



MARIA REGINA CARVALHO

**METODOLOGIAS E O PROCESSO PEDAGÓGICO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS
DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE
DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DO GUARUJÁ/SP**

SANTOS

2025

MARIA REGINA CARVALHO

**METODOLOGIAS E O PROCESSO PEDAGÓGICO PARA O
DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS
DEFICIENTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE
DUAS ESCOLAS NO MUNICÍPIO DO GUARUJÁ/SP**

Dissertação e Produto Educacional de
Mestrado Profissional apresentados ao
Programa de Mestrado Práticas Docentes
no Ensino Fundamental da Universidade
Metropolitana de Santos, para obtenção de
título de Mestre em Práticas Docentes no
Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^a. Dra. Abigail Malavasi

SANTOS

2025

C331Carvalho, Maria Regina.

Metodologias e o processo pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos deficientes visuais no ensino fundamental de duas escolas no município no Guarujá/SP /
Maria Regina Carvalho – Santos, 2025.

226 f.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Abigail Malavasi.

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

1. Deficiência visual. 2. Inclusão escolar. 3. Intervenção metodológica. I Título

CDD:371.9

Vanessa Laurentina Maia

CRB871/97

Bibliotecária Unimes

Methodology and pedagogical process for developing the learning of disabled students in regular education

Keywords: •Visual Impairment;
• School inclusion;
• Methodological Intervention.

Titulação: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Banca examinadora: Prof^a. Dra. Aline Martins de Almeida – Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Prof^a. Dra. Waldísia Rodrigues de Lima – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo - IFSP

Prof^a. Dra. Abigail Malavasi - Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

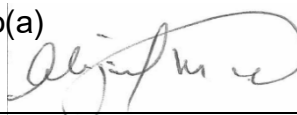
Data da defesa: 31/03/2025

A Dissertação de Mestrado intitulada “**Metodologias e o Processo Pedagógico para o desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas no Município do Guarujá/SP**” e o Produto Educacional “**Caminhos Metodológicos Para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência Visual**” de Maria Regina Carvalho foram apresentados e aprovados em 31/03/2025, perante banca examinadora composta por:

Banca examinadora:	Resultado:	Assinatura
Profª. Dra. Aline Martins de Almeida Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	(x) Aprovado (x) Reprovado	
Profª. Dra. Waldísia Rodrigues de Lima Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo - IFSP	(x) Aprovado () Reprovado	
Profª. Dra. Abigail Malavasi Universidade Metropolitana de Santos UNIMES	(x) Aprovado () Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

(x) Aprovado(a) () Reprovado(a)



Prof. Dra. Abigail Malavasi

Presidente da banca examinadora



Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: **Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental**

Área de Concentração: **Práticas Docentes no Ensino Fundamental**

Linha de Pesquisa: **Inclusão, diversidade e práticas docentes no Ensino Fundamental**

Data da defesa: 31/03/2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu forças para seguir em frente.

Ao meu amado marido Robertino, que sempre me incentivou e apoiou nesse projeto, pelos momentos de ausência, pela compreensão, pela ajuda e força e por sempre acreditar nos meus sonhos.

A todos os professores do curso de mestrado, pelos ensinamentos, em especial a minha orientadora Profa. Dra. Abigail Malavasi por sua paciência, apoio, suas valiosas orientações e ombro amigo e ao Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, com o qual aprendi muito em suas aulas inesquecíveis.

Agradeço a Profa. Dra. Aline Martins de Almeida e a Profa. Dra. Waldísia Rodrigues de Lima, que fizeram parte da banca da defesa, pela disponibilidade e pelo tempo dedicado para avaliar meu trabalho. Obrigada pelas valiosas contribuições, sugestões que enriqueceram minha dissertação e ampliaram minha visão sobre o tema e pela oportunidade de contar com o conhecimento e a experiência de vocês.

As minhas filhas, genros e netos, pela compreensão da minha ausência em muitos momentos.

Aos meus pais (in memoriam), que sempre torceram por mim.

As amigas que o mestrado me presenteou e vieram acrescentar nessa trajetória, Larissa Navarro e Flávia Rocha.

A todos meus alunos e ex-alunos e seus familiares nesses quase trinta anos de caminhada.

A todos que participaram da pesquisa.

A Prefeitura Municipal do Guarujá que autorizou a minha pesquisa.

Muito Obrigada...

CARVALHO, MARIA REGINA, Metodologias e o Processo Pedagógico para o desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas do Guarujá/SP, 2024.229fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada **"Metodologias e o Processo Pedagógico para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas do Município do Guarujá/SP"**, teve como objetivo discutir a inclusão escolar, especificamente para alunos com deficiência visual a partir de minha prática como professora da educação especial em deficiência visual (EEDV). O estudo buscou compreender as concepções dos professores sobre esses alunos em suas salas de aula, investigar as metodologias de ensino voltada para uma perspectiva inclusiva utilizadas a partir dessas concepções e analisar o papel desse professor EEDV no processo de inclusão, em duas escolas do município do Guarujá/SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um grupo focal e entrevistas com perguntas fechadas, aplicadas a quatro professoras do Ensino Fundamental, quatro professoras da EEDV, quatro responsáveis pelos alunos com deficiência visual e duas gestoras da unidade escolar. Os encontros para coleta de dados foram realizados com os professores regulares, as professoras EEDV, os responsáveis pelos alunos e as gestoras da escola. O referencial teórico utilizado inclui obras de autores como Vygotsky, Mazzotta, Mantoan, Alarcão, Pacheco, Ortiz e Mosquera, que abordam a inclusão de alunos com deficiência, assim como Masini, Jannuzzi e Caiado. A análise dos dados foi baseada na Análise de Conteúdo de Bardin, e os resultados foram organizados em quatro categorias: 1. O que os sujeitos pensam sobre a inclusão; 2. A escola inclusiva idealizada; 3. Formação do professor da sala regular para a inclusão; 4. A efetivação da inclusão: o que temos e o que precisamos. Os resultados da pesquisa destacaram a necessidade de repensar a formação de professores do ensino regular. A maioria dos docentes acredita que alunos com deficiência visual não pertencem plenamente ao ambiente escolar, sendo apenas aceitos, mas sem receber uma educação acessível com materiais e metodologias adequados. Isso acaba resultando na exclusão desses alunos dentro da própria escola. Como proposta final, foi sugerido a criação de um produto educacional intitulado **"Caminhos Metodológicos Para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência Visual"** voltado ao conhecimento, mediação e novas práticas pedagógicas, destinado a professores da sala regular, outros profissionais da educação, famílias e demais interessados no tema da inclusão de alunos com deficiência visual.

Palavras-chave: deficiência visual; inclusão escolar; intervenção metodológica.

CARVALHO, MARIA REGINA, Metodologias e o Processo Pedagógico para o desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas do Guarujá/SP, 2024.229fls. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2024.

ABSTRACT

This research, entitled **“Methodologies and the Pedagogical Process for the Development of Learning in Visually Impaired Students in Elementary School in Two Schools in the Municipality of Guarujá/SP”**, aimed to discuss school inclusion, specifically for students with visual impairments, based on my practice as a special education teacher for students with visual impairments (EEDV). The study sought to understand teachers' perceptions of these students in their classrooms, investigate teaching methodologies focused on an inclusive perspective used based on these perceptions, and analyze the role of EEDV teachers in the inclusion process in two schools in the municipality of Guarujá, São Paulo. This is a qualitative study conducted through a focus group and closed-ended interviews with four elementary school teachers, four EEDV teachers, four guardians of students with visual impairments, and two school administrators. The data collection meetings were held with regular teachers, EEDV teachers, those responsible for students, and school administrators. The theoretical framework used includes works by authors such as Vygotsky, Mazzotta, Mantoan, Alarcão, Pacheco, Ortiz, and Mosquera, who address the inclusion of students with disabilities, as well as Masini, Jannuzzi and Caiado. Data analysis was based on Bardin's Content Analysis, and the results were organized into four categories: 1. What subjects think about inclusion; 2. The ideal inclusive school; 3. Training regular classroom teachers for inclusion; 4. The implementation of inclusion: what we have and what we need. The results of the research highlighted the need to rethink the training of regular school teachers. Most teachers believe that students with visual impairments do not fully belong in the school environment, being merely accepted but not receiving an accessible education with appropriate materials and methodologies. This ends up resulting in the exclusion of these students within the school itself. As a final proposal, the creation of an educational product entitled **“Methodological Pathways for Pedagogical Work with Children with Visual Impairment”** was suggested, aimed at knowledge, mediation, and new pedagogical practices, intended for regular classroom teachers, other education professionals, families, and others interested in the topic of inclusion of students with visual impairments.

Keywords: visual impairment; school inclusion; methodological intervention.

LISTA DE FIGURAS

1	Perspectiva histórica da Educação Especial.....	43
2	Sala de aula atrativa	66
3	Aluna cega em sala de aula.....	68
4	Material adaptado para alunos cegos/baixa visão	69
5	Parque sensorial.....	71
6	Aguçando os sentidos.	73
7	Bebê em atendimento estimulação precoce	74
8	Aluna cega utilizando o tato.....	74
9	Aluno DV abraçando aluno vidente	76
10	Crianças com e sem DV	77
11	O Sistema braile	81
12	Cela braile	81
13	Louis Braille.	83
14	Casa Louis Braille.....	84
15	Autora visitando a casa de Louis Braille.	84
16	Sovela.....	85
17	Instituto Nacional para Jovens Cegos de Paris.....	86
18	Sistema de escrever notas musicais.....	86
19	Redução dos pontos braile para melhor percepção.....	87
20	Leitura da escrita braile com o dedo indicador.....	87
21	Autora visitando o Panteon de Paris.....	88
22	Cemitério onde foram sepultadas as mãos de Louis Braille.	88
23	José Álvares de Azevedo	89
24	Antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos/RJ.....	90
25	Aluno baixa visão auxiliando aluno cego	94
26	Aluno cego em festa junina SEM.....	94
27	Crianças com DV e sem DV fantasiadas.	95

28 Aluga cega lendo livro braile.....	100
29 Ceta braile	103
30 Sistema braile.....	104
31 Moça DV, utilizando o Sistema Dosvox.	104
32 Transcrição braile	106
33 Aluno DV utilizando máquina braile	106
34 Alunos com DV e videntes em sala de aula adaptando material.	107
35 Aluno com DV e seu trabalho, mapa do Brasil adaptado.....	108
36 Numerais, sinais das operações básicas e outros códigos.....	110
37 Aluno DV ensinando soroban para aluno com baixa visão.....	110
38 Soroban	111
39 Potes de margarina vazios com numerais em alto-relevo	112
40 Três multiplanos com parábolas, retas e gráficos.....	112
41 Três multiplanos com pinos e elásticos.	113
42 Aluna DV utilizando o Jogo de Parear	113
43 Aluno com DV e aluno vidente, com venda,utilizando o Jogo de Parear.....	114
44 Caderno com pauta larga	114
45 Materiais adaptados para aluno DV.....	116
46 Sílabas braile confeccionadas em E.V.A	116
47 Livro adaptado para aluno cego	117
48 Aluna cega no jardim da escola.....	119
49 Aluno DV brincando com uma aluna vidente	120
50 Alunos com DV e videntes em aula de Educação Física.....	121
51 Imagem explicativa sobre acessibilidade	149
52 Formação de professores	154
53 Livro adaptado de aluna cega.....	157
54 Páginas de um livro adaptado	157
55 Palavras iniciadas com vogais, livro adaptado de aluna Salma.....	158

56 Livro adaptado, capa/aba	158
57 Páginas de um livro adaptado, escrita braile e ampliado	159
58 Palavras iniciadas com vogais, livro adaptado de aluna Renata	159
59 Aguardando o “Soletrando”, alunos videntes e aluno com DV	161
60 Revisando as palavras em braile	162
61 Janaina, Antonio e a autora	163
62 Antonio e sua medalha	163
63 Janaina com Antonio na UTI	165
64 Antonio com dias após o seu nascimento	166
65 Antonio no parque aquático	166
66 Crianças videntes lendo frases no mural da escola	167
67 Antonio com o seu abafador	168
68 Antonio caminhando pela escola com a pré-bengala.	169
69 Antonio escrevendo à máquina braile	169
70 Antonio lendo em braile	170
71 Aluna vidente lendo um livro para Antonio	170
72 Antonio na aula de Educação Física, utilizando corda e bambolê	171
73 Antonio na aula de Educação Física utilizando tapete quadriculado.	171
74 Crianças videntes e criança com DV, no jardim da escola	172
75 Crianças videntes e criança com DV, conhecendo um personagem de uma peça teatral.	173
76 Festa junina na escola	173
77 Antonio utilizando o soraban	174
78 Antonio entre dois amigos videntes.	174
79 Crianças sem e com DV pousando para foto em sala de aula	174
80 Antonio beijando o rosto de uma amiguinha vidente	175
81 Aluna Salma/DV, vestida de princesa	178
82 Aluna Renata/DV, vestida de princesa	178
83 Alunas cegas lendo um livro em braile	178
84 Alunas com DV vestindo fantasias de princesas no jardim	179

85 Alunas DVs pousando para foto vestidas de princesas.	179
86 1ª imagem: crianças videntes e criança DV brincando na sala de aula.....	180
2ª imagem: Criança DV usando orelhas de coelho e a autora.....	180
87 Criança cega brincando com uma boneca.....	180
88 Praticando o guia humano	183
89 Crianças videntes vendadas e crianças com DV	184
90 Você sabia?	184
91 Crianças cegas sentindo a forma e aroma das frutas	187
92 Crianças cegas e a autora	187
93 A autora fritando massa de panqueca com crianças.	190
94 Professora Adélia preparando a massa das panquecas.....	191

LISTA DE TABELAS

1 Títulos das Categorias 1, 2, 3 e 4	133
2 As Características da Escola Inclusiva	140

LISTA DE SIGLAS

AADV – Associação dos Amigos do Deficiente Visual
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACIC- Associação Catarinense para Integração do Cego
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APADEV – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
ASL – Língua de Sinais Americana
CNE – Conselho Nacional de Educação
CORDE – Comitê de Ajudas Técnicas
DA – Deficiência Auditiva
DI – Deficiência Intelectual
DV – Deficiência Visual
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EEDV – Educação Especial em Deficiência Visual
EJA – Educação de Jovens e Adultos
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico
IBC - Instituto Benjamin Constant
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LARAMARA – Associação Brasileira de Assistência à Pessoa com Deficiência Visual
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LMC – Lar das Moças Cegas
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OM – Orientação e Mobilidade
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PcD – Pessoa com Deficiência
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PNIPD- Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
SEDUC – Secretaria da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TA – Tecnologia Assistiva

TCLEs – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 MEMORIAL	24
2.1 Início de uma Longa Caminhada.....	24
2.2 Uma Nova Escola.....	26
2.3 Adolescência	28
2.4 Amor à Primeira Vista.....	29
2.5 Inclusão Além-Mar	34
2.6 Rainha da Serra: Minha Querida Cubatão.....	36
2.7 Sonho Realizado: Museu Louis Braille	38
2.8 Pérola do Atlântico: Guarujá.....	39
3 BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	42
Fig.01 – Imagem: Quadro com fundo na cor azul, com os dizeres: Perspectiva histórica da educação especial: segregação, endemoniados, doentes, loucos, incômodos cristãos, integração e inclusão	42
E quem garante que a História.....	42
É carroça abandonada	42
Numa beira de estrada.....	42
Ou numa estação ingloria.....	42
A História é um carro alegre	42
Cheio de um povo contente.....	42
Que atropela indiferente	42
Todo aquele que a negue.....	42
3.1.FASES.....	43
4 A DEFICIÊNCIA VISUAL.....	64
4.1 Desvendando esse Universo.....	64

4.1.1 Conceitos	64
4.2. Sentidos Remanescentes.....	70
4.3 A criança com Deficiência Visual e os Impactos do Diagnóstico na	76
4.4 Etapas dos Sentimentos.....	78
4.5 O Sistema Braile	80
4.6 O Criador: O Brilhante “Louis Braille”	82
4.7 A Infância	82
4.8. Como esse Código Atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil?	88
4.9 A Luta Continua, Breve Relato	90
4.10 Afinal, O Que é Educação Especial?.....	91
4.11 Como Funciona Esse Processo de Alfabetização	95
4.12 Metodologia de Ensino	96
4.13 Recursos Didáticos – Breve Demonstração	101
4.15 Inclusão e Equidade	117
4.16 Conhecendo os Vários Espaços Escolares	118
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	123
5.1 Definição de Pesquisa.....	123
5.2 O Grupo Focal	124
5.3 Coleta e Tratamento dos Dados.....	125
5.4 Procedimentos.....	126
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	128
6.1 Como Elaborar uma Análise Eficiente	128
6.2 Análise de Conteúdo	129
6.3 A Pesquisa	130
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	208
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	209

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) ONLINE OU EM AMBIENTE VIRTUAL	213
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	216
ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	219
ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....	221
ANEXO G – QUESTIONÁRIOS DE ENTREVISTA.....	224

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência visual (DV) nas escolas regulares vem crescendo, cada vez mais, logo a escola deve então abraçar todos os alunos, sem distinção, valorizando as diversidades e, essa proporção de pessoas com DV que está chegando, leva-nos a refletir, ainda mais, quando o assunto é a inclusão na escola, principalmente no que se refere ao sistema educacional, pois a escola, bem como a sociedade, precisa consolidar caminhos para que a inclusão ocorra verdadeiramente e com qualidade.

A mudança na Educação Especial fortaleceu-se a partir da Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia (1990), a qual apontou a demanda da Educação Para Todos, proporcionando a universalização do acesso à escola (UNESCO, 1990), celebradas através da Declaração de Salamanca em 1994, na Espanha, que incluiu, entre outras coisas, que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p.5)

Diante disso, os professores sentem-se muito desamparados, apavorados e impotentes ao se depararem com um aluno com DV em sala de aula, pois eles, seguramente, carecem de uma metodologia específica que contemplem as reais dificuldades desses alunos, já que, a maioria dos docentes, não se sente preparado para atendê-los, acabando por não incluí-los na elaboração e planejamento das suas aulas, cuja adaptação adequada do conteúdo faz-se necessária, assim como a entrega antecipada do material a ser estudado para que seja feita a adaptação necessária.

Na escola, para que o aprendizado do aluno com DV seja garantido de forma simultânea com os demais, é de suma importância a entrega do material específico que será ministrado, antecipadamente, ao professor da EEDV, para que ele faça as devidas adaptações em tempo hábil, seja através da transcrição em braile, seja em ampliação adequada ou qualquer outra forma didática, mesmo lúdica, contribuindo para a compreensão do aluno incluso. Saliento que, caso o aluno tenha esse material em mãos na forma adaptada, o que dificilmente ocorre e o que me faz crer diante dessas atitudes que há falta de planejamento

das aulas ou esquecimento, isso tornaria tal aprendizado em simultaneidade com os seus colegas de classe mais interessante.

Machado faz um alerta, quando diz que:

O educador precisa ter capacidade para saber conviver com as diferenças, e lidar com os próprios preconceitos e superá-los, é necessário que ele saiba que cada deficiência exige uma estratégia diferente e materiais que ajude o aluno a se orientar melhor em sala de aula dando-lhe apoio e confiança, já que cada aluno tem seu ritmo próprio, é preciso paciência e determinação para que todos os alunos alcancem o objetivo desejado (MACHADO, 1996, p. 103-4).

Segundo Prieto (2006), hoje não mais se deve exigir que os alunos se adaptem à escola, mas a escola é que deve realizar novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando o aprimoramento da sua proposta pedagógica, dos procedimentos avaliativos e da aprendizagem dos alunos.

O sistema braile para leitura e escrita é o grande nó górdio para muitos professores e esse sistema forma um obstáculo quase intransponível entre o aluno com DV e os docentes que os atendem na rede regular de ensino, pois, como eles, a princípio, não dominam esse código, muitas vezes, é preponderante o acompanhamento de um professor da EEDV para que seja mais leve, ténue esse contato - com um mediador entre ambos, até que o aluno aproprie-se desse sistema, preceitos e de todo o universo escolar obtendo assim sua autonomia.

Alegre (2006) vem definir o sistema braile,

O sistema braile é um método universal de leitura e escrita para cegos e foi criado em 1824, por Louis Braille, que ficou cego aos 5 anos de idade. A cela braile básica é composta por duas colunas verticais com três pontos cada uma, totalizando 6 pontos. Na primeira coluna encontramos os pontos 1, 2 e 3 e na segunda coluna encontramos 4, 5 e 6. Com esta cela é possível formar 64 combinações que representam letras, pontuação, números, sinais matemáticos etc. (ALEGRE, 2006).

Martins (1990) nos esclarece que,

Grafia correta: sistema braile. Grafa-se Braille somente quando se referir ao educador Louis Braille. Por ex.: 'A casa onde Braille passou a infância (...)'. Nos demais casos, devemos grafar: [a] braile (máquina braile, relógio braile, dispositivo eletrônico braile, sistema braile, biblioteca braile etc.) ou [b] em braile (escrita em braile, cardápio em braile, placa metálica em braile, livro em braile, jornal em braile, texto em braile etc.). MARTINS (1990).

Nesse sentido e lembrando que a Educação Especial não se resume apenas em matricular o aluno com deficiência na escola ou turma regular para que possa conviver com crianças sem deficiência e para desenvolver sua

“socialização”, a inclusão escolar só terá um significado real se oferecer o ingresso e permanência do aluno na escola com rendimento acadêmico e isso só será possível a partir do momento que começarem a dar atenção às suas especificidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Os resultados das pesquisas mais recentes da área de Educação Especial na perspectiva inclusiva mostram que não basta apenas matricular uma criança deficiente, determinada por lei, não garante que o aluno seja bem acolhido pelo professor e pelos colegas da classe, muito menos que o ensino e o atendimento tenham qualidade e sejam adequados às suas particularidades e necessidades especiais (OMOTE et al., 2005).

A Constituição Federal (1988) veio contribuir com a inclusão e seu Artigo 205 preconiza que a educação, direito de TODOS e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Destarte, diante desse panorama sobre a inclusão, a escola deve garantir a permanência e o acesso do aluno com DV nas salas regulares de ensino do mesmo modo que garanta aos alunos sem DV os mesmos direitos e deveres, respeitando, acima de tudo, as diferenças de cada educando, porém é preciso ofertar as condições necessárias para que essa ação proceda de fato. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10) deixa transparecer esse enfoque quando declara que “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.

É de real importância, também, o uso de uma metodologia apropriada e adequada que vá ao encontro às necessidades e capacidades do aluno com DV e, também, os recursos didáticos que são de grande valia e que venham, sobretudo, favorecer o processo de aprendizagem desses alunos inclusos, pois assim, proporcionará a sua interação e a participação em todas as atividades curriculares.

Como nos diz Cerqueira e Ferreira (2000), essa importância se dá levando-se em conta que um dos problemas básicos do DV, em especial o cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico, a carência de material

adequado, o contato insuficiente da criança com as coisas do mundo, ou seja, muitas vezes há falta de motivação do aluno para a aprendizagem.

O objetivo dessa pesquisa será discutir a inclusão escolar, especificamente para alunos com deficiência visual a partir de minha prática como professora da educação especial em deficiência visual (EEDV). O estudo busca compreender as concepções dos professores sobre esses alunos em suas salas de aula, investigar as metodologias de ensino voltada para uma perspectiva inclusiva utilizadas a partir dessas concepções e analisar o papel desse professor EEDV no processo de inclusão, em duas escolas do município do Guarujá/SP.

É fundamental também adaptar as metodologias e os materiais didáticos, garantindo que esses alunos possam aprender de forma simultânea com os demais. Ferramentas como o sistema braile, letras ampliadas e outros recursos didáticos são essenciais nesse processo. No entanto, muitos professores se sentem despreparados para atender adequadamente alunos com DV, o que resulta em exclusão e dificuldade no acompanhamento das aulas.

Diante desse cenário, o papel do professor da EEDV é essencial, principalmente para adaptar o material pedagógico em tempo hábil, seja transcrevendo para o braile ou fazendo outras adaptações necessárias. A falta de preparo docente e de planejamento adequado prejudica a inclusão, dificultando a participação ativa desses alunos nas atividades escolares. Além disso, a interação com os colegas de classe, que podem atuar como parceiros durante o aprendizado, também é um ponto crucial para o sucesso da inclusão.

O sistema de ensino precisa, portanto, investir em metodologias específicas e recursos apropriados para favorecer a aprendizagem dos alunos com DV. É necessário que as escolas, em parceria com a gestão, funcionários em geral, pais ou responsáveis, comunidade e professores da EEDV, ofereçam condições para que esses estudantes participem ativamente das atividades curriculares, garantindo sua inclusão acadêmica e social.

A pesquisa realizada neste trabalho é de natureza qualitativa, envolvendo observação direta e entrevistas com professores do ensino regular e da EEDV, gestores e familiares de alunos com DV. A coleta de dados foi realizada em duas

escolas de ensino fundamental no município do Guarujá, onde os desafios da infraestrutura precária e a falta de planejamento educacional ficaram evidentes.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, sob o CAAE – 39868720.0.0000.5509.

Ao final, este estudo se estrutura em seis capítulos, com o propósito de abordar desde o histórico da educação especial até a análise dos dados coletados.

No capítulo 1 é abordado a situação atual do ingresso do aluno DV na escola e o despreparo dos professores quando esse aluno faz parte da sala de aula onde esse professor irá lecionar, momento quando vem à tona suas angústias e receios.

No capítulo 2 é apresentado a minha trajetória desde a infância, passando pela adolescência até a descoberta do meu amor pela inclusão. Esse longo percurso me levou a realização de um sonho antigo, o ingresso no curso de mestrado na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

No capítulo 3 será apresentado um breve percurso da pessoa com deficiência, onde será explanado, desde a antiguidade à sociedade moderna, as lutas que as pessoas com deficiência enfrentaram e continuam, lamentavelmente, enfrentando, as quais, sempre, foram sinalizadas por muitos preconceitos e exclusões. Essa trajetória reuniu sentimentos que iam da repulsa, permeando a caridade e culminando sutilmente à aceitação; interposta por variantes fases: extermínio, segregação, integração e inclusão.

O capítulo 4 abordará a deficiência visual, seus conceitos, a importância dos sentidos remanescentes: audição, olfato, gustação, cinestesia e o tato. Nos apresenta também o impacto que o diagnóstico causa na família quando nasce uma criança DV, as etapas dos sentimentos que os pais de crianças DVs experimentam até chegar a aceitação dessa deficiência. Esse capítulo discorre um breve relato sobre o sistema braile assim como a vida do seu criador: Louis Braille.

O capítulo 5, Percurso Metodológico, discorre sobre a pesquisa e a metodologia. Nesse capítulo é descrito a forma como ela aconteceu, o processo e a apresentação dos participantes.

O capítulo 6 trata dos resultados e discussão dos dados da pesquisa por meio do relato acerca do que foi observado durante esse processo, bem como a análise e interpretação dos dados obtidos.

Finalizo o trabalho, compartilhando o produto educacional intitulado **“Caminhos Metodológicos para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência Visual”** que tem como objetivo promover uma reflexão profunda sobre a inclusão educacional e apresentar novas ideias para construir uma educação verdadeiramente inclusiva e que respeite a diversidade.

Por se tratar de uma dissertação onde o foco principal é o aluno com DV, nesse sentido então, apresento abaixo de cada foto uma descrição voltada para esse público para que eles possam entender o que cada foto representa.

2 MEMORIAL

2.1 Início de uma Longa Caminhada

Neste capítulo será apresentada a minha trajetória desde a infância, passando pela adolescência até a descoberta do meu amor pela inclusão. Assim, minha trajetória foi marcada pelo processo inclusivo. Esse longo percurso me levou à realização de um sonho antigo, o ingresso no curso de mestrado na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Meu primeiro dia na escola, na primeira série do primário - era assim que se chamava à época - foi em um dia de fevereiro de 1970, eu tinha 7 anos de idade.

Lembro bem daquele dia, de um calor intenso, com meu coração acelerado de tanta ansiedade, nem sei se consegui dormir direito na noite anterior. Minha mãe, sempre tão solícita, havia preparado o meu uniforme, uma impecável camisa branca que trazia um distintivo preso a um alfinete no bolso esquerdo, a qual, juntamente, a uma saia azul marinho com pregas até os joelhos, compunham o conjunto, ambas de tergal; meias três quartos brancas e sapato preto, o qual fora engraxado com muito cuidado. Os cabelos presos em um alto e longo rabo de cavalo com uma faixa branca de helanca ao redor da cabeça. Nas mãos, carregava uma valise preta, pois não existia nada colorido ou com motivos infantis à época e, diferentemente de hoje, eram os pais ou responsáveis que custeavam os uniforme e material escolar.

A minha casa ficava, aproximadamente, vinte minutos a pé da escola, onde caminhávamos por uma avenida toda de areia e, quando passava algum automóvel, motocicleta ou caminhão, levantava muita poeira e todo tipo de fuligem. Minha mãe só me levou no primeiro dia de aula no Grupo Escolar “Duque de Caxias”, em São Vicente, que à primeira vista pareceu-me imenso, talvez pela minha tenra idade, pois, há pouco tempo, passei por lá e pude observar que a escola não era tão grande como quando eu a vi com olhos infantis já que a perspectiva muda conforme crescemos.

Cheguei ao meu primeiro dia de aula, toda suada e empoeirada, porém feliz por aquele dia. Não entendia direito a aflição daquelas mães que se aglomeravam diante das listas presas às paredes. Era muita gente afoita por

descobrir a classe dos seus filhos. Finalmente, minha mãe conseguiu descobrir a letra da sala de aula da minha primeira série. A diretora apresentou-se e começou a chamar cada uma das professoras. Estava muito ansiosa por saber o nome da minha e todos os meus sentidos ficaram aguçados. O nome dela, guardo no coração até hoje, com muito carinho - professora Felizberta Ferreira Lopes Guerra - uma senhora muito distinta que nos tratava com muito respeito, carinho e atenção. Foi ela quem me alfabetizou utilizando a famosa cartilha “Caminho Suave”.

Todas as manhãs, parecia uma revoada de pássaros, onde eu e muitos filhos dos nossos vizinhos, que também estudavam nessa escola, seguíamos em bando, todos juntos e pasmem, sem a companhia de um responsável; coisa muito difícil de se ver hoje em dia. Não se falava em pedófilos, sequestro de crianças, pelo menos não chegava aos nossos ouvidos.

Nas férias de julho, as professoras mandavam muitas lições e gostava tanto que, na primeira semana, já terminava tudo. Ficava triste quando essas atividades de férias acabavam. Não havia viagens, passeios elaborados ou idas a restaurantes, mas éramos felizes, brincando na rua com os amigos, em paz, em harmonia.

Morávamos em uma vila, local bem humilde, onde a liberdade e a alegria imperavam. Brincávamos de tudo, com tudo que tínhamos às mãos: pneus velhos, queimada, esconde-esconde, subida em árvores, mas, o que eu mais gostava era de brincar de professora, “dar aula” para as crianças menores e quando elas não estavam por perto ou não queriam, pegava as minhas bonecas, as quais serviam como alunas, para ensinar. Dentre essas crianças, havia uma, a qual, hoje, tenho a ciência de que se tratava de uma pessoa com deficiência intelectual (DI), pois, mesmo na fase de adolescência, nos seus quinze anos, amava brincar com as crianças menores e comportava-se como tal. Assim, Vilma foi o meu primeiro contato com a educação especial, embora saibamos que as crianças não têm esse senso discriminatório que a sociedade vai imputando às pessoas. As minhas incursões pedagógicas eram corriqueiras e carregava sempre a tiracolo à minha pequena lousa, caixa de giz e creme para passar nas mãos - como fazia minha querida professora Felizberta.

Permaneci nessa escola apenas um ano, pois meu avô materno veio a falecer e tivemos de nos mudar para a casa da minha avó, em Santos, pois ela ficou sozinha e desamparada - local onde meus pais vivem até os dias atuais.

Interessante citar que, apesar de eu ter passado para o segundo ano, minha mãe matriculou-me no primeiro ano novamente e, até hoje, não consegue explicar-me o porquê. Na Escola Municipal “Auxiliadora da Instrução”, fiz o primário - da primeira à quarta série - e depois o ginásio - da quinta à oitava série – e, assim, terminei, em 1978, o primeiro grau.

2.2 Uma Nova Escola

“Auxiliadora da Instrução”, outro espaço escolar maravilhoso e inesquecível de onde carrego boas lembranças, pois, naquele lugar, travei novas amizades, desde o corpo discente ao docente, e, ainda, preservo, inclusive uma professora de geografia – D^a. Arlene e, atualmente, temos um grupo de WhatsApp com muitas pessoas dessa época e, às vezes, encontramos, presencialmente, para matarmos a saudade.

A escola ficava a menos de dez minutos de casa, trajeto que fazia a pé; as ruas eram asfaltadas, tranquilas e estreitas, onde, dificilmente, passava um carro ou uma moto.

Desde muito cedo, o lugar que mais me atraía na escola e onde mais gostava de ficar era a biblioteca. Era o meu porto seguro e, também, meu aeroporto, pois era lá onde sempre pegava livros emprestados para ler, e de onde viajava nas histórias. Desde bem cedo, amei aquele cheirinho inconfundível de livros.

Certamente, a educação especial, naquele tempo, era algo completamente desconhecida, mas lembro de uma menina cadeirante, que o avô, rotineiramente, carregava-a no colo até o primeiro andar, onde ficavam as salas de aula e depois retornava para pegar a sua cadeira de rodas, porém, o agravante era que os banheiros ficavam no andar térreo e, curiosamente, nunca a vi descer para usá-los. Desde aquela época, aquela situação já me incomodava, mas não sabia como perguntar ou a quem perguntar sobre isso. Outra situação observada era a entrega do lanche, feita pela merendeira, na própria sala de aula, onde a discente permanecia o período todo,

inclusive quando sua turma ia para a aula de educação física e ela não participava por ser cadeirante. Esse foi o meu segundo contato com a educação especial.

Talvez, naquela época, a educação especial fosse apenas ficção, pois não existiam políticas públicas voltadas para esse público. Direitos ou adaptações de ambientes escolares, nem se cogitava. Havia uma massa de crianças, adolescentes e jovens deficientes que viviam trancafiados em suas casas e que precisavam, urgentemente, sair de seus armários.

Um desses atores sociais, Rafaela, era uma dessas crianças e, ao conviver com ela, percebi a sua perfeita interação com a família através de sinais. Numa tarde, estava na casa dela, brincando com sua prima Carla, como sempre fazíamos, e notei que ela gesticulava para a minha amiguinha enquanto brincávamos. Observadora como sempre fui, indaguei Carla sobre o que ela estava querendo dizer e foi, nesse momento, que ela me explicou que a Rafaela nasceu surda e foi necessário criar uma linguagem familiar, pois, apesar da criação da Língua de Sinais, oriunda da França e datada de 1760, repercutindo no Brasil somente em 1857 e introduzida oficialmente em 2002, a família se comunicava com Rafaela usando a linguagem doméstica, por não conhecerem Libras. Foi o meu terceiro contato com a educação especial.

O corpo docente, naquela época, a maioria, era exigente e rigoroso quanto aos estudos. O carrasco dos alunos era a chamada oral - que ia desde tabuada aos verbos e suas inúmeras conjugações, de capitais nacionais e mundiais, de rios e, mais uma vez, percebi que a exclusão não parava por aí, pois havia a fileira dos alunos fracos e a fileira dos alunos fortes (pedagogicamente). Hoje, à luz do entendimento, acredito que muitos alunos considerados fracos tinham, na verdade, algum comprometimento intelectual. Naquela época, morria de medo de ir para a fileira dos fracos, pois a classe toda ridicularizava e expunha a deficiência pedagógica dos alunos pseudo fracos, marcados pela ineficiência pedagógica estrutural. Então, eu estudava bastante para passar direto, sem ficar de recuperação, apesar de não ser nenhum sacrifício, pois gostava de estudar.

Os professores traziam em seu bojo uma auto estima aflorada e conseguiam dar suas aulas e explicar a matéria sem transtorno algum, porém

o aluno dissimulado que ousasse bagunçar, imediatamente era convidado a retirar-se da aula e era encaminhado, pelo inspetor, à direção da escola e seus pais ou responsáveis eram, posteriormente, convocados para terem ciência do ocorrido e esses, em sua grande maioria, apoiavam os professores.

Eu participava, também, do grupo do coral da escola e gostava muito, pois éramos convidados a nos apresentar em vários espaços da baixada santista, oportunidade que tinha de conhecer as cidades vizinhas, pois mal saíamos do nosso bairro.

Sete de setembro comemora-se a Independência do Brasil e as escolas preparam-se para esse desfile cívico e, naquela época, só eram escolhidos com boa aparência, boa coordenação e que tinham os uniformes mais impecáveis, marcando bem a discriminação. Rotineiramente, sempre passava no teste de marcha para o desfile e como minha mãe cuidava muito bem do uniforme o qual aparentava ser sempre novo, por isso, eu sempre conseguia participar do evento.

2.3 Adolescência

Em 1979, prestei Vestibulinho para ingressar no segundo grau - hoje equivalente ao ensino médio - e eu e muitos colegas conseguimos entrar na Escola Estadual Professor Primo Ferreira, considerada uma das melhores escolas estaduais, muito organizada, limpa e com muita disciplina.

O primeiro ano do segundo grau era comum a todos e somente no segundo ano é que haveria a opção de escolha de curso que desejasse estudar, priorizando os anseios e aptidão.

Carol era uma das minhas melhores amigas e eu ia a casa dela algumas tardes, para estudarmos para as provas de língua portuguesa e inglês e, numa daquelas tardes, chegando mais cedo, flagrei a minha amiga com algumas folhas de caderno reforçando com caneta vermelha de duas em duas linhas e fiquei completamente inquieta com aquela imagem compenetrada de Carol, não resisti à curiosidade e questioneei minha amiga sobre aquela atividade.

Então ela revelou que aquelas linhas reforçadas faziam parte de uma estratégia de visualização para que seu pai pudesse minimizar as dificuldades de enxergá-las, logo tratava-se de uma pessoa com baixa visão severa e hoje

deduzo que a educação especial sempre fez parte da minha vida. Esse foi o meu quarto contato com a educação especial e eu mal sabia que esse seria o caminho que iria seguir.

Os adolescentes, geralmente, são facilmente influenciáveis, assim, fui “levada” pelas amigas a fazer o curso de patologia clínica. Entretanto, no transcorrer do curso, senti-me frustrada e percebi que “não era minha praia” e, mais uma vez, a intolerância do sistema falou mais alto e, por ter escolhido um curso, a escola exigia que finalizasse, ou seja, teria que cursá-lo até o final, sem a possibilidade de troca e, em 1981 finalizei e, em 1986, inscrevi-me, outra vez, no segundo grau, porém com o propósito de cursar um novo curso na Escola Estadual Canadá.

O instinto professoral de criança emergiu e, então, resolvi ingressar no magistério, ser professora. Aquela seara envolveu-me, tomou posse do meu ser e sentia-me à vontade, gostava das aulas. Percebi que a escola não estava tão bem cuidada como da primeira vez em que fiz o segundo grau. Os professores não eram mais tão rígidos e o relevante é que podíamos até opinar, discutir um assunto durante as aulas. Não completei o curso, pois optei em fazer somente o primeiro e o segundo ano e no terceiro tive que abreviar, porque passei no vestibular da Faculdade de Educação Física de Santos - FEFIS, hoje Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

2.4 Amor à Primeira Vista

Iniciei em 1988, na Faculdade de Educação Física de Santos (FEFIS) e, no transcorrer dessa graduação, algo aconteceu. Em 1989, um grupo de DVs, monitorados por sua professora de educação física, apresentou uma atividade de dança - na Semana da Inclusão - assunto muito novo para aquela época e aquele espetáculo causou-me uma inquietação, mexeu com as minhas estruturas e fiquei completamente impactada perguntando-me: Como poderia um grupo de meninas cegas dançar? Como faziam isso em perfeita harmonia sem se chocarem umas com as outras? Foi nesse momento que fui contaminada pelo “vírus” do amor incondicional da educação especial na perspectiva inclusiva.

O tempo passou e em 1990 me formei e comecei a exercer a profissão. Montei uma academia de ginástica e fui “tocando a vida”, mas, em 1992, ao ler o classificado de um jornal local, vi que estavam recrutando professores de educação física, na entidade filantrópica Lar das Moças Cegas (LMC) e fiquei extasiada com a possibilidade e oportunidade que batia à porta. Novamente senti a mesma sensação de quando vi aquele espetáculo de dança. Naquela noite, não consegui dormir direito, pois iria participar, logo cedo, de uma entrevista. No dia seguinte, fui até o LMC onde me apresentaram toda a instituição. Fiquei maravilhada com tantas novidades escondidas naquele lugar e fiquei muito mais surpresa ao saber que só eu tive o interesse pela vaga.

Fui contratada e um novo mundo descortinou-se diante de mim um mundo de saberes, de vivências, intercâmbio e humanismo. Decididamente, essa instituição foi, para mim, uma escola onde aprendi na prática a verdadeira inclusão que tanto se falava na época. Esse universo consistia no aprendizado do braille e todos os meandros para capacitação e reabilitação dos alunos, muitos colegas de trabalho não queriam se capacitar por achar muito difícil, porém era uma determinação da diretoria da entidade.

Confesso que no início achei muito complicado aprender o código braille, pois tínhamos apenas duas horas semanais para o aprendizado, mas como num passe de mágica, a plantinha da educação especial estava germinando dentro de mim. Tinha urgência em aprender e a cada dia assimilava o ensinamento deste código tão misterioso para todos e em quatro encontros já conseguia ler e escrever frases. Não obstante, fiquei apaixonada por esse código, o qual não me canso de divulgar, explanar em formações, palestras e seminários, inclusive tenho tornado público a figura do seu inventor – Louis Braille- a quem admiro muito, pois com apenas quinze anos de idade criou esse código que viria ajudar milhares de pessoas DVs.

Um DV congênito, traz muitas indagações, dúvidas e questionamentos, pois, para uma pessoa vidente (pessoa que enxerga) parece ser óbvio, mas para eles é um mistério, um universo desconhecido, pois fatos corriqueiros, banais são sempre abordados por essas pessoas como por exemplo: um grupo de três jovens cegas congênitas, vieram me perguntar sobre a caixa onde é colocado o corpo de uma pessoa quando morre, ou seja,

o caixão. Elas já tinham ouvido falar, comparecido a velórios e até acompanhado enterros, mas nunca ninguém havia deixado que elas tocassem no caixão, elas imaginavam mil coisas e queriam saber como era a caixa mortuária em sua composição e suas peculiaridades.

Convencida de suas indagações, levei essa proposição à reunião semanal da instituição e, de pronto, a psicóloga atendeu-me, mas, lamentavelmente, surpreendeu-me com uma postura simplória, inviabilizando essa interação das alunas, alegando que seria prejudicial para elas, que poderiam ficar traumatizadas e com medo da morte. Sendo assim, ficou resolvido que elas não iriam conhecer o misterioso caixão. Fiquei estarrecida com tão retrógrada visão, mas fui escolhendo as palavras para minimizar o impacto que, sabia, causariam nelas. Ficaram decepcionadas, tristes, desanimadas e inconformadas com tal insensatez e logo uma delas disparou:

“Nós somos maiores de idade, vacinadas, cidadãs e nos finais de semana podemos sair com amigos e familiares”, e, apertando meu braço, prosseguiu. “Professora, você gostaria de nos levar a um passeio?” e, mesmo já sabendo o desfecho, perguntei:

“Mas, onde vocês gostariam de ir?” Ela sorrindo respondeu:

“Num lugar que venda caixões!” E uníssonas riram.

