informática e ciências, refeitório amplo e quadra poliesportiva. Ressaltamos ainda, que as escolas estaduais de tempo integral além desses espaços, oferece aos alunos anfiteatro, sala de dança e parque aquático para realização de atividades extracurriculares.

O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos. (OLIVEIRA 2000, p.158)

Também, deve ser um lugar que possibilite interação, liberdade, segurança, confiança para quem o utiliza, porque é nele que serão protagonizadas as experiências e vivências de quem o explora, sendo ele provido de condições, os estimuladores serão meros atores em meio aos coadjuvantes aprendizes. Assim sendo, a criança deve se sentir parte integrante desse todo e se desenvolver de acordo com os propósitos da escola. Para Frago e Escolano (2001, p. 27),

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmite uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.

Esses significados e estímulos se transformarão em saberes e experiências que farão parte da vida cotidiana dos indivíduos e se perpetuarão nas suas lembranças, e em algum momento, poderão ser passadas por si para outrem, através da fala ou escrita e ou sentidas através de bons ou maus pensamentos, dependendo de como foram experimentados.

O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossíveis (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança (ZABALZA, 1998, p.50).

Portanto, como base de todos os aspectos da escola, o espaço escolar deve ser dinâmico, dando espaço à riqueza de possibilidades com cenários que remetam aos alunos novas descobertas e vivências, inspirações, atendam às necessidades físicas de cada indivíduo. Para Rocha (2000, p. 27),

Ao dispormos pessoas e objetos em ambientes locais, ao delimitarmos o espaço de uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitimos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço está na constituição daquilo que comumente identificamos como escola e como sujeito.

Há muitas escolas com espaços bem explorados pelo setor pedagógico, capazes de fazer desses espaços a extensão da sala de aula. Há escolas com espaços exuberantes, mas que não passam de um mausoléu, pois os espaços são proibidos, não explorados, reservados, mal decorados, não utilizados, depredados. Há também escolas que não tem espaço físico adequado, mas o setor pedagógico transforma de qualquer metro quadrado um lugar de aprendizagem significativa, fazendo desse pequeno espaço algo aconchegante e transformador.

A Escola Estadual Humberto de Campos, segue os padrões das escolas estaduais do estado do Amazonas, contendo dez salas de aula (com capacidade para atender em média 35 alunos), sala para professores, uma quadra poliesportiva coberta, refeitório com capacidade para cento e cinquenta alunos sentados, uma biblioteca e uma sala de jogos pedagógicos com capacidade para trinta alunos.

A Escola Estadual Humberto de Campos fica localizada no bairro Alvorada, zona periférica de Manaus. Com seus 50 anos de existência foi a primeira escola pública implantada na comunidade. A escola funcionou com três modalidades de ensino (Ensino Fundamental I, e II e Ensino Médio) por mais de duas décadas, em 4 turnos distintos - matutino, intermediário, vespertino e noturno.

A partir de 2009 a escola passou a funcionar em apenas dois turnos – matutino e vespertino, com as modalidades de ensino fundamental I e Projeto Avançar. No ano de 2010 a escola entrou em processo de reforma e construção de um refeitório e de uma quadra poliesportiva coberta.

Trataremos aqui o perfil do professor da educação básica no país e no estado do Amazonas, bem como o perfil do professor da Escola Estadual Humberto de Campos para compreendermos melhor nosso problema de pesquisa. Vejamos;

Nos dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017. Foram analisadas características demográficas, do contexto de trabalho e da formação do docente. O estudo demonstrou que os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%), de raça/cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica. Uma minoria declarou ser portadora de necessidades especiais (0,31% em 2017). A escolaridade do professor é predominantemente de nível superior em todas as etapas de ensino – sendo que a maior parte é em licenciatura. Dos graduados, 36% são portadores de títulos de pós-graduação lato ou stricto sensu. A maior parte dos professores é concursada e leciona em apenas uma escola, 38% em uma única turma e 40% ministra uma única disciplina (INEP, 2019).

Conforme podemos observar na citação o percentual de professores com qualificação profissional além da graduação é mínimo, tendo em vista as constantes mudanças no sistema educacional brasileiro e as exigências por uma educação de qualidade e, principalmente por terem sido estabelecidas metas para o ensino brasileiro.

Percebe-se então, a necessidade de investimento na formação docente, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em seu Art. 3º, estabelece que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas -Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades -Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial,

Educação Profissional e Técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e a difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os quatro direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3).

A necessidade da formação continuada além de estar pautada na lei de Diretrizes e Base, é essencial para que o professor acompanhe as transformações ao longo do tempo, pois é nela que o profissional vai buscar subsídios para ministrar sua aula com recursos e métodos atuais. Quanto mais preparado o professor, mais opções de fazer a diferença e melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos ele terá.

Nesse contexto a formação continuada do professor deve ser;

Concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2003, p. 31).

Neste sentido, o docente deve estar consciente que ministrar aula em pleno século XXI para crianças e ou adolescentes exige mudanças de comportamentos tradicionais, exige que acompanhe as mudanças e inovações que o cercam, que saia de sua zona de conforto e busque um entendimento de como lidar com seu aluno de pensamentos e comportamentos modernos e que não fica mais sentadinho esperando comando.

Para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o contexto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico... enfim, histórico do que ensina (GADOTTI, 2003, p. 48).

O autor é enfático em suas palavras ao afirmar que o professor deve ser um estudioso dos seus próprios fazeres e ações, deve também ter conhecimento sobre os aspectos social, econômico e salutar do público alvo para o qual direcionará suas ações, com propriedade, além de dialogar com seu aluno em uma linguagem clara e objetiva de seus conhecimentos.

Assim sendo, é importante que a gestão e o setor pedagógico da escola e até mesmo os pais, conheçam o perfil do professor para um melhor desenvolvimento das ações estabelecidas pela escola.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2019, o estado do Amazonas possui um total de 45.307 professores, sendo que 81,01% dos docentes do estado tem o ensino superior completo.

Estes dados coloca o estado do Amazonas em um elevado patamar se compararmos com os 85,3% de professores com a mesma formação acadêmica em todo o território brasileiro. O Censo de 2019 ressalta ainda que grande parte dos docentes trabalha em uma única escola e 18,6% destes profissionais trabalha em dois ou mais estabelecimentos de ensino sendo que no Brasil este número chega a ser de 21,1%.

Ainda de acordo com o Censo de 2019, 39,1% dos docentes do ensino fundamental possuem formação adequada. Neste sentido, a SEDUC-AM vai se adaptando às exigências sociais e econômicas da população e, sobretudo, à expansão das matrículas, buscando atender, dessa forma, as metas 1, 2 e 3 do PNE, do decênio 2014-2024, que versam sobre a universalização da educação básica em seus três segmentos.

Com relação a escola estadual Humberto de Campos, segundo o Projeto Político da escola, 60% dos professores possuem apenas a formação acadêmica e apenas 40% são pós-graduados. Do total de docentes, 70% trabalha apenas na escola e os demais em duas ou mais instituições. Em média, o tempo de serviço no magistério destes profissionais varia de 1 a 19 anos de atuação.

É fundamental conhecer o perfil do professor, principalmente daquele que atua no ensino fundamental, tendo em vista que este tem uma atuação multidisciplinar em sala de aula. A capacidade de motivar os estudantes e sua experiência profissional com esta faixa etária de alunos pode afetar a relação professor X aluno e o desempenho educacional deles. Assim sendo, entendemos ser de fundamental importância descrever o perfil do aluno do ensino fundamental, discriminando o processo de ensino aprendizagem durante este período da sua vida escolar.

A ida a escola proporciona a modificação do comportamento humano a partir de experiências vividas no âmbito escolar. O momento da busca pela aprendizagem escolar é algo que foi estimulado pela família desde muito pequeno, obtendo nessa busca, saberes e memórias afetivas que carregará por toda a vida, dando continuidade ao processo de aprendizagem que se estabeleceu com seu nascimento.

Dessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir (OLIVEIRA, 2002, p. 126).

Ao iniciar sua vida escolar cheia de perspectivas, a criança passa a vivenciar um mundo de descobertas fora do ambiente familiar que poderão ser significativas ou não. A

forma que essa trajetória inicia e como se dará, será fundamental para adquirir base para que tenha uma aprendizagem de sucesso. Para Ciasca (2004. p.19-31), a aprendizagem;

é uma atividade individual que se desenvolve dentro de um sistema único e contínuo, operando sobre todos os dados recebidos e tornando-os revestidos de significado. Este ato não é limitado à intenção ou ao esforço para reter itens ou habilidades deliberadamente repetidas de momento a momento, mas se amplia na qualidade do aprendido, no grau de abstração e com o transcorrer da idade.

Bem definido pela a autora, a aprendizagem embora seja individual, a criança necessita de um espaço estruturado e de pessoas receptivas e preparadas para lidar com seu grau de absorção de conhecimentos e ou suas dificuldades na aquisição dessa aprendizagem ao longo de sua vida escolar. Dessa forma, seu desenvolvimento será contínuo e significativo.

Para Campos (2014, p. 16), “Explicar o mecanismo da aprendizagem é esclarecer a maneira pela qual o ser humano se desenvolve, toma conhecimento do mundo em que vive, organiza sua conduta e se ajusta no meio físico e social”. A maneira pela qual o autor simplifica seu conceito de aprendizagem de forma bem abrangente, facilita a compreensão do que venha ser a aprendizagem, porém se formos analisar por outro contexto, a palavra aprendizagem é carregada de adjetivos que nos emergem em muitos conceitos e paradigmas.

