



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA
CURSO DE GRADUAÇÃO E LICENCIATURA PLENA EM
PEDAGOGIA**

MARIA DO SOCORRO LIRA SILVA

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR:
UM ESTUDO COM DOIS ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO
MÉDIO NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA**

**Campina Grande
2014**

MARIA DO SOCORRO LIRA SILVA

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: UM
ESTUDO COM DOIS ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO NA
CIDADE DE CAMPINA GRANDE, PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof^o. Dr. Eduardo Gomes Onofre.

Campina Grande
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586a Silva, Maria do Socorro Lira.
O aluno com deficiência visual na escola regular [manuscrito]
: um estudo com dois alunos matriculados no ensino médio na
cidade de Campina Grande, Paraíba / Maria do Socorro Lira Silva.
- 2014.
42 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento
de Educação".

1. Deficiência visual. 2. Inclusão. 3. Práticas pedagógicas. I.
Título.

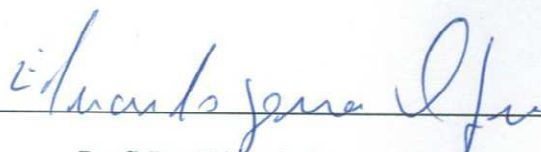
21. ed. CDD 371.911

MARIA DO SOCORRO LIRA SILVA

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: UM
ESTUDO COM DOIS ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO MÉDIO NA
CIDADE DE CAMPINA GRANDE - PARAÍBA**

Aprovada em 24/07/2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof^o Dr. Eduardo Gomes Onofre
Orientador – UEPB



Prof^a Dra. Maria Célia de Assis
Examinadora – UEPB



Prof^a Ms. Livânia Beltrão Tavares
Examinadora – UEPB

Campina Grande – PB
2014

Dedicatória

*Dedico este trabalho a Deus como fonte de inspiração;
A minha família, aos meus amigos e professores por
terem acreditado em mim e me incentivado nos
momentos de desânimo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força nos momentos difíceis.

Ao Prof^o. Dr. Eduardo Onofre por ter me orientado e incentivado na elaboração deste trabalho.

A Prof^a. Dra. Maria Célia de Assis e a Prof^a Ms. Livânia Beltrão Tavares pela colaboração para a conclusão deste.

A minha família e aos meus amigos pelo incentivo.

A toda equipe do Instituto dos Cegos de Campina Grande e em especial aos dois alunos participantes dessa pesquisa, pois sem eles não seria possível a realização do mesmo.

RESUMO

A inclusão dos alunos com deficiência visual (baixa visão/cegueira) na escola regular tem sido tema de grandes discussões no âmbito educacional. Quando os referidos alunos chegam ao Ensino Médio, se faz necessário que a escola como um todo, se prepare para recebê-los a fim de ajudá-los na continuação do processo de aprendizagem. O atendimento especializado para os estudantes com deficiência visual (cegueira/baixa visão) deve ocorrer basicamente por meio de recursos adaptados, os quais devem possibilitar os diferentes meios de acesso ao conhecimento, respeitando as necessidades educativas especiais de cada estudante. Assim, o presente estudo teve como objetivo central analisar a inclusão de dois alunos com deficiência visual que estão matriculados no Ensino Médio do ensino regular e frequentam o Instituto dos Cegos de Campina Grande, Paraíba. A pesquisa de campo foi realizada no primeiro semestre de 2014. Com a utilização metodológica da entrevista e observação in loco. Os resultados indicaram a falta de materiais e de recursos adaptados no ensino regular, o que comprova a dificuldade que as escolas regulares vêm enfrentando para incluir os referidos alunos. Portanto, fica evidenciada a necessidade de um trabalho integrado entre ensino especializado e ensino regular, pautado na adoção e uso de materiais adequados para garantir à melhoria das práticas pedagógicas não somente para os alunos com deficiência visual, mas para todos os que, de alguma forma, apresentam algum tipo de deficiência ou necessidade educacional especial.