“Numa casa funerária?” Pasmada perguntei.

Confesso que fiquei feliz com a determinação delas e lá fui procurar uma casa funerária. Na primeira, em que bati, expliquei ao proprietário sobre a visita monitorada que pretendia fazer com as meninas. Ele ficou muito espantado com esse desejo macabro, mas, ao mesmo tempo, mostrou-se solícito, mesmo não sabendo como recebê-las. Marcamos num sábado e elas, ao receberem a notícia, ficaram muito felizes. Assim, no sábado de manhã, passei na instituição e peguei-as e fomos à casa funerária fazer um “turismo pedagógico”. Chegando lá, apresentei-as e aquele senhor começou a filosofar sem parar; falar de vida e morte e declarou em alto e bom som:

“Ninguém escapa da morte, pois do pó viemos e para o pó voltaremos, porém não é o fim, não precisamos temê-la”

E começou a falar sobre todos os caixões que confeccionava; que havia caixões para todos os gostos e bolsos e foi mostrando, caixões e mais caixões:

com estofado, com travesseiro, cortininha, de madeira de lei e caixões mais simples, sem nada, com uma madeira mais inferior, de variadas cores, mas, o ápice da visita foi o momento que ele declarou:

“Se vocês quiserem eu posso deixá-las tocar, mexer, entrar, deitar em qualquer destes caixões”, foi uma algazarra geral elas ficaram numa alegria incontida e em momento algum percebi qualquer tipo de trauma, medo, insegurança nelas, pelo contrário, estavam descobrindo algo que há muito tempo elas queriam conhecer. Foi uma manhã muito divertida, e elas quando saíram já até tinham escolhido os seus caixões. Mas, espero que demore muito a usá-los. Se já houvesse celular naquela época, seriam fotos fantásticas.

Meu primeiro ano no LMC foi um ano de muito aprendizado, em especial no mês de junho, o qual foi empolgante, pois elaboramos, ensaiamos e montamos uma atípica quadrilha junina, mas como seria essa quadrilha se ninguém enxergava? Como não trombariam? Simples - cada aluno cego faz o par com um que tenha baixa visão ou algum voluntário vidente. E, assim fomos para os ensaios, os quais foram árduos, mas cativantes e cheios de ensinamentos.

O primeiro ensaio foi memorável e ao seu final, na hora em que todos deram “tchau” para ir embora, descobri que a pessoa cega não sabe dar tchau com gesto, simplesmente fala:

“Tchau!”, assim, eu aprendi mais uma lição com aquelas vivências, ou seja: “aquilo que os olhos não viram o cérebro não registrou!”

Vi-me então num dilema e pensei: Como farei isso?

Na manhã seguinte, chamei cada um dos meus alunos e espalmei minha mão contra a mão de cada um deles, movimentando de um lado para o outro, simulando um tchau. A princípio, eles acharam muito estranho, mas aprenderam e, como lição de casa, pedi para que cada um, quando encontrasse alguém pelos corredores da instituição, mandasse “um tchau” como forma de treino. Aproveitei o treino e agreguei o ensinamento. Também falei como os videntes usam os sinais gesticulando e como usamos as palavras: dinheiro - esfregando os dedos polegar e indicador; dar um tempo - formando a letra “T” dos videntes com as mãos; esperar- mostrando a mão espalmada; venha - flexionando os dedos da mão (menos o polegar) em

direção ao peito; sim - balançando a cabeça lentamente para frente e para trás; não - balançando a cabeça lentamente, para a esquerda e para a direita, entre outras. Naquele momento, confesso: nunca vi tanta gente feliz juntas!!!

Durante esse percurso, uma amiga professora cega do LMC- Maria Isabel, perguntou-me se eu gostaria de cursar Educação Especial com ela, pois assim eu poderia ajudá-la durante o curso e agregaria na minha vida laboral. Prestamos o vestibular e fomos aprovadas, iniciando as aulas em 1994. Foi outro aprendizado, balizado por perdas e ganhos, onde pude colaborar com adaptações de material, transcrição em braile e audiodescrição - à época, não se falava, mas já executava sem saber.

As perdas, foram os preconceitos sofridos pela minha amiga, de alguns professores, que a ignoravam, mas fomos vencendo as batalhas uma a uma que surgiam inexoravelmente. Em 1996, fomos graduadas, e continuei trabalhando no LMC até 1998, agora agregando tudo que tinha aprendido nessa graduação. A cada “Jogos Regionais” em Santos sempre abríamos as cerimônias com apresentação de ginástica rítmica e as quadrilhas, em festas juninas. Concomitantemente, continuava a administrar a minha academia de ginástica, onde reservei um horário especial de duas vezes por semana para lecionar aula de ginástica para DVs. Foram essas atividades que fez com que as alunas ficassem empolgadas e verifiquei que muito as ajudaram nos campos de: orientação e mobilidade, coordenação motora, lateralidade e principalmente na melhoria de saúde, pois muitas levavam uma vida sedentária e sem estímulo algum. Assim, amava, cada vez mais o trabalho com o DV. Certo dia, uma jornalista do jornal “A Tribuna”, também, aluna da academia, ao presenciar o meu trabalho interessou-se em fazer uma reportagem sobre essa nova modalidade que se apresentava no local. Quando a matéria foi publicada no jornal, as vidas daquelas meninas mudaram; as pessoas paravam-nas pelas ruas para perguntar sobre as atividades físicas e também para parabenizá-las. Elas, que antes eram invisíveis para a maioria das pessoas que passavam por elas nas vias públicas, depois dessa reportagem abriu um novo mundo, as pessoas queriam ajudá-las a atravessar as ruas e até conversar. Notei o quanto a população necessita de informação e, naquele momento, o leque foi aberto.

A minha rotina também sofreu alteração, pois ao entrar em um ônibus era interpelada pelas pessoas que estavam ávidas em saber sobre o meu trabalho e outras vinham apenas me cumprimentar. Também coordenava um treinamento de corrida na orla da praia às seis horas, todos os dias, com um aluno cego, visando a competição dos 10 km da Tribuna. Ele ia, literalmente, “amarrado” ao meu punho por uma fita para ser guiado por mim durante os treinos, quando passávamos pelos quiosques, éramos ovacionados pelas pessoas que ali estavam. Tudo isso aumentava a autoestima desses alunos e indicava-me que estávamos indo pelo caminho certo. Foram anos de ouro para mim e quanta aprendizagem na prática.

2.5 Inclusão Além-Mar

Como já estava formada em pedagogia da educação especial, quis alçar outros voos, obter outras experiências e, novamente, uma amiga que havia cursado pedagogia comigo avisou-me sobre a inscrição na Diretoria de Ensino de Santo André/SP para trabalhar em sala de recurso multifuncional (SRM) com DVs, onde havia vagas e também carência de profissionais na área, diferentemente da baixada santista onde o campo era escasso, mas havia uma gama de profissionais capacitados. Fiz a inscrição, fui aprovada e logo convocada para trabalhar na Escola Estadual José A. A. Antunes, no bairro Casa Branca.

No meu primeiro dia de trabalho, fui recepcionada pelo diretor da instituição, que declarou ser meu conterrâneo, mas foi taxativo e me advertiu dizendo: “Estou muito contente pela sua vontade de incorporar-se à nossa escola, mas lamento informar-lhe que você não irá aguentar nem um ano com essa vida de sobe e desce serra.” Naquele momento, fiquei pensativa, mas ao primeiro contato com os alunos todas as barreiras romperam-se e percebi que ali era o meu lugar e contrariando a “profecia” do diretor, acabei ficando nessa escola por dez anos, subindo e descendo a serra todos os dias e sempre dentro da SRM. Esse espaço foi um novo aprendizado para mim, lá vi professores perseguindo alunos DVs, dizendo coisas como: “esse aluno está fingindo que não enxerga direito só para se aproveitar, eu conheço esses tipos”, e para “não dizer que não falei das flores” outros maravilhosos, que mesmo sem ter feito

cursos de capacitação, usavam do seu “*felling*”, desdobrando-se para que eles compreendessem as suas atividades. Tive que sair do LMC, com o coração aos pedaços, mas ali seria um novo aprendizado, uma nova caminhada.

Iniciativas enriquecedoras eram desenvolvidas pela escola, que não se limitava ao tempo e espaço, e levava os alunos a São Paulo para visitas em exposições, museus, teatro, cinema e etc. e, muitas vezes, os alunos DVs falavam que eu era os olhos deles, mas na verdade sentia que eram eles que me guiavam nessa metrópole, pois não conhecia nada lá.

Cada dia de trabalho era um aprendizado espetacular e, na chegada do aluno Marcos, que tinha 12 anos, percebi quanto os professores precisavam de mais capacitação. Ele era baixa visão e tinha o Mal de Stargardt - doença degenerativa da visão central, que fatalmente progrediu, e hoje está cego. É massoterapeuta, vocalista e toca guitarra em uma banda gospel. Tinha um pai que não aceitava a sua deficiência, teve até que aprender o braile sem que ele soubesse, mas uma mãe que, mesmo submissa, suprimia, às escondidas, às necessidades do filho na capacitação pedagógica, interação é fundamental no desenvolvimento do aluno DV, creio eu.

Um dia, ele chegou chorando na sala de recursos dizendo:

“Professora, não aguento mais!” Aquilo me pegou de surpresa e perguntei.

“O que você não aguenta mais?”

“A professora de matemática me explica e não consigo entender nada”.

“O que exatamente você não entende?”

“Ela fica falando que tem que passar o “X” pra cá e depois o “X” pra lá. Como é isso? Eu estou confuso com tudo isso”. Sorri, sabendo que teria que resolver aquela questão.

Pedro Henrique, também, precisava fazer uma atividade de língua portuguesa e foi até a SRM no contraturno para que eu o ajudasse. Naquele dia, a professora passou-lhe um texto onde o autor elogiava a sua musa comparando-a às frutas, conseqüentemente, após a leitura, o aluno deveria criar o seu próprio texto, usando as mesmas comparações. Comecei a ler para ele poesia do poeta que começava dizendo que a amada tinha olhos negros como duas jabuticabas, boca que era vermelha como um morango, pele que

tinha a textura do pêssego, e assim foi. Quando terminei de ler o texto, Pedro Henrique argumentou:

“Professora, essa garota deve ser muito feia!! Ri muito perguntando: “Por que você acha? Expliquei que isso seria um elogio a uma mulher, a sua amada. Ele compreendeu, empolgou-se e disparou:

“Já sei, vou começar assim o meu texto: Minha amada, como você é linda, sua pele lembra um abacaxi”. Ri mais ainda e expliquei que a pele não deveria ser comparada ao abacaxi, pois sua casca é muito áspera, mas, ele foi contundente: “Ah! professora, eu amo muito abacaxi.

Novamente, nesse momento, compreendi que o DV “ama de dentro para fora, ama com o coração, não enxergando a beleza exterior e o seu parâmetro será sempre a beleza interior, aquela que não está à mostra, aquela que ninguém vê, mas só alguns podem sentir”.

Consequentemente, esse aprendizado, que não é ensinado em nenhuma escola ou universidade, só na SRM em que tudo acontece. Nesse local, eu também fazia transcrição, adaptação de material, ensinava o braile, soroban, entre outras coisas.

E assim, foram dez anos de aprendizado nessa escola.

2.6 Rainha da Serra: Minha Querida Cubatão

Em 2004, prestei um concurso para trabalhar com alunos DVs em SRM, na Prefeitura Municipal de Cubatão/SP. Fui aprovada - segundo lugar - e convocada para assumir a sala em abril de 2008. Assim, tive de sair de Santo André/SP, onde deixei, mais uma vez, um pedaço do meu coração.

Em Cubatão/SP atuei em várias escolas, sempre no período da tarde, até fixar sede numa escola bem localizada, que eu amava e amo até hoje, UME Bernardo José Maria de Lorena.

Havia muitos alunos cegos e com baixa visão, mas uma, em especial, chamou-me atenção, Jane. Ela nascera com uma síndrome a qual a pessoa não sente dor e tem, também, como consequência dessa síndrome a cegueira, assim Jane ficou cega ainda muito nova, mas, como não sentia dor, vivia querendo tirar o que, supostamente, pensava estar lhe tapando a sua visão e,

por isso, acabou por, certa vez, retirar parte da pálpebra. Ela corria pela casa e trombava contra paredes e móveis, destruindo seu nariz e dentes. Ela, como ficava nervosa por conta da falta da visão, mordia seus lábios, chegando a arrancar parte deles bem como a ponta de seus dedos.

Quando mais moça, certa vez, enquanto a mãe colocava a água para ferver e passar o café, Jane antecipou-se e quando a mãe se voltou para a água, viu Jane tentando passar o café, mas, por falta de visão, deixou a água cair em seus seios, mãos, pernas e abdômen, causando queimaduras. Outra vez, ainda pequena, prendeu um dos seus pés embaixo de uma geladeira velha e, ao se debater, não se soube como, a geladeira começou a pegar fogo e, por não conseguir desvencilhar-se, Jane perdeu metade do seu pé. Sua mãe tinha mais duas filhas mais novas e não conseguia evitar esses acidentes, pois Jane era uma criança com muita energia e vontade de viver, conhecer o mundo. A primeira vez que vi Jane, quando a mãe a levou para uma triagem, ela estava com quatorze anos de idade e nunca havia frequentado uma escola, pois a mãe achava que não precisava, devido a sua condição física, assim, naquela noite, após todo esse novo conhecimento, não consegui dormir, pois só pensava nela e como iria ensinar o braile se ela não tinha as pontas dos dedos, como a mãe iria fazer para chegar até a escola todos os dias. Nosso encontro se deu graças a uma vizinha de Jane, também cega, que me conhecia do LMC e procurou-me para relatar o caso de Jane e, assim, marquei essa triagem.

Jane foi matriculada na EJA – Educação de Jovens e Adultos, onde fiz um trabalho com os outros alunos da sala, falando sobre a condição de Jane. A princípio, as pessoas nem chegavam perto dela, mas, com o tempo, conhecendo-a melhor e vendo como ela era uma menina muito carinhosa, esforçada e inteligente logo conquistou a todos. Sempre dizia que queria ser professora de crianças DVs. A professora Georgina, uma amiga até hoje, que seria professora da sala dela, veio conversar comigo para dizer que não iria conseguir olhar para Jane, que era algo mais forte do que ela. Eu falei para ela conhecê-la primeiro e depois conversaríamos.

No início, houve certa repulsa por parte da professora, mas lembro que, já em junho, numa festa junina na escola, presenciei essa professora alimentando-a, pois Jane tinha muita dificuldade para alimentar-se sozinha. À

distância, observando-as, aproveitei para tirar uma foto, pois vi a professora Georgina com a cabeça recostada em um dos ombros da aluna, o que me deixou extremamente feliz.

Em outro dia, Jane, ao entrar na perua escolar, cedida pela prefeitura, desequilibrou-se e bateu forte um dos joelhos no chão e rompeu o menisco. Por conta disso, ela ficou quase um ano internada e quase teve que amputar a perna e ao voltar para casa, teve de começar a se locomover em uma cadeira de rodas, mas isso não a impediu de continuar e, rapidamente, retornou para a escola, lugar que ela amava e era feliz e, apesar de todas as dificuldades, amava estudar e aprender e, assim, foi alfabetizada em braile ampliado e com o desenvolvimento de uma técnica para que ela conseguisse escrever na máquina braile. Infelizmente, aos vinte anos, Jane faleceu devido a uma infecção generalizada, mas permaneceu em minha memória, principalmente, por ter sido o meu maior desafio até hoje.

Nessa escola, na SRM, além dos trabalhos diários, também, orientava professores, funcionários, pais e responsáveis e fazia parte, também, de um grupo de formação de professores onde passava a minha experiência e esclarecendo dúvidas aos docentes que atendiam esse público.

2.7 Sonho Realizado: Museu Louis Braille

Em 2010, prestei concurso na Prefeitura Municipal do Guarujá/SP, passando em terceiro lugar e, um mês depois, fui convocada para assumir a vaga de professora da EEDV. Concomitantemente, fui agraciada e abençoada em conhecer o Velho Mundo, onde tracei um roteiro cultural e nessa grade incluí a visita ao Museu Louis Braille, na França, embora nunca imaginara conhecer e fui tomada por um arrebatamento ímpar. Estava em êxtase desde que pisei em solo francês e foi tão intenso que no roteiro pré-estabelecido pelo guia de turismo, quebrei o protocolo e pedi para que me liberasse do passeio a Euro Disney, pois, nesse dia, desejaria, ardentemente, visitar a casa de Louis Braille. Contrariado, o guia liberou-me e agendei a visita monitorada. Foi um dia de julho, ensolarado, de verão europeu, de sonho, onde caminhei pela casa a qual viveu o precursor do código braile, vislumbrei a ferramenta a qual o

deixou cego, pude testemunhar a cama, as roupas, utensílios como reglete, punção, as quais ele criou e utilizou.

O tempo parou para que eu carregasse todas as emoções que ficaram acumuladas nas minhas retinas, em cada poro do meu ser e caminhei de volta pelas maravilhosas veredas floridas que só Coupvray tem e, no meio do caminho, percebi que tinha esquecido todas as minhas preciosas anotações, voltei mais que depressa para resgatá-las.

No dia livre do roteiro, fui visitar o Pantheon, em Paris, local onde os grandes homens franceses estão enterrados. Os restos mortais de Louis Braille foram transferidos em 1952 para o Pantheon, já suas mãos jazem em sua cidade natal, Coupvray, esse foi um acordo da época.

2.8 Pérola do Atlântico: Guarujá

Retornei do recesso, naquele ano de 2010, entusiasmada e empolgada com tantos aprendizados que absorvi nessa viagem e, assim, comecei minha trajetória no município do Guarujá/SP, onde trabalho até hoje. Devo salientar que, nesse município, o professor da educação especial que acompanha o aluno em sala de aula é chamado “professor cooperativo”, o qual não fixa sede nem tampouco atua na SRM, pois, conforme a direção, o professor deve estar onde o aluno com DV está matriculado e a cada ano é praticamente atribuída uma nova escola, pela grande rotatividade de alunos, seja trocando de espaço escolar, seja trocando de período.

Na qualidade de professora cooperativa, fico ao lado do discente em sala de aula, orientando, ditando, adaptando material em tempo real, pois os professores, na grande maioria, relutam, “esquecem-se” de entregar as atividades com antecedência. Lamentavelmente alguns professores dirigem-se a mim (e às vezes nem a mim...) e não ao aluno, como se esse também fosse “surdo” e, muitas vezes, chegam a insinuar que eu dou as respostas a eles, e em outros extremos, sugerem poupá-los de alguma atividade, subestimando-os, então tenho de explicar que não há necessidade, pois o aluno é capaz de realizá-la.

Usam também muito a expressão jocosa: “o teu aluno...” como se o aluno fosse somente meu, sendo que o aluno é da escola, é de todos. E penso: “Ah!

se eles soubessem o potencial desses alunos... se os conhecessem de verdade, como pensa que conhece os outros..”, e chego à conclusão o quanto estão perdendo, e quão grande oportunidade de desbravar esse mundo da inclusão.

Em 2019, mais um ciclo fechou-se em minha vida, pois me aposentei do Município de Cubatão/SP, continuando, somente, no município do Guarujá.

Em fevereiro de 2020, pude realizar um outro sonho, aguardado por anos - iniciar um mestrado em educação e pesquisar mais sobre as metodologias para o aluno DV, ampliar essa discussão durante a pesquisa e, conseqüentemente, disseminar as práticas pedagógicas concernentes ao DV em cursos de graduação.

Porém, em março do mesmo ano, o mundo foi surpreendido pelo novo corona vírus (COVID-19) e, com o afastamento social, ficamos isolados dentro de casa. Naquele momento, vimos professores sem recursos e sem capacitação para utilizar as plataformas digitais, com sobrecarga de trabalho, alunos longe dos amigos, da escola, das brincadeiras - fundamental para o desenvolvimento humano.

Assim, a desigualdade social ficou escancarada e milhares de pessoas perderam as suas vidas, inclusive meu pai, na noite de Natal daquele mesmo ano, bem como outros parentes, mas, para confortar nossos corações, minha primeira neta Bella, filha da minha segunda filha, Virna, nasceu um pouco antes daquele Natal e, assim sentimos um misto de tristeza com alegria, sentimentos confusos que nunca pensei existir. Perdi, também, um neto, Noah, durante o parto da minha filha mais velha, Vitória, em abril de 2021, mas em 2022 chega Olívia, cheia de saúde para nos alegrar, em 2024 chega Elias Davi, irmão de Olívia, porém ao nascer teve parada respiratória e hoje enfrentamos uma batalha contra o tempo, com muitas terapias. Foram anos difíceis, porém como o curso de mestrado era de forma on-line, devido a pandemia, continuei tendo o apoio do meu amado marido Robertino, sempre pronto para me socorrer e hoje, caminho para o final dessa etapa, quase fechando mais um ciclo em minha vida, que não pretendo parar, pois o conhecimento abre a mente e novos horizontes.

E assim já são quase trinta anos de atuação nessa área, mas, infelizmente, ainda encontro preconceito, descaso e indiferença com o aluno DV que enfrenta dificuldades para acompanhar o conteúdo das aulas, ser reconhecido como aluno, com dignidade e tem a baixa autoestima por não acreditar que ele é tão capaz como qualquer outro aluno sem deficiência.

“Se Deus *permite* que nasçam crianças *diferentes* é porque ELE ainda acredita na humanidade” (Autor desconhecido).

3 BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, será apresentado um breve percurso da pessoa com deficiência, onde será explanado, desde a antiguidade à sociedade moderna, as lutas que as pessoas com deficiência enfrentaram e continuam, lamentavelmente, enfrentando, as quais, sempre, foram sinalizadas por muitos preconceitos e exclusões. Essa trajetória reuniu sentimentos que iam da repulsa, permeando a caridade e culminando sutilmente à aceitação; interposta por variantes fases: extermínio, segregação, integração e inclusão.

Todas as figuras terão uma breve descrição por escrito abaixo de cada uma delas para que a pessoa com DV ao ler essa dissertação tenha acesso a leitura dessas imagens.

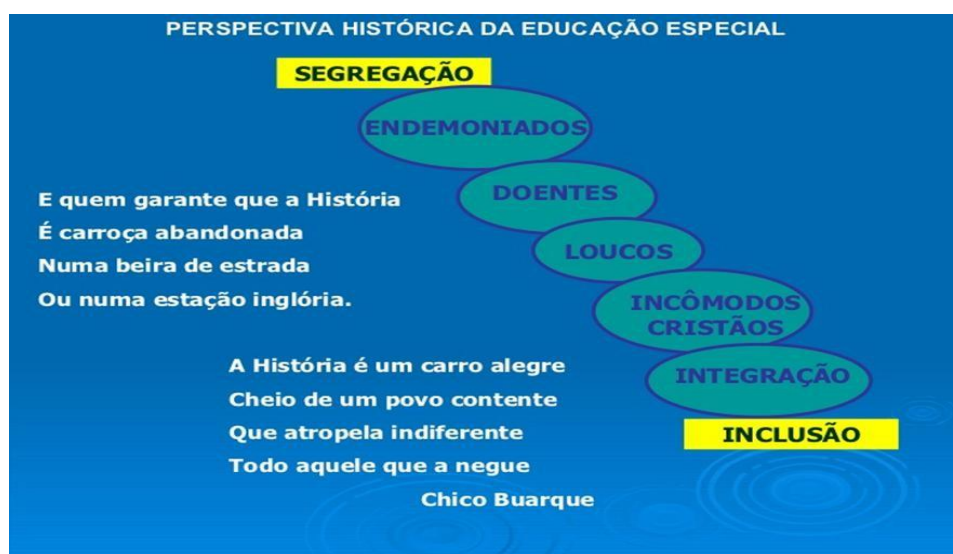


Fig.01 – Imagem: Quadro com fundo na cor azul, com os dizeres: Perspectiva histórica da educação especial: segregação, endemoniados, doentes, loucos, incômodos cristãos, integração e inclusão.

E quem garante que a História
É carroça abandonada
Numa beira de estrada
Ou numa estação inglória
A História é um carro alegre
Cheio de um povo contente
Que atropela indiferente
Todo aquele que a negue
Chico Buarque

Fonte: <https://pt.slideshare.net/vlcamara/historico-da-educacao-especial-presentation#17>

3.1. FASES

3.1.1 Extermínio

Desde a Antiguidade, como nos relata França (2014), a sociedade enxergava os deficientes não só como inválidos, mas como indignos de viver; sendo muito comum o sacrifício de crianças deficientes.

Pessoas com deficiências (PcDs) sempre estiveram presentes na sociedade e a população carregava; ou ainda, nos dias de hoje, carrega um misto de intolerância e dificuldade em aceitá-las, continuam a ignorá-las como se fossem seres que não possuem sentimentos, emoções, vontades e opiniões.

Aquele ou aquela pessoa com alguma deficiência era considerada uma maldição - devia ser eliminada - era possuída por um espírito maligno, sendo atribuído a isso, também, como um sinal de castigo, portanto, era permitido, pela cultura, a prática da eliminação, assim como a do abandono; numa abrangência social, histórica e política, ao se detectar qualquer tipo de deficiência. Essa fase marcada pelo extermínio vai da Antiguidade até a Idade Média. Nessa mesma fase, havia uma compreensão limitada por parte dos seus pais, que nada faziam a favor das crianças que nasciam com alguma deficiência, e, na maioria das vezes, deixavam-nas à sua própria sorte, sem qualquer sinal de remorsos. A sociedade, nessa fase do extermínio, achava corriqueiras essas práticas grotescas, que eram desde asfixia, afogamento e abandono ou queimaram-nas vivas. Essas atrocidades eram algo comum e as pessoas agiam sem culpa.

Belther (2017) diz que,

Uma das práticas mais utilizadas deste período que inicia na Antiguidade e vai até a Idade Média, relaciona-se a condenação à morte, isto porque, a nobreza, quem continha o poder na época, "descartava" as pessoas que não estavam aptas para trabalhar (BELTHER, 2017, p.4).

Nesse período histórico que começa na Antiguidade (4000 a.C. a 476 d.C.) e vai até a Idade Média (século V a século XV), crianças deformadas eram jogadas nos esgotos da Roma Antiga. Nesse mesmo período, na sociedade Romana, os deficientes eram considerados inúteis, pessoas sem valor algum,

possibilitando sacrifícios e ou abandonos; alguns eram mortos e outros trabalhavam como atrações em circos, entre outras havia a exploração comercial, ou também como bobo da corte, para divertimento dos nobres. Somente com o advento do Cristianismo, a igreja católica detinha o monopólio do conhecimento. Segundo Zoboli e Barreto (2006,p.72), “Santo Agostinho, São Tomás de Aquino e São Paulo cristianizaram a visão de cisão corpo/mente pregadas pelos filósofos da Antiguidade: Platão e Aristóteles. Essa cristianização relacionou a alma a Deus e o corpo à esfera do demônio”. Pessoas com deficiência eram vistas como marcadas pelo mal, nascidos por conta de carmas e pecados de seus pais ou familiares. No transcorrer da Idade Média, essas pessoas não eram mais exterminadas, porém eram excluídas do convívio social; passaram a ser guardadas em casas, porões, entre outros locais, período esse que foi marcado pela segregação.

Ademais, Silva salienta,

(...) Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes(SILVA, 1987,p. 130).

As pessoas, na grande maioria, aceitavam e defendiam essas práticas. Era direito eliminar a todos que não eram considerados perfeitos e sadios.

Segundo Negreiros,

(...) Desde os primórdios da humanidade, as pessoas nasceram ou adquiriram alguma deficiência ou limitação que as impediram de realizar suas atividades diárias de forma autônoma. De maneira perversa, essas pessoas foram alijadas da sociedade e tratadas como estorvo ou “coitadinhas” (NEGREIROS, 2014,p. 13).

Focando na civilização grega, Corrêa (2011) afirma que não ter o corpo “apropriado” para lutar não era o único motivo de descarte e abandono de crianças na Antiguidade. O culto ao corpo, que era preponderante na Antiguidade Grega, com seu início em 4000 a.C. e término em 476 a.C., também levava as crianças deficientes a serem sacrificadas.

Em Atenas e Esparta, no século VIII a.C., priorizava-se fundamentalmente “Mens Sana in Corpore Sano” onde o objetivo principal era a formação do

homem para que fosse útil à sociedade, porém quando ao nascer não apresentasse as condições necessárias, ao pai era dada a incumbência de matar ou abandonar seu filho deficiente. Em Esparta, as crianças eram arremessadas da parte mais alta de um rochedo e em Atenas eram deixadas e esquecidas à própria sorte, em praças públicas ou nos campos.

A observância do condicionamento físico para o grego era fundamentalmente essencial, baseando-se no fato de que as guerras travadas eram corriqueiras e com isso, para os espartanos, era seu ponto de referência.

Era inadmissível não estar dentro dos padrões físicos e sociais, logo visava-se, desde cedo, um corpo perfeito e resistente. Em contrapartida, os deficientes nada poderiam favorecer em uma sociedade que vislumbrava força, vigor e poder. Estavam tão arraigados esses conceitos discriminatórios que eram defendidos pelos mestres da filosofia helênica: Platão e Aristóteles.

Conforme Gugel,

Platão, no livro *A República*, e Aristóteles, no livro *A Política*, trataram do planejamento das cidades gregas indicando as pessoas nascidas “disformes” para a eliminação. A eliminação era por exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia (GUGEL, 2015, p.4).

Em Esparta, categorizava Corrêa (2011), onde o foco era formar homens para lutar nas batalhas, um conselho formado por anciãos tinha a incumbência de examinar as crianças que nasciam, as que não serviam para os padrões da época, eram lançadas do alto de um abismo.

Segundo Pessoti (1984, p.3);

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia.

3.1.2 Segregação

Na Alta Idade Média, que corresponde do século V ao século X, a Igreja, que iniciou o seu fortalecimento em 391 d.C. assumiu um papel preponderante na história, devido à queda do Império Romano (476 d.C.), que se fragmentou, e com essa lacuna hegemônica, o cristianismo floresceu, influenciou e protagonizou essa superioridade, encarregando-se do controle absoluto da fé e também foi detentora de grande poder econômico devido a quantidade expressiva de latifúndios que foram angariados com a cobrança dos dízimos, ofertas e também atreladas às esmolas que conduziram a Igreja amealhar uma imensa fortuna.

Essa expansão foi fundamental para a construção de inúmeros mosteiros que visavam, essencialmente, o funcionamento de asilo, hospital e hospedagem que beneficiavam idosos, órfãos, pobres, viajantes e deficientes.

Como nos diz Silva (2010), matá-las ou abandoná-las à própria sorte era tônica proibida, esses deficientes então, passaram a ser recolhidos em instituições religiosas, porém, mesmo assim, continuavam sendo isolados, tornando-se para, a época, um estorvo, empecilho; ou seja, questionava-se o que fazer com essas pessoas inválidas e incapazes.

Desse modo, essa conduta, que segundo Walber (2004), nos diz que,

A segregação é o castigo caridoso, que dá teto e alimenta, enquanto esconde e isola de contato aquele incômodo inútil, em condições subumanas, sem higiene e presos como animais. É a forma de salvação da alma da pessoa com deficiência e juntamente salvar a humanidade das condutas vergonhosas da pessoa com deficiência.

Enfatizado por Mazzotta (1996),

Ao longo da Idade Média, a Igreja Católica reforça o discurso da caridade para com as pessoas com deficiência, que passam a ser cuidadas, ou seja, retiradas do convívio social e mantidas em segurança em ambiente protegido/segregado. Para os padrões da época, em que ainda se convivia com a perseguição, o flagelo e a execução de pessoas com deficiência, por vezes consideradas “personificações do mal”, a prática da segregação e do cuidado eram considerados um avanço no tratamento destinado a essas pessoas. (MAZZOTTA, 1996)

E, é nesse período que se inaugura a fase da segregação, onde a igreja intervencionista, desde sempre, assume essas práticas paliativas e, assim, conclamando pela retórica criacionista, alegando que aquelas pessoas com deficiência intelectual (DI) ou física eram também um plano especial de Deus e

eram possuidores de almas, considerados pessoas merecedoras de cuidados, zelo e atenção especial, portanto filhos de Deus, não sendo mais extirpados, eliminados dessa sociedade caótica que vigorava impunemente.

Aranha (1995) relata que essas pessoas passaram a ter sua sobrevivência assegurada pela família e também pela Igreja, mesmo que esses cuidados ainda não garantissem a integração do deficiente nessas instituições ou na sociedade de forma mais ampla.

Ressalta-se que o desprezo tosco e o antagonismo perverso ainda eram usados violentamente contra as pessoas com deficiências nessa sociedade que as viam como sendo pessoas altamente inúteis e sem o mínimo de valor; então, eram jogadas, descartadas em lugares insalubres - desprovidos de higiene e condições subumanas onde tinham somente o alimento como forma básica de cuidados, porém ficavam às escondidas, cuja verdadeira intenção era ocultar essas pessoas com deficiências e afastá-las dos olhares desaprovadores.

Pessotti (1984), fazendo uma crítica a esta postura, ressalta que, enquanto o teto protegia o cristão, as paredes escondiam e isolavam o incômodo ou o inútil.

Mazzotta (2005) enfatiza que:

a própria religião, com toda força cultural, ao colocar o homem como 'imagem e semelhança de Deus', ser perfeito, inculcava a idéia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo 'parecidos com Deus', os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana (MAZZOTTA, M., 2005).

Explorando a ideia da associação entre deficiência e pecado, algumas passagens bíblicas vêm explicitar a representação. É preponderante lembrar o trecho bíblico do livro de Mateus, 20:30-31:

30: "E eis que dois cegos, assentados junto do caminho, ouvindo que Jesus passava, clamaram, dizendo: Senhor, filho de Davi, tem misericórdia de nós!

31: "E a multidão os repreendia, para que se calassem..."

Logo, a segregação é inerente ao povo, apesar de seus horrores e profundas cicatrizes atrozes.

A segregação consolidou-se por uma era carregada de tons nebulosos de preconceito e marginalização, estendendo-se pela Idade Média. Nesse período a sociedade não se sentia à vontade, ficava incomodada com as pessoas que apresentavam qualquer tipo de deficiência e eram vistas pelas ruas constantemente.

Ressalta Miranda (2003), tal fato era intrigante para uma sociedade preconceituosa, com isso, surgiram então as instituições segregadas que foram abertas com o intuito de isolar as pessoas com deficiência em grupos, por serem consideradas como ameaças à população.

Então, originou-se do monastério essa mudança, através do século XVI, iniciava-se o interesse por esse público, onde as pessoas com deficiência eram enclausuradas em locais designados e isso servia para qualquer pessoa que se apresentasse com um comportamento fora do padrão instituído pela igreja e pela sociedade.

Conforme Amaral (2001),

No século XVII, os deficientes, principalmente os com deficiência mental, eram totalmente segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. Esses internatos acolhiam uma diversidade de sujeitos com patologias distintas, alguns deficientes, outros doentes. (AMARAL, 2001, p.32).

Foi através do monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), que iniciou os primeiros passos para alfabetizar os surdos, precursor da escrita, datilologia – a arte de conversar mediante sinais feitos com os dedos, ou seja alfabeto manual, onde o aprendizado consistia na soletração (letra por letra de toda as palavras) e a oralização – utilização de várias línguas orais para instaurar uma comunicação com outras pessoas e defendendo que o surdo era habilitado a alfabetizar-se. Considerado o primeiro educador de surdos de todos os tempos, ele foi o responsável pela fundação da primeira escola para surdos em um monastério em Valladolid/Espanha.

Lodi vem elucidar que:

“Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da

linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem” (LODI, 2005, p.411)

Os órgãos públicos não concorreram em nada para iniciar os primeiros atendimentos às pessoas deficientes, coube exclusivamente às instituições privadas, que através da burguesia vigente, recepcionaram os alunos com deficiência. Consequentemente, os mais carentes, que além de suas carências cotidianas, como emocionais, afetivas, sociais, econômicas e financeiras não conseguiam arcar com um estudo especializado. Campeava, uma geração desesperançada, ansiando por poucas contribuições das instituições filantrópicas e de viver às custas da igreja.

Teve seu início no limiar do século XVIII, com passos assertivos em direção ao atendimento dos deficientes surdos, através de Charles Michel de L'Épée (1712-1789), a primeira escola pública para pessoas surdas, na França, na cidade de Paris, o Institute of Deaf Mutes, em 1760, onde o método L'Épée já utilizava a língua de sinais como linguagem de instrução, replicando pelo mundo onde recebia pessoas de vários países. Após a sua morte, em 1789, proliferou-se em vinte e uma escolas para surdos na Europa.

Conforme Gremion (1998, p.47), foi nessa época que a comunidade surda conquistou o direito de se comunicar na língua materna (Língua de Sinais).

Atestando Lacerda (1998, p.7),

[...] a linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento normal dos sujeitos.

Consequentemente, no mesmo século, em 1784, Valentin Haüy criou a primeira escola para pessoas cegas, também em Paris. Esse monge foi tocado, assistindo uma peça feita por jovens cegos, onde ficou indignado com a forma desrespeitosa e caricata pelas quais os DVs eram recebidos.

Seguindo L'épée, fundou uma instituição para promover a dignificação e educação de jovens DVs, o Institut National dês Jeunes Aveugles; onde, a princípio, os materiais de leitura para os cegos eram adaptações técnicas

rudimentares que permitiam o trabalho numa infinidade de tarefas e as letras convencionais eram feitas em alto relevo, pois era anterior ao sistema braile. Notou-se então que esse sistema utilizado por Haüy, trazia limitações e dificuldades táteis e também um impasse, ou seja, um custo metodológico por necessitar de um maior número de letras disponíveis.

Martins (2014), acrescenta: “[...] o reduzido número de livros que permita produzir, o elevado preço da impressão, o enorme tamanho dos volumes, a morosidade da leitura e o facto de não permitir a escrita às próprias pessoas cegas”.

A partir dos séculos XVIII e XIX, começam a irromper novas instituições voltadas, exclusivamente, à educação de PcD, fixadas mais nos países europeus e voltadas à preparação para o mercado de trabalho.

Fernandes argumenta que,

As instituições funcionavam como asilos, alimentando e abrigando os internos; como escolas, oferecendo instrução básica na leitura, escrita e cálculo; como oficina de produção, pois as pessoas com deficiências constituíam mão de obra barata no processo inicial da industrialização (FERNANDES, 2013, p. 44).

No Brasil, no século XIX, em 1854, no Rio de Janeiro, através do Decreto no. 1.428, que em seu Art. 33 regulamentava o funcionamento e o modelo pedagógico a ser implantado, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), estavam presentes o Imperador, a Imperatriz e todo o Ministério, além das autoridades da Corte.

José Álvares de Azevedo, um jovem cego que havia concluído seus estudos na França, no Instituto de Meninos Cegos de Paris, foi apresentado ao Imperador D. Pedro II – que corria nas veias o pioneirismo – o qual apaixonou-se com a apresentação do código braile utilizado pelo jovem, que acabara de aprender esse código com o seu inventor – Louis Braille. Durante a cerimônia, em seu discurso, o Dr. Xavier Sigaud, que era médico particular de D. Pedro II, relembrou as palavras proferidas pelo Imperador, por ocasião do encontro com o jovem cego brasileiro José Álvares de Azevedo: “A cegueira não é mais uma

desgraça”, e salientou a importância de José Álvares de Azevedo durante todo processo de criação de uma escola para cegos no Brasil (SIGAUD; apud ZENI, 2005, p. 237-240).

Sigaud ainda ressaltou a finalidade do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, afirmando: “É, pois, uma casa de educação e não um asilo, e muito menos um hospício; uma tríplice especialidade: música, trabalho, ciência, eis o que constitui sua organização especial” (SIGAUD apud ZENI, 2005). Conforme Zeni expressa:

José Álvares de Azevedo vinha da Europa e trazia um recado da civilização: os cegos eram educáveis. Estar em presença de um cego educado torna inevitável a comparação com aqueles que viviam no Brasil, presos às suas famílias ou dependentes do ganho nas ruas (ZENI, 2005, p. 109).

José Álvares de Azevedo, filho de Manoel Álvares de Azevedo, ao retornar ao Brasil, se ofereceu para ser professor de Adèle Marie Louise Sigaud, filha de Sigaud, cega desde os 15 anos de idade, o que motivou a José Francisco Xavier Sigaud a empenhar-se pela criação de uma instituição nos moldes da instituição francesa. Sigaud apresentou o jovem professor a D. Pedro II de forma a estimular a criação de tal instituição. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos recebeu o apoio do Imperador, e foi inaugurado em 17 de dezembro de 1854, na Chácara n. 3, do Morro da Saúde, próximo à Praia do Lazareto, na cidade do Rio de Janeiro. Sigaud foi seu primeiro diretor e permaneceu no cargo até a data de sua morte. Adèle Marie Louise Sigaud, sua filha, foi a primeira aluna e, posteriormente, professora de primeiras letras e de música do mesmo instituto.

Em 1890, o instituto, então denominado Instituto Benjamin Constant, foi transferido para o prédio na Praia da Saudade (atual Avenida Pasteur, bairro da Urca), na cidade do Rio de Janeiro, e, nas proximidades deste novo prédio, posteriormente, foi aberta uma rua a qual foi denominada como Rua Dr. Xavier Sigaud.

O Instituto Benjamin Constant (IBC), fundado em 1854 como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi pioneiro na educação de pessoas com deficiência visual no Brasil. A atuação de José Álvares de Azevedo, considerado o introdutor do sistema braile no país, foi fundamental para esse avanço. Além

disso, o apoio do Imperador Dom Pedro II foi crucial para a criação e manutenção da instituição.

D. Pedro II motivado pela experiência com a deficiência visual, resolveu investir na área da deficiência auditiva e, em 26 de setembro de 1857, fundou a primeira escola de surdos no Brasil, sempre envolvido com o atendimento às necessidades da população, nas áreas da educação, na elaboração de projetos sociais e culturais. O Imperador D. Pedro II tinha uma sede inovadora, progressista em suprir os anseios dos seus súditos. Consequentemente, passa a buscar pelo mundo, especialmente pela Europa, profissionais capacitados nessa área.

Simultaneamente a isso, na França, Ernest Huet, que veio de uma família abastada, aos doze anos, após ter contraído sarampo, ficou surdo, iniciando, assim, estudos no Instituto Nacional de Surdos de Paris. Como era um aluno aplicado, tornou-se logo um professor e, em 1855, mudou-se com sua esposa para o Brasil, pois, além de falar sua língua pátria, falava também português, espanhol e o alemão e, assim, se apresenta como professor e começa a lecionar na primeira escola de surdos no Rio de Janeiro/Brasil, atualmente, a primeira escola de surdos no Brasil, a qual recebe o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos”, hoje, Instituto Benjamin Constant, em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial. (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Com a fundação desses dois Institutos, abriu-se um leque para o atendimento de algumas pessoas surdas e cegas, escancarando um espaço para a conscientização desses indivíduos, porém, em contrapartida, criou-se um grande engano por “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (MAZZOTTA, 1996, p.29), nessas instituições.