A partir das formulações de Vygotsky, Oliveira (1997, p.57) define aprendizagem ou aprendizado como:

Processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. A partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

Complementado por Oliveira (1997), como conceito, o processo da aprendizagem que tem em sua realização o contato do indivíduo com o meio. Na concepção escolar, esse ‘meio’ deve ser pensado de forma mútua, de formas que o meio estimule o interesse do indivíduo para que as novas informações passadas provoquem o seu desenvolvimento social, intelectual e pessoal. Vygotsky (2000) reforça que ‘bom aprendizado’ é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Para Piccinin (2012, p. 38)

a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às

contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem sucedidas e fortalecidas.

É importante concordar com a autora quando esta discorre sobre a base da aprendizagem humana que deve acontecer ainda na primeira infância e suas benesses, bem como sobre a qualidade de vida que influencia de forma positiva nessa aprendizagem. Contudo, deve-se abrir um parêntese para observar que se houver uma qualidade de vida e a criança não for estimulada a aprender, pouco há de valer essa qualidade de vida, em detrimento a outras que se desenvolvem sem essa qualidade, visto que lhe basta o estímulo.

Por outro lado, Vigotsky (1984, p. 98), afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. De qualquer forma, para se desenvolver em sua plenitude a criança dependerá sempre de alguém que lhe repasse as informações ou lhe dê o apoio necessário para uma aprendizagem significativa. Martins (2009 p. 100) ressalta que:

Em suma, desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento.

Para descrever o perfil do aluno brasileiro, temos que fazer um pequeno enfoque sobre a geração atual que engloba os alunos nascidos a partir de 2010, que foi sendo definida de acordo com suas atitudes e comportamentos, a exemplo da geração Alpha.

O termo Alpha foi usado pela primeira vez pelo sociólogo australiano Mark McCrindle, em março de 2010, e seu nome tem origem na primeira letra do alfabeto grego, “α” visto que após a geração Z, não havia mais letras do alfabeto, então se optou para iniciar um novo ciclo, já que essa geração Alpha seria de grandes transformações (VIEGAS, 2015, p. 26).

A geração Alpha é uma geração de crianças que não precisou aprender computação pelos métodos tradicionais como as demais gerações. Foram e estão sendo gerados em meio a todas as tecnologias e aprendem seu domínio sozinhos, essa geração não é muito de obedecer a hierarquias, a figura dos pais é importante, mas o respeito deles é mais através do diálogo e não da imposição. Para Beraldo (2015), “a habilidade e adaptação à novas tecnologias indicam que sejam muito mais independentes que as gerações antecessoras”. Araújo (2014, p.22), complementa que:

Impedir que o filho tenha contato com essas tecnologias não é uma boa opção. Isso pode atrasar o desenvolvimento de uma criança, gerando consequências negativas, como retardo no aprendizado, a exclusão de grupos sociais ou problemas em realizar e desenvolver trabalhos escolares. E, se por um lado os pais tentam impedir que os filhos utilizem essas tecnologias, cada vez mais escolas de todo o país estão trazendo o uso de aplicativos em suas aulas como um complemento do ensino.

Diante desse contexto social, se descreve o perfil do aluno da educação básica que chega à escola como aquele sujeito que não é mais só ouvinte, é questionador, sabe o que quer e onde quer chegar, porém não vem mais em busca de informações, hoje é ele que transporta as informações para dentro da escola, pois se tornou um sujeito histórico que desde pequeno já carrega uma bagagem de informações que precisam ser selecionadas, organizadas e sua essência extraída pela escola.

O aluno deve ser capaz de traçar sua própria história com criticidade devendo os conteúdos das escolas estar voltados para suas necessidades e interesses. Segundo Jensen, (2013, p. 18).

Se você cria um ambiente em que as crianças podem mover-se mais, explorar, procurar objetos e fazer atividades, elas automaticamente vão aprender, entender, construir. No entanto, se são colocadas naquela estrutura sem esperança, sentadinhas olhando o professor diante delas, que tipo de comportamento estaremos esperando?

O aluno quando chega à escola e a vê como algo à parte de seu mundo, com um estilo tradicional, professor copiando no quadro textos de livros com informações atrasadas e sem sentido para seu mundo, acha que estar ali é irrelevante para sua vida. Para o aluno esse contexto escolar não é atrativo.

É comum o aluno nestes casos, ficar alheio as informações repassadas em sala de aula, principalmente por achar que sabe muito ou não está entendendo nada. Dessa forma, o educando dispersa sua atenção para outras atividades que não fazem parte da rotina escolar e dificuldades de aprendizagem.

É importante ressaltar que o professor deve estar atento às necessidades e anseios dos seus alunos, criar estratégias para proporcionar uma aprendizagem significativa, saber lidar com os problemas de ordem social e comportamental, com as síndromes, os transtornos e dificuldades de aprendizagem. Deve ainda saber aproveitar o que o modernismo trouxe para dentro da sala de aula, despertando o interesse do aluno, para que a aprendizagem flua, tornando-o crítico e construtor de um futuro promissor.

Para a criança entrar em processo de desenvolvimento, ela precisa ser estimulada a aprender, é através desse estímulo que a aprendizagem fluirá. De certa forma até mais rápida que o esperado. É o que temos presenciado com essa geração Z, a qual temos

convivido cotidianamente, eles não esperam o desenvolvimento, estão sedentos por conhecimentos e porque não antecipar se têm a capacidade de aprender? Mesmo os que não tem essa capacidade, ainda assim deve-se buscar mecanismos para ensinar e promover o desenvolvimento. Para Oliveira e Chadwich (2002, p.21), a aprendizagem é um processo

[...] natural que surge na curiosidade das pessoas. Favorecida por um ambiente positivo, a aprendizagem desenvolve-se quando o que se está aprendendo adquire significado, relevância e boa estrutura. A função principal da escola e do professor é criar esse ambiente adequado e propício para que o aluno aprenda.

Nos dias atuais, a equipe escolar tem que estar totalmente focada em busca do novo, propiciar o momento ideal para a aprendizagem significativa do aluno, para juntos superar as dificuldades do cotidiano. Se um ou mais membros divergir do contexto, as diferenças negativas serão evidentes em algum momento, fadando-os a mesmice.

A escola deve instigar e promover a aprendizagem através do auxílio e mediação de adultos no que resultará em autonomia de suas ações. [...] O que a criança é capaz de fazer hoje no plano Inter psíquico, conseguirá fazer amanhã com autonomia, no plano intrapsíquico, como conquista de seu desenvolvimento psíquico individual (PASQUALINI, 2010).

Para aprender qualquer coisa que se predispõe, o ser humano precisa passar por um processo capaz de desenvolver-se de forma crescente, objetivando sua aprendizagem significativa, independente da faixa etária. Conforme disse Martins (2009, p. 94);

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir 294 conhecimentos, isto é, de ensinar como lócus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum.

Esse processo, dependendo de como lhe for apresentado, poderá ser eficiente ou causar deficiência no processo da aquisição da aprendizagem. Cabe à escola antecipar-se e instigar a aprendizagem do aluno a partir de seus conhecimentos, experiências vivenciadas no cotidiano social e familiar, independentemente de suas limitações.

Os alunos que frequentam a Escola Estadual Humberto de Campos, em sua maioria, são crianças e pré-adolescentes entre 6 e 12 anos de idade. Muitos são netos e filhos de ex-alunos da escola ou mesmo de funcionários da escola.

O aluno que estuda na escola Humberto de Campos é estimulado a ser crítico e muitas vezes manifesta essa característica. Geralmente é consciente de seus deveres e direitos e em alguns momentos reivindica-os, principalmente os alunos de 3º, 4º e 5º anos.

São sensibilizados acerca de valores como: cuidado com o ambiente, respeito ao próximo, participação ativa na escola.

Há alunos com grande potencial. Muitos com possibilidades de aprendizagem, outros com dificuldades que nunca foram detectadas e nem questionadas pelos pais e ou responsáveis. (pesquisa realizada no cotidiano escolar através de convocações e ocorrências disciplinares e citadas no PPP da escola).

Uma situação que tem sido recorrente nos últimos anos é que a escola tem recebido muitos estudantes com transtornos ou necessidades especiais, o que não era tão comum em anos anteriores.¹ Porém o maior problema enfrentado pelos estudantes é a ausência de apoio familiar, o que ocasiona sua ausência do âmbito escolar, rendimento baixo e conflitos diversos.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELA ESCOLA PARA ASSEGURAR ATENDIMENTO ESPECIALIZADO EFETIVO PARA ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Os dados aqui apresentados foram analisados teoricamente por literaturas pertinentes ao tema de pesquisa desenvolvido. Reiteramos o nosso compromisso ético com a pesquisa onde os dados aqui apresentados são apenas os coletados durante a pesquisa de campo. Como forma de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa todos os sujeitos serão mencionados por nomes fictício.

A análise consiste em separar os elementos básicos da informação e examiná-los, de modo a responder às questões colocadas na pesquisa. A interpretação é o processo mental por meio do qual se procura inferir um significado mais amplo para a informação empírica colida. Para isto, é preciso ligar as descobertas a outros conhecimentos disponíveis utilizados na proporção do problema e no marco teórico e conceitual (ROJAS SORIANO, 2004, p.241).