Palavra – chave: Deficiência visual; Inclusão; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of students with visual disabilities (low vision / blindness) in regular schools has been the subject of much debate in the educational field. When these students arrival at high school, it is necessary that the school as a whole, be prepared to receive them in order to assist them in continuing the learning process. Specialized care for students with visual impairment (blindness / low vision) should occur primarily through adapted features, which should enable the different means of access to knowledge, respecting the special educational needs of each student. Thus, the present study had, as its central objective, the inclusion of two students with visual disabilities who are enrolled in high school regular education and attending "Instituto dos Cegos de Campina Grande, Paraíba" (Institute of the Blind of Campina Grande, Paraíba). The field research was conducted in the first half of 2014. With the methodological use of interviews and on-site observation. The results indicated a lack of materials and resources adapted into mainstream education, which demonstrates the difficulty that regular schools are facing to include those students. Therefore, it is evident the need for an integrated work between specialized education and regular education work, based on the adoption and use of appropriate materials to ensure the improvement of teaching practices not only for students with visual disabilities, but for all that, somehow, who have some type of disability or special educational need.

Key - Words: Visual disability; Inclusion; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | Introdução..... | 9 |
| 2 | Aspectos sociohistóricos e as pessoas com deficiência..... | 11 |
| 3 | Contextualizando o tema..... | 19 |
| 3.1 | Princípios da educação da pessoa com deficiência visual..... | 20 |
| 3.2 | Recursos educacionais e adequações curriculares..... | 22 |
| 3.3 | Atendimento especializado e a sala de recursos multifuncionais..... | 24 |
| 4 | Metodologia..... | 26 |
| 5 | Apresentação e discussão dos resultados..... | 27 |
| 5.1 | A importância do material didático em braile e em áudio..... | 27 |
| 5.2 | Dificuldades encontradas na escola regular que dificultam o processo de inclusão do aluno com deficiência visual..... | 29 |
| 5.3 | A inclusão social do deficiente visual no ensino regular..... | 33 |
| 6 | Considerações finais..... | 37 |
| | Referências..... | 39 |

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da década de 90 as escolas regulares vêm sendo chamadas a adaptar-se para a inclusão de alunos com deficiência e atualmente, existe uma grande preocupação por parte da sociedade em proporcionar uma educação de qualidade a todas as pessoas com ou sem deficiência. Coerente com este paradigma da inclusão, a comunidade escolar é desafiada a aprender a respeitar e a lidar com a diversidade de seu alunado, a adaptar-se para atender às necessidades comuns e peculiares de cada aluno, a fim de oferecer-lhes uma educação de qualidade.

Sabe-se que a inclusão destes alunos não deve ser somente através da implantação de uma sala de recursos na escola. Para tanto, se faz necessário a contínua atualização dos profissionais de ensino, adaptações nas estruturas físicas e curriculares das escolas, de maneira a quebrar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, e, também, impulsionar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas empreendidas.

No caso dos alunos com deficiência visual, há necessidade urgente de ampliação das oportunidades para que estes tenham seus direitos garantidos como seres humanos e cidadão. Essas pessoas percorreram um longo caminho, que foi da segregação educacional de atendimento em instituições especializadas até chegar à atualidade, onde se busca a sua inclusão nas instituições de ensino regular. Embora lentamente, começa a existir uma maior abertura das escolas para incluir esses alunos o que vem proporcionando o acesso, dentro de suas potencialidades e possibilidades, a diversos níveis de ensino, antes não cogitados.

Porém, o que questionamos é: Como está se processando a inclusão das pessoas com deficiência visual nesses níveis de ensino, especificamente no Ensino Médio? Frente a esse contexto relatado, surgiu a necessidade e o interesse em realizar esse trabalho de pesquisa tendo como instrumentos a entrevista e a observação in loco, tendo como público alvo dois alunos matriculados no Ensino Médio do Ensino Regular que frequentam o Instituto dos Cegos de Campina Grande, Paraíba, onde os mesmos recebem atendimento especializado.