3.1.3 Integração

O percurso das pessoas com deficiência, da marginalização à inclusão, foi árduo, refletindo um longo histórico de exclusão e preconceito que, por muito tempo, afetou famílias e evidenciou as desigualdades em uma sociedade que negligenciava esses indivíduos.

Pereira define que:

Integração é um processo. Integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional. (PEREIRA, 1980, p.3 apud MATTOS, 2006)

Nessa fase, a luta pela inclusão é individual, quase não se fala em direitos e tampouco na recolocação dessa população na sociedade.

Para Nascimento (2014),

As pessoas com Deficiência, até então, sendo educadas em instituições especializadas, deveriam ser reinseridas na comunidade. Essa época foi marcada por importantes mudanças na educação especial, e por consequência de mobilizações dos pais de crianças com deficiência, que queriam espaços nas escolas regulares para seus filhos, resultou no direito à educação pública gratuita para todas as crianças com Deficiência.

Não só os pais, mas também os profissionais da educação, reivindicaram e manifestaram, com o propósito de garantir os direitos dos alunos com deficiência e evitar discriminações.

De acordo com Nascimento (2014),

As conquistas decorrentes das manifestações levam ao declínio da educação especial paralela à educação regular. No lugar da expressão Deficiência passou a ser utilizado o termo "Necessidades Educativas Especiais", ampliando possibilidades para integração da Pessoa com Deficiência na escola regular.

Apesar da fase da integração ter sido considerada um grande passo à igualdade de direitos, os benefícios foram poucos para promover na íntegra seu desenvolvimento, pois a deficiência era vista como um obstáculo para aquele que tinha, e teria, assim, que se tornar apto à integração no seu contexto social, ou seja, não era a escola que deveria se adequar ao aluno com deficiência, mas sim, o aluno que deveria se adaptar à escola.

Conforme Nascimento (2014), pessoas deficientes que frequentavam instituições especializadas deveriam ser integradas na sociedade.

Para Amaral (2001), essas instituições tinham os seus próprios programas, assim como técnicos e especialistas, onde possuíam um conjunto da educação especial diferenciado em relação ao complexo educacional geral, ou seja, dentro do complexo educacional geral existiam dois grupos que não estabeleciam conexão que eram a educação especial e a educação regular.

Blanco afirma que

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70, seria a terceira fase que constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (BLANCO, 2003, p. 28).

Nessa fase, o que se pretendia oferecer aos alunos com deficiência era um ambiente menos limitador. Esse ambiente propunha formar alunos de classes e escolas especiais para integrar em classes regulares, recebiam atendimento em SRM ou em outras categorias.

A questão da integração social do deficiente surge desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que dizia em seu Artigo I: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Todas as pessoas com deficiência têm direito de expressar seus desejos quanto a sua educação, e os pais têm direito de ser consultados, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Artigo. 26.3: “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”.

Foi a partir do ano de 1950, que o atendimento educacional aos indivíduos que apresentavam deficiência foi assumido, explicitamente, pelo Governo

Federal em âmbito nacional com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim. (Mendes, 1995)

A partir da década de 1960, a inclusão no ensino regular começa a fazer parte da rotina escolar, quando surge a Lei no.4.024/61 que “[...] fez referência expressa ao atendimento desse público pelo Estado, ao tratar da educação de excepcionais, em seus artigos 88 e 89”. (PEREIRA; SANTOS, 2009, p. 266).

Coll e cols. (2004, p.17) afirmam que, na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 1960, “os movimentos sociais, a respeito da Educação Especial, ganharam tanta força política que provocaram profundas mudanças no campo educacional”.

Surgem, então, várias associações com o intuito de defender os direitos à cidadania, a educação dos DVs e a qualidade de vida desse público, como por exemplo: Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC) de Santa Catarina; Associação dos Amigos do Deficiente Visual (AADV) do Distrito Federal; Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul (APADEV) do Rio Grande do Sul e Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA) de São Paulo (ASSUNÇÃO, 2006).

Não podendo deixar de citar, surge também, em 1946, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada por Dorina Gouvêa Nowill. Em 1991, o nome mudou para Fundação Dorina Nowill para Cegos. Dorina ficou cega aos 17 anos de idade e foi a primeira aluna DV a frequentar um curso regular. Na década de 1940, formou-se professora. Sua atuação como humanista e educadora teve reconhecimento tanto no Brasil como internacionalmente, chegando a receber vários prêmios e homenagens. (Fonte:<https://fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouvea-nowill/>)

No decorrer dos anos de 1970, a integração se constitui numa modalidade de atendimento da Educação Especial, organizando-se de acordo com as diferentes capacidades dos alunos. Nesse modelo de integração, esperava-se que o aluno com deficiência se tornasse competente o suficiente para acompanhar o ensino regular. Professores, pais e amigos de pessoas com deficiência passaram então a pleitear e a exigir garantias dos direitos dessas crianças, desse modo, poderiam usufruir dos espaços da escola regular, e ter o direito também a uma educação pública gratuita.

Foi através da Lei nº 5.692/71 que houve uma ampla discussão a respeito do atendimento especial aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, como se refere em seu Artigo 9º que dispõe:

os alunos que apresentam deficiências físicas, ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Lei no. 5.692,1971).

Sustentado por essa lei houve a necessidade na identificação de um atendimento especializado para esses alunos, e com isso também fomentar a integração da Educação Especial no sistema de ensino.

No cenário mundial, na década de 1980, o movimento da integração social era a resposta das lutas pelos direitos da pessoa com deficiência. No Brasil, surgem então mudanças sociais responsáveis por impulsionar diversos setores, rompendo, assim, um envolvimento legal. Nesse panorama, a Constituição de 1988, a Carta Magna, vem trazendo no seu bojo conceitos difusos, tornando-se, desse modo, a primeira Constituição Cidadã. No seu art. 3º. Inciso IV sinaliza: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

E estabelece em seu art. 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 206, inciso I, nos diz sobre a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo um dos princípios para o ensino e afirmando no seu art. 208 garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

No ano de 1990 começam as discussões a respeito do novo formato de atendimento, “Inclusão Escolar”. (Miranda 2003, p.6), vem nos dizer que: “que trabalhar com classes heterogêneas (crianças deficientes e não deficientes) traz inúmeros benefícios, pois as mesmas têm oportunidade de vivenciar a importância da troca e da cooperação nas interações humanas”.

Inclusão

A partir do século XIX surge a fase da inclusão. “As fases de integração e inclusão são contemporâneas e sintetizam marcos na defesa e promoção de direitos humanos às pessoas com deficiência. O que as diferencia é o papel desempenhado pela sociedade” (FERNANDES, 2013, p. 34).

Nessa fase existe um movimento conjunto entre a pessoa deficiente e órgãos públicos, procurando novas tecnologias e o mais importante, conhecimento sobre esse assunto.

Enfatiza Mazzotta (1999), a questão da pessoa com deficiência passou, ao longo da história, da ‘marginalização’ para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação, integração social e, mais recentemente, para a inclusão social.

Amaral (2001) diz que esse percurso não ocorreu e nem ocorre de forma linear, afinal essas diferentes posturas ainda convivem entre si e direcionam práticas e políticas públicas.

Ainda mencionando Mazzotta (1999), no Brasil a preocupação com a educação dos deficientes iniciou-se no século XIX, devido influência das experiências concretizadas na Europa e EUA. No entanto, apenas no final da década de 1950, houve a inclusão da educação para deficientes na política educacional brasileira.

Omote (1995), contribui dizendo que a criação de classes especiais foi uma importante conquista para aqueles que lutavam pela educação de pessoas com deficiência, pois propiciava a escolarização dessa população nas escolas comuns, porém essas classes foi um recurso mal utilizado através de encaminhamentos inadequados de alunos e despreparo dos profissionais.

A educação especial era um serviço que caminhava juntamente com a educação regular, com destaque clínico e currículos próprios. Essas classes especiais serviam mais como locais de segregação para todos aqueles que não estivessem de acordo com o sistema regular de ensino.

Sassaki (2003), vem confirmar, quando diz que as classes especiais dentro de escolas comuns ocorreram não por motivos humanitários, mas sim para garantir que as crianças deficientes, que exigiam maior esforço do professor no processo de ensino, não interferissem no ensino a ponto de o professor não poder atender as crianças sem deficiências.

Ensinar a criança com deficiência exigia novos métodos e técnicas mais eficazes para que ela conseguisse superar, pelo menos em parte, suas dificuldades. Isso, porém, exigia tempo de elaboração das atividades e maior esforço por parte do professor regente. Para que o método tradicional de ensino não fosse mudado, foi então criada a classe especial dentro da escola comum.

A escola precisa ser um ambiente onde a criança com deficiência estruture a sua aprendizagem e não apenas segregue frustrações.

A qualidade do ensino é um grande desafio para todos e precisa ser acolhido por todos que fazem parte da escola.

Esse panorama nos mostra um fato real, pois para que aconteça a inclusão é necessário preparar o espaço físico e tecnológico, as pessoas que estão diretamente envolvidas com esses alunos, desde a sua entrada, guarda – merendeiras - pessoal da limpeza – professores - gestão, ou seja, criar uma rede de apoio, e, conscientizar e mobilizar também a comunidade local. Sem esses processos a inclusão fica inviável, pois a polêmica fica canalizada somente na PCD.

Novak, diz que

[...] todos que fazem parte do dia a dia na convivência com o aluno com NEE colaboram com eles e, especialmente, aqueles que estão ajudando na construção da inclusão, para que a escola seja um lugar de aprendizado havendo, portanto, qualidade de vida (NOVAK, 2015, p.26).

Na década de 1990, sucedeu o crescimento de iniciativas em benefício da disseminação do ensino no Brasil, os estados e municípios passaram a ofertar educação para todos. Nesse período, a ideia de Educação Especial para alunos com deficiência é cada vez mais intensificada.

Para Nascimento (2014, p.18), “o movimento pela Educação significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive as da própria Educação Especial”.

Para Lima (2006), a educação especial nasceu a partir de uma proposta de educação para todos, independente da origem social de cada um. A escola e a sociedade inclusiva repercutiram em encontros internacionais, através de grupos que exigiam seus direitos sociais:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL, 2008,p.5).

A Educação Especial é e continua sendo o resultado de um longo caminho histórico construído por todos ao longo dos anos, e marcado por segregação, discriminação e muitas vezes pela própria morte da PcD.

Conforme Blanco (2003, p.72) na argumentação sobre a educação especial,

apenas repetindo um termo ou um conceito, mas referindo também aqueles que passaram suas vidas aprisionados em hospícios ou que acabaram em uma fogueira para salvar a alma de um corpo deficiente, como ocorreu na Idade Média.

Martins et al. (2008, p.19), diz que esse “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”.

Nascimento (2014) ressalta que,

“A sociedade inclusiva é, sim, possível, e, sem dúvida, será uma sociedade melhor não apenas para as pessoas com deficiências significativas, precariamente ou marginalmente incluídas, mas será uma sociedade muito melhor, muito mais digna, para todos nós” (NASCIMENTO, 2014. p.45).

Essa luta é diária, é preciso se ter um olhar de respeito ao próximo, por qualquer que seja a sua deficiência. E quando, efetivamente a educação especial alcançar a todas as pessoas, então se pode dizer que houve um grande avanço no entendimento da sociedade. Não é algo simples, porém não é impossível.

Sob esse cenário Ferreira (2006, p.91) afirma que:

A década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização. Essas medidas implicaram a aceleração do processo de municipalização do ensino fundamental e a concentração de 60% dos recursos orçamentários da educação nesse nível de ensino, o que levou à expansão acentuada do acesso às séries iniciais.

Mazzotta (1996) salienta dois períodos na trajetória da Educação Especial no Brasil: primeiro, de 1854 a 1956, caracterizado por iniciativas oficiais e particulares, e o segundo, de 1957 a 1993, marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Em 10 de junho de 1994, a Declaração de Salamanca, veio então, com um único enfoque onde todas as crianças sejam incluídas, inclusive as que têm deficiência grave ou dificuldade de aprendizagem no ensino regular. A Declaração de Salamanca deixa transpirar o seu objetivo, segundo a citação abaixo:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos inferiorizados ou marginalizados.

Nesse mesmo período, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), encaminhando o sistema de “integração instrucional” que mostra onde somente tem o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, p. 19).

A PNEE não motiva a reestruturação das práticas educacionais de modo que sejam respeitadas as diversas competências de aprendizagem no ensino comum, mas deixando essa responsabilidade tão somente na esfera da educação especial.

A PNEE anuncia a educação especial como:

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, p. 17).

Admitindo a relevância desse regulamento e fortalecendo a responsabilidade do país em oferecer a educação, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no. 9.394/96.

Com essa Lei, houve alguns progressos relevantes, como a oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil e devendo estender-se por toda a vida do aluno; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados, de forma a compreender e atender à diversidade do aluno (Lei nº 9.394, 1996)

No Artigo 4º da LDB nº 9.394/96, determina que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”, e o mais, “atendimento educacional especializado, gratuito aos educandos, com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Lei nº 9.394/96, no Artigo 59, indica que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também descreve que a, “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, Inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37).

O Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao deliberar sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (PNIPPD), conceitua a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Decreto nº 3.298, 1999).

Estabeleceu-se, assim, o atendimento especializado, com bases educacionais e orientado pelo órgão responsável pelas políticas de ações no Brasil.

No ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001, que introduziu o Plano Nacional de Educação (PNE), salienta que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer propósitos e finalidades para que os sistemas de ensino auxiliem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, mostra um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (Lei nº 10.172, 2001).

A Resolução nº 1/2002 estabelece que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica definem que as instituições de ensino superior deve prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), (Resolução nº 1, 2002).

Em 11 de setembro de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução nº 2, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com o apoio da Declaração de Salamanca (Resolução nº 2, 2001). Essa Resolução de parágrafo único, mostra que: O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (Resolução nº 2, 2001).

A Lei nº 10.436/02 indica no art. 1º.: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) - e outros recursos de expressão a ela associados. Realça no seu art. 4º.:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, conforme legislação vigente.

A Portaria no. 2678/02, aponta o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional, adotando uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa.

Mazzotta (2001), diz que a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribui para que essas pessoas com necessidades especiais, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas e segregadas. Tais atitudes continuam a existir, aliadas à falta de conhecimentos sobre as reais potencialidades que cada pessoa apresenta, principalmente, aquela com algum tipo de deficiência.

4 A DEFICIÊNCIA VISUAL

Este capítulo abordará a deficiência visual, seus conceitos, a importância dos sentidos remanescentes: audição, olfato, gustação, cinestesia e o tato. Nos apresenta também o impacto que o diagnóstico causa na família quando nasce uma criança DV, as etapas dos sentimentos que os pais de crianças DVs experimentam até chegar a aceitação dessa deficiência. Esse capítulo discorre um breve relato sobre o sistema braile assim como a vida do seu criador: Louis Braille.

4.1 Desvendando esse Universo

4.1.1 Conceitos

A deficiência visual está dividida entre a cegueira e a baixa visão, que pode ser congênita ou adquirida. As causas de origem congênita podem ser diversas, tais como retinite pigmentosa, glaucoma e catarata congênita. Dentre essas causas, alguns fatores são mais frequentes como a desnutrição gestacional, toxoplasmose, rubéola, dentre outros. A deficiência visual também pode ser adquirida através de acidentes ou doenças como: deslocamento da retina, catarata, traumas oculares e outros (BRASIL, 2001a).

CEGUEIRA: (SÁ e CAMPOS, 2007, p.15), definição: “uma alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”.

BAIXA VISÃO: (SÁ e CAMPOS, 2007, p.16), definição:

É complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimento das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional. As circunstâncias e a posição em que se encontra dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo e para quem lida com ele tal à complexidade dos fatores e contingências que influenciam nessa

condição sensorial. É, pois, muito importante estabelecer uma relação entre a mensuração e o uso prático da visão, uma vez que mais de setenta por cento das crianças identificadas como legalmente cegas possuem alguma visão útil.

Amiralian (1997) afirma que, os cegos que perdem a visão a partir dos cinco anos são considerados cegos adventícios ou adquiridos. Os casos de cegueira anterior a essa idade são chamados de cegueira congênita.

A autora nos diz que, quanto mais cedo ocorre a perda da visão, mais essa condição influencia o desenvolvimento do sujeito e, quanto mais tarde a cegueira se apresenta, mais as características de personalidade anteriores à perda têm peso maior na formação do indivíduo.

O mundo apresentado a uma criança “vidente”, ou seja, aquela criança que enxerga, é diferente do mundo apresentado a uma criança cega ou com baixa visão. Nas ruas, as crianças “videntes” - que enxergam; observam placas, outdoor, números, letras entre outros, o que colabora com a sua alfabetização.



Fig. 02—Imagem: sala de aula atrativa com muitas cores e imagens. Crianças da educação infantil sentadas em roda no chão, a professora está mostrando a figura em um livro sobre o fundo do mar.
Fonte: <https://www.ambersistemas.com.br/importancia-da-educacao-infantil/> Acesso em: 16/05/2024.

Krick e Zych (2009) vem esclarecer que na sociedade, as crianças videntes se deparam cotidianamente com elementos estimuladores à sua

alfabetização. Isso ocorre, por exemplo, quando elas observam um outdoor ou folheiam uma revista.

Sá, Campos e Silva (2007) afirmam que, cerca de oitenta por cento dos estímulos enviados pelo ambiente, são captados por meio da visão.

Amiralian (1997, p. 21) diz que “esta condição imposta pela ausência da visão se traduz em um peculiar processo perceptivo, que se reflete na estruturação e na organização e constituição do sujeito psicológico.”

As crianças videntes antes de serem alfabetizadas são introduzidas em ambientes onde a leitura e a escrita são incorporadas, e naturalmente criam hábito da leitura e da escrita.

No espaço escolar existem muitos estímulos visuais que ajudam na alfabetização das crianças que “enxergam com os olhos”, tudo é muito colorido, brilhante, fantástico, que as chamam a aprender. As crianças com DV começam em desvantagem, para elas, isso não existe, não conseguem ver esses estímulos, seja por falta da visão ou por ter uma visão tão comprometida que não consiga discernir contornos, cores, figuras entre outras coisas que iriam colaborar com esse aprendizado.

Com a falta de visão, o seu desenvolvimento é afetado. Garcia et al (2001) afirmam que a criança vidente incorpora hábitos de leitura e escrita desde muito cedo. No entanto, a criança cega tem um atraso ao entrar no universo do ler e escrever, uma vez que o sistema braile não faz parte do cotidiano como um objeto estabelecido socialmente, pois somente os cegos se utilizam deste meio de alfabetização. A leitura e a escrita só irão fazer parte da vida da criança cega a partir do período escolar, assim sendo, pode ocorrer um atraso no processo de alfabetização.

Garcia et al (2001, p.28 e 29) destacam que:

[...] deve ficar claro, no caso a educação de crianças cega, independentemente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas específicas fundamentais ao êxito e eficácia do processo de aprendizagem da leitura-escrita pelo sistema braile.



Fig.03–Imagem: Aluna cega em sala de aula – 1o ano do ensino fundamental, escrevendo a máquina braille na sala de aula.

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2021

Então, como essas crianças interpretam o mundo ao seu redor? Como elas aprendem? Como reconhecem um ambiente? Será através dos seus sentidos remanescentes que irão interpretar, sentir o mundo ao seu redor, observando assim os estímulos sonoros, táteis, cinestésicos, olfativos, objetos que cheguem as suas mãos, materiais adaptados, para aprendizagem e conhecimento do que está acontecendo ao seu redor.

Segundo Griffin e Gerber (1996), a consciência tátil geral será adquirida mais rapidamente pela criança cega, se a elas forem apresentados objetos familiares no ambiente que elas exploram.

Krick e Zych (2009) vem elucidar,

Observa-se uma desvantagem, já que este estímulo não acontecerá de forma tão aleatória, sendo necessária a apresentação por meio da utilização dos outros sentidos, de maneira mais específica. A desvantagem se acentua ainda mais quando isso só passa a acontecer com seu ingresso no ensino fundamental.

(CAIADO, 2003) nos diz que, o conhecimento é recebido pelo aluno através dos órgãos dos sentidos, que enviam as informações retiradas dos objetos externos para o cérebro. Através do tato, o estudante capta a informação, que é processada e significada no cérebro. Quando acontece a ausência de um

coordenação pobre e um desenvolvimento motor atrasado na maioria das crianças cegas congênitas, afirma que “os cegos congênitos apresentam atraso motriz em relação aos videntes” (FRAIBERG, 1977, p. 41).

Caballo et al. (1997) menciona o estudo de Tröster e Branbring (1992), que compararam bebês cegos com os bebês videntes. Esses autores verificaram que os bebês cegos apresentaram um repertório mais limitado de expressões faciais e menores responsividade, bem como uma menor frequência de tentativas de contato com suas mães.

Com a ausência da visão, que é o canal por onde oitenta por cento das informações são captadas, o gesto, o sorriso, a informação do contexto tornam difíceis respostas apropriadas às tentativas de comunicação do outro. Devido a essas limitações, as crianças com DV podem ter problemas para estabelecer relacionamentos no meio em que vivem. Para que isso não ocorra é necessário iniciar uma estimulação muito precocemente.

Desse modo, a visão desempenha “um papel básico como organizador da experiência na função de síntese e na formação de imagens no pensamento” (LEONHARDT, 1992). E é através dela que o bebê explora seu mundo circundante e, instintivamente, realiza exercícios funcionais com a cabeça, que, mais tarde, serão essenciais para a constituição do sistema vestibular, responsável pelo equilíbrio, movimentos harmoniosos e postura adequada. O sistema vestibular, segundo Blanco e Rubio (1993), detecta a posição e o movimento do corpo no espaço, a partir da informação captada por receptores situados em estruturas especializadas que formam parte do ouvido interno.

Quando não há um trabalho de estimulação precoce dos demais sentidos e um preparo para a alfabetização e orientação e motricidade, essa criança certamente sofrerá perdas que irão prejudicá-la no futuro, inclusive na aprendizagem de novas habilidades.

Sendo assim, essas dificuldades deverão ser trabalhadas desde muito cedo.

Segundo Souza TA et. al. (2010), crianças com DV apresentam atraso global no desenvolvimento neuropsicomotor e na visão funcional, principalmente no comportamento da coordenação.

Navarro et. al. (1999) afirmam que a estimulação visual precoce é uma intervenção utilizada com essas crianças, sendo considerada uma ação efetiva para propiciar resultados visuais mais consistentes no tratamento de doenças oculares.

Quanto mais precoce o diagnóstico da deficiência visual e o início da estimulação, melhores as repercussões na eficiência visual e em todos os aspectos do desenvolvimento (Gagliardo HG, Nobre MI, 2001).

4.2. Sentidos Remanescentes

4.2.1 AUDIÇÃO

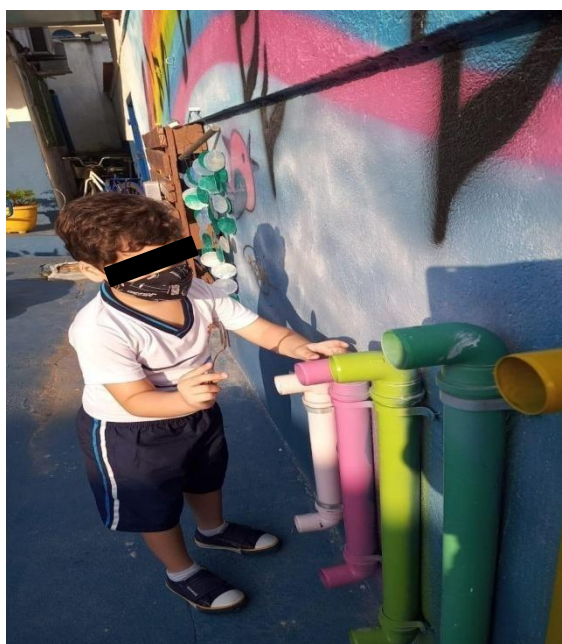


Fig.05 - Imagem: Parque Sensorial - Ed. Infantil – aluno, 4 anos, cego; nasceu prematuro aos seis meses de gestação; na foto, ele está descobrindo os diversos sons no pátio da escola através de tubos de PVCs coloridos. Acervo Pessoal da Autora, ano: 2019.

Segundo a Cartilha da Fundação Dorina Nowill (2018), “O aprendizado ocorre por meio da interação com o mundo que rodeia a criança, por isso é fundamental que os demais sentidos da criança cega sejam explorados, tais como o paladar, o olfato, a audição e o tato.” Lima (2018)

De acordo com Martin (2005), os fenômenos sonoros se encaixam em duas categorias: os ruídos naturais (pássaros, cachoeiras, ventania) e os ruídos humanos (os fenômenos sonoros produzidos pelas pessoas). Encontramos sons de máquinas, veículos e palavras (falas do áudio-descritor e dos personagens), além de ruídos de música ou trilha sonora. Quando o aluno assiste a um filme ou uma peça teatral, entra em contato com todos esses tipos de sons, razão pela qual precisa discernir todos ao mesmo tempo, distinguindo, inclusive, a voz do áudio-descritor da voz do personagem. Assim, é fundamental desenvolver as habilidades auditivas.

Conforme Santos (2007,p.37), a audição desempenha importante papel na comunicação, aquisição de conhecimento e participação social. E não é correto afirmar que a pessoa com DV desenvolve mais o sentido auditivo que o vidente. A audição, pois, é um sentido auxiliar no processo de ensino e aprendizagem do aluno com DV, sendo necessário que os professores estejam atentos a essa questão, pois em muitos casos as salas de aulas são barulhentas, e isso pode prejudicar a compreensão dos assuntos trabalhados em classe. Portanto, torna-se importante que o aluno com DV fique o mais próximo possível do professor, para facilitar a escuta e permitir o acompanhamento efetivo da aula.

Paim (2002) ressaltou que o indivíduo cego utiliza o canal auditivo como analisador de compensação da falta da visão e, por isso, o barulho dificulta que o mesmo copie as explicações dadas pelo professor, interfere na compreensão de outras informações veiculadas em sala de aula.

A audição é um dos sentidos que possui um grande destaque na orientação e mobilidade do DV. “A audição é denominada o sentido de apoio das pessoas cegas, pois a aquisição de estímulos auditivos auxilia a decodificação do ambiente, a orientação no espaço e atuação independente”. (MEC, BRASIL, 2002a, p. 44).

A orientação e mobilidade (OM) para a pessoa com DV é realizada através de bengala, cão guia ou guia vidente, que nesse último caso, o DV será guiado por uma pessoa vidente. Os sentidos remanescentes colaboram grandemente

para que isso aconteça, além de favorecer a autonomia na locomoção, independência e aumentar a sua autoestima.

Weishaln (apud MACHADO et al., 2003) define a Orientação e Mobilidade (OM) como um processo de utilização dos sentidos remanescentes para que o indivíduo se localize no espaço e estabeleça relações com objetos significativos no ambiente, possibilitando uma locomoção segura e eficiente.

Os sentidos remanescentes envolvem percepções não visuais, como audição, tato, olfato, paladar e cinestesia (percepção do movimento).

4.2.2 O OLFATO E A GUSTAÇÃO



Fig. 06 – Imagem: Aguçando os sentidos: Duas alunas do 1º. Ano fundamental cegas estão no refeitório escolar fazendo o reconhecimento olfativo, tátil e gustativo da banana e do mamão. Acervo Pessoal da Autora, Ano: 2022.

Segundo o MEC (BRASIL, 2002, p. 44), “O sentido do olfato e gustação são receptores e tradutores dos estímulos de natureza química. O olfato tem importante função de antecipação, sinalização e orientação no ambiente”.

Todos os sentidos remanescentes são importantes para o desenvolvimento da OM da pessoa com DV e também são elementos importantes que devem ser trabalhados na sala de aula, principalmente nos anos iniciais.

A criança cega depara com vários obstáculos nas etapas do seu desenvolvimento:

Para que uma pessoa realize um movimento com estabilidade e proporção será necessário que haja uma orientação apropriada para o relacionamento com o espaço de sua ação. Somente quando isto for alcançado, a mobilidade poderá acontecer de forma segura e eficiente. Conclui-se que, no movimento de uma pessoa através do espaço, a orientação vem em primeiro lugar e a mobilidade em seguida. GARCIA, et al (2001,p. 61).



Fig. 07–Imagem: Bebê deitado e em atendimento em estimulação precoce, olha para um livro feito de tecido com formas geométricas em preto e branco.

Fonte: <https://visaonainfancia.com/estimulacao-fixacao-visual/> - Acesso em: 16/05/2024.

4.2.3 CINESTESIA E O TATO



Fig.08- Imagem: Aluna Cega, 1o ano Fundamental I, utilizando o tato como auxílio da profa. da Sala Regular- a criança está colocando a mão dentro de uma caixa colorida, tentando identificar os objetos que estão dentro dela. Acervo Pessoal da Autora, Ano: 2022.

Cobo, Rodríguez e Bueno (2003, p. 135) salienta que: “As sensações tátil e cinestésica são os primeiros contatos que as crianças têm com o mundo que as rodeiam. Quando são tocadas, levantadas e acariciadas pelos adultos, respondem girando, movendo-se e/ou chorando [...]”.

Ochaíta e Rosa (1995), diferenciam dois tipos:

- **Tato Passivo:** recepção da informação de forma passiva e não intencional pela pele e pelos tecidos subjacentes, por exemplo: sensação de calor causada pela roupa;
- **Tato Ativo** ou **Sistema Háptico:** busca de informação de modo intencional por meio do toque.

Os autores nos dizem que, no tato ativo estão envolvidos também (...) receptores dos músculos e tendões, de maneira que o sistema perceptivo hápticos capta a informação articulatória motora e de equilíbrio. (Ochaíta & Rosa, 1995, p. 185).

Segundo Nunes et.al.(2008), o **sistema cinestésico** fornece informações sobre orientação espacial, o movimento e o equilíbrio, onde informa ao deficiente visual a percepção de posição, direção do vento, da velocidade do movimento e da orientação do corpo. A orientação espacial é utilizada para que as pessoas possam se situar e orientar-se nos espaços, localizar o que está à direita ou à esquerda; à frente ou atrás e acima ou abaixo.

O professor deve utilizar com o aluno cego em sala de aula atividades que contemplem as sensações cinestésicas como uma ferramenta para colaborar na atuação pedagógica, perceber o ambiente, tocar no amigo, perceber corrente de ar, sinalizar portas e janelas.



Fig.09– Imagem: Aluno com deficiência visual, 1º ano do ensino fundamental, abraçando uma aluna sem deficiência visual – Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2023.

Galvão (2004) nos diz que, na inclusão escolar do aluno com deficiência visual, na educação infantil, evidenciou-se que o êxito na prática inclusiva dos sujeitos de sua pesquisa ocorreu em função da utilização e discriminação das pistas tácteis-cinestésicas que os alunos cegos se reportaram para compreender e se adaptar no ambiente físico da escola regular.

O corpo docente deve rever as suas práticas de ensino, principalmente quando houver em sua turma um aluno com DV. Não se pode ensinar da mesma forma a todos, tem que se criar estratégias de ensino para que o aluno com DV possa se relacionar com o meio em que vive com seus pares, sejam eles videntes ou não.

Nesse sentido, Profeta (2007, p.218) explica que:

Educadores que recebem, em sua sala de aula, alunos com deficiência visual precisam entender que eles têm necessidades como outros sem deficiência: podem ser as mesmas necessidades emocionais, físicas e intelectuais. Cabe, então, ao professor, perceber essa semelhança, mas sem esquecer da individualidade de cada um [...].

Mas isso só ocorrerá quando as práticas educacionais tradicionais forem apartadas do meio escolar e que o foco educacional seja a diversidade.

Coimbra (2003), afirma que, o papel da escola frente às necessidades do deficiente visual no ato de conhecer, faz referência à necessidade de acompanhar como esse aluno utiliza seus referenciais perceptivos para se relacionar com o mundo.

Silva (2003) nos diz que, a inclusão provoca uma mudança de atitude do professor da escola regular, no sentido de aceitar o aluno com deficiência, não apenas porque todos têm os mesmos direitos, mas porque ninguém é igual a ninguém.



Fig.10 – Imagem: uma criança com DV e outras sem DV – 1º ano do Ensino Fundamental, sentadas e sorrindo em um banco colorido no pátio da escola. Acervo Pessoal da Autora - Ano: 2023.

4.3 A criança com Deficiência Visual e os Impactos do Diagnóstico na Família

Segundo Caballo et al. (1997), há uma estreita associação entre a relação estabelecida com os cuidadores na infância e a competência social posterior com os pares.

Outro ponto muito importante é para que a criança com DV tenha um desenvolvimento pleno, foi citado por Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 203), “No momento em que os pais aceitarem a deficiência do filho e conseguirem criar um âmbito familiar adequado para que a criança viva integrada terá sido dado um grande passo na sua educação”.

O modo como os pais e familiares acolhem a criança com DV irá agregar, no futuro, um desenvolvimento eficaz para que ela se perceba como indivíduo

cego ou com baixa visão, construa a sua identidade e tenha um bom relacionamento em sociedade, pois a família será o primeiro espaço de aprendizagem dessa criança, onde irá estimular, guiar e orientar ao sucesso, se bem estimulada ou ao fracasso, se tratada como incapaz.

Bruno (1992), vem colaborar dizendo:

Quando ganhamos um bebê diferente daquele que esperávamos, podemos viver ou manifestar uma grande frustração, muito compreensível, porque não é o que sonhávamos ou desejávamos. Esse fato novo, um bebê com deficiência visual, poderá acarretar uma relação delicada, fragilizada pela dor, ansiedade, medo ou angústia em relação aos sentimentos ainda não elaborados. O choque, a frustração, o sentimento de pena ou culpa influenciam profundamente a maternagem e a interação mãe-filho, e podem ser, por si sós, responsáveis pela não construção de um vínculo saudável e pela desestruturação da dinâmica familiar e relação social.

Amiralian (1997) comenta ser compreensível que a existência de uma criança deficiente altere a dinâmica familiar, inclusive afirma que estudiosos se preocupam em mostrar o impacto do diagnóstico da cegueira sobre os pais, encontrando as reações de depressão (especialmente na mãe) e sentimento de culpa que vão evoluindo para atitudes compensatórias de rejeição, superproteção ou aceitação.

Os pais e a família da pessoa com deficiência têm um papel essencial na evolução global dessa criança. Com a chegada de uma criança com deficiência os sentimentos são os mais variados: dúvidas, insegurança, ansiedade. São sintomas do medo do desconhecido, do que enfrentarão, expectativas do que está à frente, do que está por vir.

Amorim (2012, p. 5) declara que “[...] a família tem a função de preparar o emocional da criança, principalmente nos primeiros anos escolares, pois o meio familiar em que a criança está inserida é o seu primeiro ambiente de aprendizagem”. A importância da família para o processo de ensino-aprendizagem do aluno fica explícito nesse comentário do autor.

Passam por suas mentes situações ameaçadoras e perigosas num futuro que irá chegar. O primordial é que esses pais ou família procurem, o quanto antes, informações e situações que acolham e sanem suas dúvidas e receios, pois isso favorece o apoio à criança e o equilíbrio, evitando desgastes e conflitos.

4.4 Etapas dos Sentimentos

Fuente (2003) nos diz que, os pais de crianças com deficiência visual podem experimentar diferentes sentimentos, que correspondem a certas etapas, até aceitar, em maior ou menor medida, a deficiência:

Etapla da negação e isolamento: refere-se ao fato de negar a deficiência e não dar importância ao problema visual do bebê;

Etapla da raiva: nesta etapa, os pais costumam manter uma atitude acusadora em relação aos profissionais que tratam do seu bebê (por não fazerem nada ou por fazerem demais), ou em relação aos parentes, quando a deficiência é de origem genética, ou para consigo mesmo, por não ter previsto a cegueira do filho durante a gravidez;

Etapla da busca: tem relação com o fato de muitos pais, nos momentos iniciais, não aceitarem o diagnóstico do problema visual, procurando a solução por meio de consulta com vários médicos. Essa atitude reflete a necessidade de encontrar respostas para perguntas como: “O que realmente está acontecendo com meu filho?”, “O que vai acontecer no futuro?”, ou “Como posso ajudá-lo?”;

Etapla da depressão: nessa fase, os pais costumam mostrar uma atitude de desânimo diante da situação do filho, em função de saberem que a deficiência visual é irreversível e de pensarem que não estão preparados para educá-lo.

Etapla da aceitação: é o momento em que os pais veem seu filho DV como uma criança capaz de viver em sociedade como qualquer outra criança.

Quando as famílias de DVs recebem o apoio de instituições, centros de intervenção precoce, atenção de profissionais capacitados, carinho e a certeza de que seus filhos são capazes de aprender, de estar matriculados em escolas regulares, essas famílias se sentem mais seguras e acolhidas para seguirem em frente.

Por isso, como afirma Fuente (2003, p. 171), “Aceitar significa aprender a confiar nas possibilidades do filho deficiente visual para levar uma vida normal, no seio da família, frequentando a escola com outras crianças de sua idade”.

Conforme o MEC (BRASIL, 2002, p.41):

As crianças com deficiência visual que tiverem a oportunidade de participar, desde os primeiros meses de vida, dos programas de intervenção precoce, nos quais os pais foram orientados e apoiados nas primeiras interações, na comunidade, na construção do vínculo e no processo sensório motor, terão um desenvolvimento praticamente semelhante ao das demais crianças.

Lora (1997) salienta que geralmente os pais ou responsáveis atrasam o desenvolvimento de certas habilidades básicas por julgarem que a criança é incapaz de aprender, restringindo suas experiências de tal modo que, chegam à idade escolar, não estão preparadas para participar de um novo ambiente.

A Constituição de 1988 já contempla o direito da intervenção precoce, mas a obrigatoriedade intervém com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96 e Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica de 2001.

Essas diretrizes asseguram que os programas de intervenção precoce atuem em parceria com a saúde e assistência social, propondo-se assim, a atender às necessidades de crianças com qualquer deficiência.

Segundo o MEC (BRASIL, 2002 a, p. 29):

A criança com deficiência visual necessita de um programa de intervenção precoce não apenas para minimização de suas dificuldades, mas, principalmente, porque a família e a creche precisam de ajuda e apoio para compreenderem as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem decorrentes da ausência da visão.

Nesse cenário, o programa de intervenção precoce surge para apoiar os familiares no processo de aceitação e compreensão das especificidades da deficiência visual além de atuar como suporte à inclusão em creches e escolas, à medida que os profissionais da intervenção precoce incentivam os pais a matricular os filhos nessas instituições e prestam apoio às mesmas. O serviço de intervenção precoce, assim, é um atendimento complementar à ação educativa, responsável pelo diagnóstico precoce, que deve atuar em conjunto com a família, objetivando a inclusão da criança no sistema familiar, escolar e comunitário (MEC, BRASIL, 2002 a).

4.5 O Sistema Braile

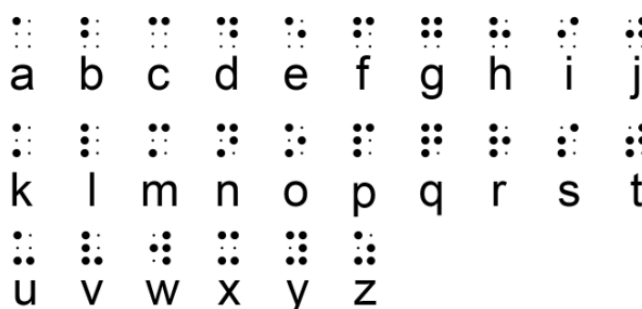


Fig 11. Imagem: Alfabeto Braille

Fonte: <https://aliancatraducoes.com/como-funciona-o-sistema-braille/> acesso em 29/05/2023.

A cela braille é composta por duas colunas com três pontos cada, as combinações destes pontos formam 63 sinais básicos que representam as letras, os números e outros símbolos, como de pontuação e notas musicais. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

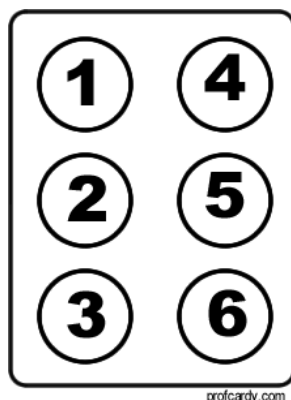


Fig.12–Imagem: cela braille

<http://www.profcardy.com/cardicas/alfabeto-braille.php>

A leitura do braille é feita com os dedos das duas mãos, percorrendo os pontos da esquerda para a direita. Já a escrita pode ser desempenhada por meio de uma reglete e punção, ou da máquina de escrever braille. Na cela braille a coluna da esquerda possui os pontos 1, 2 e 3, e da direita os pontos 4, 5 e 6. Na escrita com a reglete a cela é invertida, para produzir os pontos em relevo na ordem da leitura. (MOSQUERA, 2010). Já na máquina braille a escrita é feita da esquerda para a direita.

Para que o aluno cego não perca o interesse e a motivação no ambiente escolar é muito importante fornecer recursos que favoreçam seus outros sentidos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007.)

Louis Braille conferiu valores simbólicos a esses pontos, de forma a serem utilizados na geometria, música e literatura, entre outras áreas.

É importante salientar que nem toda pessoa com deficiência visual irá fazer uso do sistema braile para escrita e leitura, apenas as pessoas cegas ou com baixa visão severa.

Defendi nos explica que se desfaz assim a crença de que o braile deva ser utilizado por todos os DVs, até porque apenas cerca de 10 a 15% das pessoas com deficiência visual podem ser consideradas realmente cegas (DEFENDI, 2011).

Bruno e Mota nos dizem que já as crianças cegas não têm estímulo com relação à escrita e leitura, porque o braile não faz parte do cotidiano delas.

Não há muitas revistas, livros, jornais entre outros em braile, o que colabora para que o DV não tenha estímulo inicial para a escrita e leitura.

Esse obstáculo pode resultar em prejuízos e atrasos no processo de alfabetização (BRUNO e MOTA, 2001).

Mosquera (2010) nos revela que o braile cumpre a função social de qualquer escrita: transmitir informações.

Ochaita e Rosa (1995) afirmam que a característica maior da cegueira é a carência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, trazendo grande consequência sobre a aprendizagem, sendo necessário elaborar sistemas de ensino que possam transmitir, por vias alternativas, a informação que não pode ser apreendida pelos olhos. Com isso, a cegueira traz uma limitação importante no processo de ensino e aprendizagem, exigindo que as práticas educativas junto às pessoas com deficiência visual sejam pensadas de forma a contemplar suas peculiaridades, através das vias alternativas.

Nesse caso, o tato ocupa um papel fundamental para a aprendizagem, porque é “O sistema sensorial mais importante que a pessoa cega possui, para conhecer o mundo” (OCHAITA; ROSA, 1995, p. 184).