Como forma de atender os nossos objetivos aqui propostos, perguntamos ao nosso primeiro grupo de sujeitos entrevistados (professores), como os mesmos diferenciavam os alunos que têm possível transtorno da aprendizagem dos alunos que sofrem de dificuldades de aprendizagem. De acordo com um dos participantes da pesquisa:

Temos alunos que possuem uma maneira diferente de aprender, ou seja, um obstáculo, barreiras ou até mesmo o seu estado emocional dificulta em seu processo de aprendizado, e parte desses problemas podem ser resolvidos no ambiente escolar com práticas pedagógicas diferenciadas. Porém, alguns casos nos deparamos com situações que fogem aos critérios de observação e de

¹ Dados extraídos do PPP da Escola Lócus de nossa pesquisa em 2019, p.18.

intervenção do professor. São questões psicopedagógicas, se na escola funcionasse, não tínhamos esses tipos de problemas (Violeta, Entrevista 2021).

De acordo com o sujeito da pesquisa, o transtorno de aprendizagem, assim como as dificuldades de aprendizagem são problemas que podem ser detectados e resolvidos no ambiente escolar. O sujeito, que também é um profissional docente na escola Humberto de Campos, não nos explica de fato como consegue identificar e diferenciar o transtorno de aprendizagem de dificuldade de aprendizagem. Essa percepção faz uma grande diferença para a equipe pedagógica quando precisa pensar em alguma estratégia de intervenção junto ao aluno. Esse é um desafio enfrentado

O sujeito também defende que a falta de uma equipe pedagógica capacitada a atender essas demandas evitaria o aumento no número de casos relacionados ao transtorno de aprendizagem.

Ocorre que as equipes multidisciplinares normalmente ficam alocadas em escolas de educação especial ou é acionada pela secretaria quando necessário. Não é um procedimento tão simples, visto que, muitas vezes, a situação do aluno necessita de atendimento médico especializado para que através de um laudo, este aluno possa receber atendimento pedagógico específico. Porém, infelizmente mais da metade dos alunos não têm acesso aos serviços de atendimento médico específico com neurologistas, psicólogos e assistentes sociais para analisar esses casos e emitir um diagnóstico. É importante salientar que a confirmação de um diagnóstico garante ao aluno com algum tipo de transtorno o direito de poder estudar recebendo uma atenção pedagógica diferenciada.

É importante compreendermos que a dificuldade no aprendizado está relacionada a algo mais pontual, a uma situação, e já o transtorno de aprendizagem requer um estudo mais preciso quando a criança apresenta um histórico que persiste nesse quadro de dificuldades. Crianças com histórico de repetência contínua necessita receber orientação pedagógica específica e em alguns casos, evidencia-se a necessidade de intervenção clínica.

De acordo com a fala de nossa entrevistada, a professora Violeta, e com base nessas informações, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V, define-se transtorno de aprendizado como:

Um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais. A origem biológica inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão (DSM ,2014, p.68).

Essas informações são muito relevantes quando o profissional da educação precisa compreender as dificuldades específicas do aluno(a), visto que, é ele, o primeiro a observar o problema e irá acionar os profissionais pedagógicos em busca de uma intervenção precisa e necessária para os alunos que precisam de intervenção clínica para que possam ter oportunidades de estudar, aprender. Muitas crianças quando recebem terapias adequadas conseguem acompanhar melhor as aulas, os professores recebem orientação que pode lhes ajudar a construir métodos de ensino inclusivo em sala de aula, mas infelizmente essa realidade tem sido muito distante dentro da escola pesquisada.

Muitos professores, se quer conseguem identificar se o aluno apresenta algum transtorno, e o sistema atual só colabora para que este aluno avance no ano letivo, mas não aprenda nada referente o ano que cursou. O que estamos fazendo enquanto educadores para que a educação seja um ato de cidadania?

Como bem nos explica Pinheiro (1996, p.98):

O direito à educação faz parte do elenco dos direitos sociais e esses, também, incorporam o direito ao trabalho, o direito à saúde, o direito à habitação, direito à assistência, que conduzem ao bem-estar social e económico da população. Por sua vez, os direitos sociais ao lado dos direitos civis e políticos integram os direitos fundamentais do homem.

Precisamos refletir sobre a relação entre educação e cidadania e da obrigatoriedade escolar no desenvolvimento histórico do Estado moderno. Se analisarmos de forma minuciosa a estrutura da desigualdade social perceberemos o quanto a educação tem fator preponderante na mudança desse quadro em diversos estados brasileiros. No Amazonas, ainda se enfrenta desafios com relação a qualidade do ensino voltado para crianças com transtorno de aprendizado, a educação inclusiva nem sempre se evidencia na prática mesmo com a apresentação de um laudo médico, imagine sem a comprovação de que o aluno apresenta dificuldades e que é esse transtorno que o limita em sala. O primeiro passo para o enfrentamento desse problema na escola se dá através da percepção do professor, mas isso é também um desafio, visto que, muitos não conseguem identificar o transtorno de aprendizagem no aluno.

Perguntamos ao nosso sujeito como ela identifica o transtorno de aprendizagem e o que esse problema pode ocasionar na vida escolar dos alunos. Vejamos a sua resposta:

Normalmente as crianças apresentam dificuldades na leitura, escrita e na matemática. Em alguns casos, essas crianças também apresentam dificuldades na escuta e na fala. Sem um tratamento específico fica difícil esse aluno acompanhar as atividades escolares. Muitos se sentem constrangidos, envergonhados, passam a faltar as aulas, e com isso, muitos desistem dos estudos (Violeta, Entrevista, 2021)

Percebe-se que o transtorno traz consequências negativas para a vida do aluno e, às vezes, também perdas irreparáveis quando este aluno deixa de frequentar a escola por não se sentir bem em um ambiente em que ele se sente deslocado. Sua necessidade não está sendo trabalhada através das terapias e o mesmo não percebe a necessidade de continuar. Muitos alunos se sentem excluídos da turma e isso lhe traz angústias.

O segundo sujeito participante da nossa pesquisa nos descreve da seguinte maneira a sua percepção sobre o problema enfrentado pelo aluno: “percebemos pelas dificuldades na execução das atividades que quase sempre estão erradas e rabiscadas” (Rosa, Entrevista 2021).

Observa-se que a descrição feita pelas professoras do problema enfrentado pelos alunos que possivelmente são acometidos pelo transtorno de aprendizagem exige do professor uma percepção mais direcionada sobre o comportamento do aluno em sala de aula. Ocorre que não é uma prática comum por parte do profissional observar de forma criteriosa essas dificuldades apresentadas pelo aluno. A rede pública estadual de ensino não oferece condições, pela quantidade de alunos, para que o professor desenvolva atividades diferenciadas buscando um nivelamento entre os alunos. Ainda assim, sem um diagnóstico preciso é difícil para o professor entender qual o contexto de dificuldades que esse aluno está a enfrentar.

Contudo, é importante salientar que muitos professores desconhecem o que realmente seja o transtorno de aprendizagem, não entendem suas causas e nem o que pode ocasionar na vida dos alunos. Ainda paira no ambiente escolar a ideia de que o aluno apenas tem dificuldades, não conta com apoio em casa dos pais ou responsáveis para lhes ajudar no aprendizado, muitas crianças apresentam comportamento indisciplinar e o professor em sala de aula, na maioria das vezes, sente dificuldades de trabalhar pedagogicamente com esses alunos. É preciso desmistificar a ideia de que aluno que não aprende é aluno ‘danado’.

Em entrevista com a gestora da Escola Humberto de Campos com relação aos anos de 2019/2020, perguntamos a mesma qual as dificuldades enfrentadas pela escola para assegurar atendimento especializado para os alunos com transtorno de aprendizagem, vejamos a sua resposta:

Sim enfrentou todas as dificuldades possíveis, pois esses alunos, por não possuírem um laudo estão a margem da lei que acabou por não contemplar os alunos com transtorno de aprendizagem. O sistema não se importa com esses casos por achar que é um probleminha, que com o tempo qualquer trabalhinho vai resolver os problemas dessas crianças. Eu descordo com eles quanto à esse desleixo por parte do poder público que não procura desenvolver políticas públicas específicas para atender essas crianças. A própria literatura atual confronta umas com as outras ao quando umas afirmaram ser um problema patológico e outras

definem o problema como pedagógico. A consequência disso é a falta de uma cota de professores especializados para atender esses alunos, visto que os professores sem o conhecimento do problema não conseguem trabalhar as dificuldades desses alunos a não ser com apresentação do laudo médico. Essas crianças com transtorno de aprendizagem não possuem, mas precisam receber atendimento pedagógico e terapêutico especializado para que dentro de seu tempo e limites para o aprendizado possam compreender mais as atividades em sala de aula (Gestora, Entrevista/2021)

Ciasca (2004) afirma que o processo de ensino e aprendizagem não ocorre de forma igualitária com às crianças, algumas aprendem de forma mais rápida, outras bem mais lenta. Porém, crianças acometidas de transtorno de aprendizagem precisam receber acompanhamento especializado para que possam interagir dentro da sala de aula.