Através da visão de autores que se debruçam sobre o tema, foi possível a análise de como deve se processar o atendimento desses alunos com deficiência visual nas salas de recursos do Ensino Regular; como está se dando a inclusão dos mesmos no Ensino Médio atualmente; e como essa inclusão poderia favorecer mais esses alunos. Ainda nesse contexto, foi possível também a análise e identificação dos materiais e recursos adotados e quais poderiam ser incluídos, afim de ampliar as oportunidades para a construção dos conhecimentos pelos alunos com deficiência visual.

Assim, todas as análises realizadas neste trabalho são de suma relevância, já que a qualidade da educação brasileira não terá nenhum sentido se não pode abranger a todos os alunos, visto que a educação tem um papel social de repassar conhecimentos, assim como valores necessários para o indivíduo, independente de apresentar ou não uma deficiência.

2 ASPECTOS SOCIOHISTÓRICOS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

No decorrer da história da humanidade foram se diversificando a compreensão de que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e a pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio históricas que constituem o pensar de cada época.

Na História Antiga e Medieval, as pessoas com deficiência receberam dois tipos de tratamento: a rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. Em Roma, os romanos tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência, o direito Romano não reconhecia a vitalidade de bebês nascidos precocemente ou com características “defeituosas”. De acordo com o poder paterno vigente entre as famílias nobres romanas, havia uma alternativa para os pais: deixar as crianças nas margens dos rios ou locais sagrados, onde eventualmente pudessem ser acolhidas por famílias da plebe (escravos ou pessoas empobrecidas).

A utilização comercial de pessoas com deficiência para fins de prostituição ou entretenimento das pessoas ricas também manifestam-se, talvez pela primeira vez, na Roma Antiga.

Segundo Silva (1987):

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).

Em Esparta, cidade-estado cuja marca principal era o militarismo, as amputações traumáticas das mãos, braços e pernas ocorriam com frequência no campo de batalha. Dessa forma, identifica-se facilmente um grupo de pessoas que adquiriu uma deficiência e permaneceu vivo. Os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios. De acordo com registros existentes, de fato, o pai de qualquer recém-nascido das famílias conhecidas como homoio (ou seja, “os iguais”)

deveria apresentar seu filho a um Conselho de Espartanos, independentemente da deficiência ou não. Se esta comissão de sábios avaliasse que o bebê era normal e forte, ele era devolvido ao pai, que tinha a obrigação de cuidá-lo até os sete anos; depois, o Estado tomava para si esta responsabilidade e dirigia a educação da criança para a arte de guerrear. No entanto, se a criança parecia “feia, disforme e franzina”, indicando algum tipo de limitação física, os anciãos ficavam com a criança e, em nome do Estado, a levavam para um local conhecido como Apothetai (que significa “depósitos”) que se tratava-se de um abismo onde a criança era jogada, “pois tinham a opinião de que não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto que, desde o nascimento, não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida” (SILVA, 1987, p 105).

Em Atenas, influenciados por Aristóteles – que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” – os deficientes eram amparados e protegidos pela sociedade. Silva (1987) descreve inúmeros episódios e/ou referências históricas aludindo ao contingente de pessoas com deficiência.

Anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade (SILVA, 1987, p 21).

A partir de 2.500 aC, com o aparecimento da escrita no Egito Antigo, há indicativos mais seguros quanto à existência e às formas de sobrevivência de indivíduos com deficiência. Os egípcios são os povos cujos registros são mais remotos. Os remanescentes das múmias, os papiros e a arte dos egípcios apresentam-nos indícios muito claros não só da antiguidade de alguns “males incapacitantes”, como também das diferentes formas de tratamento que possibilitaram a vida de indivíduos com algum grau de limitação física, intelectual ou sensorial.

Silva (1987) cita, por exemplo, a Escola de Anatomia da cidade de Alexandria, que existiu no período de 300 a.C. Dela ficaram registros da medicina egípcia utilizada para o tratamento de males que afetavam os ossos e os olhos das pessoas adultas. Existem até passagens históricas que fazem referência aos cegos do Egito e ao seu trabalho em atividades artesanais.