4.6 O Criador: O Brilhante “Louis Braille”



Fig.13. Imagem de Louis Braille

Fonte: <http://plataformacultural.com.br/dia-mundial-do-braille-4-de-janeiro/>

4.7 A Infância

O criador desse sistema é Louis Braille que o criou com apenas 15 anos de idade. Braille nasceu com visão normal em 04 de janeiro de 1809 na cidade de Coupvray, na França. Seu pai era celeiro, confeccionava peças em couro e Louis, como a maioria das crianças, era muito curioso e gostava de brincar em sua oficina com as peças e os instrumentos utilizados pelo pai e, ao brincar naquele local, com um instrumento de trabalho pontiagudo, ao tentar perfurar um pedaço de couro, furou seu olho esquerdo, causando assim uma grave hemorragia e, como a medicina não era tão avançada naquela época, perdeu a visão desse olho e, após alguns meses, a infecção atingiu o outro olho e aos cinco anos ficou totalmente cego.



Fig.14–Imagem: Casa de Louis Braille – Hoje Museu Louis Braille
https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:CasadeBraille_casanatal.JPG



Fig.15- Oportunidade que a autora teve em conhecer a Casa de Louis Braille, na França. Imagem: Autora está com sua mão direita apoiada em um poste de luz na esquina da casa de Louis Braille. Acervo pessoal da autora – 2010.

Louis, mesmo cego, por ser uma criança muito inteligente, destacava-se nos estudos, decorando e recitando suas lições, usando somente a audição.

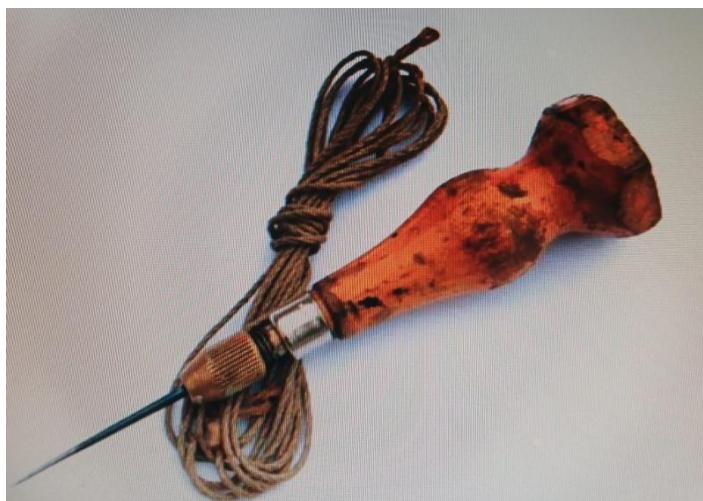


Fig.16—Imagem: Sovela, instrumento pontiagudo, muito parecido com uma punção, que feriu o olho esquerdo de Louis Braille.
<https://www.bbc.com/portuguese/geral-61081700>

Mariano (2008) ratifica :

Louis vivia em Coupvray uma pequena cidade a 40 Km de Paris-França. O pai de Louis tinha uma loja, onde se fabricavam artigos de couro. Um dia em que brincava na referida loja, tendo em uma das mãos uma sovela, instrumento cortante, caiu, enterrando a ponta do instrumento em um dos olhos. Mais tarde, contudo, tornou-se cego dos dois olhos. Embora tivesse apenas sete ou oito anos, já era obrigado a andar com uma bengala. O povo de sua cidadezinha se apiedava, quando a via tão pequena completamente cega, seguindo seu caminho pelas ruas com uma bengala, a fim de encontrar sua direção. Poucos anos depois Louis entrou para uma escola para cegos em Paris, lá aprendeu a ler, isto é, aprendeu a reconhecer as vinte e seis letras, sentindo-as com os dedos. Mas as letras tinham muitas polegadas (cerca de 20 cm de largura e altura). Este era naturalmente um sistema muito primitivo de ler (2008, p. 1).

Desse modo, por ter uma inteligência excepcional, conseguiu uma bolsa de estudos, aos dez anos, no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a qual foi a primeira escola para cegos do mundo. Porém, o ensino aportava-se em somente fazer os alunos repetirem o que era falado pelos professores, pois ainda não existia uma escrita que fosse eficaz aos deficientes visuais. Fundada pelo professor Valentin Haüy que, ao assistir a uma peça onde algumas pessoas cegas participavam como marionetes, ficou profundamente comovido e acabou por desenvolver um método não muito eficaz para que os cegos daquela época pudessem ler, com as letras convencionais em alto relevo, dificultando a fabricação de livros, pois ficava muito caro e ocupava muito espaço físico para o seu armazenamento.



Fig.17- Foi no Instituto Nacional para Jovens Cegos que Louis estudou.
Imagem: Instituto Nacional para Jovens Cegos de Paris.
<https://www.bbc.com/portuguese/geral61081700>

Louis Braille amava estudar e como havia professores voluntários que davam aulas de música para os alunos daquela instituição, ele ficou muito interessado pelas aulas de piano, tornando-se assim, mais tarde, um excelente pianista e organista da Notre Dame des Champs.

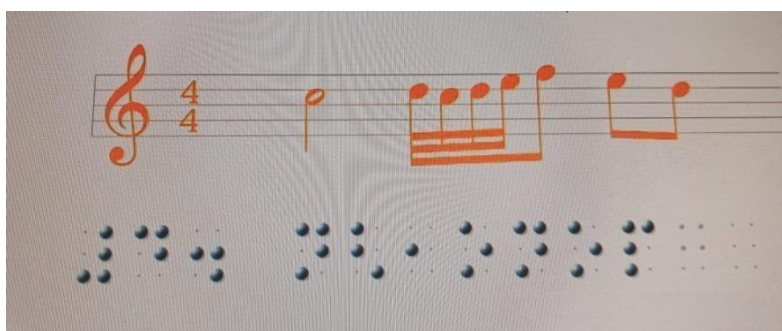


Fig. 18 – Louis Braille também inventou o sistema de escrever notas musicais.
Imagem: notas musicais e notas musicais em braille
<https://www.bbc.com/portuguese/geral-61081700>

Mas Braille queria mais, queria poder escrever também. Começou, então, a pensar em uma forma com o auxílio da qual os cegos pudessem ler e escrever. Foi quando, em 1823, ele foi apresentado e inspirado por um sistema inovador – sistema de escrita no escuro, usado na guerra para comunicação entre soldados e desenvolvido pelo capitão de artilharia do exército de Louis XIII, Charles Barbier de la Serre. Esse código era formado por doze pontos largos reproduzidos em relevo. Somente em 1829, Louis Braille consegue adaptar esse

sistema, reduzindo a seis pontos apenas, para que fosse facilitada a leitura através das pontas dos dedos, onde há melhor percepção.

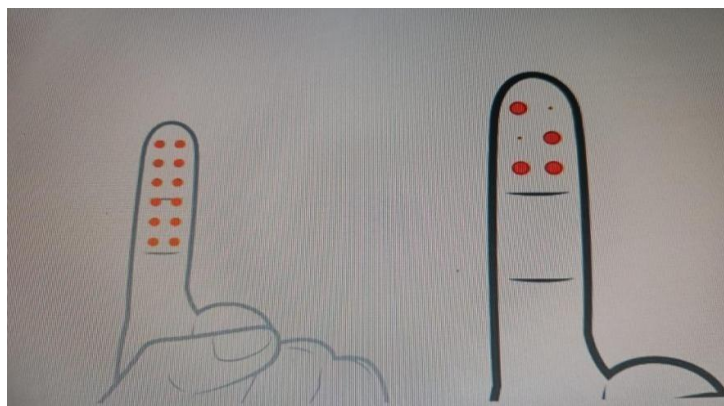


Fig.19– Imagem: Redução de pontos para melhor sentir. À esquerda, dedo indicador com os doze pontos e à direita, dedo indicador com seis pontos. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-61081700>

Como explica Ferreira, esses sinais podem ser identificados pela polpa dos dedos, não excedendo o campo tátil e podem ser identificados com rapidez. (FERREIRA, 2009).

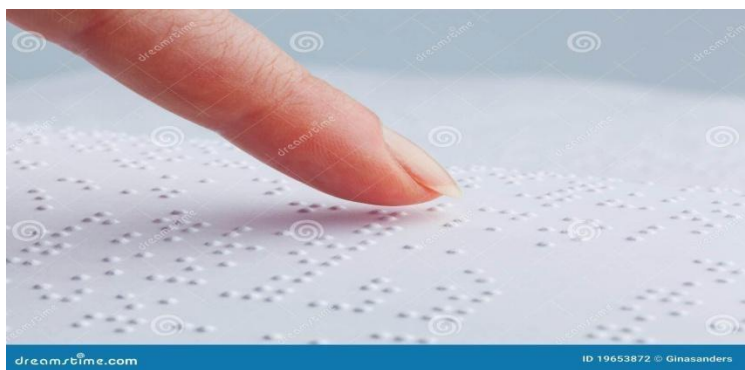


Fig.20– Imagem: Dedo indicador lendo escrita braille
<https://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-braille-e-dedo-livro-em-braille-image>
 19653872 - acesso em 12/07/2024

Louis Braille desenvolveu esse sistema, mais tarde batizado com seu sobrenome, o qual iria trazer oportunidades, abrir portas, independência a muitos DVs.

Faleceu no dia 06 de janeiro de 1852 e seus restos mortais estão sepultados no Panteão de Paris onde estão localizados os túmulos de alguns dos mais célebres líderes intelectuais da França e Louis Braille está entre eles,

exceto suas mãos, que ficaram em sua cidade natal, Coupvray, no cemitério da igreja onde foi batizado.



Fig. 21- Imagem: A autora visitando o Panteão em Paris, está segurando o rosto de Braille entre suas mãos, em um busto, nesse local estão os restos mortais dele. Acervo pessoal, 2010.

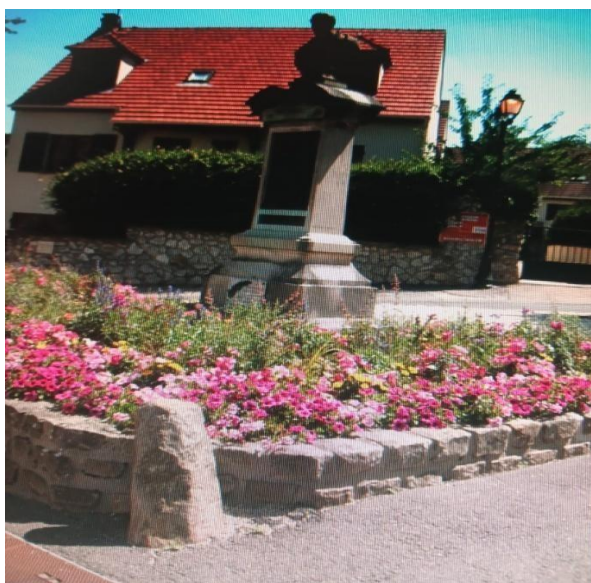


Fig.22 - Pequeno cemitério ao lado da igreja onde Louis Braille foi batizado. Suas mãos foram sepultadas nesse local, em Coupvray. Imagem: pequeno jardim florido com o busto de Louis Braille ao centro. Acervo pessoal da autora. 2010.

Atualmente, o sistema braile é a forma mais eficaz para se alfabetizar uma criança cega.

Januzzi (2006, p. 29) explica que: “É interessante notar que, apesar de ser professor no instituto e morar ali durante toda a sua vida, só teve a sua criação oficialmente aprovada dois anos após sua morte, em 1854”.

4.8. Como esse Código Atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil?



Fig.23 – Imagem: José Álvares de Azevedo usando óculos escuro
<https://www.gov.br/ibc/pt-br/centrais-de-conteudos/fique-por-dentro/alvares-de-azevedo-o-disseminador-do-braille-no-brasil> - acesso em 12/07/2024

/

José Álvares de Azevedo, um brasileiro cego, estudou em Paris, no Instituto dos Jovens Cegos, fundado por Valentin Haüy no século XVIII e, 1851, regressou ao Brasil e, impressionado com o abandono do cego, traduziu e publicou o livro “História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris”, de J. Dondet. José Francisco Xavier Sigaud, médico do imperador e pai de uma menina cega, tomou conhecimento da obra e procurou o autor, o qual passou a alfabetizar a filha dele e, com isso, despertou o interesse de Couto Ferraz, que encaminhou o projeto que resultou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. O regime era de internato, tendo o ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de música, ensino de educação moral e religiosa, trabalhos manuais e ofícios fabris. (JANNUZZI, 2004).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi fundado em 1854 no Brasil, mas, infelizmente, quando da inauguração, José Álvares de Azevedo, o jovem que foi o precursor daquele advento já havia falecido, vítima de tuberculose.



Fig.24– Imagem: Antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos – hoje: Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro
https://www.facebook.com/photo/?fbid=599790942275126&set=pb.100067326773297.-2207520000&locale=pt_BR – acesso em 12/07/2024.

O primeiro diretor do instituto foi o Dr. Sigaud, substituído, posteriormente, pelo conselheiro Cláudio Luiz da Costa o qual tinha uma filha que casou-se com Benjamin Constant o qual foi, durante oito anos, professor de matemática do instituto e sucedeu o sogro na direção e ficou no cargo por vinte anos. (JANNUZZI, 2004).

No ano de 1891, logo após a Proclamação da República, o Imperial Instituto de Meninos Cegos passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), única instituição brasileira - funciona até os dias atuais, na cidade do Rio de Janeiro - que atendia, exclusivamente pessoas com deficiência visual, até o ano de 1926, quando, então, outras instituições equivalentes surgiram.

Masini, vem confirmar que

O Imperador Pedro II baixou o Decreto Imperial no, 1.428, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos – marco inicial da educação de deficientes visuais no Brasil e na América Latina. Após o advento da República esse Instituto passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant, única instituição encarregada da educação de deficientes visuais no Brasil(MASINI, 1993, p.62).

Bruno e Mota (2001, p. 27) explicam que:

O Instituto Benjamin Constant (IBC) foi o primeiro educandário para cegos na América Latina e é a única Instituição Federal de ensino destinada a promover a educação das pessoas cegas e das portadoras de baixa visão no Brasil. Além de ter criado a primeira Imprensa Braille

do País (1926), tem-se dedicado à capacitação de recursos humanos, a publicações científicas e à inserção de pessoas deficientes visuais no mercado de trabalho (BRUNO & MOTA, 2001, p. 27).

4.9 A Luta Continua, Breve Relato

No Brasil, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX é que os princípios liberais começaram a influenciar no surgimento da Educação Especial (JANNUZZI, 2004 apud SILVA, 2010)

Segundo Silva (2010), o primeiro passo que levou à garantia dos direitos dos cegos no Brasil foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado por Dom Pedro II, em 1854.

Os DVs, durante muitos séculos, ficaram à margem da sociedade, tornando-se assim um grande problema social.

Pereira e Santos, refere que:

A partir da década de 60, a inclusão de crianças no ensino regular passou a fazer parte da rotina de educadores e legisladores, quando pela primeira vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei no. 4.024/61 “[...] fez referência expressa ao atendimento desse público pelo Estado, ao tratar da educação de excepcionais, em seus artigos 88 e 89 (PEREIRA; SANTOS, 2009, p. 266).

Após a Lei 9.394/96 ser elaborada, começou um movimento de inclusão para que esse público pudesse ter acesso à escola e melhores condições de ensino, estabelecendo que educação é direito de todos e dever da família e do Estado, que deve oferecê-la sob a forma de ensino sistematizado, norteadas por princípios básicos, dentre eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a inclusão.

Carneiro (1998, p.36) prevê que

A realidade plural dos alunos deve encontrar, na sala de aula, o espaço adequado para a aprendizagem da convivência entre diferentes. Este é o melhor entendimento do conceito de equidade contido na Constituição Federal: todos são iguais perante a Lei [...] é o alicerce de uma só escola para todos, inclusive aqueles alunos com algum tipo de deficiência.

A inclusão não se fortalece somente por leis, esse é um processo que supera questões didáticas por abranger outras esferas, envolvendo relações intraescolares, assim como a escola com a comunidade e tem como objetivo não deixar nenhuma criança para trás, fora da escola, garantindo assim que todas,

com ou sem deficiência, de qualquer raça ou credo religioso possam frequentar a sala de aula em um ensino regular de qualidade adequado a todos.

Bruno (2006) argumenta que

A inclusão é construída numa relação dialógica, na avaliação e elaboração de estratégias e acreditamos que novas expectativas educacionais poderão surgir no dia a dia, onde haja um espaço que propicie aos envolvidos – pais, professores de sala de aula, professores especializados, alunos, enfim toda a comunidade escolar – a discussão de caminhos para sua concretização.

4.10 Afinal, O Que é Educação Especial?

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC - Portaria Ministerial nº948 de 09/10/2007):

Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

As escolas do ensino regular vêm-se estruturando ao longo dos anos para que essa aprendizagem aconteça de forma incisiva, não só no aspecto arquitetônico, mas também na área pedagógica, razão pela qual os funcionários das unidades de ensino devem estar preparados, capacitados para dar suporte a esses alunos, desde o porteiro, que irá recebê-los; passando pela merendeira, que irá servir o lanche; pessoal da limpeza, que não deverá deixar vassouras, rodos, baldes e outros materiais pelo caminho; inspetores, que deverão saber abordar esses alunos; professores, que deverão estar preparados para realizar atividades adequadas às diversidades em sala de aula e a equipe gestora, pois o aluno pertence à escola.

Novak, diz que

[...] todos que fazem parte do dia a dia na convivência com o aluno com NEE colaboram com eles e, especialmente aqueles que estão ajudando na construção da inclusão, para que a escola seja um lugar de aprendizado havendo, portanto, qualidade de vida (NOVAK, 2015, p. 26).

O educador que tem em sua turma um aluno com deficiência visual deve apresentar atividades representadas em relevo, com tamanhos e texturas diversas, utilizar atividades sonoras, jogos de encaixe, estimular ao máximo seus sentidos remanescentes para que o aprendizado desse aluno seja ainda mais

prazeroso e eficiente, ou seja, os alunos DVs devem ter os mesmos conteúdos que os outros alunos, o que vai divergir é a metodologia utilizada pelo professor para que consiga alcançar os conhecimentos necessários para a sua aprendizagem.

Assim, a primeira coisa a se pensar sobre a prática docente é a transformação de postura, percebendo o aluno como um sujeito da aprendizagem, alguém que é capaz de pensar, construir, discordar e, ao conhecer esse aluno, dirigir-se a ele, perguntar algo sobre as atividades para observar se ele está acompanhando, assim como faz com os demais.

Para o cego, os recursos e instrumentos devem privilegiar os sentidos remanescentes, no caso do processo educativo, os mais indicados são: o auditivo e o tato, como ressalta Vigotski (1997). Esse autor declara que nas crianças com deficiências mais sérias devem-se desenvolver os sentidos sadios, buscando compensar os que faltam. Se forem oferecidas às crianças cegas possibilidades de interagir com as demais crianças, metodologias e recursos que permitam a elas terem acesso às informações, aos objetos, a conhecerem o ambiente e suas características pelos sentidos remanescentes, pois, desse modo, elas poderão ter desenvolvimento semelhante às crianças da mesma faixa etária.

A escola tem que possibilitar diversas formas de vivências e meios para que a criança cega ou com baixa visão alcance a sua independência e torne-se um aluno participativo em todos os espaços da escola, bem como no convívio fora da esfera escolar, não o excluindo de algumas atividades por “acharem” que ele não será capaz de participar.



Fig. 25–Imagem: Aluno cego sendo auxiliado por aluno com baixa visão, sentindo através do tato o quadro “a boca do palhaço”, em festa junina realizada na SRM. Acervo pessoal da autora, 2010.



Fig.26- Imagem: Aluno cego participando da festa junina na SRM, em “pescaria”, sendo auxiliado por sua mãe. Acervo pessoal da autora, 2010.

Conforme Minetto (2008, p. 19),

a educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um caráter cultural acentuado, a integração do indivíduo com o meio.

Nesse sentido, a escola leva os indivíduos para a vida em sociedade, proporcionando conhecer novas culturas, que possam quebrar a barreira do preconceito e vivenciem a diversidade que existe à sua volta.

O aluno com deficiência visual, ao se relacionar com o outro, participa das atividades e percebe ter condições, tornando-se uma criança mais segura.



Fig.27 -Imagem: Crianças fantasiadas com e sem deficiência visual, brincando de “Faz de Conta”, em sala de aula, 1º ano do ensino fundamental. Acervo Pessoal da Autora, Ano: 2021.

Nunes e Lomônaco (2008) conjecturam que, na vida cotidiana, acredita-se que a visão é o sentido mais importante e mais usado e, uma vez que o cego é um indivíduo privado deste sentido, supomos que ele terá algumas restrições em sua vida, mas todos os sentidos remanescentes são de grande importância ao cego, para que ele possa obter o conhecimento.

Assim, a educação do aluno cego, as poucas expectativas quanto ao seu desenvolvimento na vida escolar podem causar desânimo e assim ocorrer a evasão escolar.

Nunes e Lomônaco (2008 p. 120) nos diz que:

A audição, por meio da linguagem, é um sentido fundamental para o cego, pois muito do que ele não vê pode ser entendido pela linguagem. Para tal, ele precisa que pessoas videntes descrevam o que é visual. Entretanto, como os videntes estão menos acostumados a perceber o mundo pelos outros sentidos, isto exige do cego constantes “ajustes” daquilo que ele conhece por meio de suas percepções e daquilo que ele conhece pela fala dos que o rodeiam.

Os colegas de classe, muitas vezes, contribuem ajudando, o que faz com que ocorra, dessa maneira, um vínculo efetivo e afetivo entre aluno vidente e aluno com deficiência visual, visto que a criança com cegueira ou baixa visão é um ser integral, compreende que pode interagir utilizando outros meios, que não seja o visual.

Piletti (1997), p.9) vem informar que

Os alunos aprendem mais com a convivência com colegas e professores, de suas atitudes, de sua maneira de falar, de seus gestos, da forma como encaram o homem e o mundo, do que por influência do ensino direto, formal, que o professor faz das matérias escolares.

A inclusão que acontece no chão da escola, mais precisamente dentro da sala de aula, deve partir do professor, utilizando estratégias transformadoras para sua aula, colaborando assim para que todos os alunos tenham uma participação dinâmica. Nesse sentido, Bruno (2006, p. 18) assegura que:

[...] a sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, e complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A escola, a sala de aula e as estratégias de ensino devem ser modificadas para que o aluno possa se desenvolver e aprender.

A Educação Especial não deve ser uma organização à parte, mas sim, juntamente com as metodologias, recursos e conhecimentos - tanto humanos, materiais como pedagógicos - que a escola deverá deliberar para que possa atender à desigualdade que existe na escola, pois sem esse suporte os alunos inclusos não conseguirão o sucesso acadêmico.

4.11 Como Funciona Esse Processo de Alfabetização

A criança vidente, quando traça algo em uma folha de papel, procura entender o significado desse traço e isso, também, acontece com a criança cega quando inicia o seu aprendizado no sistema braile, pois, através do tato, ela precisará entender o valor representativo desses símbolos.

Câmara (1970 p. 350) afirma que: “símbolo, em sentido lato, é aquilo que substitui convencionalmente qualquer coisa para funcionar em seu lugar, ao contexto do sinal que carrega em si a ideia de substituição.

Gonçalves e Ferreira (2010, p.91) destaca que uma criança cega e uma criança vidente têm as mesmas etapas de pensamento, o que as diferencia é que a criança com deficiência visual tem um processo de alfabetização mais complexo, pois o contato com o mundo letrado acontece tardiamente. Neste sentido, as autoras destacam que “a prática docente deve ser imbuída de

preparo e de coerência”, necessariamente para o cego, “alfabetizar-se em braile significa ler o mundo que o cerca e conseguir libertar-se da prisão intelectual que está contida em milhares de páginas impressas em tinta ou manuscritas” (GONÇALVES; FERREIRA, 2010, p.91).

A cegueira não incapacita uma pessoa, porém a restringe, em alguns momentos, ou quando necessita fazer algo onde o uso dos olhos sejam imprescindíveis, mas algumas limitações impostas aos DVs podem ser removidas quando tivermos uma sociedade mais aberta no sentido de aceitar e respeitar a diferença de cada um:

Para isso, é imprescindível que o mundo dos videntes possa ser o mundo da raça humana, acolhendo a todos nas suas especificidades perceptivas, criando caminhos, onde cada um possa perceber o mundo na sua inteireza (GALVÃO, 2004, p. 25).

4.12 Metodologia de Ensino

Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 234):

A leitura mediante o tato é realizada letra a letra e não por meio do reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura à tinta. Trata-se, portanto, de uma tarefa lenta, a princípio, que requer grande concentração, difícil de atingir em idades precoces. Conseguir maior velocidade não é apenas questão de esforço, mas também de técnica e prática.

Vale a pena reforçar ser de suma importância que a criança com DV entre em contato com a escrita braile o quanto antes, pois a sua leitura e escrita não funciona como a leitura e escrita à tinta, trata-se de uma função, a princípio, mais lenta.

MEC (BRASIL, 2002 a) mostra-nos que a criança cega, desde os quatro anos, deve ter acesso à máquina braile, para que se familiarize com seu instrumento de escrita e desenvolva a habilidade e domínio dessa máquina de forma lúdica e prazerosa. O que ocorre, porém, é que geralmente as crianças cegas vão ter acesso à escrita e leitura no período da alfabetização através da reglete, que é um instrumento pouco adequado em função da exigência de habilidade motora fina e preensão de pinça, e que muitas crianças não adquiriram nessa idade, mesmo sendo vidente.

É necessário que as crianças cegas tenham, o mais cedo possível, o contato com a máquina braile e possam também adquirir a sua própria, porém, o seu preço exorbitante tem barrado muitas crianças de obter esse conhecimento. Sendo assim, “O acesso à máquina braile, desde cedo, constitui-se em retirada de pedras e obstáculos no caminho da aprendizagem”. (MEC, BRASIL, 2002 a, p. 56).

Portanto, “[...] só poderemos considerar nossas escolas inclusivas se estas se modificarem para receber o aluno, suprimindo suas necessidades, o que só terá acontecido quando cada aluno incluído dispor da máquina braile” (MEC, BRASIL, 2002, p. 59).

Quanto mais cedo iniciar a estimulação do aluno cego, mais ganhos ele obterá para a sua aprendizagem.

De acordo com Lima (2005, p.71 apud GONÇALVES; FERREIRA, 2010, p.90), a criança com DV requer metodologias específicas para se alfabetizar, pois a cegueira (total ou parcial) tem grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem, necessitando, assim, que as instituições de ensino ofereçam outra alternativa que proporcione a habilidade de visualização por um sistema de toque e escrita diferenciada.

Garcia et al (2001, p. 52) consideram, sobre a importância das competências na vida das crianças cegas:

- ✓ Perceber, reconhecer, identificar, discriminar e localizar a gama variada de sons existentes;
- ✓ Reconhecer, por meio de jogos; palavras começadas e terminadas pelo mesmo som;
- ✓ Discriminar a identidade de sons em palavras que contenham rimas.

Garcia et al (2001) julgam que a forma como o professor precisa desenvolver a estimulação da criança cega, durante as aulas, devem atender os seguintes aspectos:

- ✓ Explorar o maior volume possível de objetos;
- ✓ Identificação de tais objetos;
- ✓ Classificação quanto à forma, tamanho, textura;

Estabelecer diferenças entre:

- ✓ Semelhança, diferença, equivalência;
- ✓ Largura (largo - estreito);
- ✓ Posição (em cima – embaixo – entre linhas vertical/horizontal);
- ✓ Textura (áspero – liso);
- ✓ Distância (longe – perto);
- ✓ Comprimento (longo – médio – curto)
- ✓ Noção de conteúdo (cheio – vazio).

Compreendendo a organização da página escrita:

- ✓ Leitura da esquerda para a direita, deslizando a ponta dos dedos sobre a linha;
- ✓ Linhas dispostas no papel de cima para baixo;
- ✓ Linhas com começo e fim;
- ✓ Linhas completas;
- ✓ Linhas com espaços vazios;
- ✓ Linhas de tamanhos variados, pontilhados;
- ✓ Oferecer um modelo e pedir que a criança identifique na linha traçada ou pontilhada.

Trabalhar os movimentos corretos das mãos no ato da leitura:

- ✓ Conduzir a criança a estar com o dedo em permanente movimento;
- ✓ Ler por meio de movimentos contínuos, portanto as pausas mínimas;
- ✓ Ler letra por letra;
- ✓ Evitar movimentos desnecessários de cima para baixo, de baixo para cima, regressivos;

Alertar a criança para que tenha o cuidado de perceber todas as unidades contidas na linha, de modo a procurar-se para o processo da alfabetização, lendo as palavras.

A leitura tátil acontece quando se lê letra por letra, pois a palavra só é percebida quando termina essa leitura.

Esses exercícios irão desenvolver no aluno cego o tato e a habilidade na leitura, proporcionando assim uma melhora no seu desenvolvimento no espaço escolar.

Borges (2004, p. 29) considera que, “o aprendizado ocorre da parte para o todo, isto é, trabalha-se a letra, a sílaba e a palavra até chegar ao texto, enquanto que, no segundo, o aluno aprende primeiro uma série de palavras, depois parte para a associação entre o som e as partes das palavras”.

O Método Sintético Fonético é considerado o mais eficiente para a alfabetização do cego, porém o professor tem liberdade para empregar o método de alfabetização que optar como o sendo mais eficaz, pois, ao nascer, a criança cega depara-se com vários obstáculos nas etapas do seu desenvolvimento.

Para que uma pessoa realize um movimento com estabilidade e proporção será necessário que haja uma orientação apropriada para o relacionamento com o espaço de sua ação. Somente quando isto for alcançado, a mobilidade poderá acontecer de forma segura e eficiente. Conclui-se que, no movimento de uma pessoa através do espaço, a orientação vem em primeiro lugar e a mobilidade em seguida GARCIA, et al (2001,p. 61).

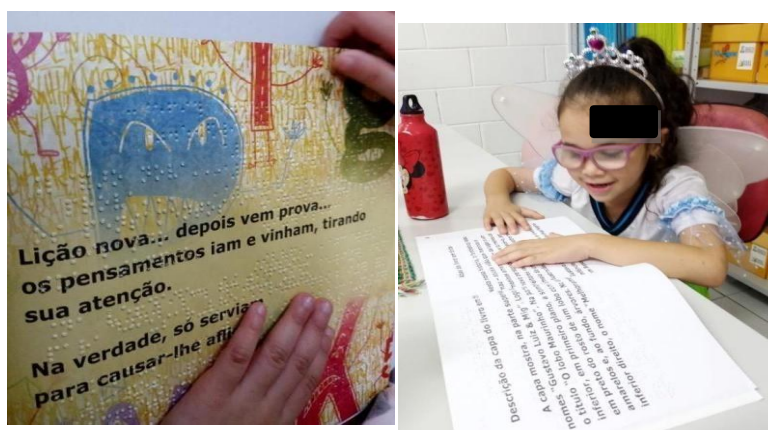


Fig.28 - Imagem: aluna cega, 1º ano fundamental, fazendo a leitura do livro em braille e com letras ampliadas, usando uma fantasia de princesa. Acervo Pessoal da Autora. Ano:2022

Quando não há um trabalho de estimulação precoce dos demais sentidos e um preparo para a alfabetização e orientação e motricidade essa criança, certamente, sofrerá perdas que irão prejudicá-la no futuro, inclusive na aprendizagem de novas habilidades.

Sendo assim, essas dificuldades deverão ser trabalhadas desde muito cedo.

As crianças cegas, em sua maioria, só entram em contato com a escrita e com a leitura ao frequentar o ambiente escolar. Por esse motivo, pode acarretar sérios prejuízos e atrasos no processo de alfabetização.

Campos, Sá e Silva (2007) consideram que o método sintético é um dos que dão maior resultado para alfabetizar crianças cegas, devido ao fato de partir da unidade para o todo.

Borges (2004, p. 29) aponta que o método sintético subdivide em:

Alfabético: o aluno aprende as letras isoladamente, liga as consoantes as vogais, formando sílabas, reúne as sílabas para formar as palavras e chega ao todo (texto); **Fonético ou Fônico:** o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante ao da vogal, pronunciando a sílaba formada; **Silábico:** o aluno parte das sílabas para formar palavras.

O Método Analítico subdivide-se em:

- a. Palavração:** nesse método o ponto de partida é a palavra. Os vocábulos são apresentados em sequência e as dificuldades são sistematizadas. Somente depois de apresentados um determinado número de palavras, é que são formadas as frases.
- b. Sentencição:** esse método inicia-se pela frase, depois a divide em palavras, em seguida são separadas as sílabas;
- c. Conto e histórias (global):** esse método é composto por várias unidades de leituras que apresentam começo, meio e fim. Em cada unidade, as frases são ligadas pelo sentido de formar um enredo, havendo uma preocupação quanto ao conteúdo que deverá ser do interesse da criança.

Mosquera (2010, p. 84) afirma que: “Qualquer método pode ser usado, desde que respeitem as necessidades de compreensão da natureza perceptivo-tátil e não visual adotada no ensino de crianças deficientes visuais.”

Para que a alfabetização seja realizada e tenha sucesso, é necessário o uso da criatividade e utilização de vários materiais pedagógicos para que seja algo prazeroso e atraia a atenção da criança com DV.

Hallahan e Kauffman (1994, p. 132) salientam que: “Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades [...]. As características mais importantes das crianças e jovens com deficiências são as suas habilidades”.

E, quanto à adaptação de material, o professor deve se atentar ao tamanho ideal, nem muito pequeno, pois os detalhes não aparecem e nem muito grande, pois fica difícil a percepção na sua totalidade.

Nesse sentido Cerqueira e Ferreira (2000, p.25-26) explicam que:

O material precisa possuir um relevo perceptível e, tanto quanto possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes. Contrastes do tipo: liso/áspero, fino/espesso permitem distinções adequadas. O material deve ter cores fortes e contrastantes para melhor estimular a visão funcional do aluno deficiente visual. O material deve ter sua representação tão exata quanto possível do modelo original. Os materiais devem ser simples e de fácil manuseio, proporcionando ao aluno uma prática de utilização.

Para que aconteça uma adaptação de material adequada e eficaz, o professor da classe regular deverá, sempre, entregar ao professor da EEDV o material que será usado em sala de aula com antecedência, a fim de produzir um trabalho adequado e eficiente para que o aluno possa acompanhar a aula em tempo real, juntamente com os alunos videntes.

Entre as práticas desenvolvidas pelos docentes, pode-se mencionar, como instrumentos de grande valor, a utilização de recursos didáticos, que irão colaborar de forma considerável na aprendizagem dos alunos DVs. Esses recursos devem propiciar o entrosamento e diálogo entre todos os alunos da sala regular.

Conforme Cerqueira e Ferreira (1996), os recursos didáticos são muito valiosos para a educação dos alunos com deficiência visual, levando-se em consideração que:

[...] um dos problemas básicos do aluno com deficiência visual, em especial o aluno cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a mero verbalismo, desvinculado da realidade [...].

4.13 Recursos Didáticos – Breve Demonstração

Há vários recursos que auxiliam a pessoa DV nas atividades em sala de aula e nas atividades que são realizadas em casa, como o uso do sistema Dosvox; materiais didáticos adaptados, material com letras ampliadas para o

aluno com baixa visão, caderno com pautas largas, máquina braile, soroban; jogos adaptados, entre outros.

A primeira tecnologia de ensino direcionada às pessoas com DV foi o sistema braile, permitindo que pudesse conhecer, interpretar, escrever e ler, assim como grande parte da população mundial.

O criador desse sistema foi Louis Braille em 1825, na França, conhecido mundialmente como código ou meio de leitura e escrita de pessoas cegas.

O sistema baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e os símbolos gráficos. A escrita dá-se através da combinação desses pontos, organizados espacialmente em duas colunas verticais, com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela braile.



Fig.29 – Imagem: Cella braile
<https://pimaucs.blogspot.com/2015/04/estrutura-e-uso.-do-sistema-braille>

4.13.1. SISTEMA BRAILE

⠁	⠃	⠉	⠙	⠑	⠋	⠗	⠎	⠊	⠚
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
⠅	⠇	⠓	⠹	⠕	⠞	⠟	⠠	⠡	⠢
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧	⠨	⠩
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧	⠨	⠩
â	ê		ô	@	à		ü	õ	w
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧	⠨	⠩
,	;	:	/	?	!	=	"	*	'
⠠	⠡	⠢	⠣	⠤	⠥	⠦	⠧	⠨	⠩
í	ã	ó	Sinal de número	.	-	Sinal de letra maiúscula			

Fig.30 - Imagem: alfabeto braille

https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Alfabeto-Braille-Fonte-PROFESSORA-Sueli-Flesch-Blog-sd_fig6_331388984

Os recursos materiais são muito importantes na vida do aluno com deficiência visual e, além desses recursos, vale ressaltar os recursos tecnológicos como ferramentas essenciais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Os recursos tecnológicos facilitam as atividades dos alunos e professores, possibilitando o acesso à pesquisa e aos novos conhecimentos para os educandos (SÁ; CAMPOS; SILVA 2007).

4.13.2. Sistema Dosvox



Fig.31- Imagem: Uma moça com deficiência visual está usando computador e utilizando o Sistema Dosvox.

Fonte: <https://institutoitard.com.br/como-utilizar-o-dosvox-em-sala-de-aula-pratica-para-professores/>, acesso em 22/05/23

É um programa gratuito que se comunica com o usuário DV através de síntese de voz, permitindo que esse público utilize o computador com independência. Veio contribuir na comunicação da pessoa com DV e acesso à informação. Nesse sistema, existe programas exclusivos que possibilitam ao usuário, acessar e elaborar textos, acessar jogos, executar operações matemáticas básicas e acessar à internet. As desvantagens são: pouca qualidade sonora e a limitação de acesso a outros programas.

4.13.3 Virtual Vision

É um programa de leitor de tela e tem um acesso muito rápido aos programas Windows, Word e alguns dos seus aplicativos. Esse programa pode ser utilizado por pessoas com baixa visão assim como a pessoa cega, garantindo a inclusão desses alunos nas aulas de informática. Dessa forma, o aluno com DV sente-se parte do mundo e das tecnologias

4.13.4 Jaws

São produtos de alto custo, com sintetizadores de vozes virtuais e interativos. Utilizados em diferentes idiomas, é um sistema que possui comandos apropriados para acesso a diferentes aplicativos, permite a operação de programas não previstos, através de um cursor virtual e possui uma melhor qualidade sonora.

Outras tecnologias também utilizadas são: o **sintetizador de voz** pelo computador, para leitura da tela e o **audiolivro**, no formato digital, que contribuem para facilitar o acesso à informação e permitem a assimilação do conhecimento, possibilitando a inserção desses usuários no mercado de trabalho, provocando, conseqüentemente, um processo de inclusão social.

Vale ressaltar que os recursos tecnológicos são essenciais como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DV. Os recursos tecnológicos facilitam as atividades dos alunos e professores possibilitando o acesso à pesquisa e aos novos conhecimentos para os educandos (SÁ; CAMPOS; SILVA 2007).

4.13.5 Transcrição braile

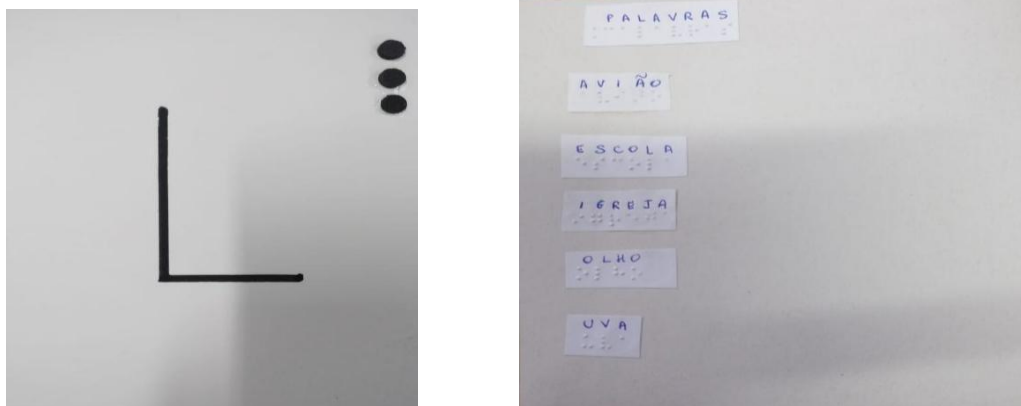


Fig.32- Imagens: 1ª imagem: Letra L, a tinta e em braile.
2ª.imagem: escrita em braile e à tinta: Palavras, avião, escola, igreja, olho, uva.
Acervo da Autora, Ano: 2021.

Transcrição braile é uma forma de tornar legível um material que está à tinta para o braile, permitindo que pessoas DVs possam ter acesso a leitura.

4.13.6 Máquina braile

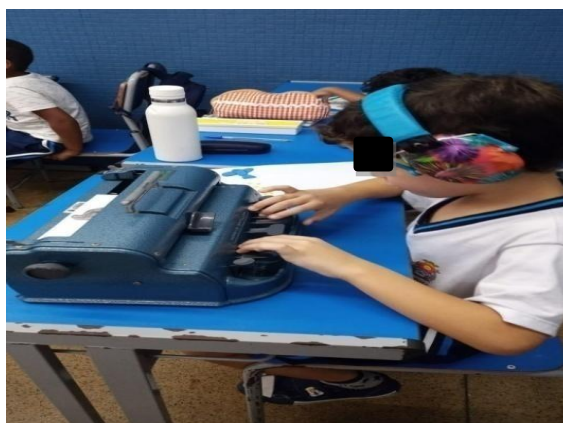


Fig.33- Imagem: Aluno Cego, 1o ano do ensino fundamental utilizando máquina braile na Sala Regular.
Acervo Pessoal da Autora, Ano: 2023.

Essa máquina foi desenvolvida em 1951, nos Estados Unidos, pela Perkins Brailier. É formada por nove teclas sendo uma tecla central que serve para dar o espaço, uma tecla à direita, que serve para dar o retrocesso, uma

tecla à esquerda, que serve para dar o avanço de linha e seis teclas dispostas: três do lado esquerdo e três do lado direito. Cada uma corresponde a um ponto da cela braile.

Ao tocar em uma ou mais teclas, produzirá a combinação dos pontos em relevo e a combinação dos seis pontos forma o código de sessenta e três sinais diferentes, que correspondem às vinte e seis letras do alfabeto, pontuação, numerais, símbolos matemáticos e químicos, acentuação, partituras musicais e outros.

A máquina braile serve para que o DV possa escrever, a qual, assim como a leitura, é feita da esquerda para a direita.

A utilização de recursos didáticos auxilia, de forma considerável, a aprendizagem dos alunos com DV, promovendo a estruturação e confiança entre todos os alunos da classe, fazendo com que haja um entrosamento maior.



Fig.34 - 1ª e 2ª Imagens: Aluno com DV e alunos sem DV, adaptando material para a aula de Geografia em sala de aula.

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2017

Segundo Brasil (2001b, p. 75), os recursos didáticos são muito importantes para a educação dos alunos com DV, considerando-se que:

[...] um dos problemas básicos do aluno com deficiência visual, em especial o aluno cego, é a dificuldade de contato com o ambiente físico; a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem da criança deficiente visual a mero verbalismo, desvinculado da realidade [...].