Outro ponto a ser discutido é referente ao conseguir atendimento para as crianças com os possíveis transtornos, pois tem sido um grande desafio. Infelizmente o sistema educacional não dispõe de convênios com instituições para que esses alunos venham receber algum tipo de acompanhamento médico ou terapêutico e a escola passa a enfrentar sozinha os obstáculos de manter o aluno estudando sem oferecer a menor condição necessária para o desenvolvimento educacional desse aluno.

As escolas não possuem se quer materiais pedagógicos adequados e muito menos profissionais para identificar os tipos e grau de dificuldade do aluno com transtornos de aprendizagem, visto que, o problema se manifesta das mais diferentes formas, sendo as mais comuns: a dislexia, disgrafia e discalculia.

Segundo os estudos de Guerra (2002), este tipo de transtorno não está diretamente ligado ao atraso mental, uma escolarização de baixa qualidade, não é decorrente de um problema visual ou auditivo e nem neurológico. A autora complementa ainda que a discalculia “Caracteriza-se por uma leitura oral lenta, com omissões, distorções e substituições de palavras, com paradas, correções e bloqueios, ocorrendo também um transtorno de compreensão de leitura” (GUERRA, 2002, p.46).

Quanto a dislexia de acordo com Furtado e Borges (2007, p. 141), “existem vários níveis de disgrafia, desde a incapacidade de segurar um lápis ou traçar uma linha, até apresentada por crianças que são capazes de fazer desenhos simples, mas não de copiar figuras ou palavras mais complexas”. Essas dificuldades limitam bastante o desenvolvimento do aluno em sala de aula, os mesmos se sentem excluídos, tímidos por não conseguirem realizar tarefas simples e isso torna um desafio grande para o professor que não tem como ajudar esses alunos de forma adequada.

Quanto a discalculia é uma dificuldade conjunta à falta de decodificação da própria leitura de palavras. (DSM-V, 2014). Com relação as escolas, as mesmas estão

despreparadas para conseguir ajudar pedagogicamente os alunos acometidos desse problema.

Durante algum tempo, tivemos um convênio com uma faculdade particular. A coordenadora do curso de fonoaudiologia nos procurou na época para firmarmos essa parceria onde eles nos ofereciam estudantes finalistas para desenvolver atividades com os nossos alunos e a escola em contrapartida oferecia campo de estágio para esses alunos. O trabalho era de excelência, mas após a troca de coordenadora, percebeu-se a queda da qualidade dos atendimentos. Infelizmente a instituição de ensino superior passou a visualizar a escola apenas como campo de estágio e a partir disso, cancelamos o convenio porque já não era mais fornecido o profissional para supervisionar o trabalho. Não podíamos deixar os nossos alunos nas mãos dos estagiários sem a instrução necessária (Gestora, Entrevista,2021).

A falta de políticas públicas voltadas para atender esse público dificulta muito o trabalho pedagógico da escola que fica sem suporte para enfrentar o problema. A escola, a família e sociedade ficam à espera da intervenção por parte do poder público, que até então, não tem incluído de fato essas crianças dentro da política pública de inclusão escolar.

No dia 01 de dezembro de 2021, foi publicado no Diário Oficial da União a Lei 14.254, que institui o acompanhamento integral para alunos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e diversos outros transtornos. A lei determina que após o diagnóstico precoce, escolas e família devem solicitar encaminhamento para a criança e adolescente receberem apoio terapêutico especializado junto à rede de saúde. Contudo, sabemos que existe uma demora para que as políticas públicas atendam de fato as necessidades desses grupos que foram excluídos por tanto tempo do processo de inclusão pedagógica. Não basta somente ter uma lei de amparo, mas a mesma precisa ser efetivada, atender as necessidades dos alunos, promover o acesso dos mesmos em programas e projetos pedagógicos específicos para trabalhar as limitações deles.

Entende-se que há necessidade de o poder público criar equipes pedagógicas ou aumentar a quantidade de profissionais das equipes multidisciplinares voltadas para o atendimento às crianças com transtornos de aprendizagem. Entende-se que as escolas e o professor não conseguem atender essas necessidades sem os profissionais adequados. Apenas inserir um aluno com transtorno de aprendizagem dentro de uma sala de aula sem oferecer a ele um profissional capacitado para trabalhar as suas deficiências não é inclusão, mas exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do transtorno de aprendizagem ser considerado um problema antigo, infelizmente as escolas ainda precisam lidar com tal problemática, pois o TA tem limitado

as crianças a se desenvolverem pedagogicamente e a não apresentação de um laudo médico tem tornado o trabalho desenvolvido pelas escolas muito difícil por não compreenderem as necessidades dos alunos acometidos de TA.

Nos anos de 2019 e 2020 gestor e equipe pedagógica da Escola Estadual Humberto de Campos, lócus de nossa pesquisa, sentiram a necessidade de justificar em Relatório Final da Gestão – RFG, sobre o número de alunos do 3º ano do ensino fundamental que chegaram ao fracasso escolar sendo eles possíveis portadores de Transtornos da Aprendizagem, mas não obtiveram diagnóstico preciso e nem acesso a nenhum atendimento terapêutico e pedagógico.

Durante o nosso estudo, constatou-se que os alunos que possuem Transtornos de Aprendizagem, por não apresentarem um laudo com diagnóstico de sua condição, não eram vistos aos olhos da lei como pessoas com limitações, por isso, não eram incluídas em programas voltados para o atendimento às crianças com deficiência. Observou-se que os prejuízos causados a esses alunos no âmbito da escola Humberto de Campos vêm chamando a atenção por estar levando-os ao fracasso escolar, sem que tenham tido assistência especializada efetiva para a superação das dificuldades de aprendizagem incomuns apresentadas ao longo de sua vida escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS 5ª EDIÇÃO DSM-5. Catalogação na publicação: Ana Paula M. Magnus – CRB 10/2052 M294 **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

ARAÚJO, A. 2014. **Eles já nascem conectados**. Revista na Mochila. v.6, n. 32, p. 20- 23. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/857532-Revista-NA-MOCHILA-Ed. Abril-14-no-32>. Acesso em: 20 de jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. 54 p

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 20**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação, 2015.

CIASCA SM. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma questão de nomenclatura**. In: Ciasca SM, ed. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo:Casa do Psicólogo; 2004. p.19-31.

FERREIRA, Teresa Estevão Liboni. **A mídia e sua influência na educação**. Monografia de Especialização em Educação: métodos e técnicas de ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira, 2018.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro, BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: **Dificuldades de Aprendizagem**. Vila Velha – E S, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007. p. 03.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, Espaço e subjetividade. A Arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Ebook disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/bo>

GUERRA, Leila Boni. **A Criança com Dificuldade de Aprendizagem: Considerações Sobre a Teoria Modos de Fazer**. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica 2017** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

INAF. **Indicador e Alfabetismo Funcional. Resultados Preliminares- Pesquisa gera conhecimento, o Conhecimento transforma**. Instituto Paulo Montenegro Ação Social do IBOPE, ação Educativa, 2018.

JENSEN, Claus. **Lições e descobertas ao ar livre**. Revista Pátio. Publicação, nº 34, ano XI, p. 16-19. Jan/Mar, 2013.

LIMA, Mayumi S. **A Cidade e a criança**. São Paulo: Livraria Nobel, 1989.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2009, p. 93 a 121.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, Vozes, 2000.

OLIVEIRA, João Batista; CHADUWICH, Clifiton. **Aprender e ensinar**. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin . In: MARTINS, LM., and DUARTE, N., orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books .

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. **Educação e Cidadania: o direito à educação e o dever de educar**. Amazônida-Revista do Programa de Pós-Graduação da faculdade

de educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano 1,n1. (1996) – Manaus:Edua,1996. Pp.97-107.

PICCININ, P.V. **A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural.**, 77 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ROCHA, Cristiane Maria Fammer. **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROJAS RORIANO, Raúl. **Manual de Pesquisa Social.** Tradução de Ricardo Rosenbusch . – Petrópolis ,Rj: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998

WOLFF, S. F. S. **Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo, 1992.

Capítulo

02

LIMITES E POSSIBILIDADES DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO DE REVISÃO

LAURIETE JUNIOR
LUIZA LIENE BRESSAN DA COSTA

RESUMO: A comunicação é essencial para a sociedade, pois há uma necessidade constante em estar em contato com as pessoas em nosso entorno. Além disso, ela está presente em nosso cotidiano, principalmente a comunicação gráfica, presente em desenhos, revistas e jornais. Partindo desse pressuposto, um aliado para a comunicação entre deficientes visuais e não deficientes visuais é o desenho, visto que o desenho transmite e dá sentido às abstrações, sentimento, pensamento e significado por meio de linhas, formas, contornos e cores. Ele retrata a realidade e a ficção de crianças expressando seus sentimentos e compreensão do mundo. Sendo assim, este estudo busca entender quais as estratégias são apresentadas na literatura especializada para trabalhar a produção do desenho do aluno com deficiência visual na educação regular. Essa pesquisa seguiu o preceito de abordagem do problema qualitativa, com objetivos exploratórios e com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica. Está baseada nas mais diversas fontes de pesquisas, incluindo fontes primárias como os artigos originais em periódicos científicos, fontes secundárias referentes aos bancos de dados e fontes terciárias que incluem livros e artigos de revisão. Com base no material utilizado para a construção deste artigo, encontramos as seguintes estratégias: desenho pelo método braile; portfólio com textura, relevo, desenhos com material saliente, areia, pó de lápis, modelagem com argila, material concreto etc.; e estratégias não visuais como o contato físico, a fala e a ativação das funções complexas superiores. Por fim, as reflexões aqui trazidas são fundamentais para que possamos compreender o que é o processo de inclusão de pessoas com deficiência na Ensino Regular e as formas como aprendem.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicação. Desenho. Deficiente Visual.