O advento do Cristianismo significou, em diferentes aspectos, uma mudança na forma pela qual as pessoas com deficiência eram vistas e tratadas pela sociedade em geral. Nesse contexto, vai ganhando força o conteúdo da doutrina cristã, voltado para a caridade, humildade, amor ao próximo, para o perdão das ofensas, para a valorização e compreensão da pobreza e da simplicidade da vida. Estes princípios encontraram respaldo na vida de uma população marginalizada e desfavorecida, dentro da qual estavam aqueles que eram vítimas de doenças crônicas, de defeitos físicos ou de problemas mentais. A influência cristã e seus princípios de caridade e amor ao próximo contribuíram, em particular a partir do século IV, para a criação de hospitais voltados para o atendimento dos pobres e marginalizados, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência. No século seguinte, o concílio da Calcedônia (em 451) aprovou a diretriz que determinava expressamente aos bispos e outros párocos a responsabilidade de organizar e prestar assistência aos pobres e enfermos das suas comunidades. Desta forma, foram criadas instituições de caridade e auxílio em diferentes regiões, como o hospital para pobres e incapazes na cidade de Lyon, construído pelo rei franco Childebert no ano de 542 (SILVA, 1987).

O período conhecido como Idade Média, entre os séculos V e XV, traz algumas informações e registros (preocupantes) sobre pessoas com deficiência. As referências históricas enfatizam, porém, o predomínio de concepções místicas, mágicas e misteriosas sobre a população com deficiência. As incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados, quase sempre, como sinais da ira divina, taxados como “castigo de Deus”. A própria Igreja Católica adota comportamentos discriminatórios e de perseguição, substituindo a caridade pela rejeição àqueles que fugiam de um “padrão de normalidade”, seja pelo aspecto físico ou por defenderem crenças alternativas, em particular no período da Inquisição nos séculos XI e XII. Hanseníase, peste bubônica, difteria e outros males, muitas vezes incapacitantes, disseminaram-se pela Europa Medieval.

No final do século XV, a questão das pessoas com deficiência estava completamente integrada ao contexto de pobreza e marginalidade em que se encontrava grande parte da população, não só os deficientes.

O período conhecido como “Renascimento” marca uma fase mais esclarecida da humanidade e das sociedades em geral, com o advento de direitos reconhecidos como universais, a partir de uma filosofia humanista e com o avanço da ciência.

Entre os séculos XV e XVII, no mundo europeu cristão, ocorreu uma paulatina e inquestionável mudança sócio cultural, cujas marcas principais foram o reconhecimento do valor humano, o avanço da ciência e a libertação quanto a dogmas e credences típicas da Idade Média. A partir desse momento, fortalece-se a ideia de que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter uma atenção própria, não sendo relegado apenas à condição de uma parte integrante da massa de pobres ou marginalizados. Isso se efetivou através de vários exemplos práticos e concretos.

No século XVI, foram dados passos decisivos na melhoria do atendimento às pessoas portadoras de deficiência auditiva que, até então, via de regra, eram consideradas como “ineducáveis”, quando não possuídas por maus espíritos e ao longo dos séculos XVI e XVII, em diferentes países europeus, foram sendo construídos locais de atendimento específico para pessoas com deficiência, fora dos tradicionais abrigos ou asilos para pobres e velhos. Apesar das malformações físicas ou limitações sensoriais, essas pessoas, de maneira esporádica e ainda tímida, começaram a ser valorizadas enquanto seres humanos.

[...] Até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência era basicamente ligada ao misticismo e cultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças compreendido ou avaliado [...] considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas (MAZZOTTA, 2001, p 16).

Chegando ao século XIX nos EUA, já em 1811, foram tomadas providências para garantir moradia e alimentação a marinheiros ou fuzileiros navais que viessem a adquirir limitações físicas. Assim, desde cedo, estabeleceu-se uma atenção específica para pessoas com deficiência nos EUA, em especial para os “veteranos” de guerras ou outros conflitos militares. Depois da Guerra Civil norte-americana, foi construído, na Filadélfia, em 1867, o Lar Nacional para Soldados Voluntários Deficientes, que posteriormente teria outras unidades.