A relação entre professor e aluno deve ser de respeito e afeto, portanto, é imprescindível que o professor apresente práticas pedagógicas que venham colaborar para que esse entrosamento ocorra.



Fig.35 -1ª. Imagem: aluno com DV próximo a trabalho adaptado de geografia.
 2ª. Imagem: mapa do Brasil adaptado (estados) com barbante.
 3ª. Imagem: aluno com DV e aluno sem DV, adaptando o mapa do Brasil utilizando barbante na aula de geografia. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2017

Os recursos e serviços específicos são as Tecnologias Assistivas (TA), pouco conhecidas no Brasil e sem muitos referenciais teóricos que abordam o assunto. A TA não auxilia apenas em sala de aula, mas também em todos os ambientes escolares, facilitando o acesso e a participação de todos em uma sociedade e a escola têm a responsabilidade de conceder um ambiente acessível e inclusivo, no qual não deve ter barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais.

Nesse sentido, Galvão Filho (2009), afirma que Tecnologia Assistiva é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização e que, nos últimos anos, vem sendo revisada, devido a necessidade e para assegurar a inclusão da pessoa com deficiência.

Bersch (2008), também vem colaborar dizendo que a Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.

O Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) deliberou que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (CORDE – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII, 2007, p. 2).

4.14 E quanto aos conceitos matemáticos para alunos com DV?

É facilitado com os recursos e serviços específicos, levando-os a vivenciar uma situação de ensino-aprendizagem, já que o uso dessas TAs são importantes na aprendizagem desses alunos, principalmente no ensino da matemática, pois fornecem subsídios valiosos que irão enriquecer ainda mais seu conhecimento.

A matemática, assim como as outras disciplinas, também precisa ser adaptada para os alunos com DV, para que se torne interessante e os jogos, brinquedos e materiais adaptados auxiliam para que os conteúdos matemáticos tornem-se mais divertidos.

Como Costa e Gil; Elias, vem exemplificar,

Materiais concretos para ensino de Matemática – existem vários recursos, como o material dourado, Geoplano, Soroban, figuras geométricas feitas em papel e em EVA, moedas, cubos de madeiras, palitos, argila, tangrans, jogos de frações, poliedros de Platão, ticômetro e blocos lógicos (COSTA; GIL; ELIAS, 2020, p. 15).

Para que um aluno com DV consiga aprender matemática é necessário que conheça os números no sistema braile. Na figura abaixo temos o sistema decimal e os sinais de operação.

Reticências	()	« »	*	
				
Sinal de Maiúscula	Grifo	Hífen	Travessão	
				
Sinal de Número	1	2	3	4
				
5	6	7	8	9
				
10	+	-	x	÷
				

Fig.36 -Imagem: numerais, sinais das operações básicas, reticências , Abre e fecha parênteses, abre e fecha aspas, asterísco, sinal de maiúscula, hífen, travessão, grifo, sinal de número.

<https://cienciacompartilhada.blogspot.com/2013/03/codigo-braille.html>

4.14.1 Soroban



Fig.37- Imagem: Aluno cego, 6o. ano, ensinando soroban para aluno com baixa visão, 5o. ano, na SRM. Acervo Pessoal da Autora, Ano: 2016.

Soroban, também conhecido como ábaco. Sua origem é ocidental e tem a finalidade de contar e realizar operações matemáticas. No Brasil, foi adaptado por Joaquim Moraes, para ser utilizado por pessoas cegas.

Pode-se escrever nesse equipamento com a mesma velocidade ou até mais rápido do que uma pessoa vidente escreve em uma folha.

É composto por dois retângulos: um largo na parte inferior - com quatro bolinhas em cada eixo - e outro na parte superior - com apenas uma bolinha. Régua é uma tabuinha que serve de separação entre os retângulos e, junto a essa régua, escreve e se lê os algarismos.

Possui uma borracha compressora na base para que as bolinhas não se movimentem.

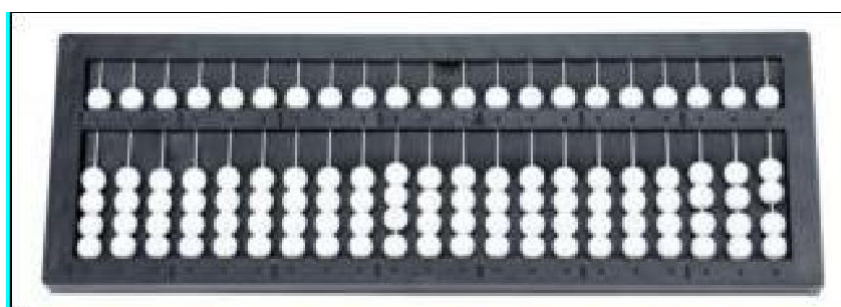


Fig. 38- Imagem: soroban
<http://www.globalpedagogico.com.br/produto/2607>

Ortiz (2017, p. 28) nos diz que foram feitas duas principais adaptações no soroban, na década 1940, para os alunos com DV, que são: “Uma borracha compressora inserida no soroban para dar mais firmeza na movimentação das ‘contas’ ou ‘pedrinhas’, assim como pontos salientes ao longo da régua para indicar as divisões das classes numéricas”.

Diferentemente dos primeiros modelos, atualmente o soroban possui aspecto que possibilita manuseá-lo com precisão e agilidade, embora o material, estilo e tamanho apresentem versões de acordo com a localidade e o uso. “Além de estimular a concentração, o raciocínio lógico-matemático e a memorização, o soroban possibilita a socialização, escolarização e agilidade no registro de números”, esclarece a pedagoga Márcia Raimunda de Jesus Moreira da Silva, analista da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora da Rede Municipal de Educação no Atendimento Educacional Especializado na área da deficiência visual. A especialista cita, ainda, benefícios como autodomínio, coordenação motora, segurança e relação entre pensamento e ação, dentre outras características e qualidades. (ORTIZ, 2017, p. 28).

A seguir, alguns materiais utilizados para o ensino da matemática para o aluno com DV:

- ✓ **Caixa de Números:** para fixação e compreensão de número e quantidade, é feita com sucata e, na parte externa, é colocado o numeral, tanto ampliado à tinta como em braile, correspondente à quantidade de objetos que estão dentro da caixa.

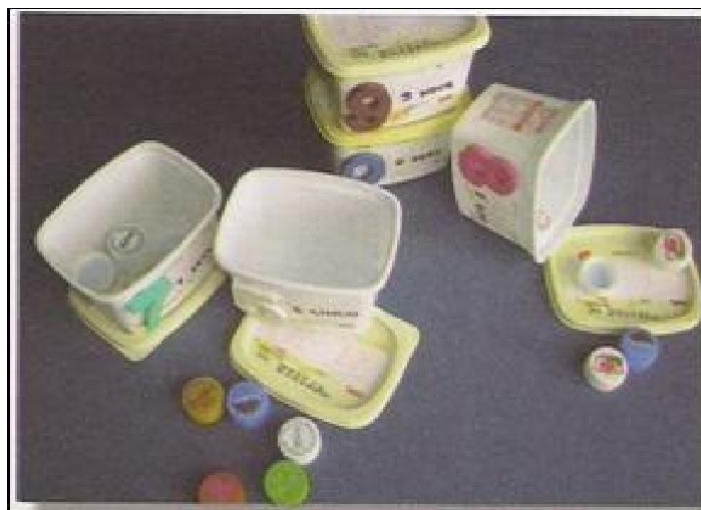


Fig. 39 – Imagem: potes de margarina vazios sobre uma superfície com numerais em alto relevo e em braile coladas na parte externa dos potes, tampinhas de refrigerante estão espalhadas sobre a superfície.
<https://www.mat.uc.pt/~mat1177/web/artigomat>

- ✓ **Multiplano:** é um facilitador para que o aluno DV concretize o raciocínio matemático. Esse recurso é utilizado para operações, tabuada, equações, proporção, regra de três, funções, matriz, determinantes, sistema linear, gráficos de funções, inequações, funções exponenciais e logarítmicas, trigonometria, geometria plana e espacial, estatística, e muitos outros.

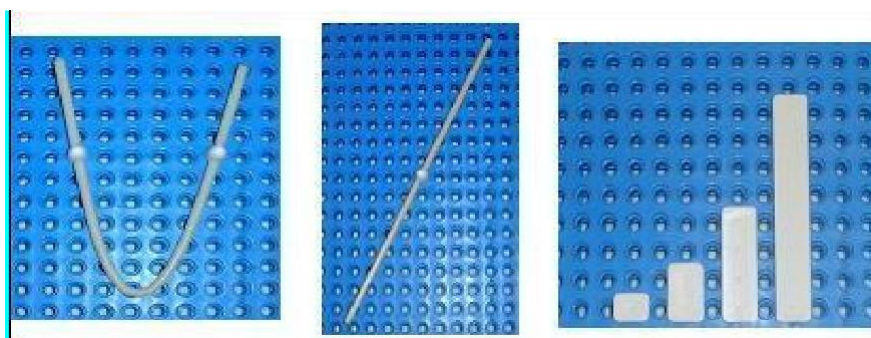


Fig. 40 - Imagem: três multiplanos com parábolas, retas e gráficos.
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/mudancas-na-metodologia>

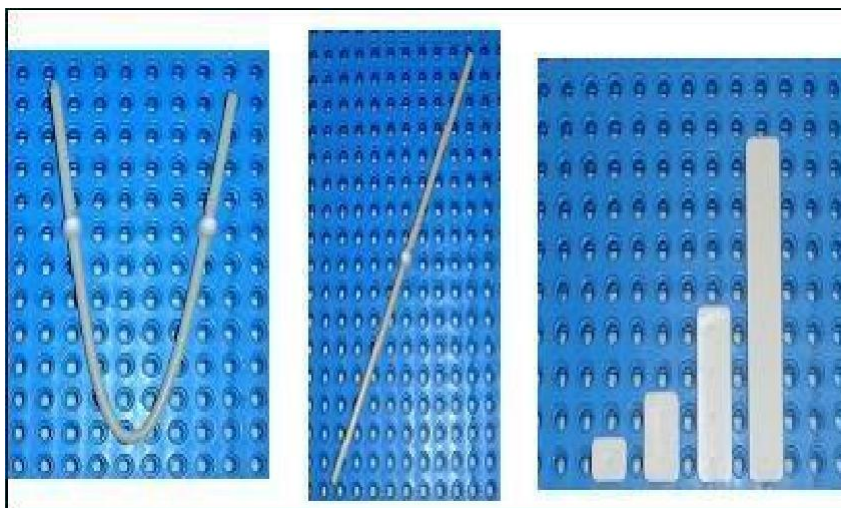


Fig. 41– três multiplanos com pinos e elásticos, demonstrando formas geométricas.
https://www.deficienciavisual.pt/txt-aluno_cego_escola_ensino_matematica.htm

4.14.2 Jogos de Parear

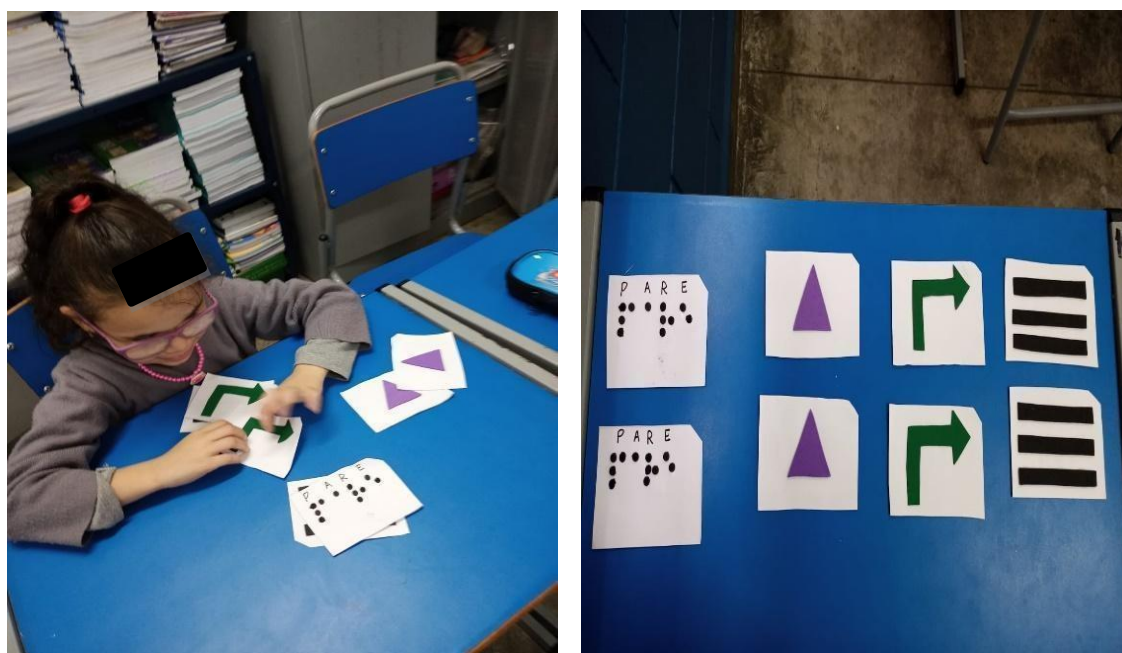


Fig.42– Imagens: 1ª imagem: Aluna cega, 1o ano, fundamental, utilizando o Jogo de Parear, na SRM. 2ª imagem: jogo de parear : Placas de Trânsito, em braille e à tinta na SRM.
 Acervo Pessoal da Autora, ano: 2022.

4.14.3 Jogos de Parear: Texturas



Fig.43- Imagem: Aluno cego e aluno vidente, esse último utilizando uma venda, ambos do 6º ano do ensino fundamental, brincando como jogo de parear texturas, na S RM.
Acervo Pessoal da Autora, Ano: 2016.

Os jogos de parear, assim como jogo da memória e outros, são utilizados com crianças com DV que ainda não foram alfabetizadas e são muito importantes para estimular o tato, promover o convívio em grupo e também auxiliar no processo de alfabetização em braile.

4.14.4 Caderno com Pauta Larga para Alunos com Baixa Visão

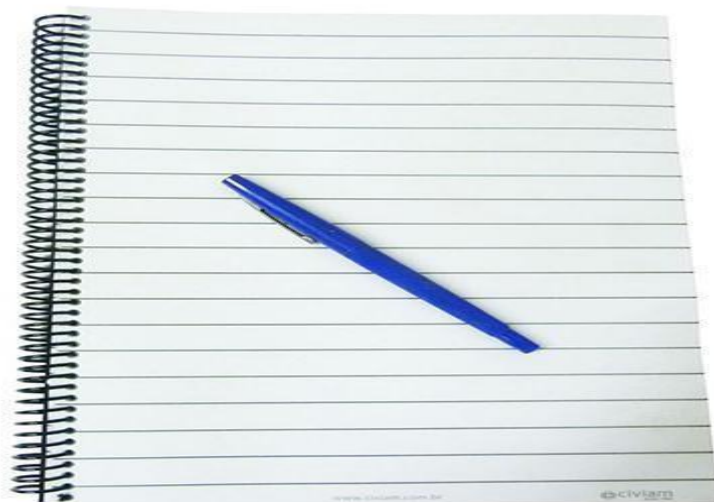


Fig.44– Imagem: Caderno com pauta Larga para alunos com baixa visão e caneta de ponta grossa azul.

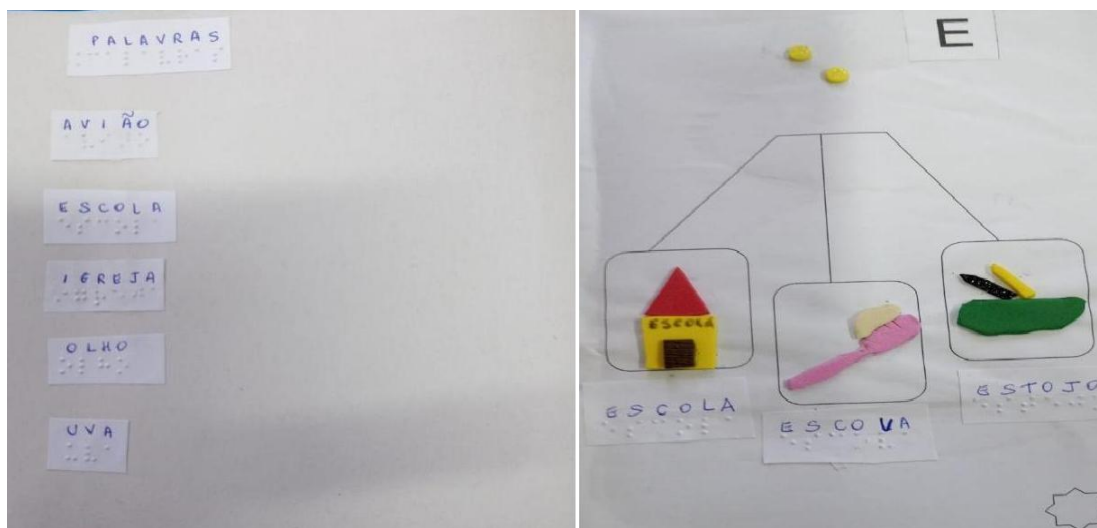
Fonte: <https://tecnologiaassistiva.civiam.com.br/produto/caderno-com-pauta-ampliada-para-baixa-visao/> Acesso em 29/05/2023.

Esse material foi desenvolvido com um espaçamento maior, entre as linhas, do que um caderno usual, com pautas mais escuras, e é utilizado por pessoas com baixa visão, pois auxilia na amplificação do campo de leitura e escrita.

Deve-se escrever com lápis 6B, por ser mais escuro, ou com caneta hidrográfica, utilizando cores mais escuras, para que se obtenha um contraste com a folha branca e, assim, ter um conforto visual na hora da escrita e leitura.

4.14.5 Material Adaptado

Conforme Lorenzato (2006), é preciso oferecer inúmeras e adequadas oportunidades para que as crianças experimentem, observem, reflitam e verbalizem. Portanto, é preciso possuir uma extensa coleção de material didático apropriado, os quais não sejam, necessariamente, caros ou impossíveis de se obter. A construção do material didático, muitas vezes, é uma oportunidade de aprendizagem.



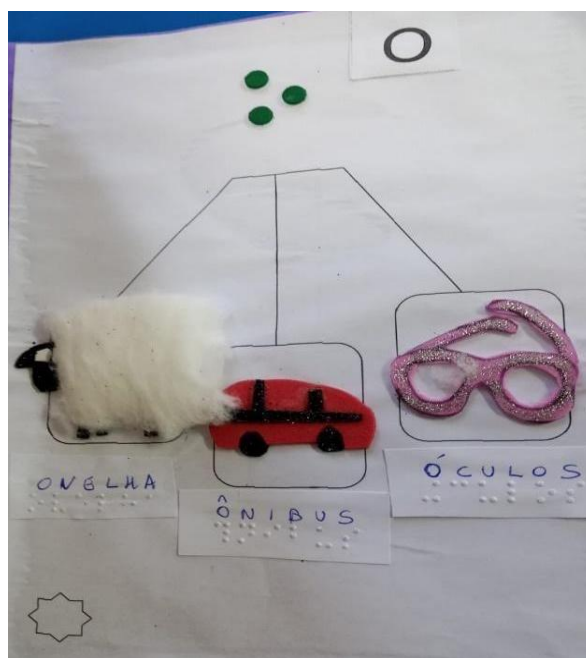


Fig. 45- Imagens: 1ª. Imagem: escrita em braile e à tinta: palavras, avião, escola, igreja, olho, uva.

2ª. Imagem: palavras em braile e à tinta: escola, escova, estojo, Material adaptado com figuras em EVA.

3ª imagem: escrita em braile e à tinta: ovelha, ônibus, óculos, material adaptado com figuras em EVA.

Acervo Pessoal da Autora, ano: 2022.

As atividades adaptadas são de suma importância para o DV, já que a equidade favorece a autoconfiança e autonomia, fundamental para o desenvolvimento global do aluno para que ele possa acompanhar o conteúdo disponibilizado em sala de aula de forma igualitária.

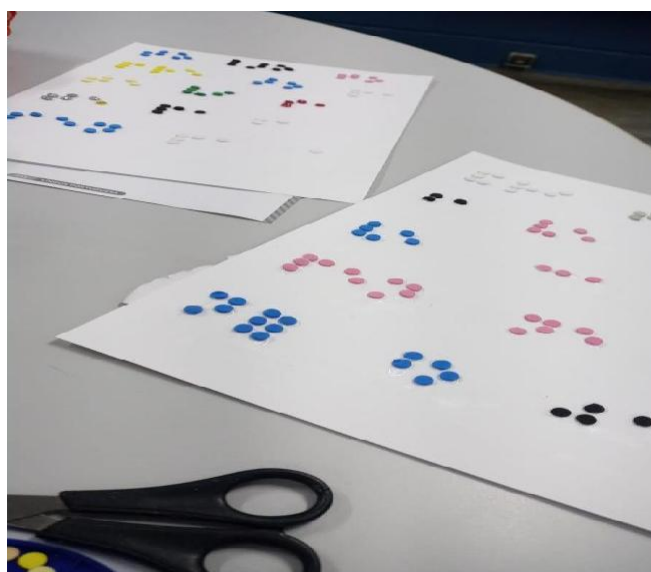


Fig.46- Imagem: sílabas braile confeccionadas em EVA .
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024

Como se referem Sá, Campos e Silva (2007), para que a comunicação, entrosamento entre todos os alunos aconteça, é necessário que os recursos didáticos tenham estímulos visuais e táteis que venham ao encontro das diferentes condições visuais. Nesse sentido, o material deve apresentar cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se torne útil e significativo.

A confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência de sua utilização. Entre eles, destacamos a fidelidade da representação, que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original. Além disso, deve ser atraente para a visão e agradável ao tato. A adequação é outro critério a ser respeitado, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária. As dimensões e o tamanho devem ser observados. Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação da totalidade, dificultando a percepção global (SÁ, CAMPOS; SILVA, 2007, p. 27).

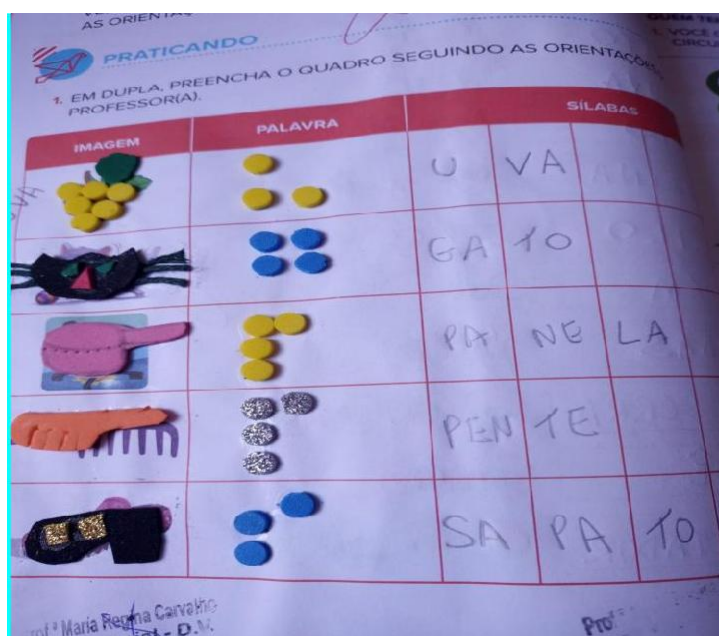


Fig. 47- Livro adaptado para aluno cego – 1º ano fundamental
Imagem: figuras em EVA e inicial de cada figura em braille
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024

4.15 Inclusão e Equidade

- **Inclusão:** quando falamos sobre a escola inclusiva, temos antes que entender o que é inclusão. A educação deve procurar novos caminhos e delinear novos percursos que garantam que todos, sem exceção, estejam sendo beneficiados. É preciso democratizar a educação, o que acarreta “não apenas uma oferta que possa ser frequentada por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades.” (Pacheco, 2017).

Booth e Ainscow (2000, p. 89) nos dizem que:

simultaneamente como um processo e um produto – um processo interminável, um ideal ao qual se pode aspirar, ainda que nunca se atinja por exemplo, que visa um aumento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes.”

Isso, segundo o autor citado, implica que todos os alunos sejam valorizados de igual forma, que a sua participação no processo educativo seja efetiva, que se reestruturam culturas, políticas e práticas de forma a responder a individualidades de cada um, que se eliminem as barreiras que impedem o acesso à aprendizagem e à inclusão, colocando o foco na aprendizagem e nos valores (não nos resultados), através de uma relação estreita entre a escola, a comunidade e do reconhecimento de que a inclusão escolar é uma parte fundamental da inclusão social.

- **Equidade:** “significa que algumas desigualdades são inevitáveis e devem ser tidas em conta, considerando que o tratamento igual para todos pode resultar em desigualdade para aqueles que se encontram numa situação desfavorável.” (Pacheco), 2017).

Para que se entenda esse conceito, é necessário distingui-lo da igualdade: não é possível garantir igualdade de oportunidades para todos através da igualdade de acesso e tratamento. É imprescindível que se note que é necessária uma desigualdade de tratamento, de distribuição de meios e de acesso que permita chegar aos mais desfavorecidos, atingindo um patamar de justiça social (BOLIVAR,2005).

As práticas educativas ocorrem no sentido de não excluir o aluno DV durante a sua aprendizagem, mas que aconteça realmente a inclusão escolar, sendo esse aluno uma pessoa que tem direitos igualitários com os demais colegas da sala.

É preciso que se tenha um olhar diferenciado ao aluno DV, um olhar onde o preconceito seja derrubado e se consiga enxergar ali naquele aluno uma pessoa capaz. E a escola pode, e deve ter um papel fundamental para que ocorra essa diminuição de estereótipos e exclusão.

O progresso na aprendizagem do aluno DV será proporcionado através de adaptações curriculares que, planejadas juntamente com professores, equipe pedagógica e gestores, trará oportunidade de avanço na aprendizagem desse aluno incluso e uma forma de obter o progresso na aprendizagem do aluno incluso e dos demais alunos da sala é utilizando “Projetos”.

Quando ocorre uma problematização é pensado em um projeto onde o aluno passa a ser coautor da sua aprendizagem, delibera e envolve-se com os reveses, assume responsabilidades e, sendo agente do seu saber, constrói e produz um conhecimento com sentido e utilidade que irá ajudar os colegas da sala e, por que não da escola a saber lidar com suas dificuldades.

4.16 Conhecendo os Vários Espaços Escolares



Fig. 48 - Imagem: Aluna cega, 1o. ano Fundamental, no jardim da escola e com o auxílio da profa. da sala regular, pula um pneu. Acervo Particular da Autora, Ano: 2022.

Quando a escola é inclusiva, quando se compreende a deficiência, nenhum aluno fica isento de realizar atividades com os demais colegas. É importante conhecer os vários espaços da escola, inclusive pátio, jardim, parque, entre outros, se houver.

Vygotsky vem dizer que

Devemos pensar em como incluir e integrar o cego, o mais cedo possível, na vida. O cego deve viver uma vida em comum com os videntes e, para isso, deve estudar na escola regular. É certo que os elementos específicos do ensino especial devem ser preservados na escola especial ou introduzi-los na escola comum. Em princípio deve se integrar os dois sistemas. Com o fim de vencer o espírito antissocial da escola especial é necessário realizar uma experiência cientificamente fundamentada no ensino e na educação compartilhada, entre cegos e videntes. Experiência que tem futuro promissor (VYGOTSKY, 1989, p.64).

O papel do docente não se resume somente em educar entre quatro paredes, mas ter o compromisso, também, de desenvolver esse aluno, no sentido amplo, as suas aprendizagens, para que seja um vencedor, para que suas habilidades desabrochem e que possa se sentir integrado a todos os ambientes escolares.



Fig.49 – Imagem: um aluno com deficiência visual e uma aluna vidente, sentados no chão do pátio brincando. Ambos do 1º ano do ensino fundamental. Acervo Pessoal da Autora - Ano: 2023.

Conforme Ruiz e Batista (2014), é de suma importância para seu desenvolvimento, pois, por meio dela, trabalham suas potencialidades, limitações, habilidades sociais, afetivas, físicas e cognitivas.

4.17 Inclusão x Integração

Mantoan (2006, p.17), aponta que “a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”. A inclusão veio para tirar os profissionais da educação da sua área de conforto e fazer com que acolham as crianças com diferentes deficiências, bem como as sem deficiências, na escola regular, e envolvê-los em uma educação de qualidade para todos.

Conforme Cunha (2015, p. 69), “incluir é muito mais que inserir. Além de tudo, é preciso dar condições de permanência e possibilidade de desenvolvimento da aprendizagem, maximizando, assim, suas potencialidades”. Assim, inclusão é mais do que matricular um aluno com deficiência numa escola regular, é necessário que se façam as devidas mudanças e adequações, pois, se não, isso seria apenas integrar.



Fig.50-Imagem: Alunos do 1º ano do ensino fundamental, deitados, enfileirados um ao lado do outro no pátio da escola. Uma aluna cega, segurando um bambolê caminha próximo aos pés desses alunos com a profa. de ed. física. Acervo Pessoal da Autora, Ano: 2022.

Stainback & Stainback (1999) declaram que a educação é uma questão de direitos humanos e que as escolas devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Não é a criança que deve se adaptar à escola, mas a escola que deve se adaptar à criança, integralmente, em todas as esferas, para que possa receber todos os alunos com e sem deficiência.

Rodrigues (2001, p. 16) cita que:

Em síntese, a questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional a diferença é proscria para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir.

Antes de tudo, é necessário adequar o espaço e garantir que faça parte do contexto escolar do aluno.

Mantoan (1997, p. 93) assinala que

a escola prepara o futuro e, decerto, que se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão”.

O artigo 205 da Constituição de 1988 inicia dizendo que “A educação é direito de todos”, mas isso muitas vezes não ocorre, pois o aluno com deficiência é deixado de lado em alguns momentos, esquecido na quadra da escola, no pátio, bancos e também na própria sala de aula - quando há troca de disciplina ou saída para o recreio. É preciso que o direito à educação seja garantido a todos os alunos, seja ele com ou sem deficiência, com atividades que possam incluir a todos.

A educação inclusiva favorece não somente o aluno com deficiência, mas todos os alunos do ambiente escolar. É necessária uma mudança radical nesse modelo de escola tradicional, qualificando-a a receber a diversidade, para que haja uma educação igualitária e livre de preconceitos.

Carvalho (2013) nos diz que:

As escolas inclusivas são escolas para todos, o que implica um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiências seriam ajudados e sim todos os

alunos que, por inúmeras causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Melero (2008) aponta que

A sociedade inclusiva é aquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que aprendemos a conviver e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos (Melero, 2008, p.1).

Werneck (2002) vem esclarecer que o termo inclusão significa a inserção total e incondicional da criança à escola regular, o que exige muitas rupturas no sistema atual de Educação. A autora diz que o termo integração significa a inserção parcial e condicional, desde que a criança tenha condições de frequentar, adaptar-se e acompanhar a escola regular.

Ainda esclarece que numa sociedade inclusiva, as mudanças beneficiam toda e qualquer pessoa, enquanto que num processo de integração, as mudanças têm focos específicos. Ao propor transformações profundas, a sociedade inclusiva torna-se mais atenta às necessidades de todos e não somente pequenos ajustes para os “desajustados”.

Segundo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” o que nos leva a pensar sobre as práticas que os professores adotam diante do aluno com DV, pois, na maioria das vezes, o aluno é referido como “coitado” e “incapaz”, somente por possuir uma deficiência.

O objetivo da educação inclusiva não é melhorar a educação das crianças com deficiências, mas construir uma escola de qualidade para todos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo discorre sobre a pesquisa e a metodologia. Serão descritos a forma como ela aconteceu, o processo e a apresentação dos participantes.

5.1 Definição de Pesquisa

Minayo (2001) afirma:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontramos suas razões e seus objetivos (Minayo, 2001,p.17).

A metodologia de investigação inicia-se com um questionamento, uma inquietação que deverá ser elucidada e o resultado a essa inquietação está, em algumas vezes, vinculada a outras práticas. Desse modo, a pesquisa é o sentido para que se chegue a respostas permeando uma perspectiva específica.

Quanto aos procedimentos da investigação, o estudo foi realizado como uma pesquisa de campo, onde foi efetuada a coleta de dados.

A pesquisa foi realizada no município do Guarujá, especificamente em duas das suas unidades escolares onde há um fluxo maior de alunos DVs.

Os resultados foram analisados de forma qualitativa.

A pesquisa qualitativa é fortemente baseada na interpretação de textos, situações e as falas dos autores sociais envolvidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e mesmo que os aspectos quantitativos sejam relevantes, em alguns contextos, o foco são os aspectos não mensuráveis. Desse modo, as abordagens qualitativas oferecem condições para que se possa compreender, decodificar, explicar e, ainda, enfatizar a multiplicidade do campo de pesquisa, realizando essa ampla compreensão por meio do contato direto com a situação investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para os autores Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui características próprias, dentre as quais cabe registrar:

- Na pesquisa qualitativa, a fonte de dados é diretamente “[...] o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47);
- A pesquisa qualitativa é descritiva, os dados coletados são palavras, imagens e não somente números;
- Os pesquisadores, na abordagem qualitativa, interessam-se mais pelo processo do que pelos produtos ou resultados e tendem a analisá-los de forma indutiva;
- Na abordagem qualitativa, os significados são de grande importância.

5.2 O Grupo Focal

Para Perosa e Pedro (2009), é uma forma de coleta de dados diretamente por meio da fala de um grupo que relata suas experiências e percepções em torno de um tema. Assim, o grupo focal é uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras e a produção de sentido e significados sobre determinado tema, pois sua orientação está voltada para a geração de hipóteses e desenvolvimento de modelos e teorias.

O grupo focal como um procedimento de coleta de dados é um instrumento no qual o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Tem como objetivo obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências representáveis de pequenos grupos acerca de um determinado tema (KIND, 2004).

De acordo com Iervolino e Pelicioni (2001), a composição do grupo deve-se basear em alguma característica homogênea dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões divergentes. Segundo Gatti (2005), a homogeneidade deve ser entendida como alguma característica comum aos participantes que têm interesse no estudo do problema, desse modo, então, a formação do grupo dependerá do problema de pesquisa, evitando incluir no grupo, participantes que se sintam ameaçados ou desvalorizados em decorrência de características pessoais.

O tempo de cada reunião grupal dependerá da natureza do problema em pauta (GATTI, 2005). Nogueira-Martins e Bogus (2004) e Gatti (2005) afirmam

que cada reunião grupal deve ter noventa minutos e não deve ultrapassar três horas, para que a coleta de dados seja funcional, evitando o cansaço dos participantes e a manutenção do foco do problema para que a coleta contenha informações suficientes para uma boa análise.

O sucesso da coleta de dados vai depender muito do moderador do grupo, este deve oferecer informações que deixem os participantes à vontade, informando-os o que deles se espera, qual será a rotina da reunião e a duração do encontro. Devem ser explicados os objetivos do encontro a forma de registro, a anuência dos participantes, a garantia de sigilo dos registros e dos nomes. É imprescindível deixar claro que todas as informações interessam e que não há certo ou errado nas opiniões emitidas, pois a discussão é totalmente aberta em torno do tema proposto e qualquer tipo de reflexão e contribuição é importante para a pesquisa (GATTI, 2005).

5.3 Coleta e Tratamento dos Dados

A pesquisa foi composta por quatro docentes da sala regular, quatro da EEDVs, quatro responsáveis pelos alunos DVs e duas gestoras.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário com perguntas fechadas, distribuído aos docentes e gestora, em horário da reunião de Hora de Trabalho Pedagógico – HTP, que aconteciam todas às segundas-feiras - antes da pandemia de COVID, quando as escolas foram fechadas. Também foram assinadas as TCLEs (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Os questionários e TCLEs dos responsáveis pelos alunos com DV foram enviados em suas agendas escolares e devolvidos, assinados (antes do fechamento das escolas pela pandemia) e tudo ocorreu com os consentimentos da diretora da unidade escolar e da Secretaria de Educação (SEDUC).

Alves (2012), indica que um questionário bem estruturado é um suporte metodológico válido para a avaliação das instituições e das atividades. Assim, todas as etapas/fases da realização devem ser bem preparadas.

Assim, para as quatro docentes da sala regular foram elaboradas 10 questões, para as quatro docentes da EEDV- foram elaboradas 10 questões; para as quatro responsáveis pelos alunos DVs, 10 questões e para as duas gestoras foram selecionadas 06 questões.

Todos que participaram dessa pesquisa foram informados da possibilidade de desistência a qualquer momento durante a sua realização, assim como as demais orientações.

Devido à pandemia, a coleta de dados deu-se por meio de aplicativos como WhatsApp, e-mail e chamadas de vídeo.

Considerando melhorar a qualidade e a adequação das questões propostas, no sentido de obtenção de informação precisa e rigorosa, foram apresentados os objetivos e a natureza da investigação e as explicações das questões, verbalmente, através do WhatsApp, antes do preenchimento, no período de fevereiro a maio de 2020.

É importante salientar que todos os participantes foram nomeados com letras do alfabeto indicando a sua função em relação ao aluno, como descrito: professores da sala regular: **P1, P2, P3 e P4**; professores da EEDV: **PEE1, PEE2, PEE3 e PEE4**; responsáveis: **PR1, PR2, PR3 e PR4** e gestoras denominadas como: **G1, G2**.

A única intenção de se usar essas denominações foi preservar a privacidade de todos os envolvidos, visto que é necessário resguardar a identidade em cumprimento ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por eles (Apêndice A).

Os resultados foram analisados de forma qualitativa.

O retorno desses questionários, faz parte da análise que será argumentada no capítulo 6, juntamente com as considerações e observações, onde discorreremos sobre todas as respostas obtidas dos questionários.

5.4 Procedimentos

O 1º encontro da pesquisa de campo com as professoras e gestoras, aconteceu no dia 12/02/2020, quando foram assinadas as TCLEs de participação voluntária e também dadas às informações quanto à pesquisa.

As TCLEs de participação voluntária das responsáveis pelos alunos com DV foram enviadas pelas agendas dos alunos no mesmo dia, retornando todas

até o dia 17/02/2020. As informações referentes à pesquisa foram dadas no dia 21/02/2020, através de chamada de vídeo com todas as responsáveis, e sanadas todas as dúvidas.

Os questionários respondidos, tanto pelas professoras, gestoras e responsáveis, retornaram por e-mail e WhatsApp até o dia 20/05/2020.

Empregaremos, neste capítulo 5, a técnica de Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo de Bardin, trouxe uma luz a esse texto, pois estabelece uma metodologia de pesquisa empregada para explicar as falas e as mensagens dos entrevistados dessa pesquisa.

Bardin (1977), esclarece que a Análise de Conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

É através da análise de conteúdo que o pesquisador irá investigar, de forma aprofundada, o comportamento humano. O pesquisador investiga o comportamento humano através de documentos que podem ser vídeos, questionários, fotos, artigos, entre outros, e depois os analisam, interpretam, dando, assim, sentido à pesquisa.

Esse sistema de pesquisa é fundamental para as investigações no âmbito das pesquisas sociais, pois examina, com detalhes, a questão da subjetividade e reconhece a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto.

A autora indica, também, que:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto; as comunicações (Bardin, 1977, p.31).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo trata dos resultados e discussão dos dados da pesquisa por meio do relato acerca do que foi observado durante esse processo, bem como a análise e interpretação dos dados obtidos.

6.1 Como Elaborar uma Análise Eficiente

Minayo (1992), faz um alerta sobre três obstáculos para uma análise eficiente:

- **Ilusão do Pesquisador:** quanto mais o pesquisador for íntimo com aquilo que ele está pesquisando, maior a probabilidade de se pensar que os resultados sejam claros num primeiro momento, isso poderá resumir os dados obtidos de uma forma que será levado a soluções aparentes e confusas.
- **Esquecer os significados:** nesse caso, o pesquisador se reveste tanto com métodos e técnicas que chega a deixar as definições de lado. Sendo assim, os dados coletados podem não ser considerados, sendo que a ideia central da pesquisa limita-se a questionamentos dos processos metodológicos.
- **Dificuldade em articular conclusões ao conhecimento:** para um estudo mais abundante da pesquisa relaciona-se ao desconcerto que o pesquisador pode ter em organizar as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimento mais vastos ou mais contemplativos.

Ainda com Minayo (1992), ele nos leva a refletir sobre as finalidades da fase de análise:

- Estabelecer uma compreensão dos dados coletados,
- Confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas,
- Ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

6.2 Análise de Conteúdo

Conforme Bardin (2009), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações. Para atingir mais precisamente os significados manifestos e latentes trazidos pelos sujeitos, será utilizada a análise de conteúdo temática, pois segundo Minayo (2007) esta é a forma que melhor atende à investigação qualitativa do material, uma vez que a noção de tema refere-se a uma afirmação a respeito de determinado assunto.

Em concordância com Bardin (2009), tema é a unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que serve de guia para esta leitura. Desse modo, a análise de conteúdo, a temática, consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado (BARDIN, 2009; MINAYO, 2007). A análise divide-se em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2009; MINAYO, 2007).

6.2.1 Pré-Análise: é a fase de organização que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento da pesquisa (BARDIN, 2009). Retomam-se às hipóteses e os objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-os frente ao material coletado, e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final (MINAYO, 2007). Esta fase se decompõe em três tarefas (BARDIN, 2009; MINAYO, 2007): leitura flutuante, constituição do corpus e reformulação de hipóteses e objetivos. Leitura flutuante consiste em tomar contato exaustivo com o material para conhecer seu conteúdo (MINAYO, 2007). O termo flutuante é uma analogia à atitude do psicanalista, pois pouco a pouco a leitura torna-se mais precisa, em função de hipóteses, e das teorias que sustentam o material. (BARDIN, 2009). Constituição do corpus: organização do material de forma que se possa responder a algumas normas de validade: exaustividade (todos os aspectos do roteiro devem ser contemplados, deve-se esgotar a totalidade do texto); representatividade (que represente de forma fidedigna o universo estudado); homogeneidade (deve

obedecer com precisão aos temas) e pertinência (os conteúdos devem ser adequados aos objetivos do trabalho) (BARDIN,2009; MINAYO, 2007). Reformulação de hipóteses e objetivos: “determinam-se a unidade de registro (palavra ou frase), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise”. (MINAYO,2007).

6.2.2 Exploração do Material: é a operação de analisar o texto sistematicamente em função das categorias formadas anteriormente (BARDIN, 2009; MINAYO, 2007).

6.2.3 Tratamento dos Resultados, Inferência e a Interpretação: Os resultados brutos, ou seja, as categorias que serão utilizadas como unidades de análise, são submetidas a operações estatísticas simples ou complexas dependendo do caso, de maneira que permitam ressaltar as informações obtidas. Após isto são feitas inferências e as interpretações previstas no quadro teórico e/ou sugerindo outras possibilidades teóricas (BARDIN, 2009; MINAYO, 2007)

6.3 A Pesquisa

6.3.1 Objetivo Geral

O objetivo desta pesquisa será discutir a inclusão escolar, especificamente para alunos com deficiência visual a partir de minha prática como professora da educação especial em deficiência visual (EEDV). O estudo busca compreender as concepções dos professores sobre esses alunos em suas salas de aula, investigar as metodologias de ensino voltadas para uma perspectiva inclusiva utilizada a partir dessas concepções e analisar o papel desse professor da EEDV no processo de inclusão, em duas escolas do município do Guarujá/SP.