ABSTRACT: Communication is essential for society, as there is a constant need to be in contact with the people around us. In addition, it is present in our daily lives, especially graphic communication, present in drawings, magazines and newspapers. Based on this assumption, an ally for communication between the visually impaired and the non-visually impaired is drawing, since drawing conveys and gives meaning to abstractions, feeling, thought and meaning through lines, shapes, contours and colors. It portrays the reality and fiction of children expressing their feelings and understanding of the world. Thus, this study seeks to understand which strategies are presented in the specialized literature to work on the production of the design of students with visual impairments in regular education. This research followed the precept of approaching the qualitative problem, with exploratory objectives and with technical procedures for bibliographic research. It is based on the most diverse sources of research, including primary sources such as original articles in scientific journals, secondary sources referring to databases and tertiary sources that include books and review articles. Based on the material used for the construction of this article, we found the following strategies: drawing using the Braille method; portfolio with texture, relief, drawings with protruding material, sand, pencil powder, modeling with clay, concrete material, etc.; and non-visual strategies such as physical contact, speech and activation of higher complex functions. Finally, the reflections brought here are fundamental for us to understand what the process of including people with disabilities in regular education is and the ways they learn.

KEYWORDS: Communication. Drawing. Visually Impaired.

INTRODUÇÃO

A comunicação é essencial para a sociedade. Há uma necessidade constante em estar em contato com as pessoas ao nosso redor. Está presente em nosso cotidiano,

principalmente a comunicação gráfica a partir de desenhos e imagens que circulam em revistas e jornais e também na mídia eletrônica de modo amplo.

Segundo Devesa (2016), ao longo dos anos a comunicação sofreu mudanças, principalmente na forma que se assume, nas estratégias que são utilizadas, na importância que tem nas relações, tanto pessoais, quanto profissionais.

Marcondes Filho define a comunicação da seguinte forma:

Ela é um processo social, um acontecimento, uma combinação de múltiplos vetores (sociais, históricos, subjetivos, temporais, culturais) que se dá pelo atrito dos corpos e das expressões, algo que ocorre num ambiente, permitindo que se realize, a partir dela, algo novo entre os participantes do ato comunicativo, algo que não possuíam antes e que altera seu estatuto anterior (MARCONDES FILHO, 2008, p. 52).

Compreendendo a comunicação como processo social, podemos afirmá-la como um dos instrumentos de inclusão e como tal a comunicação apresenta a variável principal para a ocorrência de inclusão de pessoas com deficiência visual. Quando se constrói um ambiente comunicacional favorável, elas passam a ter condições básicas de participação junto à sociedade. Caso isso não venha a acontecer, essas pessoas passam a se sentir excluídas do processo cotidiano vivenciado pela comunidade (CAMARGO *et al*, 2008).

A falta do órgão sensorial visão é algo complexo. Alguns fatores, como causas da deficiência, momento e forma da perda visual, contexto psicológico, familiar e social, acabam influenciando a maneira como a pessoa vive sua condição de deficiente.

Pensando na inclusão de pessoas com deficiência visual e em suas formas de comunicação, surgiu, então, a pergunta norteadora dessa pesquisa: Quais estratégias são apresentadas na literatura especializada para trabalhar a produção do desenho do aluno com deficiência visual na educação regular?

Para Oliveira (2014), o desenho veio antes da invenção da escrita, pois na época pré-histórica o ser humano já fazia seus registros gráficos nas cavernas. Acredita-se que os desenhos pré-históricos estão diretamente relacionados com a vida humana, realidade social e com a comunidade local, ou seja, as imagens pintadas nas cavernas revelam o conhecimento ao mundo.

Com o intuito de responder à questão norteadora do estudo, determinamos como objetivo geral: analisar, a partir da literatura especializada, de que forma a pessoa com deficiência visual é capaz de expressar o conhecimento adquirido nas diversas disciplinas escolares, usando o desenho como linguagem, desenvolvendo a habilidade motora e cognitiva para a representação gráfica.

E, para melhor delimitar a amplitude do objetivo geral, especificamos o mesmo em: compreender o desenho como forma de comunicação entre os deficientes visuais; conceituar desenho e cegueira no processo de aprendizagem e descrever, a partir da literatura especializada, as estratégias usadas para estimular a produção do desenho feito pelo deficiente visual na Educação Regular.

Em relação à motivação que nos levou a estudar o tema, está a experiência ocorrida acerca de 11 anos atrás, no município de Içara. Tivemos a experiência de estar ao lado de uma menina deficiente visual. A mesma havia ganhado uma competição regional com a redação no projeto PROERD. Antes de ler a redação, foi anunciada por um dos responsáveis pelo evento o qual relatou um pouco sobre sua história e de sua deficiência. Ao ouvir que ela era deficiente visual, questionei meu professor como ocorria a comunicação em um concurso. O mesmo, em poucas palavras, comentou que ela não enxergava.

Então, comecei a observar que, de fato, ela não estava lendo um papel com letras e sim com bolinhas “códigos em Braille” que seria um sistema de escrita e leitura do deficiente visual.

Depois daquele dia, aumentou o interesse em procurar saber mais sobre a temática porque, até então, era algo que desconhecia.

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica pela contribuição que pode oferecer aos estudos de comunicação para os deficientes visuais como também aos estudos de inclusão destes deficientes na chamada escola de ensino regular.

Nas palavras da professora Maria da Glória Almeida: “A criança cega, assim como todas as outras crianças, deve ser percebida como um ser inteiro, dona dos seus pensamentos, e construtora, ainda que em condições peculiares, do seu próprio conhecimento” (ALMEIDA, 2001, p. 33).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Antes da realização de uma pesquisa, é necessário ter o conceito da mesma bem esclarecido, ou seja, entender realmente o que é uma pesquisa. Segundo Henriques (2003, p. 27), “pesquisa é uma atitude científica por meio da qual se descobre a realidade”.

Para Demo (2013) a pesquisa é uma atividade cotidiana, um questionamento crítico e criativo e uma intervenção competente na realidade no sentido teórico e prático.

Portanto, pesquisa é o mesmo que busca ou procura, sendo que a atividade da pesquisa é um processo interminável que nunca se esgota.

Partindo para a abordagem do problema, a pesquisa será qualitativa. Na pesquisa qualitativa considera-se um vínculo dinâmico entre sujeitos e realidade, sendo traduzido a partir de interpretações e da atribuição processual e indutivamente descritiva de significados (RAUEN, 2015).

Segundo Prodanov e Freitas (2012, p. 70), “na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão. ”

Quanto à abordagem dos objetivos, a pesquisa pode ser compreendida como exploratória. Com base em Marconi e Lakatos (2010, p. 171) “o objetivo da pesquisa exploratória é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos. ”

Quanto aos procedimentos técnicos adotados trata-se de pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, [...] sobre determinado assunto [...] (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

A pesquisa está baseada nas mais diversas fontes de pesquisas, incluindo fontes primárias como os artigos originais em periódicos científicos (EBSCO, SCIENCE DIRECT, SCIELO, MEDLINE), fontes secundárias referentes aos bancos de dados e fontes terciárias que incluem livros e artigos de revisão. Utilizou-se dos seguintes descritores: deficiência visual; cegueira; desenho; estratégias para estimular a produção de desenho por cegos; comunicação visual; e formação e inclusão de professores.

Os critérios de inclusão para os artigos utilizados foram: todos os artigos que atenderam aos objetivos da revisão. O critério de exclusão utilizado para tais artigos foi não possuírem os critérios de inclusão.

A obtenção dos dados ocorreu com as seguintes etapas:

- Leitura exploratória de todo o material selecionado, ou seja, leitura rápida que objetivará verificar as obras de interesse para o trabalho;
- Leitura seletiva, ou seja, leitura mais profunda das partes que realmente tinham relevância acerca do tema de interesse;
- Fichamento, contemplando o registro das informações extraídas das fontes, como autores, ano da publicação, método, resultados e conclusões.

Posteriormente foi realizada uma leitura analítica com a finalidade de ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes para que estas possibilitassem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa.

DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual é caracterizada pela limitação ou perda das funções básicas dos olhos e do sistema visual. Uma pessoa com deficiência visual pode ser uma pessoa cega ou com baixa visão (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ, 2020).

O termo deficiente é considerado por muitos como uma palavra de significado muito forte, carregado de valores morais e contrapondo-se a eficiente, levando a pensar que uma pessoa deficiente não é capaz de fazer algo, recaindo no conceito que o deficiente possui um defeito e, portanto, gerando sentimentos como desprezo, indiferença, chacota, piedade ou pena. Esses sentimentos, por sua vez, provocam atitudes carregadas de paternalismo e de assistencialismo, voltadas para uma pessoa considerada incapaz de estudar, de se relacionar com os demais, de trabalhar e de constituir família (GIL, 2000).