Os Avanços do Século XX se dá com a assistência e a qualidade do tratamento dado não só para pessoas com deficiência como para população em geral. No caso das pessoas com deficiência, o contato direto com elevados contingentes de indivíduos com sequelas de guerra exigiu uma gama variada de medidas. A atenção às crianças com deficiência também aumentou, com o desenvolvimento de especialidades e programas de reabilitação específicos.

.Na Inglaterra, já em 1919, foi criada a Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente. Depois da II Guerra, esse movimento se intensificou no bojo das mudanças promovidas nas políticas públicas pelo WelfareState. Dado o elevado contingente de amputados, cegos e outras deficiências físicas e mentais, o tema ganha relevância política no interior dos países e também internacionalmente, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU).

Da execução sumária ao tratamento humanitário passaram-se séculos de história, numa trajetória irregular e heterogênea entre os países (e entre as próprias pessoas com deficiência). Apesar disso, é possível visualizar uma tendência de humanização desse grupo populacional. É verdade que, até nos dias de hoje, existem exemplos de discriminação e/ou maus-tratos, mas o amadurecimento das civilizações e o avanço dos temas ligados à cidadania e aos direitos humanos provocaram, sem dúvida, um novo olhar em relação às pessoas com deficiência.

2.1 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA DO BRASIL

Os arquivos da História brasileira registram referências variadas a “aleijados”, “enfeitados”, “mancos”, “cegos” ou “surdos-mudos”. Ou seja, também no Brasil, a pessoa deficiente foi incluída, por vários séculos, dentro da categoria mais ampla dos “miseráveis”, talvez o mais pobre entre os pobres (SILVA, 1987).

Figueira (2008) realiza trajetória semelhante àquela de Silva (1987), mas concentra-se na história do Brasil e inicia seu percurso com os primeiros “ecos históricos” da formação do Brasil. Através deles, é possível identificar aspectos importantes, como a política de exclusão ou rejeição das pessoas com algum tipo de deficiência praticada pela maioria dos povos indígenas, os maus-tratos e a violência como fatores determinantes da deficiência nos escravos africanos, e como, desde os

primeiros momentos da nossa história, consolidou-se a associação entre deficiência e doença.

Sobre o primeiro aspecto, são reproduzidos relatos históricos que atestam condutas, práticas e costumes indígenas que significavam a eliminação sumária de crianças com deficiência ou a exclusão daquelas que viessem a adquirir algum tipo de limitação física ou sensorial. Assim como os curandeiros indígenas, os “negrofeiticeiros” também relacionavam o nascimento de crianças com deficiência a castigo ou punição. Na verdade, mesmo para doutrinas religiosas contemporâneas, até as deficiências adquiridas são vistas como previamente determinadas por forças divinas ou espirituais.

A deficiência física ou sensorial nos negros escravos decorreu, inúmeras vezes, dos castigos físicos a que eram submetidos. De início, a forma como se dava o tráfico negreiro, em embarcações superlotadas e em condições desumanas, já representava um meio de disseminação de doenças incapacitantes, que deixavam sequelas e não raro provocavam a morte de um número considerável de escravos. Os documentos oficiais da época não deixam dúvidas quanto à violência e crueldade dos castigos físicos aplicados tanto nos engenhos de açúcar como nas primeiras fazendas de café.

Já no século XIX, a questão da deficiência aparece de maneira mais recorrente em função do aumento dos conflitos militares (Canudos, outras revoltas regionais e a guerra contra o Paraguai. Em 29 de julho de 1868, foi inaugurado no Rio de Janeiro o “Asilo dos Inválidos da Pátria”, onde “seriam recolhidos e tratados os soldados na velhice ou os mutilados de guerra, além de ministrar a educação aos órfãos e filhos de militares” (Figueira, 2008, p. 63). Mesmo assim, e certamente com alguma melhora nas condições de atendimento, o Asilo dos Inválidos da Pátria permaneceu funcionando por 107 anos, somente sendo desativado em 1976.