6.3.2 Objetivos Específicos

- Pesquisar as práticas no ensino regular em sala de aula e quais os recursos pedagógicos disponíveis para a inclusão desses alunos.
- Analisar a estruturação do conhecimento do aluno deficiente visual e a garantia de uma educação de qualidade
- Criar um Produto Educacional

6.3.3 Problematização da Pesquisa

Os professores do ensino regular, na sua maioria, não se encontram habilitados para trabalhar com alunos deficientes visuais, cujo conteúdo faz-se necessário a adaptação adequada, assim como sua metodologia, como os saberes do educador contribuem para a inclusão desses alunos?

A pesquisa foi composta por quatro docentes da sala regular que tenham alunos DVs inclusos em suas salas de aula, quatro docentes da EEDV, quatro responsáveis por esses DVs e duas gestoras das unidades escolares.

Devido à pandemia, os questionários foram enviados aos grupos através de e-mail e WhatsApp e as reuniões foram feitas através de chamada de vídeo.

A análise e discussão de dados foram desenvolvidas através das respostas de todas as questões aqui apresentadas. A transcrição das produções dos grupos focais foram realizadas pela própria pesquisadora.

Foi apresentado a cada um dos participantes, o objetivo da técnica de coleta de dados, que é somente coletar informações para a realização dessa pesquisa, assim como as instruções a serem seguidas, através do consentimento de todos os envolvidos, identificados através de nomes fictícios.

Buscou-se construir categorias com temas que se repetiram nas falas das pessoas entrevistadas, foram recortados do texto original e organizados em categorias, seguindo a orientação de Bardin (2011) em que “o texto pode ser dividido em temas principais e em unidades comparáveis de categorização para análise temática” (p.100).

Categoria 1	O que os sujeitos pensam a respeito da inclusão
--------------------	--

Categoria 2	A escola Inclusiva idealizada
Categoria 3	Formação do professor da sala regular para inclusão
Categoria 4	A efetivação da inclusão: o que temos e o que precisamos

Tabela 1 – Títulos das Categorias 1, 2, 3, 4.

Fonte: a própria autora

Nas análises construídas mediante as narrativas dos entrevistados, esclarecemos que o texto está preservando a linguagem, tal como expressa no momento da entrevista.

6.3.4 Categoria 1 – O que os Sujeitos Pensam a Respeito da Inclusão

Nessa categoria, apresento a questão da inclusão de alunos com DV que estão matriculados em duas salas regulares. Muitos professores regentes podem se sentirem despreparados para lidar com a diversidade e essa falta de prática e conhecimento pode gerar insegurança, angústia e receio. Observa-se que o professor da sala regular acaba por delegar, a total responsabilidade com o aluno incluso, para outros profissionais, como os professores da EEDV ou mesmo os profissionais de apoio. Esses professores, mesmo tendo a consciência de que a inclusão precisa acontecer de fato, transferem a viabilização dessa política pública para o outro.

Diante de uma sociedade tão plural e diversa a inclusão é urgente e necessária. Ao longo da história da educação brasileira temos um ensino que não foi para todos. A universalização é uma grande conquista, no entanto, há muito a percorrer. Pode-se dizer que conseguimos gerar uma escola integrativa e não inclusiva. **(P1)**

Devemos incluir, porém de uma forma consciente, profissionais capacitados e que acompanhem os alunos agregando conhecimento. **(P3)**

É fundamental que eles não apenas reconheçam a necessidade da educação inclusiva, mas também tenham as ferramentas e o conhecimento necessário para implementar no seu dia a dia. O município precisa se engajar mais nessa luta, oferecendo cursos, palestras, treinamentos e desenvolver um plano de ação que incluam essas medidas voltadas para a formação dos professores.

É importante que essas formações sejam contínuas, permitindo assim, que os professores sintam-se apoiados e atualizados em relação às melhores

práticas de inclusão. A participação do município em promover essas ações é de suma importância para que a educação inclusiva deixe de ser apenas um conceito e torne-se uma realidade nas salas de aula, pois quando se investe em formação, os professores sentem-se mais preparados para atender a todos os alunos, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa.

A formação continuada para professores é um componente essencial para a melhoria da qualidade da educação. Ela se refere ao processo de atualização profissional que os educadores devem buscar ao longo de suas carreiras, visando aprimorar suas práticas pedagógicas, conhecerem novas metodologias de ensino e atualizar-se sobre as inovações curriculares e tecnológicas, pois investir em formação continuada para professores é de grande importância para se construir uma educação de qualidade.

A inclusão deve ser vista como responsabilidade de todos e cabe a todos estarem preparados para atuar de forma eficiente, respeitando a diversidade e proporcionando um ambiente de aprendizagem favorável para todos.

Segundo Garcia (1999),

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores “em formação ou em exercício” se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Alarcão (1998), ainda sobre formação continuada, discorre que é o “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o profissional vai adequando sua formação à exigência de sua atividade profissional”. (ALARCÃO, 1998, p. 100).

Ouvi, por vezes, na sala dos professores, eles dizendo que: “Não me formei para ensinar alunos com deficiência”, “Ainda bem que logo, logo irei me aposentar, não sei lidar com esses alunos”, “Seria bom se tivéssemos formação para lidar com eles”.

Nesse sentido, é imprescindível que haja um apoio adequado, que inclua materiais adaptados, recursos tecnológicos, sempre contando com profissionais qualificados e capacitados para auxiliá-los com esse público e, principalmente, formação para os professores da sala regular.

É preciso ser uma escola que tenha estrutura adaptada para a necessidade do aluno. Se faz necessário uma qualidade no ensino, respeitando sua diversidade. É importante a escola disponibilizar de diversos materiais (jogos, livros, máquina braille e outros) para utilização e rendimento no processo da aprendizagem. Deveria acontecer capacitações com todos funcionários da escola para conhecimento de como lidar com o deficiente visual. É prioridade ocorrer capacitação com o professor regular na unidade, para apresentar técnicas, métodos e práticas de vivências de como ensinar e socializar o deficiente visual. **(P2)**

Que houvesse um olhar diferenciado com a criança portadora de alguma comorbidade, respeitando o seu limite, tendo apoios necessários, sala apropriada com profissionais qualificados, só a sala de aula é sufocante dependendo da deficiência. **(P4)**

Mantoan (2000, p. 97), esclarece sobre a educação inclusiva:

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Mantoan (2000, p. 7-8), aponta-nos que a escola inclusiva deve ser um ambiente

[...] em que todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Outro ponto também observado foi à necessidade das unidades escolares elaborarem formação interna, direcionada para o acompanhamento de alunos com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. Essa formação

deve abranger técnicas e práticas que venham contribuir com os educadores para identificar as singularidades de cada aluno e criar estratégias que promovam um ambiente inclusivo e acolhedor.

A presença de um professor da EEDV é de suma importância nesse processo para colaborar com o apoio necessário ao professor da sala regular. Esse profissional pode trazer orientações sobre adaptações das atividades, garantindo, assim, que todos os alunos com DV tenham acesso ao conteúdo de forma adequada. Além disso, esse professor pode auxiliar também na elaboração de materiais didáticos adaptados, no desenvolvimento de metodologias diversificadas e na formação contínua dos professores, possibilitando um atendimento mais efetivo e individualizado, trabalhando assim, em parceria com o professor da sala regular.

Ofertar formação aos educadores da sala regular e profissionais da educação especial não apenas melhora a qualidade do ensino, mas também contribui para o desenvolvimento pleno dos alunos, proporcionando melhora da autoestima e engajamento escolar. É um passo importante rumo à inclusão e à valorização da diversidade dentro do ambiente educacional.

Uma das professoras da sala regular, que participou desta pesquisa, relata-nos a respeito da importância da formação interna para os educadores,

Sim, ocorreu com teorias através de seminários na rede pública. Mas o importante é que deveria ocorrer uma capacitação interna na unidade escolar com técnicas e práticas para acompanhar o aluno. A necessidade do professor especialista para ajudar esse aluno com adaptações nas atividades é importante. **(P2)**

Stainback vem esclarecer que,

Deve ficar claro que bons mediadores de classe são frutos de aprendizagem, eles não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muito pouca capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer na maioria ou em todas as situações problemáticas. Entretanto, a maioria dos professores precisam de uma capacitação adequada para um bom manejo das aulas (STAINBACK, 2008, p. 336).

Outra imposição que encontro, muitas vezes, é a de que os alunos com alguma deficiência adaptem-se, rigidamente, à estrutura e dinâmica

escolar, sem levar em conta as necessidades de cada um, abordagem que pode ser desfavorável ao desenvolvimento educacional e emocional desses discentes. Esse cenário padronizado transforma a escola em um espaço de aprisionamento, onde a diversidade de aprendizados e estilos de vida são ignorados.

Cada aluno com necessidades especiais possui um conjunto único de habilidades, interesses e desafios. Uma educação que de fato seja inclusiva e eficaz deve reconhecer e valorizar essas singularidades, promovendo um ambiente que respeite a personalidade de cada um. A escola sendo um espaço homogêneo corre o risco de podar a criatividade, a inovação e a autoexpressão dos alunos, elementos fundamentais para um aprendizado significativo.

O ambiente escolar que não percebe as necessidades individuais pode ocasionar problemas de autoestima, indiferença e até mesmo a evasão escolar. A inflexibilidade pode perpetuar a exclusão de alunos que não conseguem se encaixar na educação tradicional, dificultando seu desenvolvimento pleno.

Diante desse cenário, é fundamental que a escola se torne um espaço flexível, onde a diversidade é aceita. Isso inclui metodologias de ensino adaptativas, currículo inclusivo e formação de profissionais para lidar com as especificidades de cada aluno. Dessa forma, será possível construir um ambiente escolar que realmente favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Exigir que o aluno se adapte a estrutura e dinâmica escolar sem considerar sua real necessidade como indivíduo. Manter a escola como um espaço engessado e padronizado, não favorece uma educação neurotípica, isto é, não promove um ambiente com identidade própria. **(P1)**

Ocorrem desafios sendo na prática pedagógica e nas salas numerosas. Procuro motivar esse aluno, priorizando a sua participação. Outro desafio constante é como ensinar o aluno em sua atividade, pois preciso da especialista para realizar esse apoio e adaptações nas atividades desenvolvidas em sala de aula. **(P2)**

Martins et al. (2008, p. 19) acrescentam: “movimento que busca repensar a escola, para que deixe de ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”. Desse modo, Mantoan (2003, p. 19) afirma que o mais

importante nessa crítica à inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

Os professores não se preocupam com nota, com alunos com deficiência, querem logo dar nota 5 ou 6, nem se dá ao trabalho de verificar se o aluno sabe, se tem condições de tirar uma nota maior. Quando nós faltamos, os professores ficam desesperados porque não sabem o que irão fazer com o aluno, eles geralmente ficam jogados num canto da sala. E quanto ao professor trazer material para auxiliar o aluno deficiente, isso não existe. Se nós não trouxermos algo para melhorar seu processo de aprendizagem, ninguém mais voltará atrás. **(PEE1).**

A preocupação em produzir materiais adequados para os alunos é sempre do professor especialista. Se o aluno será beneficiado ou não em desenvolver “tal” atividade, a responsabilidade de oportunizar ao aluno o material adequado é sempre do professor especialista. Quanto à avaliação, o professor da sala regular precisa conhecer seu aluno para que seja feita uma avaliação de acordo com as potencialidades e conhecimentos adquiridos, mas isso dificilmente acontece, pois poucos realmente sabem o que seu aluno consegue desenvolver **(PEE 2).**

A avaliação do aluno com deficiência visual ainda é muito precária em relação ao professor regular. Não existe preparo de material, adaptação, é tudo feito pelo professor de inclusão, o especialista. **(PEE3).**

É visível na fala dos entrevistados da EEDV que professores da sala regular, em sua maioria, não se preocupam se o aluno com deficiência aprende ou não, se são capazes ou não. Preferem logo “dar” o mínimo que é nota 5 ou 6, sem ao menos verificar a aprendizagem. Também não se preocupam em trazer algum material para que esses alunos possam se beneficiar durante as aulas, deixam tudo a cargo dos professores da EEDV.

Para que a escola cumpra, de fato, o papel de proporcionar a educação para todos, é fundamental que se identifique e valorize a diversidade. Isso implica em todos se sentirem acolhidos e valorizados, pois, somente assim, a escola poderá deixar de ser uma instituição equalizadora e transformar-se em um espaço de aprendizagem diversificado, onde cada sujeito tenha a oportunidade de se desenvolver integralmente.

Segundo Arroyo (2010), o modo pedagógico tradicional é uma monopedagogia, caracterizada como destruidora e empobrecedora, pois trabalha com uma concepção generalista que almeja a homogeneização dos alunos; assim, aqueles que não se adequam a ela são tidos como incapazes e indisciplinados, e é isso que presenciamos no ambiente escolar.

A reflexão sobre a inclusão na educação é fundamental para que possamos construir um ambiente verdadeiramente acolhedor e acessível a todos os alunos, independentemente de suas individualidades. A simples presença de alunos com deficiência em sala de aula não quer dizer que eles estejam sendo incluídos. Para que a inclusão aconteça, é necessário um comprometimento mais intenso por parte de todos: educadores, gestores e da comunidade escolar.

Por fim, a verdadeira inclusão requer uma mudança radical nas práticas educativas, incluindo adaptações curriculares, recursos didáticos acessíveis e a efetivação de metodologias que favoreçam a colaboração e a participação de todos. É imprescindível que a escola se torne um espaço onde cada aluno, independentemente de suas limitações, possa desenvolver seu potencial ao máximo, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

6.3.5 Categoria 2 – A Escola Inclusiva Idealizada

A escola inclusiva idealizada é um espaço educativo onde deve promover a igualdade de direitos, apesar de suas características individuais, como deficiência, raça, gênero, classe social, ou orientação sexual. Nesse local, a pluralidade é ressaltada, direcionando assim para um ambiente de aprendizado mais valorizado. É preciso se levar em conta que “a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão” (Mazzota, 1998).

E segundo a Declaração de Salamanca,

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos seus estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, p. 11).

As características dessa escola inclusiva idealizada seriam:

--	--

• Ambiente Acessível	Sua infraestrutura deve ser projetada para ser acessível a todos, com rampas, corrimãos, banheiros adaptados e sinalização adequada por toda a área escolar, fazendo uso também de tecnologias assistivas - excelentes ferramentas para serem utilizadas para apoiar o aprendizado de todos os alunos, com ou sem necessidades especiais.
• Currículo Adaptado	Deve ser flexível e adequado às diferentes necessidades e ritmos de todos os alunos. A diversificação da metodologia é uma ferramenta que vem somar e auxiliar os discentes em sua aprendizagem e pode ser utilizada em formato de projeto, ensino individualizado e uso de recursos multimídia.
• Formação Continuada dos Professores	Essa formação deve ser em práticas inclusivas, com um enfoque pedagógico diferenciado e informação a respeito de diversidade.
• Parceria com a Comunidade	Deve haver um diálogo franco e direto com as famílias e comunidade em geral. Viabilizar parcerias que desenvolvam as experiências educacionais, onde a participação da comunidade e escola seja incentivada.
	Deve haver uma equipe de apoio como psicólogos, assistentes sociais e professores da

• Equipe Multidisciplinar	educação especial, além dos profissionais da gestão, trabalhando em conjunto para ofertar um auxílio individualizado a todos os alunos que estejam passando por dificuldades.
• Respeito à diversidade	Organizar ambientes onde todos se sintam seguros e respeitados, independentemente de suas características pessoais, pois a educação é um dispositivo poderoso nesse processamento, pois tem o poder de ajudar a desconstruir a exclusão e motivar a empatia. Exercitar a convivência com as diferenças é imprescindível para oportunizar a paz e a solidariedade. Praticar o respeito à diversidade é uma responsabilidade de todos.
• Avaliação Inclusiva	Utilizar métodos avaliativos variados que contemplem a todos os discentes e considerem as diferentes formas de aprendizagem dos alunos, não somente em um formato padronizado onde somente alguns alunos obtenham sucesso.

Tabela 2 – As Características da Escola Inclusiva.

Fonte: a própria autora

Ratificando com o pensamento de Foucault (2010), a inclusão não deve ser simplesmente um processo de incorporar os excluídos, mas sim uma transformação da sociedade como um todo. Ele faz crítica a procedimentos que pretendem apenas integrar os excluídos, sem verificar as estruturas e condições que levaram essas pessoas à exclusão.

Penso num ambiente inclusivo que possa atender às diversas necessidades e que possa de fato promover potencialidades **(P1)**.

A educação no Brasil sempre foi muito difícil, principalmente na escola pública. Amo a escola pública, mas vejo que a diferença entre a escola pública e a particular ficou mais claro com a pandemia, a desigualdade social, o ensino, ficou claro essa discrepância. Existem muitos cursos interessantes, capacitação para professores, mas muitos não têm interesse em fazer. E quando faz a escola não dá espaço. Não é a educação que é ruim, mas o sistema. O sistema prega uma coisa e na prática é outra. Diz que o professor tem que se reinventar, mudar as suas propostas de ensino, mas só que lá na hora de cobrar do professor ainda é diário de classe, é o conteúdo que ele tem que cumprir. Principalmente nós que trabalhamos com crianças deficientes dentro dessa escola, com tudo isso não consegue atingir as crianças sem deficiência, imagine as que tem, fica bem complicado. A vulnerabilidade tem muito a ver com a falta de recursos dentro da escola, muitas vezes não tem água, papel higiênico, vai ter álcool em gel. O professor que compra o seu material, não é? **(PEE1)**.

O 6º ano ele dá os cinquenta minutos de aula dele e tchau, copiou da lousa ou não, tchau. Creio que ele não faça uso de metodologias diversificadas por que acredita que nós professores especialistas estamos ao lado desse aluno e nós temos que dar conta desse aluno. Eles sempre falam: “Eu não aprendi a ensinar deficiente”, e eu já respondo: “eu também não sou formada em inglês, geografia, história e outros, e estou aqui me esforçando **(PEE1)**”.

As políticas inclusivas são boas, no entanto o que falta é serem efetivadas, não adianta ter políticas públicas no papel e elas não serem efetivadas **(PEE3)**.

Penso que embora tenhamos alcançado bastante avanço com relação às conquistas e novas possibilidades na educação, penso que a educação necessita de maiores investimentos, mais oportunidades de formação para as pessoas envolvidas no processo de educação e penso também que em alguns momentos dá a impressão que há um retrocesso, mas penso que tudo é um crescimento, mesmo que pareça ter um retrocesso **(PEE4)**.

A mudança do modelo educacional vigente no Brasil é urgente e necessário, especialmente quando se observa a profunda assimetria entre as escolas públicas e privadas. Essa desigualdade reflete-se não apenas nas infraestruturas físicas das instituições, mas também na qualidade do ensino, no acesso a recursos e na formação dos educadores.

Gil (2006) vem esclarecer a respeito:

A Escola Inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual e é a base da Sociedade para Todos, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam respeitados (GIL, 2006, p. 16).

As escolas públicas, que deveriam ser o pilar da educação inclusiva e de qualidade, frequentemente se veem abarrotadas, com turmas superlotadas e uma infraestrutura precária. Os alunos, independentemente de terem ou não

deficiência, enfrentam desafios diários. Porém, os estudantes com deficiência são ainda mais prejudicados, muitas vezes sem acesso a materiais didáticos adequados, recursos de tecnologia assistiva e, principalmente, a um ambiente que promova a inclusão efetiva.

É inadmissível que, em pleno século XXI, muitos alunos com deficiência cheguem às escolas sem os materiais básicos adaptados, como livros, lápis e papel adequado. Essa realidade limita não só o aprendizado, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Além disso, a falta de formação adequada dos profissionais de educação para lidar com a diversidade nas salas de aula é um fator que agrava ainda mais essa situação. A formação continuada dos educadores é essencial para que possam atender as necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, que requerem abordagens pedagógicas específicas.

Desse modo, é fundamental que o modelo educacional brasileiro seja reavaliado e transformado. Investimentos significativos na educação pública, formação de professores, infraestrutura adequada e uma política inclusiva que garanta direitos iguais a todos os estudantes são passos cruciais para cumprir o papel social da escola e garantir uma educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições socioeconômicas ou deficiências. A educação deve ser um direito universal e não um privilégio de poucos.

6.3.6 Categoria 3 - Formação do Professor da Sala Regular para a Inclusão

A formação do professor da sala regular para a inclusão é um aspecto imprescindível para garantir uma educação de qualidade e igualitária para todos os alunos, visto suas diferenças e necessidades.

Os professores devem entender o verdadeiro sentido da palavra inclusão, que vai além da simples presença de alunos com deficiência nas salas regulares, onde, muitas vezes, a única interação é com o professor da EEDV, pois, a grande maioria não o percebe, não se dirige a ele, nem mesmo o professor regente, às vezes, somente o professor da EEDV, como se ele não pertencesse àquele grupo, não fizesse parte do contexto escolar. Então, é importante que tenham

um olhar diferenciado para a inclusão e compreendam a pluralidade como uma riqueza e saibam que todos os alunos têm o direito de aprender e participar ativamente do ambiente escolar.

Mediante a esse cenário, uma formação será ideal para proporcionar aos professores competências pedagógicas específicas para atender às diversas necessidades dos alunos, incluindo estratégias de ensino diferenciadas, adaptação de currículos e utilização de materiais e recursos acessíveis.

Também, é necessário que os docentes exercitem mais a empatia com as diversidades em sala de aula, criando um ambiente receptivo e respeitoso, implicando tanto o desenvolvimento de práticas inclusivas como a valorização da cultura do respeito às diferenças.

Segundo Martinelli,

Propiciar um ambiente favorável à aprendizagem em que seja trabalhado a autoestima, a confiança, o respeito mútuo, a valorização do aluno sem, contudo, esquecermos da importância de um ambiente desafiador [...] mas que mantenha um nível aceitável de tensões, cobranças, são algumas situações que deva ser pensadas e avaliadas pelos educadores na condição de seus trabalhos. (MARTINELLI, 2006, p.116).

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem, logo, considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula. Essa formação será a base de seu desempenho e a preparação para situações que advirão em seu cotidiano (CARVALHO-FREITAS et al., 2015).

Sim, ocorreu com teorias através de seminários na rede pública. Mas o importante é que deveria ocorrer uma capacitação interna na unidade escolar com técnicas e práticas para acompanhar o aluno. A necessidade do professor especialista para ajudar esse aluno com adaptações nas atividades é importante (P2).

Tive que me capacitar por conta própria para trabalhar (P3).
Sim, porém necessita de recursos e apoio de um profissional capacitado (P3).

Sim, se ele tiver todo o amparo para receber a informação de maneira objetiva e clara. Tendo o profissional qualificado para atendê-lo (P4).

[...] não quero pensar que está tudo resolvido. Há muitas dificuldades, muitas coisas a serem resolvidas, não é uma vitória totalmente conquistada. Inclusão em sala regular tem que fazer com responsabilidade, com respaldo, com apoio, colocar um aluno lá só para dizer que está incluído, isso não é verdade. Ele tem que estar lá para aprender como todos os outros. Incluir é dar condição igual, precisa de material adaptado, precisa de uma pessoa que auxilie o aluno a ter acesso aos conteúdos que não estão acessíveis para ele, preparar o professor regular para dar aula para ele e não só simplesmente deixá-lo “assistindo” à aula (**PEE4**).

Pelas falas dos professores, é possível perceber que sentem a pressão de suas responsabilidades e de anseio em relação ao sistema educacional. A formação contínua é essencial para o processo de uma prática pedagógica eficaz. Dessa forma, é importante que os professores também considerem seu papel e sua capacidade de agir positivamente no ambiente escolar.

Sabe-se que o município tem um papel importante na oferta de formação e recursos, porém os educadores podem buscar também formas de se aprimorar e colaborar entre si, promovendo formação dentro da própria escola, envolvendo a criação de grupos de estudo e troca de experiências.

O engajamento na educação não deve ser visto, apenas, como uma questão de atribuição de culpa, mas como um esforço que alcance a todos os envolvidos — professores, gestores, alunos e o município — trabalhando juntos com um único objetivo, melhorar a qualidade do ensino, destarte, a formação dos professores deve ser contínua.

6.3.7 Categoria 4 – A Efetivação da Inclusão: O que Temos e o que Precisamos.

A inclusão é uma temática que ocupa espaço relevante nas abordagens sobre políticas públicas, educação, direitos humanos e desenvolvimento social. Embora tenham ocorrido alguns progressos, relatados a seguir, ainda há muito a ser conquistado para que a inclusão torne-se uma realidade plena para todas as pessoas com deficiência.

Algumas conquistas:

Leis: que garantem direitos às pessoas com deficiência. Entre várias, temos dois marcos legais e importantes, os quais incentivam a inclusão e a igualdade de oportunidades, que são: Constituição Federal, de 5 de outubro de

1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n.º 8.069/1990.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 227, que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com deficiência, todos os direitos fundamentais, garantindo sua dignidade e respeitando sua condição. Temos, também, em seu artigo 24 que a educação é um direito de todos, devendo ser oferecida de forma inclusiva, respeitando as especificidades de cada indivíduo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) vem estabelecer princípios e diretrizes para a proteção integral de crianças e adolescentes, incluindo aqueles com deficiência e garantindo o direito à convivência familiar e comunitária, à educação, à saúde e ao lazer, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento pleno e a participação social.

Em vista disso, o Brasil conta com uma legislação que assegura os direitos às PcDs, estimula a inclusão e a proteção na sua integridade com o propósito de construir uma sociedade mais justa e igualitária, porém serão de pouco valia, se não forem positivadas, isso é, se não forem postas em prática em casos concretos.

Miranda (2012, p.35) nos diz que “Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos.”

Os mesmos autores ainda apontam que:

para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante.

Tem como diretriz atuar no combate a qualquer desigualdade, exclusão ou restrição feita com o propósito de impedir ou impossibilitar a aprendizagem de nossos alunos **(PEE2)**.

As políticas inclusivas são boas, no entanto o que falta é serem efetivadas, não adianta ter políticas públicas no papel e elas não serem efetivadas **(PEE3)**.

Para haver uma inclusão total na educação, porque inclusão total não é só educação, inclusão não acontece só na escola. Acredito que uma criança possa frequentar uma escola especial e ser incluída num clube, na família, frequentar uma igreja. Não sou tão radical assim. Sei que

nossas escolas precisam de condições para que a inclusão aconteça (PEE4).

A fala desses professores demonstra que o aluno com alguma deficiência está presente não só nas escolas, mas também em todos os lugares públicos, porém o que está faltando ainda são as políticas públicas serem efetivadas. As leis existem, mas a escola inclusiva ainda não. Ainda temos muito que caminhar nessa estrada chamada inclusão, pois inclusão escolar é receber todos, sem exceção.

Segundo Maria Teresa Égler Mantoan (2000), “ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno segundo suas capacidades e seus talentos e de um ensino participativo, solidário, acolhedor.”

A inclusão é um processo contínuo e dinâmico, por conseguinte, é importante reconhecer que, apesar do que já foi alcançado, ainda existam muitos desafios a serem superados.

Educação Inclusiva é educar todas as crianças em um mesmo espaço. Segundo Carvalho (2013, p. 112),

ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos – inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver.

Conscientização: a sociedade está se conscientizando mais a respeito da importância da inclusão e da diversidade. Várias campanhas de conscientização, em escolas, TV e mídias têm ajudado a mudar o entendimento e atitudes sobre esse assunto, estimulando um ambiente mais acolhedor, entretanto, ainda, precisamos avançar mais, para que a inclusão seja total.

Desse modo, as escolas precisam estar adequadas e equipadas, com proposta de escola bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), adaptada, com rampas, sinalização de piso, elevadores, móveis e banheiros para pessoas que utilizam cadeira de rodas, atividades adaptadas, livros em Braille/Libras, entre outros, para que possam receber os alunos com deficiência, trabalhando em conjunto

com família e educadores, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça com acessibilidade para todos.

Sim. O aluno está sendo incluído e aprende a conviver e participar de todos os acontecimentos realizados na escola **(P2)**.

A educação no Brasil era muito mais precária, hoje apresenta alguns avanços no que diz respeito à formação de professores, material didático, entre outros aspectos **(PEE2)**.

Penso que a educação ainda tem que caminhar muito, na minha avaliação seria ainda regular, falta muito para chegar ao ideal **(PEE3)**.

Segundo o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Viver sem Limite,

O Brasil tem avançado na *implementação dos apoios necessários* ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência, ao empenhar-se na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos, valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência. (BRASIL, Plano Viver sem Limite, 2011,p.7).

Acessibilidade: Outro ponto importante para que a escola seja inclusiva é ter o direito de acessibilidade garantido. A lei no. 13.146/2015, no artigo 53, diz que “a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social”. Ainda, segundo o Decreto n.º. 5.296, “acessibilidade está relacionada em oferecer condição para utilização, com segurança e autonomia. Assim, todos devem ter direitos, deveres e acessos, porém o mais importante é o respeito às diferenças pessoais.”

A acessibilidade é um fator importante para que a inclusão ocorra de fato nas escolas e, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 9050 (ABNT,2004), o termo acessível é entendido como: “espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação.”

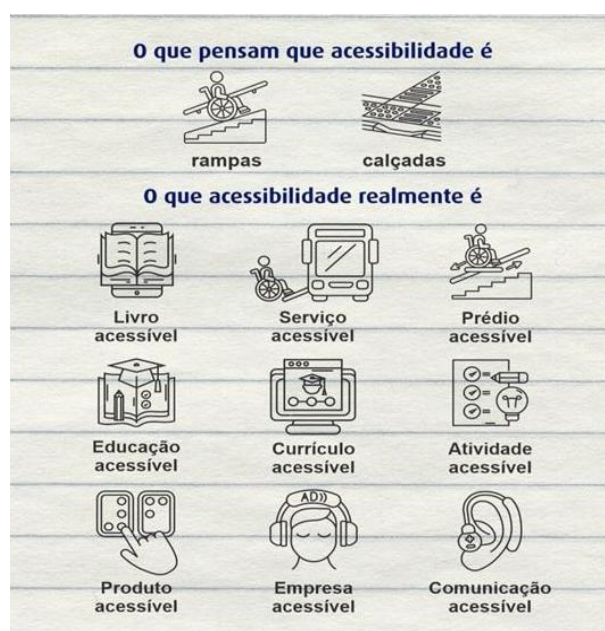


Fig.51 – Imagem explicativa onde está escrito:
 O que pensam que acessibilidade é: rampas e calçadas.
 O que acessibilidade realmente é: livro, serviço, prédio,
 educação, currículo, atividades, produto, empresa
 e comunicação acessíveis.
 Fonte: Instituto Itard

Tecnologia Assistiva: Com o avanço da tecnologia, possibilitou-se a criação de ferramentas que auxiliam pessoas com deficiência a ter acesso a informações, educação e serviços, melhorando a qualidade de vida e a autonomia.

Atualmente, existem vários aplicativos gratuitos que melhoram a vida das pessoas com deficiência, como por exemplo, o aplicativo **Be my Eyes**, que ajuda o DV a ler o prazo de validade dos produtos, cor de roupa, entre outras, o **HandTalk**, que é um aplicativo que traduz textos e áudios em português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e também para a Língua de Sinais Americana (ASL) e ainda o **Veever**, que ajuda na locomoção e interação da pessoa com DV em todos os lugares, tanto em ambientes internos como externos.

Cook e Hussey definem Tecnologia Assistiva (T.A.) como sendo “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência” (COOK e HUSSEY, 1995).

O que Precisamos?

Formação e Capacitação: É fundamental que educadores, profissionais da saúde e gestores públicos tenham formação adequada referente a inclusão e diversidade, para que possam agir de forma efetiva e respeitosa com todos os indivíduos e, assim, acontecer a verdadeira inclusão, pois o que ocorre, no dia a dia, é o aluno esquecido num canto da sala, sem oportunidade de participar da aula.

Miranda (2012, p.36) diz que,

é importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

Eu penso que o maior problema na inclusão dos alunos com deficiência visual seja a falta de preparo dos professores da sala regular [...] **PEE3**.

O aluno deficiente visual, numa sala de aula, tem dificuldades, a metodologia usada pelo professor. Muitas coisas são muito visuais, \adaptação de material, na sua maioria não são acessíveis, muitas vezes não há preocupação por parte do professor da sala com o aprendizado desse aluno, o aprendizado real. Muitas vezes o professor não consegue explicar o conteúdo para o aluno por conta do desconhecimento em lidar com o aluno com deficiência visual. Principalmente, comunicação, acessibilidade ao material e a responsabilidade do professor de estar dando aula para esse aluno também (**PEE4**).

O professor deve ensinar sem desigualdade, pois quando se fala em inclusão, não estamos falando somente dos deficientes e sim de todos os discentes, da escola toda, onde a diversidade vem à tona por sua singularidade.

Mantoan (1997) vem elucidar:

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (MANTOAN, 1997, p.120).

Inclusão: A inclusão de PcDs na escola é uma temática principal para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Combater o preconceito é fundamental nesse contexto, pois é, muitas vezes, o princípio das barreiras que impedem a plena participação desses indivíduos no ambiente educacional.

A inclusão escolar não se resume apenas à presença física do aluno com deficiência nas salas de aula. Ela implica em adaptar o currículo, os métodos de ensino e os recursos pedagógicos, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e, para que isso ocorra, é necessário promover uma mudança de mentalidade entre educadores, alunos e a comunidade em geral, visto que é preponderante que a escola funcione como um espaço de respeito e diversidade, onde as diferenças sejam reconhecidas.

Machado (2009, p. 11) corrobora dizendo: “não há educação para todos sem compromisso social de torná-la realidade, nem é mera convicção teórica que faz que um direito seja respeitado”.

Quando lutamos contra o preconceito e motivamos a inclusão, estamos, não apenas beneficiando os alunos com deficiência, mas enriquecendo o ambiente escolar como um todo. A diversidade traz diferentes perspectivas, experiências e habilidades, contribuindo para um aprendizado mais completo e preparando todos os alunos para viver em uma sociedade diversificada.

A luta contra o preconceito e a favor da educação inclusiva na escola é uma responsabilidade coletiva que deve ser abraçada por todos nós, pois, somente assim, conseguiremos estabelecer um futuro onde cada indivíduo, independentemente de suas características, tenha a oportunidade de aprender, desenvolver-se e contribuir para a sociedade.

Não podemos aceitar discriminação por parte de professores que não aceitam crianças com deficiências em sua turma e menosprezam-nas, porque acreditam que não são capazes de aprender nada, indo de encontro às crenças de que o combate à discriminação deve começar dentro da escola.

Os professores de 6º ao 9º. ano não criam vínculo com o aluno. Falam que eles não precisam fazer a atividade, já tem 5 de nota. Têm outros poucos que incluem o deficiente visual e nós, especialistas, também (PEE1).

Alguns professores participam mais, outros menos, uns são mais interessados, outros nem tanto. A educação é muito desafiadora

especialmente para os alunos que apresentam habilidades sociais ou emocionais comprometidas **(PEE2)**.

O professor da sala regular ele ainda tem muito que entender o que é a inclusão do aluno, principalmente os professores do fundamental II, eles têm muitas dificuldades de entender as orientações, em aceitá-las e efetivá-las **(PEE3)**.

Eu sinto, às vezes, que as pessoas têm medo do deficiente visual, têm dó. Quer falar com ele, mas pergunta tudo para mim, como se ele fosse surdo. Sei que isso é falta de conhecimento. A deficiência visual é a que dá mais impacto nas pessoas, principalmente o cego. O professor que está para se aposentar e que ainda está na escola, não aceita o aluno deficiente visual e nem aquele que enxerga. Quando estou acompanhando o aluno deficiente visual em sala de aula, algumas professoras pensam que estou observando o que elas fazem, elas têm medo. O professor que faz o seu trabalho, nem se preocupa com isso. A maioria tem pena do deficiente visual **(PEE 1)**.

Os professores ainda são muito tradicionais, as metodologias de quase 99,9% é a tradicional, eles não buscam novos recursos, novos meios de ensino para os alunos, não sei se por limitação do próprio sistema, mas não usam não **(PEE3)**.

Uma vez participei de um debate, e uma pessoa falou algo sobre isso, e foi aí que comecei a entender melhor a inclusão. A pessoa disse que a inclusão iria acontecer de alguma maneira, e começou por onde? Pela escola, incluindo todos. A política pública da inclusão diz que a escola é para todos, mas não é. Vejo muitas crianças que não eram para estar ali, era para estar dentro de uma instituição. Essas crianças vão de cadeira de rodas, com babador, um cuidador que fica ao seu lado dentro de uma sala de aula sem entender, sem interagir, fazendo o quê? Eu não acredito nessa inclusão. E por que tem que incluir todo mundo? Quem irá escolher quem vai ser incluído e quem não irá? Nós da sala de recursos? Então se incluíram todos. Isso foi dito nessa palestra que participei **(PEE1)**.

No município de Santos é assim, a criança está na escola, só mexe os olhinhos, está com uma babá ao lado, não faz nada em sala de aula, não acompanha, não se inclui no social, no recreio fica sozinho, ninguém interage com ela, a não ser a babá. Se ela chegar até o 5º. ano nessas condições, aí pode fazer um relatório sobre toda a sua trajetória, para que essa criança seja inserida em uma instituição, porque foi comprovado durante cinco anos que essa criança não tem condições de frequentar uma escola regular. Para isso precisa do olhar de outros profissionais. No município do Guarujá não tem isso, porque não existem muitas instituições. O deficiente visual tem sala de recursos em escola pública desde 1985, quando me formei, então ele já é direcionado para essa sala. Mas até provar que não é para todo mundo, é complicado **(PEE1)**.

Na minha opinião é que tem que observar o social, o pedagógico até o 5º. ano, junto com relatórios de especialistas e de todos os professores que a criança for passando, juntamente com a direção, coordenação. Não tem condição de frequentar um 6º. ano, encaminha para uma instituição **(PEE1)**.

A discriminação no ambiente escolar é inaceitável, sobretudo quando se refere a crianças com deficiências, visto que cada criança, a despeito de suas

habilidades, tem o direito de se desenvolver em um ambiente inclusivo e respeitoso e os professores desempenham um papel essencial na formação das crianças, criando um ambiente de aceitação e respeito dentro da sala de aula, pois excluir crianças com deficiências não só afeta seu aprendizado, mas também conserva estigmas e preconceitos que podem afetar toda a comunidade escolar e a aceitação e o respeito à diferença são necessários para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, é responsabilidade de todos — educadores, pais e alunos — trabalhar juntos para construir um ambiente escolar que acolha a inclusão e o aprendizado para todos.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

“Caminhos Metodológicos para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência Visual”

7.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

É primordial conquistar tempos e espaços de formação que possibilitem a prática da reflexão – e a reflexão sobre a prática e os processos coletivos – tendo por princípio a desmistificação da deficiência e as dimensões da ação educativa como concretização de posturas políticas na prática pedagógica.



Fig. 52 - Formação de professores – aula de braille/soroban
Imagem: três professoras em curso de capacitação em braille e soroban na SRM. Elas estão posando para a foto, segurando o alfabeto braille em suas mãos, sentadas à mesa.
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

[...] o professor transmissor de conteúdos precisa se tornar um professor formador (CHASSOT, 2014; TREVISAN; MARTINS, 2006).

A formação docente precisa capacitar os professores reflexão acerca de suas ações, pois a capacidade reflexiva é inata e o seu desenvolvimento precisa de favorecimentos, tais como contextos que envolvam liberdade e responsabilidade (ALARCÃO, 2011, p. 98).

[...] os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Nesse sentido, faz-se urgente um compromisso entre todos os envolvidos de reinventar a escola como espaço de encontro dos diferentes, como espaço de convivências solidárias que, em meio ao complexo, ao diferente ao desigual consigam construir um mundo onde nenhuma pessoa seja excluída.

A inclusão de todos não é um mito. É uma evidência. É uma necessidade vital à organização das sociedades. É uma urgência incontornável para a escola, cujo adiamento só nos atrasa e empobrece. E tenhamos a lucidez e o discernimento para compreender que, face à enorme crise social que se adivinha, esta cultura inclusiva, esta cultura cooperativa, é uma cultura de sobrevivência. A sua negação representa um pacto perigoso com todas as barbáries (PEÇAS, 2003, p.139).

7.2 BREVE CONCEITO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

O aprendizado do sistema braile, assim como a alfabetização, apresenta a mesma estrutura encontrada na sequência de aprendizado de letras e ensino de palavras, de acordo com a combinação silábica (MARUCH; STEINLE, 2009). Para que o cego aprenda a ler e escrever, precisa compreender o funcionamento do sistema de notação alfabética, como é exigido também de todos os videntes. Segundo Galvão e Leal (2005), “para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 33). Os autores argumentam que, individualmente, para uma pessoa cega, “aprender a ler e a escrever pela primeira vez em braile implica compreender o funcionamento dos sistemas de notação alfabética e numérica decimal, como é exigido para todos os seus pares videntes” (2005, p. 32). Porém, diferentemente do aluno vidente, que reconhece visualmente as letras do alfabeto, os símbolos de pontuação, a acentuação etc., o aluno cego deve reconhecer todos esses elementos pelo tato. Dessa forma, ele precisa ampliar sua discriminação tátil com o objetivo de favorecer a percepção de detalhes da escrita braile. Ao propiciar ao cego a evolução da escrita braile, cria-se a possibilidade de acesso ao conhecimento, “abrindo-lhes horizontes novos, tanto na ordem social, moral, bem como na espiritual” (MARUCH; STEINLE, 2009, p. 8).

Diante desse contexto, no ano de 2022, foi desenvolvido o Projeto “**Meu livro das vogais**” pela professora do 1º ano do ensino fundamental da sala

regular, Adélia, cujo objetivo era iniciar o processo de escrita e leitura. Como havia duas alunas cegas nessa sala de aula esse projeto foi adaptado pela professora da EEDV Maria Regina Carvalho para que elas também participassem do projeto juntamente com a sua turma.

Todos os projetos aqui apresentados foram desenvolvidos com estudantes DV do 1º. ano do ensino fundamental em duas escola no município do Guarujá.

7.3 PROJETO: “MEU LIVRO DAS VOGAIS”

E.M. Esperança do Amanhã. (nome fictício)

Alunas: Renata (cega) e Salma (cega/autista) (nomes fictícios)

1º ano Ensino Fundamental

Profa. Sala Regular: Adélia (nome fictício)

Ano: 2022

É através das vogais que se começa o processo da descoberta da escrita e da leitura. Nessa aula iniciou-se a confecção de um livro feito pelos próprios alunos, onde eles escreveram as vogais e palavras que comessem com cada uma dessas letras. O livro também apresentava capa e aba. Nessa última, os autores(as) colocavam suas fotos e faziam um pequeno comentário sobre seus perfis.

Os alunos aprenderam a pronunciar e reconhecer as vogais através de um aprendizado lúdico e agradável. E assim nasceu o projeto “**Meu livro das Vogais**”.

“Eu entendo a prática pedagógica a partir da necessidade da turma. As alunas Salma e Renata estiveram no foco das aulas e atividades por meio dos seus relatos, suas dúvidas, a forma como entendiam e compreendiam cada temática.