A partir da convivência com um deficiente percebemos que ele não é incapaz e sim que ele pode ter dificuldades para realizar algumas atividades, assim como todos nós que temos habilidades e talentos característicos, porém nas pessoas com deficiência, essas manifestações são apenas mais visíveis e mais acentuadas. Diante de situações como esta, hoje em dia recomenda-se o uso do termo pessoa portadora de deficiência, referindo-se, em primeiro lugar, a uma pessoa, um ser humano, que possui entre suas características, uma deficiência (GIL, 2000).

De acordo com Gil (2000, p. 6), a expressão deficiência visual se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal. Chama-se visão subnormal ou baixa visão, “[...] à alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual, redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades”. E a cegueira pode ser definida como: “[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente [...]” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 17).

Como vimos, uma pessoa com deficiência visual possui certas limitações na visão ou ainda totalmente cega. Ainda segundo Sá, Campos e Silva (2007), para que ocorra um desenvolvimento eficiente visual duas condições precisam estar presentes. A primeira condição é o amadurecimento ou desenvolvimento dos fatores anatômicos e fisiológicos do

olho, vias óticas e córtex cerebral. E a segunda condição é o uso dessas funções, o exercício de ver.

A pessoa com deficiência visual tem plena condição de participação junto aos serviços e setores que a sociedade oferece. Educação, saúde, lazer e trabalho devem fazer parte da vida dessas pessoas, mas para isso condições adequadas precisam ser proporcionadas nas diversas esferas sociais, onde não estão contempladas as pessoas com deficiência. Contudo, essa transformação passa necessariamente por mudanças em relação as representações da sociedade sobre a cegueira.

CONTRIBUIÇÕES DA COMUNICAÇÃO GRÁFICA PARA O DEFICIENTE VISUAL

Segundo Bormio, Plácido e Paccola (2005), a necessidade de comunicação surge no momento que o ser humano passa a viver em sociedade, juntamente com o estabelecimento de regras e parâmetros que fizessem as pessoas se compreenderem. Visando a integração de pessoas com deficiências em todos os campos sociais, foram desenvolvidas técnicas de comunicação que pudessem ser adaptadas as mais variadas deficiências, entre elas, a deficiência visual.

A baixa visão ou visão subnormal não podem ser corrigidas por meio de cirurgias, medicações ou receita de óculos comuns. Para estas pessoas são indicados equipamentos apropriados para ampliar imagens e, assim, possibilitar uma visão mais adequada (BONATTI, 2009). Para pessoas que têm esse tipo de deficiência visual, a comunicação gráfica pode contribuir para que o deficiente visual possa interagir na sociedade letrada.

De acordo com Fischer, Maiola e Silveira (2008), a comunicação gráfica apresenta possibilidades para que todos os alunos vivenciem diferentes expressões que contribuem para a construção do conhecimento. A ausência de visão não é um impedimento para a representação plana e espacial de objetos, pois existem duas condições essenciais para desenhar. A primeira é a capacidade do indivíduo de se orientar no plano do desenho e a segunda condição é o desenvolvimento da criatividade, relacionada com a capacidade de projetar algo de si (SILVA; VENTORINI, 2018).

Lowenfeld (1939) concluiu que: a) as pessoas cegas conseguem expressar unidades em seus desenhos, por meio de uma síntese construtiva de impressões parciais; b) a concepção do trabalho como um todo está presente, a priori, somente quando é dominada por uma determinação subjetiva da experiência; c) quando experiências autoplásticas tornam-se a base do trabalho criativo, o tamanho e as proporções relativas dos objetos são determinados pelo julgamento de valor e pela significação emocional para o artista; d) pessoas cegas e de baixa visão traduzem ritmos de movimento e som para formas rítmicas. Em outras palavras, em suas composições, espaço e tempo são fundidos dentro de uma mesma unidade (AMIRALIAN, 1997 *apud* SILVA; VENTORINI, 2018, p. 9).

Ainda de acordo com Silva e Ventorini (2018), o desenho da criança cega pode ser considerado como função de sua expressão motora, ou seja, um recurso para que a criança cega expresse suas imagens mentais. Dessa forma, a comunicação gráfica se torna importante para o processo de ensino-aprendizagem da criança cega, pois o desenho, segundo Oliveira (2014), veio antes da invenção da escrita e se acredita que é um meio de comunicação e expressão.

A falta da visão desperta curiosidade, interesse, inquietações e não raro, provoca grande impacto no ambiente escolar. Costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os professores não sabem como proceder em relação aos alunos cegos. Eles manifestam dificuldade de aproximação e de comunicação, não sabem o que fazer e como fazer. Nesse caso, torna-se necessário quebrar o tabu, dissipar os fantasmas, explicitar o conflito e dialogar com a situação. Somente assim será possível assimilar novas atitudes, procedimentos e posturas (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007).

INCLUSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na política educacional do Brasil, as questões relacionadas à formação de professores receberam a devida atenção a partir da LDB 9394/96. A formação de professores é um dos principais eixos temáticos de diversos órgãos gestores de recursos públicos do país (BARRETO *et al.*, 2013 *apud* CARVALHO; RIBEIRO, 2017).

A formação de professores não para quando ele sai da graduação. O professor é o profissional que mais está em constantes formações. Nessa era de formações surgem também os desafios de incluir aquele aluno com necessidades especiais, pois cabe aos docentes a construírem novas propostas de ensino, atuar com um olhar diferente em sala de aula, sendo o agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2017).

Em 2007, o presidente daquela época, Luís Inácio Lula da Silva, assinou um decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores cujo objetivo é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Os cursos de atualização e especialização de professores ficaram a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e deveriam ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (BRASIL, 2007).

A partir das discussões legais desencadeadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, outras legislações referentes à educação foram sendo criadas. É o

caso da lei 11.502. Em síntese a Lei Federal Nº 11.502, tem o objetivo de assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que estejam em exercícios nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior, visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo ampliar a oferta e melhorar a qualidade na formação dos professores (BRASIL, 2007).

Para Silva e Arruda (2014), o professor ao sair do seu curso de graduação não está preparado para lidar com a pessoa portadora da deficiência, pois só aprendeu a lidar com a teoria e não teve acesso as práticas pedagógicas. E a sala de aula exige um professor que seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos.

É essencialmente importante um planejamento flexível que se adapte de acordo com a necessidade e capacidade de cada um, o professor situa-se como mediador e facilitador na organização dos alunos, de forma que possibilite uma melhor interação, mesmo em níveis tão diferentes, incluindo a todos (SILVA; ARRUDA, 2017).

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002). Ou seja, a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade.

Outro aspecto que está na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica delineia as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000, p. 5).

Ao estudarmos a complexidade da formação docente e a legislação que a orienta e determina, é possível dizer que precisamos avançar no que diz respeito à formação de professores e ofertar formação continuada de forma consistente para as práticas inclusivas.

O Desenho como Forma de Comunicação entre os Deficientes Visuais

Diderot (1713-1784), em meados do século XVIII, na sua Carta sobre os Cegos já evidenciava a relação existente entre signos, percepção tátil e comunicação entre

as pessoas. Descreveu a grande habilidade tátil de pessoas cegas e abriu caminhos para a base filosófica da noção da compensação sensorial, passando a promover discussões sobre a visão e o tato e sobre os conflitos que envolvem estes dois sentidos (HELLER, 1991). Para Diderot a linguagem tátil era vista como uma possibilidade de conexão de ideias entre os indivíduos com essa deficiência e a sociedade. Em suas palavras,

Fizemos mesmo as coisas de maneira que esses signos pudessem ser comuns entre nós, e que servissem, por assim dizer, de entreposto ao comércio mútuo de nossas ideias. Instituímos alguns para os olhos, são os caracteres; para o ouvido, são os sons articulados, mas não possuímos nenhum deles para o tato, embora haja maneira peculiar de falar a esse sentido e de obter dele respostas. A falta desta língua, a comunicação fica inteiramente rompida entre nós e os que nascem surdos, cegos e mudos (DIDEROT, 1979, p. 11)

Desde então, a ideia da importância de signos táteis percorreu um longo caminho, quando em 1829 surge o sistema Braille, constituindo uma via colateral de desenvolvimento de pessoas cegas que viabiliza o acesso mais pleno aos processos e produtos da cultura, e é justamente esta a razão da importância da leitura e escrita neste sistema (MONTEIRO *et al.*, 2007). Por outro lado, a imagem tátil deverá ser objeto de aprendizagem pela criança cega, pois não faz parte do seu ambiente natural. Por um ângulo de um tocar fragmentário, a criança cega deve aprender a reconhecer uma imagem, fazendo a associação entre esta, o referente e a palavra. Mesmo sendo difícil, a criança cega deve ser colocada em contato com a imagem em relevo e ser ajudada a fazer a sua aprendizagem desde cedo, pois “a imagem em relevo constitui um útil auxiliar não negligenciável na aprendizagem da leitura” (JALBERT *et al.*, 2005, p. 47).

Se aqueles que percebem objetos renovam visualmente essa visão ao gerar pensamentos, os cegos pintam e reconhecem os objetos por meio do relevo, é possível atualizar o sentido tátil e a memória geral do objeto em seu processo mental (DUARTE, 2004).

Para os deficientes visuais, a inclusão social passa comumente pela remoção de obstáculos físicos, pela sinalização tátil ou auditiva e pela adoção de comunicação em Braille ou auditiva.