Com o apoio imprescindível da professora Maria Regina, professora da EEDV, pudemos vivenciar trocas entre as crianças, o respeito às necessidades

do outro, acolhimento, a magia do brincar despertando a imaginação e a criatividade.

Ao longo do ano foi nítida a evolução dessas alunas por meio do vocabulário, desenvolvimento da autonomia, o despertar do lúdico num universo de partilha (deficiente e não deficiente), o desejo em aprender e de estar e gostar da escola.”

Profª Adélia
Sala Regular

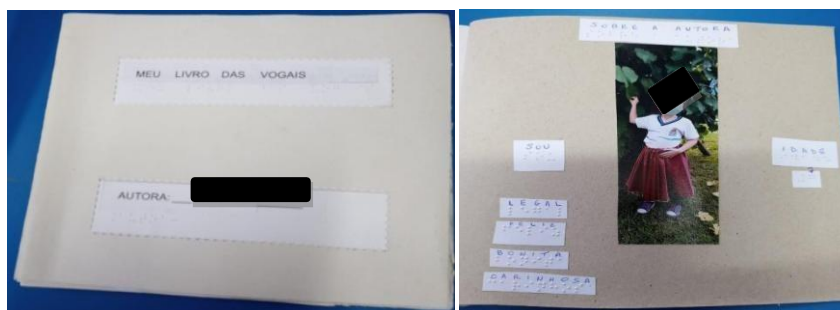


Fig. 53- Livro da aluna cega (capa e aba) - Salma
Imagem: um livro aberto, escrito em braille e transcrito à tinta, foto de uma menina com fantasia de princesa.
Capa: Meu livro das vogais
Aba: Sobre a autora: sou legal, feliz, bonita e carinhosa. Idade: 7 anos.
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.



Fig. 54 - Imagem: páginas do livro com as vogais em braille e à tinta e figuras em EVA correspondendo a letra inicial do objeto a vogal: árvore, escova, igreja, óculos e uva.
Aluna Salma. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

Os livros das alunas DVs foram confeccionados em braille e as figuras foram todas feitas em alto-relevo, utilizando E.V.A., *glitter*, algodão entre outros materiais, para que elas sentissem o formato das figuras e descobrissem, assim,

qual era a figura e escrevessem, a seguir, em braile uma palavra que iniciasse com cada uma dessas vogais.

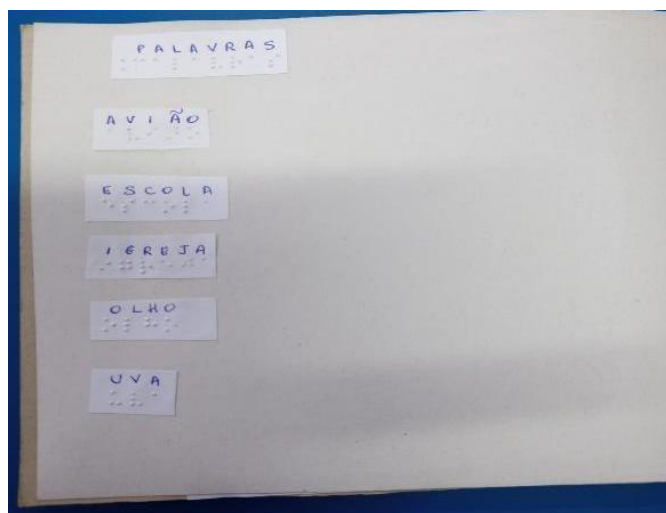


Fig. 55 - Imagem: palavras iniciadas com as vogais, escolhidas pela a aluna Salma.

Palavras, avião, escola, igreja, olho, uva.

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

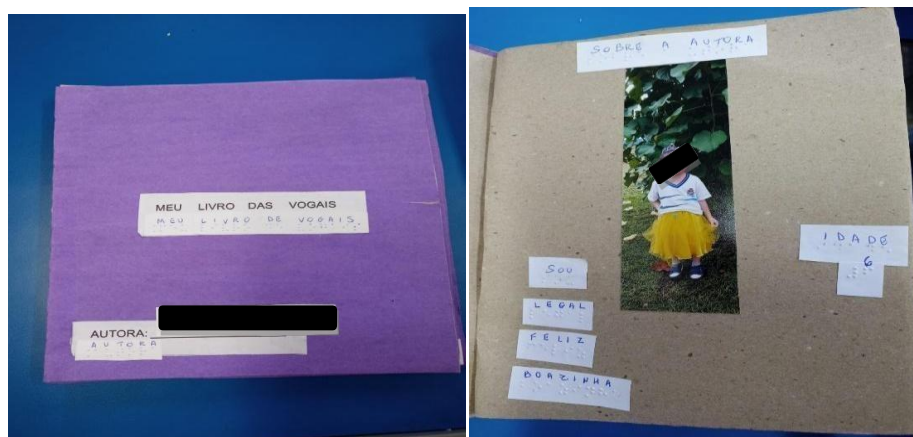


Fig. 56 - Livro da aluna cega (capa e aba) - Renata

Imagem: um livro aberto, escrito em braile e transcrito à tinta, foto de uma Menina com fantasia de princesa.

Capa: Meu livro das vogais

Aba: Sobre a autora: Sou legal, feliz, boazinha, idade: 6 anos

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.



Fig. 57 – Imagem: páginas de um livro com letras em braile e ampliada (vogais) com figuras em EVA. Aluna Renata.

A: amor, árvore, avião

B: escola, escova, estojo

I: ilha, isqueiro, igreja

O: ovelha, ônibus, óculos

U: unha, uva, um

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

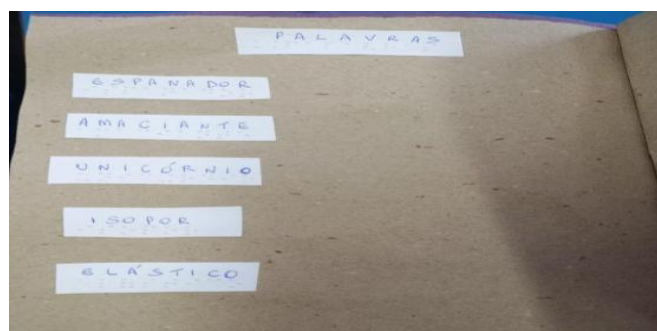


Fig. 58- Imagem: palavras iniciadas com as vogais, escolhidas pela a aluna Renata. Palavras: Espanhador, amaciante, unicórnio, isopor e elástico.

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

Ao terminar os seus livros, todos os alunos levaram suas pequenas obras para casa. As crianças ficaram orgulhosas por serem os próprios autores, incentivando assim, o gosto pela leitura e pela escrita.

7.4 O JOGO DE SOLETRAR

Diante de tantas conquistas que as PcDs alcançaram ao longo dos anos e diante de tantos obstáculos impostos a essas pessoas, cada vez mais elas lutam para serem incluídas em todos os setores, pensando nisso, o Projeto “**Soletrando**” veio provar que a criança com DV pode competir com igualdade de condições com as crianças sem deficiência, mostrando o seu valor, o seu potencial e a sua garra.

7.5 PROJETO: “SOLETRANDO”

E.M. Construindo o Futuro. (Nome fictício)

Aluno: Antonio (cego/autista) – (nome fictício)

1º. ano do ensino fundamental

Ano: 2023

O objetivo do jogo Soletrando é melhorar a ortografia, assim como o vocabulário dos alunos através de uma atividade lúdica, educativa e animada.

É importante salientar que a elaboração de um projeto como esse só terá sentido, se as atividades realizadas assegurarem aprendizagens consideráveis para o maior número possível de alunos. Por isso, mais do que premiar os melhores, o objetivo central do trabalho é fazer com que todos os alunos prossigam em relação aos seus aprendizados sobre ortografia. Nesse sentido, “precisamos entender que a ortografia é uma convenção social, cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita” (MORAIS, Arthur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo; Ática, 1998. p.17-25).

Conforme Moraes (1998, p. 17), “a escola cobra do aluno que ele escreva certo, mas cria poucas oportunidades para refletir com ele sobre as dificuldades ortográficas de nossa língua. A escola deve se preocupar menos em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, e investir mais em ensinar, de fato, a ortografia, através de jogos e brincadeiras.

Esse evento teve a participação dos alunos do 4º ano do ensino fundamental e, apesar do Antonio estar no primeiro ano, e como ama soletrar, passa suas horas de lazer brincando de soletrar com seu avô Carlos e, por essa razão, perguntei aos organizadores do evento sobre a possibilidade de Antonio participar, apesar de ele ainda estar no primeiro ano.



Fig. 59 - Imagem: Aluno cego e os alunos participantes, sem deficiência visual do 4º. Ano do ensino fundamental sentados em cadeiras, um ao lado do outro, aguardando o início do Soletrando. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2023

A comissão organizadora questionou se ele conseguiria soletrar as palavras e eu respondi que, com toda certeza!

Concordaram e, em seguida, entregaram-me uma lista de palavras para que pudesse treinar com ele. Tirei uma cópia e enviei para casa dele, para que ele treinasse também com a família. Assim, em horários específicos, eu treinava com ele na escola.

“Faço o ‘Soletrando’ há mais de quinze anos no Almeida Jr, sempre fiz com os 4ºs e 5ºs anos. Fazemos uma lista de mais ou menos duzentas palavras e as crianças estudam com suas professoras num período de dois meses, são em média seis a sete salas, com textos que tenham aquelas palavras. No dia combinado, fazem um ‘Soletrando’ entre a sala e, ao final, saem dois campeões por sala, que irão representar sua sala no ‘Soletrando’ oficial.

Esse ano foi inusitado, pois foi depois de uma conversa com a professora Maria Regina, que surgiu o interesse e a sugestão de Antonio participar. Eu só tenho que parabenizá-la, porque foi uma experiência inédita para mim. Jamais imaginei que pudéssemos fazer o que fizemos, ou seja, ela selecionou entre as duzentas palavras, algumas para estudar com o Antonio. A professora convidou a mãe do aluno para assistir ao evento e ele foi maravilhoso.

Antonio é desenvolto, queria mais e mais, porém por conta do tempo, tivemos que abreviar um pouco. Foi uma experiência maravilhosa para ele e para nós, tudo muito novo, pois foi a primeira vez que tivemos um aluno cego e autista na escola. Fiquei encantada.

Soraya (nome fictício)
Orientadora Pedagógica

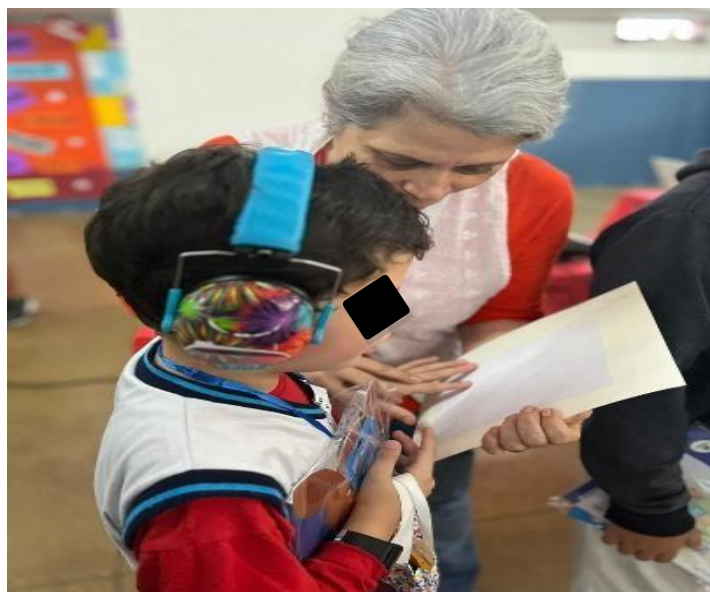


Fig. 60 - Imagem: a autora, profa. Maria Regina revisando as palavras em braile antes do evento com o aluno Antonio, que está usando um abafador. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2023

No dia do evento, Antonio conseguiu soletrar todas as palavras sorteadas para ele. A mãe dele, Janaina, ficou muito orgulhosa, pois um garotinho de apenas sete anos, participando, juntamente, com alunos de nove, dez anos.



Fig. 61 - Imagem: Janaina,, mãe de Antonio e a autora, profa. Ma. Regina, ambas atrás dele e abraçando o aluno
Acervo Pessoal da Autora - Ano: 2023

“Fiquei muito orgulhosa em ver meu filho do 1º ano competindo com crianças do 4º ano, no mesmo patamar e acertando todas as palavras, foi sensacional. E isso tudo graças a Profa. Ma. Regina que o insere, o apoia, o encoraja, vê nele além. Se hoje ele tem conquistado esse espaço na escola, é graças ao seu trabalho maravilhoso como professora, como apoiadora, como ser humano. Muito obrigada.”

Janaina – Mãe de Antonio

Antonio recebeu vários prêmios: doces, revistas, certificado de participação e uma medalha.



Fig. 62 - Imagem: Antonio, usando abafador, todo orgulhoso segurando a sua medalha. Acervo Pessoa da Autora
Ano: 2023

7.6 Como a criança DV aprende?

A aprendizagem da criança com DV possui uma dialética diferente, pois o seu conteúdo não é visual, tornando importante o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o tato, a audição, o olfato e a cinestesia como meios de acesso para a construção do conhecimento, pois é através desse sistema sensorial que a pessoa cega utiliza para conhecer o mundo, além de permitir o acesso à leitura e escrita através do sistema braile.

Conforme Gregory (1989, p.92 apud Machado et al, 2003, p. 21), “a visão é o único sentido capaz de unificar, estruturar e organizar todas as outras percepções em um todo significativo.” A criança com DV precisa ser orientada tanto na interação como na sua leitura de mundo, dado que é mais importante

aprender com o que é tátil dentro do seu ambiente do que sobre coisas distantes do seu contexto.

Nesse sentido foi criado o Projeto: **“Descobrimdo o mundo de Antonio”**, em que apresentamos o dia a dia de um aluno cego congênito, que vence as barreiras que surgem em seu caminho, desde o seu nascimento até os dias atuais.

7.7 PROJETO: “DESCOBRINDO O MUNDO DE ANTONIO”

E. M. Construindo o Futuro.

Aluno: Antonio (cego/autista) – Nome fictício

1º ano do Ensino Fundamental

Ano: 2024

O processo de ensino do aluno cego inclui desenvolver o raciocínio, utilizando os outros sentidos: audição e tato; outros métodos de ensino: braile, soroban, orientação e mobilidade, entre outros, para que consiga assim apreender o mundo em que vive.

A trajetória de Antonio já iniciou com um grande exemplo de resiliência.

Todo o pré-natal dele foi feito na UPA/Guarujá (Unidade de Pronto Atendimento) e sua mãe, Janaina, atendida sempre por enfermeiras, devido à falta de médicos na época. No sexto mês de gravidez, iniciaram-se as dores do parto, então procuraram o Hospital Santo Amaro/Guarujá, onde a atenderam e, mesmo sangrando, mandaram-na para casa. Inconformada e com muitas dores, procurou o Hospital Guilherme Álvaro/Santos. Lá foi acompanhada por um médico que logo a encaminhou à sala de cirurgia.



Fig. 63 - Imagem: Janaina sentada em uma cadeira no quarto de um hospital, com Antonio recém-nascido nos braços, ele está ligado ao oxigênio. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024.

Antonio nasceu aos seis meses de gestação, com 1,320kg e 28cm e teve de ser reanimado por três vezes. Ficou na UTI (Unidade de Terapia Intensiva) por cinquenta e quatro dias. Sua visão parecia normal, mas quando teve alta e com o passar do tempo, sua mãe começou a perceber que ele não a olhava e não demonstrava interesse algum. Janaina questionava o médico a respeito daquilo e a resposta era a de que era normal, que iria melhorar. Porém, a melhora não aconteceu e não descobriram que Antonio teve retinopatia da prematuridade e já estava em um estágio avançado e não havia mais a possibilidade de cirurgia.



Fig. 64 - 1ª e 2ª. Imagens: Antonio, com dias após o seu nascimento, ligado ao oxigênio. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024.

Ele, a princípio, tinha baixa visão, mas devido ao diagnóstico tardio, acabou ficando cego total.



Fig. 65 - Antonio gosta muito de passear, andar a cavalo e explorar o mundo que o cerca, possui uma curiosidade aguçada e uma vontade muito grande de aprender.

Imagem: 1ª foto, Antonio dentro da piscina apoiado na borda; 2ª foto: Antonio andando a cavalo, 3ª foto: Antonio e sua mãe Janaina dentro de uma piscina, sentados em um banco em formato de cogumelo no centro da piscina.

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024.

“Eu jamais imaginei que um dia meu filho seria visto quando ele mesmo não vê. Saber que as crianças puderam conhecer um pouco da rotina dele, das dificuldades, dos acessórios que o ajudam, enfim, foi de fato gratificante. Isso sim é incluir o deficiente no meio dos neurotípicos, ensinando o respeito, a solidariedade, a comunhão, a ajuda. Eu, embora tenha algumas dificuldades, procuro sempre fazer com que o Antonio se sinta parte de tudo porque, ele faz parte de fato. Só de uma forma diferente, especial. Fiquei muito feliz!

Janaina - Mãe de Antonio

As crianças da escola faziam muitas perguntas e questionamentos a respeito de Antonio, como:

- * Por que ele usa um bambolê para andar?
- * Por que ele usa essa máquina para escrever?
- * Por que ele escreve com pontinhos?
- * Por que ele usa esse fone?
- * Por que ele usa o dedo para ler?
- * Ele faz lição?

Então criei o Projeto: “Descobrimundo o Mundo de Antonio”.

Conversei com a diretora Sandra Rosa e ela, prontamente, abraçou a ideia, separou um espaço no mural no pátio da escola onde confeccionei; através de fotos; vários momentos escolares do aluno como caminhando pela escola, escrevendo na máquina braile, fazendo lição, na aula de educação física, brincando no recreio, entre outras e, abaixo de cada foto, havia uma frase de autoria dele, explicando, a seu modo, o porquê executava aquela ação daquela maneira.

Assim, as crianças que passassem pelo painel poderiam, ao ler, treinar a leitura e, ao mesmo tempo, descobrir o mundo de Antonio e, desse modo, sanar suas inúmeras dúvidas.

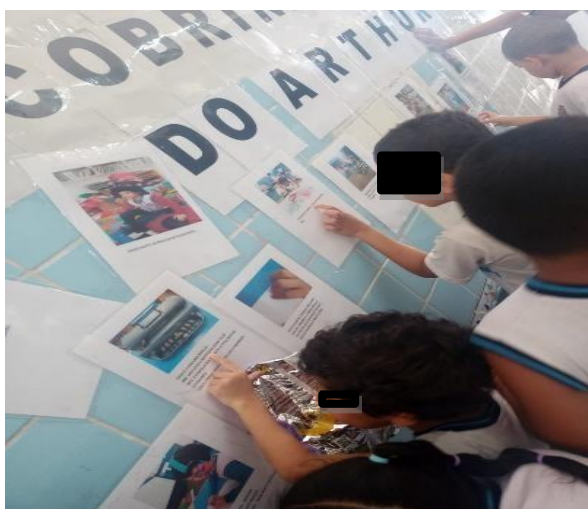


Fig. 66 - Imagem: Crianças videntes fazendo a leitura das frases nas fotos no mural do Projeto: “Descobrimundo o Mundo de Antonio”. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024.

No dia da reunião de pais, a família dos outros alunos, também, foram procurar saber mais sobre Antonio, figura muito comentada em cada casa e até as crianças surdas da escola estavam lá, com suas intérpretes, as quais explicaram e desvendaram, através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), o mundo de Antonio.

“Através desse projeto pude ver que os alunos, pais de alunos e também alunos surdos paravam para observar as fotos e as informações do mural, demonstrando curiosidade pelas dificuldades e habilidades da pessoa com deficiência visual.

Tive a experiência de, ao me aproximar, enquanto alunos surdos observavam o mural, ser questionada, em LIBRAS, se o Antonio enxergava alguma coisa e eu expliquei que não. Estavam, também, curiosos com as fotos da máquina e escrita braile e de saber como ele se locomovia pela escola, sem enxergar. O projeto não só mostrou parte do dia a dia dele mas também colocou detalhes da vida da pessoa com deficiência visual em evidência.”

Andressa

Inspetora da escola e aluna de
LIBRAS (Expressão do Silêncio)

Nosso mural ficou assim:



Fig. 67 - Imagem: Antonio com seu abafador
Olá!! Meu nome é Antonio, sou do 1º ano C...
Sou deficiente visual, cego total...
Não vejo o mundo como você, mas se você me ajudar,
consigo 'ver' do meu jeito...
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024.



Fig. 68 - Imagem: Antonio caminhando pela escola com um bambolê que serve como pré-bengala adaptada
 “Eu preciso desse ‘bambolê’ para caminhar...
 Na verdade, o nome é pré-bengala...
 Ela me ajuda a não bater minha cabeça ou meu corpo nos obstáculos...
 Quando eu crescer irei usar a bengala...
 Se você quiser, pergunte se eu preciso de ajuda..”.
 Acervo Pessoal da Autora – Ano:2024



Fig. 69 - Imagem: Antonio escrevendo à máquina braille na sala regular, está usando o seu abafador.
 “Essa é a máquina braille...
 Não uso lápis e borracha como você...
 Mas, é com ela que escrevo e faço minhas atividades...
 Uso o código braille para ler e escrever...”
 Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024

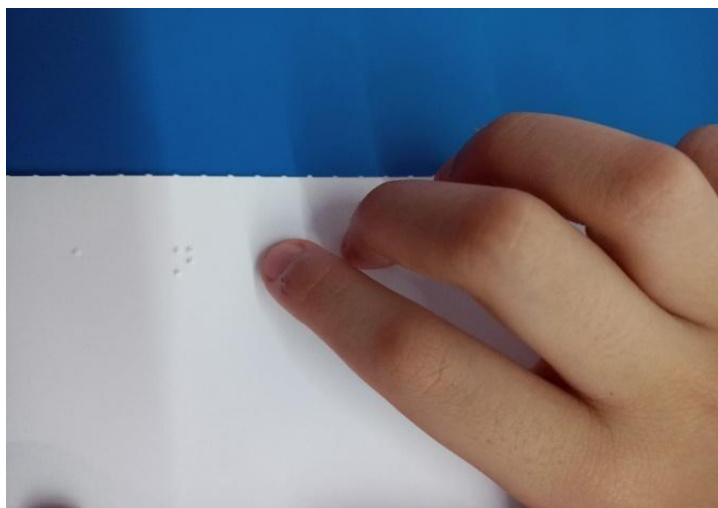


Fig. 70 - Imagem: dedo indicador de Antonio lendo em braile
“Olha eu lendo as minhas ‘bolinhas’...
Que na verdade é o código braile...
Uso as pontas dos meus dedos...”
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024



Fig. 71 - Imagem: aluna sem DV lendo um livro
para aluno cego.
Gosto muito quando um amiguinho ou amiguinha lê
histórias para mim...”
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024



Fig. 72 - 1ª. Imagem: profa.de educação física ensinando o aluno cego o exercício utilizando o bambolê.
2ª. imagem: profa. de educação física ensinando o aluno cego o exercício utilizando corda.
“Amo as aulas de educação física com a profa. Julia
Ela sempre me inclui nas atividades...”
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024



Fig. 73 - Imagem: aluno cego sentado no pátio da escola em um tapete quadriculado na aula de educação física.
“Minha deficiência visual não é um problema para mim ou para os meus amiguinhos...”
Acervo Pessoa da Autora – Ano: 2024

“Procurei assegurar que o aluno Antonio estivesse familiarizado com os espaços físicos onde seriam realizadas as propostas pedagógicas. Elaborei propostas baseadas na interação com os alunos da sala dele e, como Antonio é uma criança curiosa e protagonista de suas ações, foi muito fácil e alegre a sua participação nas aulas.

Trabalhei muito a educação inclusiva ao inverso. Comprei vendas e dei muitas atividades para que todos os alunos vivenciassem a deficiência visual (cegueira) durante as brincadeiras, como momento até de interação e aproximação com a deficiência em questão.

Áreas psicomotoras trabalhadas, assim como esquema corporal, através de dança, coordenação motora: circuitos psicomotores, ritmo: atividade com corda e propriocepção: atividades cinestésicas.”

Júlia

Profa. de educação física



Fig. 74 - Imagem: crianças sem DV e aluno com DV brincando no jardim da escola, profa. Ma. Regina, autora está junto ao aluno cego que está em cima de uma árvore. “Minha deficiência visual não é um problema para mim ou para os meus amiguinhos...”
Acervo Pessoa da Autora – Ano: 2024



Fig. 75 - 1ª. imagem: crianças sem DV e aluno cego junto a um personagem da peça teatral.

2ª. imagem: ao fundo, personagem da peça teatral abraça duas crianças, uma cega e outra vidente, em primeiro plano, profa. Ma. Regina faz uma self.

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024

Peça: Cinderela Brasileira”. Fiz uma descrição da peça para ele.

Após o espetáculo Antonio pode ‘ver’ através das suas mãos as roupas dos personagens”.

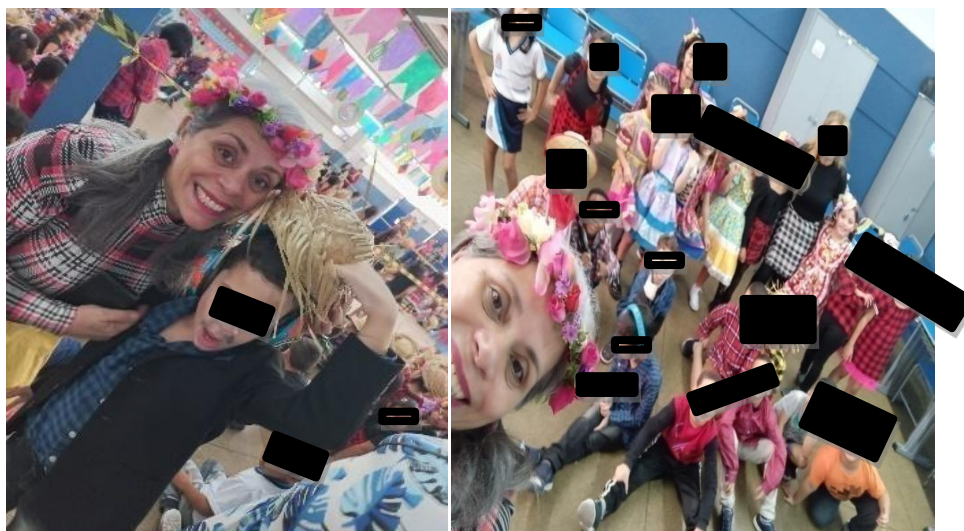


Fig. 76 - 1ª. Imagem: profa. Ma. Regina, a autora, abraça aluno cego, ambos vestidos com trajes típicos de festa junina.

2ª. imagem: três professoras e seus alunos sem DV e um com DV, vestidos com trajes típicos de festa junina, posam para foto.

“Participo de todas as festas da escola...

Olha eu com a minha turma e minha profª. Maria Regina...

Ela me ajuda durante as aulas...

Fica ao meu lado sempre que preciso...

Com ela aprendo a ler...a escrever...

A caminhar pela escola...

A fazer contas...e muitas outras coisas...

Amo a minha escola!!!

E sempre falo para ela: profa. eu te amo!!”

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024



Fig. 77 - Imagem: aluno cego utilizando soroban
 “Estou aprendendo a fazer continhas no soroban... que
 essa tábua com bolinhas...é muito divertido...”
 Acervo Pessoa da Autora – Ano: 2024



Fig. 78 - Imagem: Antonio, criança cega usando um abafador, ao centro
 abraçando duas crianças videntes, todos sentados no chão do pátio da escola.
 Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024



Fig. 79 –1ª Imagem: crianças pousando para foto em frente a uma lousa digital.
 Algumas sentadas. Em pé, atrás, Antonio, usando um abafador, abraça um amiguinho.
 2ª. Imagem: Antonio brinca com uma amiguinha sem DV.
 Acervo Pessoal da Autora – ano: 2024



Fig. 80 - Imagem: Antonio, usando seu abafador, beija o rosto de uma amiguinha sem DV que está deitada em seu colo. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2024

“Que sejamos como as crianças: livres de amarras, julgamentos e preconceitos”.

Maria Regina Carvalho
Profa. da Educação Especial

7.8 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CRIANÇA DV

Em se tratando de brincar - para a criança DV - é um tema muito discutido no estudo do desenvolvimento humano e a brincadeira do tipo faz de conta caracteriza-se por evidenciar o início do uso de diferentes formas de representação pela criança. A identificação do início da representação é particularmente importante no caso de crianças com deficiência, por ser um indicador de seu desenvolvimento.

O brincar desenvolve a criatividade, a imaginação e a expressão, além de auxiliar na coordenação motora e no desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente nas crianças com DV. Por isso, é importante que os educadores e profissionais da área incentivem a brincadeira, o faz de conta, o imaginário infantil como parte do processo de aprendizagem, visto que, através da brincadeira, a criança aprende regras, compartilha e respeita o espaço e os limites dos outros, aprende a lidar com situações de conflito e a resolver problemas de forma mais tranquila e divertida.

Para Froebel (apud KISHIMOTO, 1998), o brincar privilegia a liberdade de escolha e ação da criança, "dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo..." (FROEBEL, 1912, p.55, apud Kishimoto, 1998)

Desse modo, em vista a importância do brincar e visando o incentivo a essa atividade por crianças com DV, foi proposto o Projeto **“Faz de Conta”**, cujo objetivo foi descrever modos de brincar, por parte de crianças com DV, para identificação de capacidades.

7.9 PROJETO: “FAZ DE CONTA”

E. M. Esperança do Amanhã

Alunas: Renata (cega) e Salma (cega/autista)

1º ano Ensino Fundamental

Ano: 2022

O "Faz de Conta" envolve um jogo de imaginação. Nesse jogo as crianças experimentam diferentes situações do dia a dia, organizando pensamentos e utilizam linguagens para demonstrar no que acreditam, experimentam e sentem.

Essa dinâmica é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil, contribuindo na construção social, motora, afetiva e cognitiva.

"O processo de inserção das alunas à dinâmica da turma do 1º ano contou com inúmeras propostas que possibilitasse o desenvolvimento do ciclo pedagógico (alfabetização) com suas adaptações e especificidades da deficiência visual.

A interação entre elas e o grupo com relatos, questionamentos e vivências seguiam o universo lúdico e temático diário das crianças com cantigas, brincadeiras, experiências, vivências, contos e as formas peculiares de ser e estar no mundo.

Desta forma, algumas ações foram necessárias, culminando em atividades que propiciam tais descobertas: projetos, contos, teatro, musical, fantoches, brinquedos e brincadeiras.

Esse tipo de prática buscou envolver todo o grupo, atendendo ao dever e ao direito de ser criança num espaço escolar que acolhe e respeita a diversidade."

Profª. Adélia
Sala Regular

A aluna Renata tinha um repertório muito pobre em histórias infantis e Salma carregava algum conhecimento sobre esse assunto, então levei-as à biblioteca e pude constatar o fascínio que os contos de fadas exerciam sobre elas e, como havia feito um curso de corte e costura, confeccionei saias de tule e cetim e, também, adquiri dois arcos do tipo coroa de princesa.

Levei as fantasias, vesti as meninas e coloquei as coroas de princesa e comecei a contar uma história para elas. Sentiram-se as próprias princesas, amaram e, após os contos, elas brincavam de faz de conta, criavam cenas e

narrativas, deixavam fluir a imaginação e a falta da visão não foi uma barreira e a interação entre elas não tinha fim. Assim, nossas quartas-feiras eram povoadas de princesas e rainhas, um surpreendente conto de fadas.



Fig. 81 –1ª. Imagem: aluna Salma – cega, sentada ao chão vestida de princesa.
Fig. 82 –2ª. Imagem: aluna Renata – cega, sentada ao chão vestida de princesa.
Acervo Pessoal da autora. Ano: 2022

Perguntei qual a história que elas gostariam que eu contasse primeiro. As duas, quase simultaneamente, responderam: “Branca de Neve!!” e assim demos início ao nosso Projeto “Faz de Conta”, que acontecia todas as quartas-feiras, na biblioteca, batizada como “A Sala da Branca de Neve”, já com escolhas prévias de uma história infantil.



Fig. 83 - Imagem: Alunas cegas do 1º ano do ensino Fundamental lendo uma história em braile, vestidas de princesa. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

Procurava usar materiais que as remetessem, o mais próximo, ao conto, que deixassem marcas e potencializassem suas memórias, como por exemplo, levava maçãs no conto da “Branca de Neve”, um sapatinho no conto da “Cinderela”, com direito a experimentá-lo. No conto de João e Maria levava uma lagartixa de borracha, chapéu de bruxa, só não levava doce pelo fato de Renata ser diabética desde os dois anos de idade e ter uma alimentação bem restrita e rigorosa.



Fig. 84 – 1ª. Imagem: duas alunas cegas do 1º ano do ensino fundamental com fantasias de princesa, brincando de Faz de Conta no jardim da escola.

Fig. 85 – 2ª. Imagem: duas crianças cegas do ensino fundamental com fantasias de princesa, pousando para foto.

Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

Após o término de cada história, eu sempre pedia para que elas recontassem, conforme a interpretação delas. Salma reproduzia na íntegra, já Renata, como era a mais dramática, sempre trazia o seu dia a dia para a história e, por ser diabética, sempre mencionava, em suas reproduções, as idas a hospitais, injeções diárias e até brigas e confusões entre vizinhos. E assim, através desse projeto, eu conheci mais o dia a dia dessas meninas e elas conheceram várias histórias infantis, além de estimular a imaginação, aumentar o repertório de vocabulário e a criatividade.

Bruno (1992), relata que, em crianças com deficiência visual, o brincar desenvolve-se de um simples exercício para a representação do vivido pelo jogo simbólico. A brincadeira simbólica começa com ações bem simples, vividas pela

criança como: dormir, comer, ser mamãe e cuidar da filhinha, evoluindo para brincadeiras mais elaboradas do fazer de conta, mas, para que isso ocorra, diz ela, a criança deve ter aprendizagens significativas, atividades funcionais e companheiros para brincar de Faz de Conta.

Para Bruno, o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança com DV, porque, por meio dele, ela organiza suas percepções e emoções, exercita seu pensamento pré-lógico, comunica sua compreensão do meio, seus sentimentos, desejos, fantasias e aprende a lidar com suas emoções e afeto



Fig. 86 - Brincando com os amiguinhos

1ª. Imagem: crianças fantasiadas brincando sentadas ao chão da sala de aula.

2ª. Imagem: autora abraçada com aluna Renata, essa está usando um arco com orelhas pretas de coelho. Acervo Pessoal da Autora – Ano 2022.



Fig. 87 - Imagem: criança cega brincando com uma boneca
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

7.10 COMO ABORDAR E CONDUZIR UMA PESSOA COM DV

Foi elaborado o Projeto “**Sentindo na Pele**”, cujo objetivo foi ensinar aos alunos, do primeiro ano do ensino fundamental; onde havia duas alunas cegas; como conduzir, abordar e ajudar um DV em sua deambulação.

7.11 PROJETO: “SENTINDO NA PELE”

E. M. Esperança do Amanhã

Alunas: Renata (cega) e Salma (cega/autista)

1º ano Ensino Fundamental

Aula de Educação Física: Profa. Tânia

Ano: 2022

7.12 BREVE CONCEITO SOBRE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE

Segundo Felipe (2001), a Orientação e Mobilidade (OM) faz parte do dia a dia da sociedade. Portanto, OM faz parte da rotina tanto de pessoas videntes como pessoas com deficiência visual, pois no seu dia a dia todos precisam ir a algum lugar utilizando referências para se orientar e encontrar o caminho o qual deseja ir.

Ainda segundo Felipe (2001, p. 6), a pessoa com DV pode utilizar as seguintes formas para se movimentar:

- com a ajuda de outra pessoa: guia vidente;
- usando seu próprio corpo: autoproteção;
- usando uma bengala: bengala longa;
- usando um animal: cão-guia;
- usando a tecnologia: ajudas eletrônicas.

A OM tem o objetivo de dar ao DV a autonomia necessária na locomoção, desenvolver a autoconfiança, autoestima e independência, facilitando assim a sua integração social.

O Projeto “Sentindo na Pele” foi elaborado pela autora, com o objetivo de apresentar aos demais alunos sem DV, as dificuldades quanto a mobilidade do

aluno com DV, explanando técnicas de como conduzir um aluno DV bem como abordá-lo corretamente, para que possam ajudá-los no seu dia a dia corretamente e levar também esses ensinamentos para vida.

Conforme Darido e Rangel,

Em se tratando do próprio corpo, numa visão de que ele é autônomo, mas que também depende do outro, deve significar para o aluno que ele não apenas tem um corpo, mas que é um corpo, e que esse corpo se integra ao meio, ou seja, ao ambiente e as pessoas, relacionando-se com o meio físico, social e cultural (DARIDO E RANGEL, 2005, p. 40).

O projeto ajuda a elucidar, previamente, a condução do DV, usando as técnicas de abordagem e obstáculos, assim como atravessar uma rua ou avenida e, posteriormente, os alunos videntes formam pares e um deles é vendado e percorre um caminho com seus pares, usando as técnicas aprendidas e, ao final, os pares são trocados para que todos possam corroborar essa vivência.

Por haver duas alunas cegas inseridas nessa sala de aula e como as demais crianças gostam de ajudá-las na ida e retorno do recreio, nas aulas de educação física e arte, então senti uma inquietação em orientar essas crianças a conduzir, corretamente, essas duas alunas com DV. Foi na aula de educação física, que surgiu a oportunidade de colocar em prática o projeto **“Sentindo na Pele”**, após ter explanado, à professora dessa disciplina, essa necessidade.

Nessa aula, posicionamos os alunos em pares, sendo uma criança da dupla vendada e a outra a guia vidente; com exceção das duas alunas cegas que serão sempre guiadas.



Fig. 88 -Praticando: Guia Humano - Projeto: "Sentindo na Pele."
Imagem: Crianças enfileiradas uma atrás da outra vendadas com braços dados com crianças sem vendas.
Acervo Pessoal da Autora, ano: 2022.

Após serem dadas as orientações de como conduzir uma pessoa DV:

- a) quanto à abordagem;
- b) como atravessar uma rua;
- c) como pedir uma informação.

As crianças na posição de pessoas cegas, foram vendadas e posicionadas aos pares.

Seguiam em dupla até o final do pátio e lá, passavam a venda para o seu par e voltavam. Já no pátio, simulamos situações onde a criança vendada precisava atravessar uma rua, pedir informações a quem estivesse passando, ou abordar alguém para fazer uma pergunta. Assim, todos tiveram a oportunidade de “Sentir na Pele” como um DV locomove-se e, assim, perceber, também, algumas, as dificuldades durante a locomoção.

“Saber guiar os alunos cegos é de suma importância para uma locomoção mais segura, seja no pátio, nas aulas de educação física ou até mesmo no recreio. Por isso esse projeto foi essencial aqui na escola.”

Tânia
Profa. de educação física



Fig. 89 –1ª. Imagem: crianças aos pares, espalhadas pelo pátio da escola.
2ª. Imagem: crianças enfileiradas com seus pares, uma criança vendada e a outra não.
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022

É de suma importância a conscientização de um maior número de pessoas sobre como abordar, guiar, interagir para que conheçam os procedimentos mais adequados de auxílio e de apoio, contribuindo assim para a criação de hábitos saudáveis, apropriados no convívio com pessoas com DV.

A escola, a família, a comunidade, todos podem participar desse processo de transformação, colaborando para que a pessoa com DV adquira independência e autonomia de acordo com suas potencialidades e limitações.

➤ Você sabia?

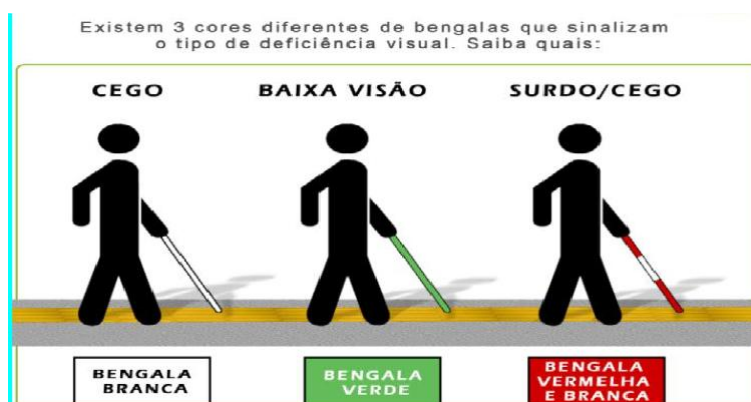


Fig.90 - Imagem: três bonecos usando bengala. O 1º. é cego, sua bengala é da cor branca. O 2º. é baixa visão, sua bengala é da cor verde. O 3º é surdocego, sua bengala é das cores vermelho e branco.

Fonte: <https://www.tasstartup.com.br/blogs/blog/qual-diferenca-entre-as-cores-da-bengala>.

7.13 CONHECENDO AS FRUTAS

Os materiais manipuláveis são de suma importância para o aprendizado do DV, mas o que seriam materiais manipuláveis? São os objetos reais que o aluno é capaz de tocar, cheirar, sentir, manipular e movimentar. Objetos que representam uma ideia que venha dar forma a algo que ele já conheça, mas não havia tocado antes, por exemplo as frutas que já vêm picadas no prato. Ele conhece o sabor, o aroma, mas não conhece sua forma inicial, quando é tirada do pé, comprada na feira ou supermercado. Muitas crianças com cegueira não têm a oportunidade de conhecer a fruta na sua forma original.

Na atividade com os objetos manipuláveis, o DV constrói uma ideia concreta, total e ampliada para que não seja mais uma ideia abstrata e sim real. São agregados aos objetos manipuláveis a capacidade de tornar significativa uma situação de aprendizagem. Assim, os materiais manipuláveis asseguram que os conceitos sejam compreendidos, apreendidos, ou seja uma aprendizagem real, mantendo os alunos em movimento, envolvendo-os, ajuntando e adequando aos diferentes níveis de aprendizagem, chegando a resolução de problemas.

Portanto, os materiais manipuláveis/concretos, quando utilizados de forma adequada, proporcionam uma aprendizagem expressiva, em que o aluno participa, refletindo, reinventando e redescobrimdo o saber histórico-sócio culturalmente produzido e, como mediador desse processo está o professor, com metodologias e planejamentos adequados criando um ambiente rico em experiências construtoras do conhecimento.

Segundo Barbosa (2011, p.19):

“Buscar os recursos mais adequados para trabalhar com alunos portadores de deficiência visual é tarefa que exige do professor enxergar além da deficiência, lembrando que há peculiaridades no desenvolvimento de todas as crianças, tendo elas deficiência ou não. A criatividade foi e continua sendo um elemento indispensável para o homem superar problemas e desafios gerados pelo seu ambiente físico e social. É encarada como uma construção do indivíduo em suas interações com as propriedades do objeto.

Assim, a fim de refletir sobre essa problemática, foi criado o Projeto **“Fruta no pé não vem descascada”**, com o propósito de que as crianças com DV

pudessem manipular várias frutas de sua preferência e conhecer, assim, a forma e saberem a sua origem.