A luta diária pela inclusão social, melhor comunicação e desenvolvimento cognitivo adequado que as pessoas com deficiência da visão é meta de todos aqueles que acreditam em uma sociedade que dê oportunidades a todos. Assim, todo esforço empreendido no sentido de incluir precisa ser valorizado em todos os espaços e, essencialmente, nos espaços educacionais.

Desse modo, incluir o deficiente visual emana um esforço notório haja visto vivermos em uma sociedade que prima pela imagem e pelo visual.

Partindo desse pressuposto, um aliado para a comunicação entre deficientes visuais e não deficientes visuais é o desenho. O desenho transmite e dá sentido, sentimento, pensamento e significado realista por meio de linhas, formas, contornos e cores. Ele retrata a realidade e a ficção de crianças, expressando seus sentimentos e compreensão do mundo (HANAUER, 2011).

Pessoas com deficiência visual formam imagens em seu intelecto por meio da leitura tátil e as reproduzem com o suporte adequado. Ballestero-Álvarez (2003) relatou como usar órgãos dos sentidos, como visão, tato, olfato, audição e paladar como canais de entrada de informações para criar essas imagens por meio de múltiplos sentidos. No entanto, devido ao problema de focar o ângulo visual e a perda de informações não visuais, desencorajamos os alunos com deficiência visual a desenvolverem determinadas competências.

Ainda de acordo com Ballestero-Alvarez (2003), para que a aprendizagem seja suficiente, ela deve ser totalmente enfatizada em não limitar, reduzir ou enfraquecer as informações que o cérebro irá produzir. A esse respeito, Araújo (2008, p. 46) afirmou: “O cego constrói suas referências de modo semelhante daquele que enxerga, e mesmo que de modo particular, é um processo de construção que independe dos apelos visuais existentes no entorno sociocultural”.

Sobre a memória, Ferreira (1998, p. 33) destacou: “para pensar, a criança depende de sua memória. Seu desenho é produto de seu pensamento logo, a criança precisa da memória para desenhar. Ela pensa lembrando e desenha pensando”. Com a ajuda da memória, os humanos podem pensar em objetos e internalizá-los por meio de imagens mentais.

DESENHO E CEGUEIRA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O conceito de desenho que temos hoje é considerado uma linguagem autônoma e nem sempre contextualizado da mesma forma. Por muito tempo, o desenho foi considerado um meio auxiliar na arte, desempenhando apenas um papel coadjuvante na formulação de grandes projetos de linguagem, como a escultura e a pintura (RODRIGUES, 2011).

De acordo com Ribeiro (2020, p. 1):

O desenho é a arte de representar, ou criar formas, utilizando materiais como lápis, carvão, pincel. Diferencia-se da pintura e da gravura, por ser considerado tanto

como processo quanto como resultado artístico, uma obra bidimensional composta por linhas, pontos e formas.

Os desenhos existem na forma de expressão estética e linguagem de comunicação desde os tempos pré-históricos, mas ganhou *status* artístico na Idade Média. Esta pintura possibilita o estudo de personagens. Desde o final do século XIX, os desenhos são amplamente utilizados na publicidade (RIBEIRO, 2020).

De acordo com Conde (2020, p. 1), “a delimitação do grupamento de deficientes visuais, cegos e portadores de visão subnormal se dá por duas escalas oftalmológicas: acuidade visual (aquilo que se enxerga a determinada distância) e campo visual (amplitude da área alcançada pela visão) ”.

Em 1966, a Organização Mundial da Saúde (OMS) registrou 66 definições de cegueira. Ao contrário do que possamos pensar, a cegueira não é absoluta, pois reúne indivíduos com graus variados de visão residual. Isso não significa necessariamente total incapacidade de ver, mas sim, o grau de dano a essa habilidade o impede de realizar tarefas diárias (CONDE, 2020).

Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 15), “a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. [...]”.

Pode ocorrer devido a razões orgânicas ou acidentais, desde o nascimento como é o caso da cegueira congênita ou, posteriormente, como é o caso da cegueira incerta, geralmente chamada de cegueira adquirida. Em alguns casos, a cegueira pode estar relacionada à perda de audição (surdez) ou outras deficiências. Normalmente, a perda de visão resulta na remoção dos globos oculares, por isso é necessário usar olhos falsos em um ou ambos os olhos. Se a falta de visão afetar apenas um olho (visão monocular), o outro olho assumirá a função visual sem causar interferência significativa no uso satisfatório e eficaz da visão (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

No processo de ensino-aprendizagem, “[...] define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo) e como portador de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos” (CONDE, 2020, p. 2).

Diante dessas definições, qual é o papel do desenho para o aluno cego no contexto da aprendizagem? Para Oliveira (2020, p. 9), “[...] o desenho é importante meio de comunicação, expressão e de conhecimento, além de estimular a imaginação, a criatividade e a aprendizagem”.

O desenho no processo de ensino-aprendizagem para crianças cega “[...] oferece uma oportunidade de síntese, simultaneidade e totalização da forma dos objetos (de suas propriedades formais) e, por isso, torna-se relevante como recurso cognitivo” (LAMARA, 2020, p. 1).

Além disso, o ato de desenhar e o desenho resultante, em seu âmbito generalista e simbólico, integram a possibilidade de comunicação, e seu papel pode ir além da linguagem oral e escrita. “[...] as pesquisas indicam que, para as pessoas cegas, desenhar é uma preliminar necessária à leitura de imagens em relevo, seja qual for a sua natureza: didática, informacional, comunicacional ou artística. Inclui-se aqui a forte tendência para o uso de símbolos e signos gráficos nas mensagens digitais” (LAMARA, 2020, p. 1).

O desenho é uma forma de linguagem e como tal assume uma importância muito grande para os deficientes visuais, pois a importância da linguagem no desenvolvimento humano é inquestionável. Para o cego, a linguagem assume um papel ainda maior, porque as informações visuais a que ele não tem acesso podem ser parcialmente verbalizadas. Nesse sentido, Lira e Schlindwein (2008), que discutem a inclusão da criança cega na escola por uma leitura vigostskiana, relacionam a linguagem e as funções psíquicas superiores para o cego:

A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira (LIRA & SCHLINDWEIN, 2008, p. 187).

Além disso, o deficiente visual, pela ausência do sentido da visão, desenvolve sobre maneira o sentido tátil. O tato possibilita o conhecimento por meio das características dos objetos: textura, formato, temperatura, etc. Os limites da percepção tátil nos mostram a necessidade de se construir uma memória da representação por meio do desenho, que então se organizará como memória tátil.

AS ESTRATÉGIAS USADAS PARA ESTIMULAR A PRODUÇÃO DO DESENHO FEITO PELO CEGO NA EDUCAÇÃO REGULAR

Um dos grandes desafios da profissão de docente em sala de aula, em especial a sala de aula inclusiva, está em saber como os alunos compreendem o mundo, como conhecer os educandos com deficiência visual. Desta forma, se faz necessário buscar um caminho, uma metodologia, uma estratégia de ensino diferenciada na tentativa de ajudá-los (SOUZA, 2017).

Para Batista, Leite e Ferreira (2017, p. 21) “[...] as práticas pedagógicas desempenham papel importante no processo de ensino e aprendizado junto com estratégias para oferecer a todos os alunos um ensino que atenda às suas necessidades [...]”.

De acordo com Simão (2014, p. 10), no processo de ensino-aprendizagem de alunos cegos, a utilização de estratégias de ensino deve considerar os seguintes aspectos:

O grau de aceitação da condição de ser cego;
As implicações decorrentes da cegueira;
As características e o funcionamento próprios de cada sentido – tato, olfato, audição, paladar;
Instrumentos e recursos didáticos disponíveis

Os professores devem primar para tornar as explicações mais descritivas e específicas e, quando possível, permitir que pessoas cegas operem objetos e materiais que estejam o mais próximo possível da realidade e ajudem a compreender e participar das atividades (SIMÃO, 2014).

Os recursos didáticos devem ser de estímulos visuais e táteis, atendendo as diferentes condições visuais. Também devem apresentar cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se torne útil e significativo (SIMÃO, 2014).

Segundo Oliveira (2014), as estratégias usadas para estimular a produção do desenho feito pelo cego na Educação Regular devem ser feitas por meio de estratégias não visuais como o contato físico, a fala e a ativação das funções complexas superiores. Deve-se “[...] desenvolver estratégias pedagógicas de acordo com a necessidade de cada aluno com deficiência visual, com atividades de exploração e interação com o mundo que a cerca [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 99).

Diante do exposto, acredita-se que estratégias de ensino são necessárias para que ocorra uma aprendizagem adequada. Ressaltamos que estratégias e técnicas são recursos indispensáveis no processo de ensino e devem estar diretamente ligadas aos objetivos propostos pelos professores (SOUZA, 2017).

O portfólio é um importante aliado para o docente em aspectos avaliativos sobre o aluno cego e também um instrumento para estimular a produção de desenho, pois, o portfólio pode ser trabalhado com textura, em relevo, fazer desenhos com material saliente, areia, pó de lápis, modelagem com argila, material concreto, e por facilitar a leitura tátil, se torna um importante requisito para esses educandos (SOUZA, 2017).

De acordo com o estudo de Martins (2013) outra importante estratégia usada para estimular a criança cega a desenhar consiste no desenho no método Braille. Ou seja, fazer pequenos furos em uma folha, formando um desenho, e a partir disso, a criança cega, ao

usar o tato, sente esses pequenos furos e traça linhas por cima formando o desenho por completo.