7.14 PROJETO: “FRUTA NO PÉ NÃO VEM DESCASCADA”

E.M. Esperança do Amanhã

Alunas: Renata (cega) e Salma (cega/autista)

1º ano ensino fundamental

Ano: 2021

O objetivo desse projeto é trabalhar a alimentação saudável, desenvolver o hábito de comer frutas, além de incentivar o reconhecimento de diferentes tipos de frutas in natura pela criança com DV.

A maioria das coisas que existe no mundo em que vivemos foi pensada somente em quem não tem deficiência. O cuidado em integrar a PcD cabe as pessoas que o cercam. O momento da aprendizagem vai além das paredes de uma sala de aula. Nesse sentido, enquanto escola, precisamos proporcionar o contato da criança DV com o mundo ao seu redor.

A deficiência visual não pode ser vista como “desvantagem”, é preciso estimular as potencialidades que existe em cada criança com DV, ela precisa vivenciar todos os momentos para que assim construa a sua autonomia e independência.

Uma criança com DV bem estimulada desde os seus primeiros anos de vida e durante a sua infância, tem condições de ser um adulto autônomo, independente e capaz de estudar, trabalhar e formar uma família. A criança com DV deve ser estimulada constantemente, deve ser capaz de interagir com o ambiente a sua volta, criar hábitos de higiene, alimentares, fazer com que tenha iniciativa para explorar o ambiente e conhecer as formas, texturas, tamanho dos objetos, alimentos entre outros.

Como Lima nos diz,

A autonomia da criança é estimulada se permitimos a ela tomar a iniciativa de realizar determinadas coisas em situações específicas, se permitimos que ela própria fosse realizando, na medida em que já tem condições, esta ou aquela atividade, como os hábitos de higiene, pegar

e guardar materiais, propor brincadeiras a seus amiguinhos, estaremos estimulando esta autonomia se escutarmos atentamente as propostas que a criança tem para resolver situações problema do seu cotidiano (...) (LIMA, 2006, p. 76).

A apresentação das frutas, com as suas cascas, às crianças cegas é de fundamental importância, para que, desse modo, elas tenham a nítida noção de como as frutas são, pois como elas não enxergam e como as frutas já chegam descascadas e cortadas à mesa, elas deixam de vivenciar esse momento.

Esse projeto faz com que as alunas cegas tenham a percepção do formato, textura, aroma e sabor das frutas, entendendo assim que as frutas, primeiramente, nascem em árvores, depois são colhidas e levadas aos supermercados para, então, serem vendidas e irem às mesas.



Fig. 91 –1ª. Imagem: duas alunas cegas sentindo a forma e o aroma das frutas.
2ª. Imagem: uma aluna cega com a autora conhecendo a forma do mamão.
Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2021



Fig. 92 - Imagem: duas alunas cegas sentadas à mesa , uma de cada lado da autora no pátio da escola, uma sente a forma de uma penca de bananas e a outra o mamão. Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2021

Elas ficaram encantadas ao saber que a banana não nascia sem casca e em rodelas. Foi um momento enriquecedor. Contamos com a participação das “tias” responsáveis pela merenda, que nos cedeu as frutas para que Salma e Renata pudessem fazer o reconhecimento.

Esse projeto teve a duração de uma semana, pois a cada dia chegava um tipo de fruta diferente, como por exemplo: banana, mamão, maçã, goiaba, abacaxi e pera.

7.15 ENTENDENDO UMA RECEITA

A importância do tato para o conhecimento do mundo, para as pessoas com DV, é tão significativa quanto a visão é importante para o conhecimento do mundo para as pessoas videntes, ou seja, as pessoas que enxergam.

Existem diferenças entre a receptividade de informações pelo tato e pela visão. A visão processa as informações muito mais rapidamente, já com o tato processa num ritmo mais lento e sequencial.

Para Ochaíta e Rosa (1995, p. 185), quando um deficiente visual explora com as mãos um objeto estranho para reconhecê-lo, acontece algo semelhante quando um vidente observa uma forma desconhecida e complexa para depois desenhá-la. “As mãos, como os olhos, embora de forma mais lenta e sucessiva, movem-se de forma intencional para buscar as peculiaridades da forma e poder, assim, obter uma imagem dela”.

Ainda Ochaíta e Rosa:

[...] enquanto o tato somente pode explorar as superfícies situadas no ambiente que os braços alcançam, não servindo para conhecer espaços distantes, a visão é o sentido útil por excelência para perceber objetos e sua posição espacial a grandes distâncias. (OCHAÍTA E ROSA, 1995, p.185).

Essas desigualdades não devem ser observadas de maneira quantitativa, mas sim de forma qualitativa. As pessoas com DV possuem a mesma habilidade que as videntes têm de conhecerem o mundo, entretanto, os sistemas mediadores aplicados para tal conhecimento são diferentes.

Diante disso, foi criado o Projeto Pesos e Medidas para que as crianças com ou sem deficiência pudessem executar uma receita sugerida por elas.

7.16 PROJETO: “PESOS E MEDIDAS”.

E.M. Esperança do Amanhã

Alunas: Renata (cega) e Salma (cega/autista)

1º ano ensino fundamental

Profa. Sala Regular: Adélia

Ano: 2022

O objetivo dessa aula, utilizando vários ingredientes e interação na cozinha experimental da escola, é introduzir os conceitos de capacidade e massa como unidades de medidas.

Nessa atividade foi preparada uma receita de:

Panqueca Americana Doce

Receita:

1 xícara de farinha de trigo

1 ovo

180 ml de leite

2 colheres (sopa) de açúcar

2 colheres (chá) de fermento

1 pitada de sal

1 colher (chá) de óleo

1 colher (chá) de baunilha

Modo de fazer:

Misturar todos os ingredientes aos poucos até obter uma textura cremosa. Fritar as panquecas na frigideira, uma a uma. Recheio a gosto. Mel para cobertura.



Fig. 93 - Imagem: a autora está fritando a massa das panquecas americanas com os alunos na cozinha da escola - Acervo Pessoal da Autora – Ano: 2022.

Enquanto a profa. Adélia colocava os ingredientes na tigela com a ajuda dos alunos, mostramos para Renata e Salma o que é uma medida de 180 ml, o que é uma colher de chá e uma colher de sopa, qual o aroma da baunilha, o sabor e textura do fermento e da farinha de trigo.

“Sabendo que o conhecimento vai além dos conteúdos atitudinais, pois passam pelos procedimentais: a vivência da receita, exploração de medidas, elaboração de conceitos (registro) texturas, cheiros e sabores e, a partir dos relatos que fazemos, o que gostamos ou não, de comer.

Nesta aula, propusemos a ‘Panqueca Americana Doce’ com as crianças protagonizando o preparo e oportunizando discussões sobre a inserção das alunas Salma e Renata nesta atividade, a partir do olhar das outras crianças:

- Minha mãe não me deixa cozinhar;
- Eu ajudo minha mãe;
- Eu sei lavar a louça;
- Minha irmã queimou-se com a panela;
- Que nojo, eu não gosto disso.

Tais relatos, de certa forma, causaram algum impacto na experiência que Salma e Renata poderiam compartilhar. No entanto, a segurança e o desprendimento diante do novo foram cruciais para que se sentissem à vontade.”

Profa. Adélia
Sala Regular



Fig. 94 - Imagem: ao fundo a Profa .Adélia prepara a massa das panquecas americanas com os alunos, em primeiro plano, a autora faz um self. Acervo Particular da Autora – Ano: 2022.

Elas também participaram, juntamente, com os outros alunos, no preparo das panquecas americanas. Ao final, cada um teve a oportunidade de experimentar aquela guloseima, com exceção da aluna Renata, diabética, que trouxe seu próprio lanche especial, mas nem por isso deixou de participar da aula.

7.17 SAIBA MAIS

Robert Atkinson, diretor do Braille Institute of America – Califórnia (apud INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, s.d.,2012), produziu um guia de diretrizes sobre como tratar com as pessoas com DV no seu dia a dia: o que deve e o que

não se deve fazer quando precisar auxiliar uma pessoa DV. Essas reflexões são alertas para possíveis mudanças de atitudes da sociedade.

Breve noções básicas pertinentes ao ir e vir das pessoas com DV:

1. Não trate a pessoa com DV como um ser diferente, pois ela é como todos.
2. Ao abordá-la, comunique-se com ela dando-lhe um leve toque, para que saiba que você está se dirigindo a ela.
3. Dirija-se a ela sem designá-la por sua deficiência, chamando-a de “cega” ou “ceguinha”, o que seria uma indelicadeza.
4. Não fale ou grite com a pessoa como se fosse surda; o fato de não ver não significa que não ouça bem.
5. Em uma conversa com ela, não evite a palavra “cega” nem substitua “ver” por “ouvir”. Fale naturalmente sem se preocupar com sua deficiência.
6. Se estiver conversando ou conduzindo, avise-a ao se afastar, principalmente se o local for muito barulhento, pois ela poderá continuar falando sozinha.
7. Não deixe de falar de coisas que não estejam adequadas quanto ao vestuário, postura, apresentação pessoal. Faça-o, contudo, com naturalidade para que ela não passe por situações constrangedoras.
8. Ao conduzi-la, não a empurre ou puxe; deixe que ela segure seu braço, pois pelo movimento do corpo do condutor perceberá melhor o caminho a ser percorrido. Nas passagens estreitas, tome a frente e deixe-a segui-lo, segurando em sua mão ou mesmo com a mão em seu ombro.
9. Não carregue a pessoa ao ajudá-la a atravessar a rua, tomar condução, subir ou descer escadas. Basta guiá-la, por-lhe a mão no corrimão.
10. Procure andar, sempre que possível, em linha reta ao atravessar praças, avenidas e ruas, para que ela não se desoriente.
11. Não diga apenas “à direita”, “à esquerda”, ao dar orientação a distância.

Muitos se enganam ao tomarem como referência a posição de quem caminha em sentido contrário ao seu. Situe a pessoa com base em seu corpo, dizendo-lhe “à sua direita”, “à sua esquerda”.

12. Procure auxiliar a pessoa que pretende atravessar uma rua ou tomar uma condução, ainda que o oferecimento seja recusado ou mal recebido; a maioria lhe agradecerá o gesto.

13. Dirija-se diretamente à pessoa com DV, e não a seu acompanhante; não suponha que ela seja incapaz de compreendê-lo.

14. Quando andar com uma pessoa já acompanhada, não a segure pelo outro braço, nem lhe dê avisos a todo instante. Deixe-a ser orientada somente por quem a estiver conduzindo.

15. Portas semiabertas representam sério risco para sua integridade física. Conserve-as encostadas ou fechadas.

16. Não deixe objetos no caminho por onde uma pessoa cega costuma passar.

17. Ao subir ou descer uma escada, siga à frente da pessoa, deixando que ela segure seu cotovelo ou o próprio corrimão.

18. Ao conduzir a pessoa para uma cadeira, coloque sua mão no encosto. Isso será suficiente para orientá-la.

19. Para tomar um carro, transporte escolar, ônibus, encaminhe a pessoa na direção em que ela entrará, colocando-lhe a mão na parte superior da porta para sua melhor orientação, no caso de ônibus, colocar sua mão no pega-mão e no transporte escolar, colocar sua mão no banco próximo a porta para se orientar. No caso do carro, se a porta estiver fechada, coloque a mão na maçaneta da porta. Isso será suficiente para que ela se oriente para entrar no carro.

20. No interior de coletivos, oriente-a até um lugar vazio.

21. Não deixe de apertar a mão da pessoa ao encontrá-la ou ao se despedir.

O aperto de mão substitui, para ela, o sorriso amável.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa intitulada **"Metodologias e o Processo Pedagógico para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas no Município do Guarujá/SP"** trata de um tema de grande relevância no contexto da educação inclusiva.

A partir da experiência prática como professora da EEDV, sempre encontrei situações onde as temáticas metodológicas para o aluno DV era o grande dilema. E foi a inquietação diante dessa questão que me levou a produzir a presente pesquisa, esse estudo se propõe a investigar também a percepção dos educadores sobre a inclusão de alunos com DV.

As entrevistas realizadas com as professoras participantes dessa pesquisa apontaram em alguns momentos problemáticas referente ao panorama real da escola, o professor da sala regular sem formação para trabalhar com o aluno DV, e a escola, por sua vez, despreparada para atender esse aluno.

Foi proferido por uma das participantes que o melhor para o aluno seria a escola especial, porque, em uma instituição especializada, seria melhor o acesso à estrutura física, materiais e profissionais capacitados e também uma melhor competência para atendê-lo e suprir todas as suas necessidades.

Fica nítido que esses alunos DVs são apenas aceito no meio escolar, mas eles ainda não fazem parte de fato desse ambiente, pois o ensino e a aprendizagem não estão disponíveis para que suas singularidades sejam respeitadas e suas potencialidades possam ser desenvolvidas. O ensino e a aprendizagem, muitas vezes não só para o DV mas para todas as pessoas com deficiência, encontram-se inatingíveis, a escola ainda é uma instituição homogeneizadora, e todo aluno que não se encaixa nesse modelo não pertence aquele ambiente escolar, é aceito, porém fica à parte.

É preciso abraçar todas as diferenças e contestar a cultura da homogeneidade.

Segundo Candau, (2000, p.12) , "[...] a realidade educacional é mais heterogênea e plural do que a descrição que, muitas vezes, nos é feita de sua problemática, desafios e alternativas".

É necessário estarmos atentos às diferenças. É imprescindível que se crie propostas pedagógicas que venham atingir a todos, respeitando as especificidades de cada um.

Quando se fala em educação inclusiva, não se deve levar em conta que só porque o aluno DV está matriculado no ensino regular e freqüentando a escola seja garantia que o objetivo seja alcançado. Para que isso de fato ocorra é necessário promover oportunidades para que o aluno participe verdadeiramente em tudo que é proposto no meio escolar.

Nesse sentido, fica explícito que a educação inclusiva precisa ser efetiva de fato e que [...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008).

Se faz necessário formações continuadas para que os docentes descubram novos métodos de trabalho que contemplem os alunos com deficiência, e assim contemplando a todos.

A escola atual deve ter mais comprometimento com a educação em todas as suas dimensões. Para que isso ocorra, é fundamental que todos os profissionais que atuam nesse ambiente – educadores, gestores, funcionários e comunidade escolar – entendam a importância da diversidade e da singularidade de cada aluno.

A educação inclusiva vai além de simplesmente atender às necessidades de alunos com deficiência ou dificuldades específicas; a escola deve valorizar cada aluno em sua totalidade, reconhecendo suas particularidades, culturas e modos de aprendizagem. Isso resulta em criar práticas pedagógicas diversificadas que respeitem e potencializem a diversidade presente na sala de aula.

Diante desse cenário, desejamos com essa pesquisa e como proposta final, foi sugerida a criação de um produto educacional intitulado: **“Caminhos Metodológicos para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência Visual”**, a fim de promover uma reflexão voltada ao conhecimento, mediação e novas práticas pedagógicas, destinado a professores da sala regular, outros

profissionais da educação, famílias e demais interessados no tema da inclusão de alunos com deficiência visual.

Essa proposta de produto educacional voltada especificamente para a inclusão de alunos com deficiência visual no ensino fundamental retrata a importância de uma abordagem pedagógica que legitima a diversidade e possibilita a equidade no ambiente escolar.

Além disso, vem apresentar mecanismos para que o ambiente favoreça o aprendizado do aluno deficiente visual, adaptando metodologias, materiais didáticos e aplicando técnicas de ensino as quais irão facilitar a participação e o envolvimento desses alunos através de estratégias de ensino que podem ser utilizadas com alunos com deficiência visual para que possam interagir com o conteúdo de forma significativa e que estimulem a empatia e a solidariedade para contribuir para um ambiente mais inclusivo.

O Produto Educacional, “Caminhos Metodológicos para o Trabalho Pedagógico com Crianças com Deficiência Visual”, tem a intenção de inspirar e sensibilizar todos os interessados pela inclusão, criar um ambiente educacional inclusivo com o comprometimento de todos os segmentos da sociedade. Com isso, espera-se que cada profissional da educação, familiar e sociedade se torne um agente de mudança, contribuindo para um futuro onde crianças com deficiência visual tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que seus pares.

REFERÊNCIAS

- (ABNT) Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004, 97p.
<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso: 22/11/2013.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.
- ALEGRE, M. J. **A deficiência visual**. 2006. Disponível em: <<http://www.drec.min-edu.pt/nadv/txt-adeficienciavisual.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2006.
- Alves, M.P. (2012). **Metodologia científica**. Escolar Editora. Lisboa.
- AMARAL, L. A. (2001). **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de Desenhos-Estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMORIM, Márcia Camila Souza de. **Afetividade na educação infantil**. In: Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar (2012) n.º 7 p. 1 – 7. Disponível em . Acesso: 21/11/2013.
- ARANHA, M. S. F. (1995). **Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica**. Temas em psicologia.
- BARBOSA, P.M. **O estudo da geometria**. Revista brasileira para cegos (RBC), Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro: 2003. Disponível em <<http://www.ibc.gov.br/index.php?query=paula+marcia+barbosa&Buscar=Buscar&amount=0&blogid=2>> acessado em 23 Nov.2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009
- BELTHER, Josilda Maria, Educação Especial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017
- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2008.
- BLANCO, R. (2022). **Aprendendo na diversidade: Implicações educativas**. Foz do Iguaçu: 2003

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLIVAR, A. (2005). **Equidad educativa y teorías de La justicia**. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, 3(2), pp. 42-69.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

BORGES, J. H. M. **Orientação e Mobilidade**, 2004. Disponível em: <http://www.sac.org.br/ori_mob.htm>. Acesso em 2009.

BRASIL, **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988.

BRASIL. Decreto n.7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília (DF); 2011, nov 18. Seção 1, p. 12

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB no. 02 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001*.

BRASIL. Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1999 a.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. Brasília-DF: Senado, 2002

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL:

BRASIL. Lei: 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Brasília 2001a.

BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portaria n. 2.678/02. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional, 2002a.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da

Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>.

BRASIL.Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL.DECRETO Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004.

BRASIL.**Estratégias e Orientações Pedagógicas para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais.** Dificuldades de Comunicação e Sinalização. Deficiência Visual. Secretaria de Educação Especial. Brasília (DF), MEC/SEESP. 2002 a.

BRASIL.Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

BRASIL.MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial, n. 555, 2008.

BRASIL.Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL.Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior.** Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 4 mar. 2002 a

BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. Brasília, DF, v. I. fascículos I - II - III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão.** 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do deficiente visual.** São Paulo: Loyola, 1992.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do deficiente visual.** São Paulo: Loyola, 1992.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão.** 4 ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo:EDUC, 1993.

CABALLO, C; VERDUGO, M. A. & DELGADO, J. (1997). **Un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales para alumnos com Deficiencia Visual**. II Jornada Científica de Investigación sobre personas com Discapacidad. Salamanca 20 a 22 de Marzo de 1997. Instituto Universitario de Integraci3n en La Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca. Madrid

CAIADO, K. R.M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2003. 150 p.

CÂMARA Júnior. **Dicionário de filologia e gramática**. 4. ed. Janeiro: Ozon-editor, 1970.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 9. ed.- Porto Alegre: Ed. Meditação, 2013.

CARVALHO-FREITAS, M.N. *et al.* Características psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. *Psicologia & Sociedade*, v.27, n.1, p.211-220, 2015.

CERQUEIRA, A. J. B.; FERREIRA, E. de M. B. **Recursos didáticos na educação especial**. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 6, n. 15, p. 24-28, abr. 2000.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Os recursos didáticos na educação especial. Benjamin Constant, n.5, 1996. Disponível em <http://www.deficientesvisuais.org.br/Artigo17.htm>. Acesso em outubro de 2014.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino?** 3ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

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

CODO, Wanderley; GAZZOTTI, Andréa Alessandra. **Trabalho e afetividade**. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

COIMBRA, Ivanê. **A inclusão do Portador de Deficiência Visual na Escola Regular**. EDUFBA, Salvador, 2003.

COLL,C; MARCHESI,A; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas Especiais**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

COOK e HUSSEY. *Assistive Technologies: Principles and Praticce*, Mosby - Year Book, USA-Missouri, 1995.

CORDE, Comitê de Ajudas Técnicas. **ATA VII**. Disponível em <http://www.assistiva.com.br>. Acesso em 15 mai.2012.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Integração e inclusão: dinâmica familiar e escolar**. Material didático –Educação Especial. Fundação CECIERJ, 2011

COSTA, A. B. da; GIL, M. S. C. de A.; ELIAS, N. C. **Ensino de matemática para pessoas com deficiência visual: uma análise de literatura**. *Revista Educação Especial*, v. 33, 2020.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEFENDI, Edson Luiz. **O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2011.

FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **"Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade."** São Paulo: Laramara (2001).

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibpex, 2013.

FERREIRA, A.F.B.C. **Sistema Braille como Patrimônio Imaterial: uma proposta**. Benjamin Constant, v.15, n.44, p.5-12, dez. 2009.

FERREIRA, J. R. (2006). **Educação especial inclusão e política educacional: notas brasileiras**. in *Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus

FRAIBERG, Selma. **Ninos ciegos – La deficiência visual y El desarrollo inicial de La personalidad. Colección Rehabilitación**. Madrid: Fareso, 1977

FRANÇA, Tiago Henrique. **A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência**. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Vol. 6, n. 11, p. 105 –123, jul. 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25º. Ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 1996.

FUENTE, Begonã. **Atendimento Precoce**. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos (SP): Santos, 2003. p. 161-175.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: GALVÃO, A.; LEAL, T. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)**. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sanches. **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Marilda; MORAES, Bruno; MOTA, Maria da Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual** Vol.1, Vol. 2 Ministério da Educação: Brasília, 2001.lei 5.692/71

GIL, Marta. **Acessibilidade, inclusão social e desenho universal**: tudo a ver. 2006. Disponível em: . Acesso em: 15 jul.2013.

GONÇALVES, Jordana Cristina Silva; FERREIRA, Helena Maria. **Deficiência visual**: desafios de uma alfabetização em Braille. Perquirere, Patos de Minas, v. 1, n. 7, p.89-101, ago. 2010.

GREMIÓN, Jean. **A proposta bilíngue de educação do Surdo**. In: Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES. no.10 (julho/dezembro 1998) – Rio de Janeiro: INES, 1998.

GRIFFIN, Harold, C. e GERBER, Paul, J. **Desenvolvimento Tátil e suas Implicações na Educação de Crianças Cegas**. Benjamin Constant 5 (1996).

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID),2015.Disponívelem<http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php>. Acesso em: 09 ago. 2022.

HALLAHAN, D. & KAUFFMAN, j. **Exceptional Children**: Introduction to special Education.6 th. ed. Boston: Allynand Bacon, 1994.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Orientações no relacionamento com pessoas cegas**. [s.d.]. Disponível em: . Acesso em: 23 out. 2012.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados,1992

JANNUZZI, G.S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais.**Psicologia em Revista**. v.10, n.15,p.124-138, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. São Paulo, Pioneira, 1998, 172 p.

KRICK, Lucicléia; ZYCH, Anizia Costa. **Alfabetização do educando cego**:um estudo de caso. In:Congresso Nacional de Educação, 9., Encontro Sul Brasileiro de Psicologia, 3., 2009, Curitiba.

LACERDA, Cristina. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Caderno CEDES, ISSN, v. 19, n. 46, mar. 1998. Disponível em: . Acesso em: 02 abr. 2018.

LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C.G.**Ver, Não Ver e Aprender:a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Cadernos CEDES, v.28, n.75, p.209-227,2008.

LEONHARDT, Mercê. **El bebé ciego: Primera atención – un enfoque psicopedagógico**. Barcelona: Masson, 1992.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006

LODI, Ana Claudia. **Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 411, 2005.

LORA, Tomázia Dirce Peres. **Atividade da vida diária**. In: Bruno, Marilda Moraes Garcia. Deficiência Visual: Reflexões sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997. p. 93-106.

LORENZATO, Sérgio (org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. 1ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-37, 2006 (Coleção Formação de Professores).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU. 99, 1986

MACHADO, Edileine Vieira [et al.] **Orientação e Mobilidade: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual** - Brasília: MEC, SEESP, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf Acesso: 10 jan 2021. (Gregory)

MACHADO, Edilene Vieira et al. **Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual**. Brasília: MEC/Seesp. 2003. 167 p.

MACHADO, Glaucio José Couri; SOBRAL, Maria Neide (Orgs.). **CONEXÕES: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**4. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

MACHADO, L. M. **Mercado global: a esfinge do presente**. In: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial? São Paulo, Pro-Reitoria de Graduação da UNESP, 1996. p. 91-106 (VI Circuito PROGRAD)

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

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2000.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. In: III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Ações Inclusivas de Sucesso, 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: PUC Minas, 2004

MARIANO, C. B. **O desafio da escola inclusiva**. Porto Alegre: Medição, 2008.

MARTINELLI, Selma de Cássia. **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, B. S. **A modernidade segundo Louis Braille**. In: (Revista) Benjamin Constant, Rio de Janeiro, ano 20, edição especial, 22, nov. 2014.

MARTINS, Eduardo. **Manual de redação e estilo**. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1990.

MARTINS, L. A. R.; *etal.* **Inclusão: compartilhando saberes**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MARUCH, M. A. S.; STEINLE, M. C. B. **Alfabetização e letramento do educando cego ou de baixa visão: uma reflexão necessária**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-6.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MASINI, E.F.S. **A educação dos portadores de deficiência visual e as perspectivas do vidente e do não vidente**. Brasília: Em Aberto, n.60, p.61-78, out/dez.1993 Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/888/795>>

MATTOS, E. A. **Deficiente mental: integração /inclusão / exclusão**. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>>. Acesso em: 10 set. 2006.

MAZZOTA, Marcos J. da Silveira. **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. Anais do Congresso Ibero-Americano de Educação Especial. Diversidade na educação: desafio para o novo milênio, Paraná, v. 1, p. 49-53, 1998.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 5.Ed. São Paulo:Cortez Editora, 2005

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

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1999

MAZZOTTA, M. J.S. **Educação especial no Brasil**. História e Política Pública. 3d. São Paulo: Cortez, 2001.

MELERO, M. L. **Diversidade e cultura: uma escola sem exclusões**. Rede Saci, 2008. Disponível em <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=22510>>. acesso em 20/02/2011.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2007

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** – 2 ed. – Curitiba: Ibpex, 2008.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental,** UNIMEP, 2003. Disponível em: <<http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 1998.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência visual na escola inclusiva.** Curitiba: Ibpex, 2010.

NASCIMENTO, L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil.** 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

NOVAK, C.M. **A história da acessibilidade e inclusão de deficientes físicos nas escolas.** 41 f. 2015. Monografia (Especialização em Educação em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Paraná, Irati, 2015. Disponível em: Acesso em: Nov. 2020.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)_ volume 12 número 1 janeiro/ junho 2008_119-138

OCHAÍTA, E.; ROSA, A. Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.183-197.

OCHAÍTA, E.; ROSA, A. **Percepção, ação e conhecimento em crianças cegas.** In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.183-197.

OMOTE, S. **A integração do deficiente: um pseudo-problema científico.** Temas Psicol. 1995;2:55-62

OMOTE, S. et al. **Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão**. Paidéia (USP), Ribeirão Preto, SP, v. 15, n. 32, p. 387-398, dez. 2005. Disponível em: <<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/07.htm>>. Acesso em: 9 ago. 2010.

ORTIZ, F. **Muito Além dos Cálculos**. Super Saudável. São Paulo, n. 73, p. 28-29, jan./mar. 2017.

PACHECO, J. M. (2017). **Currículo, Inclusão e Educação Escolar**. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

PEÇAS, Américo. **Uma escola acolhedora, uma educação inclusiva**. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaré (orgs.). Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

PEROSA,CT.;PEDRO,E.N.R.;Perspectivas de jovens universitários da região norte do Rio Grande do Sul em relação a paternidade. Rev. Esc. Enf. USP. v.43,n.2,p.300-6,2009.

PESSOTTI, I. (1984). **Deficiência mental: da superstição à ciência** São Paulo, EDUSP.

PILETTI, N. **Histórias da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 7ª. Edição, p. 9, 1997.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. **O Sistema Braille**. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, SalvadorToro (Org.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos (SP), 2003. P. 203-246.

PRIETO, R.G. (2006). **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Um olhar sobre as políticas públicas de educação especial no Brasil**. Em Mantoan, M.T.E.; Prieto, R.G. e Arantes.

PROFETA, M. da S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E.F.S.(Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1.edição. São Paulo: Vetor, 2007. P. 209-236.

RODRIGUES, D. **A educação e a diferença**. In: Rodrigues, David (org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

RUIZ, L. C.; BATISTA, C. G. **Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, Junho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Deficiência Visual**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007

SÁ, Elisabet Dias de; CAMPOS Izilda Maria de; SILVA Myriam Beatriz Campolina.**Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**.

Brasília: Ministério da Educação e Cultura/MEC – Secretaria de Educação Especial/SEESP, 2007

SASSAKI, R. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, Maria Aline da. **Educação Especial e inclusão escolar**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, Maria Odete. **A análise de Necessidades na Formação Contínua de Professores: Um Contributo para a Integração e Inclusão dos Alunos com Necessidades Educacionais no Ensino Regular**. In: RIBEIRO, Maria Luísa S; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha. **Educação Especial do Querer ao Fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SILVA, Otto Marques. **“A Epopéia Ignorada”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”**. São Paulo: Cedas, 1987

SOUZA,T.A., SOUZA,V.E., LOPES,M.C.B., KITADAI, S.P. **Descrição do desenvolvimento neuropsicomotor e visual de crianças com deficiência visual**. *ArqBras Oftalmol*. 2010;73(6):526-30

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed 1999.

TREVISAN, T. S.; MARTINS, P. L. O. **A prática pedagógica do professor de química** : possibilidades e limites. *UNIrevista*, v. 1, n. abril, p. 1–12, 2006.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.

VIGOTSKI,L.S. Obras escogidas: **Fundamentos de defectología**. Tomo V, Visor, Madrid, 1997

VYGOTSKI, L. V. *et al*. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Vilallobos. São Paulo: Ícone, 1989.

WALBER, Vera Beatris. **As práticas de cuidado com pessoas com deficiência na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Psicologia Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Porto Alegre, maio de 2004 .Apud, CECCIM, Ricardo B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação e Exclusão Abordagens Sócio- Antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 27.

ZOBOLI, F.; BARRETO, S. J. **A Corporeidade como fator de inclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação física**. In: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006.



ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“Metodologias e o Processo Pedagógico para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas no Município do Guarujá/SP”**, sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Profa. Dra. Abigail Malavasi, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de ____/____/____ a ____/____/____, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Cidade, ____ de ____ de ____.

Nome – cargo/função

(carimbo)

*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuência deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização.



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA

Número do CAAE: 39868720.0.0000.5509

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é **“Metodologias e o Processo Pedagógico para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas no Município do Guarujá/SP”**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa a assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Objetivo: discutir a inclusão escolar, especificamente para alunos com deficiência visual a partir de minha prática como professora da educação especial em deficiência visual (EEDV). O estudo busca compreender as concepções dos professores sobre esses alunos em suas salas de aula, investigar as metodologias de ensino voltada para uma perspectiva inclusiva utilizadas a partir dessas concepções e analisar o papel desse professor EEDV no processo de inclusão, em duas escolas do município do Guarujá/SP

Procedimentos:

Exemplo: “Na sua participação você responderá um questionário (local) com um total de XX perguntas fechadas.”

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário ou a entrevista, poderá parar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e futuramente,

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Endereço: Av. Gen. Francisco Glicério, 8 - Encruzilhada, Santos, SP CEP: 11045-002

E-mail: amalavas@uol.com.br

Nome do discente pesquisador: Maria Regina Carvalho

Endereço: R: Francisco de Paula Ribeiro, 130, casa: 01 – Estuário – Santos, SP CEP: 11020350

Telefone: (13) 997755515

E-mail: mreginacarvalho2020@yahoo.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: _____

_____ Data: ____ / ____ / ____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.
Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi

apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.



ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) ONLINE OU EM AMBIENTE VIRTUAL

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – (TCLE) ONLINE OU EM AMBIENTE VIRTUAL

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é **“Metodologias e o Processo Pedagógico para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas no Município do Guarujá/SP”**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Objetivo: discutir a inclusão escolar, especificamente para alunos com deficiência visual a partir de minha prática como professora da educação especial em deficiência visual (EEDV). O estudo busca compreender as concepções dos professores sobre esses alunos em suas salas de aula, investigar as metodologias de ensino voltada para uma perspectiva inclusiva utilizadas a partir dessas concepções e analisar o papel desse professor EEDV no processo de inclusão, em duas escolas do município do Guarujá/SP

Procedimentos:

Exemplo: “Na sua participação você responderá um questionário (ONLINE) com um total de XX perguntas fechadas.”

Desconfortos e riscos:

Exemplo: O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, no sentido de você se sentir cansado no momento em que estiver respondendo o questionário ou a entrevista poderá parar e combinar com o pesquisador/entrevistador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e consiste também na contribuição do estudo para a compreensão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de ensino regular.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes

Ressarcimento e indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisado responsável: Profa. Dra. Abigail Malavasi

Endereço: Av. Gen. Francisco Glicério, 8 - Encruzilhada, Santos, SP CEP: 11045-002

E-mail:

Nome do discente pesquisador

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____. Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL
LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)



ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

TÍTULO DA PESQUISA

Número do CAAE: 39868720.0.0000.5509

Estamos convidando seu(ua) filho(a) ou dependente a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é **“Metodologias e o Processo Pedagógico para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas no Município do Guarujá/SP”**. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como responsável do participante e é elaborado em duas cópias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá tirar dúvidas com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar que seu dependente participe ou se retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Objetivo: discutir a inclusão escolar, especificamente para alunos com deficiência visual a partir de minha prática como professora da educação especial em deficiência visual (EEDV). O estudo busca compreender as concepções dos professores sobre esses alunos em suas salas de aula, investigar as metodologias de ensino voltada para uma perspectiva inclusiva utilizadas a partir dessas concepções e analisar o papel desse professor EEDV no processo de inclusão, em duas escolas do município do Guarujá/SP

Procedimentos:

Desconfortos e riscos:

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso no que se refere a causar algum tipo de desconforto, não serão utilizadas as imagens nem a reprodução das vozes gravadas. As gravações serão transcritas e digitalizadas para serem incluídas na análise dos dados da pesquisa. Visando a garantir a segurança e o anonimato dos participantes, serão utilizados nomes fictícios na pesquisa e todas as medidas cabíveis para prevenir ou minimizar esses desconfortos serão tomadas pela pesquisadora.

Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios:

A sua participação contribuirá para a possível reflexão sobre o cenário atual da Educação Inclusiva no Brasil, por meio dos resultados. Os resultados serão disponibilizados à escola, após a defesa da dissertação.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos a disposição para qualquer dúvida sobre a pesquisa. Qualquer desconforto, os pais/responsáveis serão comunicados, prontamente.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade e de seu dependente serão mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer desconforto, custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável:

Endereço:

E-mail:

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido informações sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito de meu dependente participe

Nome _____ do(a)
responsável: _____

Data: ____/____/____.

(Nome e assinatura do RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao responsável pelo participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do pesquisador)



ANEXO E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Termo de Assentimento do Menor

Meu nome é Maria Regina Carvalho e quero convidá-lo(a) a participar da pesquisa cujo título é **“Metodologias e o Processo Pedagógico para o Desenvolvimento da Aprendizagem de Alunos Deficientes Visuais no Ensino Fundamental de duas Escolas no Município do Guarujá/SP”**. Essa pesquisa tem como objetivo: discutir a inclusão escolar, especificamente para alunos com deficiência visual a partir de minha prática como professora da educação especial em deficiência visual (EEDV). O estudo busca compreender as concepções dos professores sobre esses alunos em suas salas de aula, investigar as metodologias de ensino voltada para uma perspectiva inclusiva utilizadas a partir dessas concepções e analisar o papel desse professor EEDV no processo de inclusão, em duas escolas do município do Guarujá/SP

Vou pedir para você responder um questionário com perguntas fechadas. Seu nome não será identificado.

Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós, também, estamos pedindo a sua concordância. Seus pais ou responsáveis concordam que você participe desta pesquisa, mas não tem nenhum problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado durante o questionário ou a entrevista ou poderá parar, descansar e retornaremos as questões. Há coisas boas que podem acontecer como**(citar benefício)**...

Se você tiver alguma dúvida ou queira desistir de participar da pesquisa, você pode perguntar e me localizar pelo telefone (13)997755515 ou no email: mreginacarvalho2020@yahoo.com. Poderá, também, entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de

Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 – 2º.. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Caso concorde com o que leu e foi explicado, preencha os dados abaixo:

Eu, _____ entendi que posso dizer “sim” e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem ser prejudicado (adequar os termos de acordo com a faixa etária). O(s) pesquisador(es) tirou(aram) minhas dúvidas e conversou(aram) com os meus responsáveis. Recebi uma cópia desse documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Menor: _____

Assinatura do pesquisador (a) _____

ANEXO F – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS PROGRAMA DE LICENCIATURA PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maestranda: Maria Regina Carvalho

Título da Dissertação: Metodologia a o Processo Pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos deficientes e visuais no Ensino Fundamental de duas etapas no Município de Guarujá/SP

Produto Educacional: Caminhos metodológicos para o trabalho pedagógico com crianças com deficiência visual

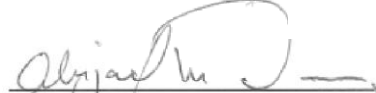
Orientador(a): ProP Dra. Abigail Malavasi

Região - refere-se a uma categoria do PE.	o PE possui informações acerca de ficha técnica da Universidade. () o PE possui registro de licença Creative Commons ou equivalente. () o PE possui ISSN ou ISBN. () o PE possui DOI.
Complexidade — compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. <u>*mais de um item pode ser marcado</u>	() o PE é concebida a partir da observação e/ou da prática do profissional e está alicerçada a questão de fundo da dissertação ou tese. () o PE apresenta-se objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. () há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-

	metodológicos empregadas na respectiva diaaerta@o. () há apontamentos sobre os limites da utilização do PE.
Impacto - considera-se a forma como o PE foi utilizado B/DIA B Ilcado nos sistemas educacionais, culNrais, de aaúde ou CT&I. É impoi1ante destacar aa a demanda foi espontânea ou contratada.	(y protótipa/ploto ngo utilizado no sistema relacionado g prótica profissional do discente. protÓtipa/piloto GDrit apllCdÇBO FIO sistema Educacional no Sialama relacionado t prtica professJonal do discanta.
Aplicabilidade — relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que a PE possui, para que seja aCaa8ado e utilizado da forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	{ () PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. { () PE tem caracteristlcaB de aplicabilidade a p0rtir da protótipa/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. () PE foi aplicBdD 6fTf diferentes ambientes/momentos a tem potencial de replicabilidade face a possiblklade de acesso e descrição.
Acesso — relaciona-se a formB de acesso ao PE.	{ () PE sem acesso. () PE com acesso via rede fechada. {x) PE com acaeso público e gratuito. { PE com acosso público a gratuito pela pdgina do Programa PE com acesao por Repositório institucional nacional ou Internacional - com acasso públJico e gratuito.
Aderência - compreende-se como a origem do PE apresena origens nas atividades oriundas das llnhae e projetos de pesquisa do PPG em avallação.	() Sem para aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG slricto sensu ao qual astA filiado.
inovaç&o — considera-se qua o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo j6 existente revistando de forma inovadora e onginal.	() PE de aí teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédita). () PE com m4dio taor inovador (combinação a/ou compilação da Conhecimentos pré-estabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).

Obaervaçõe:

Assinatura dos membros da banca:



Pro^a Dra. Abigail Malavasi
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Orientador(a) e Presidente da Banca Examinadora



Pro^a Dra. Aline Martins de Almeida
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES
Membro Interno da Banca Examinadora



Pro^a Dra. Waldsia Rodrigues de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de São Paulo - IFSP
Membro Externo da Banca Examinadora

Data da defesa: 31/03/ 2025.

ANEXO G – QUESTIONÁRIOS DE ENTREVISTA

Questionário para Entrevista

Professores que atuam em Sala Regular

- 1- Quanto tempo você atua no magistério?
- 2- O que você pensa a respeito da inclusão?
- 3- Como deve ser uma escola inclusiva ideal?
- 4- Já teve aluno com deficiência visual?
- 5- Foi oferecido pelo município algum tipo de capacitação sobre inclusão de alunos deficientes visuais?
- 6- Quais os desafios encontrados para que se faça uma escola inclusiva?
- 7- A escola disponibiliza recursos pedagógicos para atender os alunos deficientes visuais?
- 8- Quais as principais barreiras que o aluno deficiente visual encontra ao chegar à escola?
- 9- Como você avalia do aluno deficiente visual?
- 10- Você acredita que o aluno deficiente visual possa realmente aprender como os alunos sem deficiência?

Gestores das Escolas

- 1- O que é necessário para que a escola seja inclusiva e quais os principais desafios?
- 2- Como você lida com as inseguranças dos professores que tenham alunos de inclusão?
- 3- Quais as políticas públicas que você acha essencial para que os direitos dos alunos de inclusão sejam ainda mais preservados?
- 4- Quantos alunos com deficiência visual podem ser colocados numa mesma sala?
- 5- Você recebe o feedback dos professores da sala comum e especialistas sobre esses alunos?
- 6- Como você define "educação inclusiva"?

Responsáveis

- 1- Qual seu grau de parentesco com a criança?
- 2- Você se considera atuante na vida escolar da criança?
- 3- Quais os avanços que você tem percebido em relação a vida escolar dela?
- 4- O que você considera que falta para que a sua criança tenha uma educação adequada?
- 5- Qual o seu desejo para o futuro dela?
- 6- Você sabe braile? Se não, gostaria de aprender?
- 7- O que é mais difícil para você em relação a deficiência da criança?
- 8- Como foi sua reação quando soube que sua criança teria dificuldades ou não enxergaria?
- 9- Você já sofreu algum tipo de preconceito por causa da sua criança?
- 10- Além da escola, ela tem algum outro tipo de atendimento? Se sim, onde?

Professores da Educação Especial em Deficiência Visual (PEEDV)

- 1- Qual a avaliação que você faz da educação atual?
- 2- O que pensa sobre as políticas de inclusão?
- 3- O que pensa sobre a inclusão de alunos com deficiências na sala regular?
- 4- Quais as dificuldades que você encontra no processo de inclusão do aluno com deficiência visual?
- 5- Como você considera o apoio que a Secretaria de Educação oferece ao seu trabalho, seja na formação, material e outros?
- 6- O que você acha que está faltando para melhorar o seu trabalho?
- 7- Como você vê o professor da sala regular? Ele participa de modo efetivo garantindo um processo de ensino que inclua o aluno deficiente?
- 8- Como analisa o processo de avaliação do aluno com deficiência? Em que grau há a preocupação do professor da sala regular em preparar materiais diversos para auxiliar o aluno no processo de aprendizagem?

- 9- O professor da sala regular faz uso de metodologias diversificadas para o desenvolvimento das aprendizagens? Se sim, quais? Se não, qual seria a causa?
- 10- Considera que o professor da sala regular tenha um papel decisivo na formação desses alunos deficientes visuais?