É necessário buscar estratégias que valorizam e despertem a criatividade e potencialidade do educando cego, e também, recurso que explorem os recursos multissensoriais (SOUZA, 2017).

A interpretação das representações gráficas em relevo varia de acordo com a percepção tátil de cada um e o manuseio de diferentes materiais que possibilitará o treinamento da percepção tátil, facilitando a discriminação de detalhes em relevo. Assim, é importante o professor da sala de aula regular trabalhar em parceria com o professor que o auxilia. Para isso, é necessária entrega do material a ser estudado na sala de aula regular com antecedência, para que possa ser adaptado e trabalhado com o aluno cego. O desenho em relevo possibilita o aprendizado das formas com o traçado preciso, assim, pode-se desenhar linhas e formas variadas.

Em síntese, podemos dizer que algumas das estratégias usadas para estimular a produção do desenho feito pelo cego na Educação Regular são: desenho pelo método braile; portfólio com textura, relevo, desenhos com material saliente, areia, pó de lápis, modelagem com argila, material concreto etc.; e estratégias não visuais como o contato físico, a fala e a ativação das funções complexas superiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho buscamos apresentar o conceito e/ou a definição de deficiência visual, o desenho e a cegueira no contexto de ensino-aprendizagem. Além disso, comentamos brevemente sobre a inclusão e formação de professores para trabalhar com alunos portadores da deficiência visual. Também trouxemos algumas contribuições da comunicação gráfica para o deficiente visual, bem como, o desenho na forma de comunicação entre os deficientes visuais.

Este trabalho buscou entender quais as estratégias são apresentadas na literatura especializada para trabalhar a produção do desenho do aluno com deficiência visual na educação regular. Com base no material utilizado para a construção deste artigo, encontramos as seguintes estratégias: desenho pelo método braile; portfólio com textura, relevo, desenhos com material saliente, areia, pó de lápis, modelagem com argila, material concreto etc.; e estratégias não visuais como o contato físico, a fala e a ativação das funções complexas superiores.

Diante da construção deste artigo, buscamos compreender o desenho como forma de comunicação entre os deficientes visuais; conceituar desenho e cegueira no processo

de aprendizagem e descrever a partir da literatura especializada, as estratégias usadas para estimular a produção do desenho feito pelo cego na Educação Regular.

Com relação à formação e inclusão de professores, o Brasil tem sido pioneiro nessa discussão, a partir da publicação da LDB 9394/96, uma vez que a formação de um professor não para quando ele se forma na graduação. Em síntese, pode-se dizer que o professor é o profissional que está em constante formação e evolução do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação a aspectos pessoais, a produção deste artigo nos fez crescer como profissional, pois permitiu aperfeiçoar os conhecimentos sobre o tema em contexto, visto que trabalho como segunda professora em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Glória de S. Fundamentos da alfabetização: uma construção sobre quatro pilares. **Revista Benjamin Constant**, Brasília, v. 2, n. 8, p. 30-69, 2001.

ARAÚJO, Germana Gonçalves de. **O Tato do Saber na Escuridão: um estudo da percepção sobre o desenho em relevo para o desenvolvimento de produtos de interação sociocultural de pessoas com cegueira**. Feira de Santana: UEFS, 2008. Dissertação – PPGDCI.

BALLESTERO-ÀLVAREZ, José Alfonso. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. SÃO PAULO: ECA, USP. 2003.

BATISTA, Amanda Tenório; LEITE, Andrezza Yamile Serrão; FERREIRA, Railene da Costa. **Recursos didáticos utilizados nas aulas de artes visuais para deficientes visuais na Escola Estadual José Firmo do Nascimento**. 2017. 60p. Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, 2017. Disponível em: <https://www2.unifap.br/artes/files/2019/05/Monografia-finalizada-2017.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 11 abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio, 2000.

BONATTI, Fernanda Alves Silva da. **Design para deficientes visuais: proposta de produto que agrega videomagnificação a uma prancha de leitura**. 2009. 196p. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo (USP), 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-27042010-102513/publico/Fernanda_Bonatti_Doutorado.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

BORMIO, M.F., PLÁCIDO, J.C.S., PACCOLA, S.A.O. **O papel da ergonomia da informação (sinalização) no ambiente de trabalho**. São Paulo: XIII SIMPEP, 2005.

CARVALHO, Dulcimar Lopes; RIBEIRO, Sonia Maria. A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 8, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017, p. 1888-1900. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24088_12361.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

CONDE, Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão**. 2020. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

DEVESA, Laura Moura. **A importância da comunicação no contexto organizacional**. 2016.67p. Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais) -Instituto Politécnico de Setúbal, (IPS), Setúbal, 2016. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17915/1/Laura%20Devesa_140327005%20Ci%C3%A7ncias%20Empresariais.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

DIDEROT, Denis. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **O desenho como elemento de cognição e comunicação ensinando crianças cegas**. 2004. Disponível em: http://www.radiofaced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2004/o_desenho_como_elemento.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

FERREIRA, Sueli. **A imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papirus. 1998.

FISCHER, Julianne; MAIOLA, Carolina Santos dos; SILVEIRA, Tatiana Santos dos. Práticas pedagógicas inclusivas em artes visuais para crianças cegas no contexto escolar: possibilidades e desafios. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 3, n. 1, p. 153-168, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/806/648>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GIL, Marta. **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

HANAUER, Fernanda. Riscos e rabiscos – o desenho na educação física. **Revista de Educação do IDEAU**, [s.l.], v. 6, n. 13, 2011. Disponível em: https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/e2b65819ad3563c1a7389d6185e2b56f149_1.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

HELLER, M. A.; SCHIFF, W. **The Psychology of touch**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1991.

HENRIQUES, Antônio; João Bosco Medeiros. **Monografia no curso de Direito: metodologia e técnicas de pesquisa, da escolha do assunto à apresentação gráfica**. 3ed. São Paulo: Atlas, 2003.

JALBERT, Y., et al. **Le développement de la conscience de l'écrit, chez l'enfant aveugle âgé de 0 a 5 ans**: Recension des écrits. Québec: Éditeur Institut Nazareth et Louis-Braille, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAMARA. **Estratégias para o ensino de desenho à pessoa com deficiência visual**. 2020. Disponível em: <https://laramara.org.br/estrategias-para-o-ensino-de-desenho-a-pessoa-com-deficiencia-visual/>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MARCONI, Eva Maria; LAKATOS, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCONDES FILHO, Ciro. Comunicação, uma ciência anexada e contudo rigorosa. In: **Comunicação – novo objeto, novas teorias?** Teresina: EdUFPI, 2008.

MARTINS, Maicon Araújo. **O ensino de artes visuais para cegos: o caso da menina Alice**. 2013. 74p. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-9KSN4/1/maicon_araujo_martins___corre__o_p_s_banca.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. e MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, A. D. et al.; O uso de materiais adaptados no ensino da matemática para o aluno cego e com baixa visão. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, XI, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/extcal/event.php?event=52>. Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA, Ustane Fabíola Cerqueira de. **Representação gráfica para a pessoa com deficiência visual: limites e possibilidades de aprendizagem por meio do desenho**. 2014. 128p. Dissertação (Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2014. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/bitstream/tede/73/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20completa%20imprimir%202015.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

OLIVEIRA, Ustane Fabíola Cerqueira de. **A visualidade para os não visuais: importância do desenho para a pessoa com cegueira**. 2020. Disponível em: http://www.uefs.br/vcbei/A_VISUALIDADE_PARA_OS_NAO_VISUAIS%20IMPORTANCIA_DO_DESENHO_PARA_A_PESSOA_COM_CEGUEIRA.doc#:~:text=O%20desenho%20%C3%A9%20importante%20meio,relevo%20bidimensionais%20e%20formas%20tridimensionais. Acesso em: 04 nov. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de iniciação científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação.** – Palhoça: ed. Unisul, 2015.

ROCHA, Artur Oliveira Batista de. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 11, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

RODRIGUES, Carla Souza Simão. **As possibilidades e o processo do desenho na arte contemporânea.** 2011. 62p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2011.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

SIEBRA, Isabela Rocha. **A pessoa cega e a comunicação humana: um estudo das representações sociais.** 2015. 105p. Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunicação Humana) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16259/1/PESSOA%20CEGA%20E%20COMUNICA%C3%87%C3%83O%20HUMANA.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, p. 1-29, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 11 abr. 2020.

SILVA, Patrícia Assis da; VENTORINI, Silvia Elena. Além do que se vê: o desenho de alunos cegos como forma de representação de suas imagens mentais. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 2-23, jan./jun. 2018.

SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Recursos e estratégias para o ensino de pessoas com cegueira e baixa visão.** 2014. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_07_2010_14.19.40.f1e04ed09e4fcd73d246a08cccf694a6.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Deficiência Visual.** 2020. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=686#:~:text=Defici%C3%Aancia%20visual%20caracteriza%20Dse%20pela,cega%20ou%20com%20baixa%20vis%C3%A3o>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SOUZA, Maria das Graças Leite de Souza. **Ensino de Artes Visuais para pessoas com deficiências visuais na Universidade Federal da Paraíba – Campus I.** 2017. 144p. Dissertação (Mestre em Artes Visuais) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPB), João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11539/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2020.