Ainda em meados do século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, ficava explícita uma relação entre doença e deficiência que, sem exagero algum, permanece até os dias atuais, (em que pese à luta do movimento organizado das pessoas com deficiência a partir de 1981 pelo chamado “modelo social” para tratar dessa questão, em oposição ao modelo “médico-clínico”).

O avanço da medicina ao longo do século XX trouxe consigo uma maior atenção em relação aos deficientes. A criação dos hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, na década de 40, significou a produção de novos estudos e pesquisas no campo da reabilitação. Nessa década, cunhou-se a expressão “crianças excepcionais”, cujo significado se referia a “aquelas que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (Figueira, 2008, p. 94).

O senso comum indicava que estas crianças não poderiam estar nas escolas regulares, do que decorre a criação de entidades até hoje conhecidas, como a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro (1954). Essas entidades, até hoje influentes, passaram a pressionar o poder público para que este incluísse na legislação e na dotação de recursos a chamada “educação especial”, o que ocorre, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Até 1950, segundo dados oficiais, havia 40 estabelecimentos de educação especial somente para deficientes intelectuais (14 para outras deficiências, principalmente a surdez e a cegueira).

Em 1980, a OMS (Organização Mundial da Saúde), anunciou a classificação de deficiência, incapacidade e impedimento.

[...] deficiência é conceituada como toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica; a incapacidade de como toda restrição ou falta, devido a sua deficiência, da capacidade de realizar uma atividade na forma ou na medida que se considera normal a um ser humano; e o impedimento, como uma situação desvantajosa para um determinado indivíduo em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita e impede o desempenho de um papel que seria normal, em seu caso, em função da idade, sexo, fatores sociais e culturais (OMS,1980)

A nossa trajetória histórica, quando as pessoas com deficiência eram “ignoradas” ou “caminhavam em silêncio”, se encerra no ano de 1981, declarado pela ONU como Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD).

De acordo com Figueira (2008):

Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 – Ano Internacional da Pessoa Deficiente -, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância. (FIGUEIRA, 2008, p 115).

Este movimento culmina com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) pelo Brasil, conferindo-lhe status de emenda constitucional. A participação direta e efetiva dos indivíduos com limitações físicas, sociais e cognitivas na elaboração da Convenção (e posteriormente na sua internalização) não foi fruto do acaso, mas decorre do paulatino fortalecimento deste grupo populacional, que sobreviveu e passou a exigir direitos civis, políticos, sociais e econômicos.

Em 24 de outubro de 1989, é sancionada a Lei nº 7.853 que no seu art. 2º fixa normas sobre os direitos básicos das pessoas com deficiências, inclusive dos direitos à educação:

Constitui crime punível de 1 (um) a 4 (quatro) anos e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa a inscrição do aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados de deficiência que porta. (BRASIL, 1989, p 30).

A década de 90 iniciou-se com a aceitação da proposta de Educação para todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na Conferência mundial da UNESCO. Ao assumir tal compromisso, o país determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições.

Em 15 de março de 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação, ficando extinta a Secretária de Educação Especial, cujas atribuições passaram a da Secretária Nacional de Educação Básica – SENEb. Entretanto, no final de 1992, após o impeachment do Presidente Collor, é recriada a Secretária de Educação Especial na Estrutura do Ministério da Educação.

Em 1993 foi elaborado pelo Ministério de Educação, Cultura e Desporto, o Plano Nacional de Educação para todos, e deu-se continuidade com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 10).

Em 1999, a elaboração do documento Adaptações Curriculares para Alunos com Necessidades Especiais, veio orientar os profissionais de educação para um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Em 2001, a Resolução do Conselho de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica.

Foram fases que deixaram marcas e rótulos associados às pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicas. Romper com esta visão, que implica numa política meramente assistencialista para as pessoas com deficiência, não é uma tarefa fácil. Mas, com menor ou maior êxito, isso foi feito com o avanço da legislação nacional sobre este tema, contando agora com a contribuição direta das próprias pessoas com deficiência.

3 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

Para Carvalho (1999, p 22), deficiência é entendida como “perda ou limitações de oportunidades de participação na vida comunitária em condições iguais as demais pessoas”. Nesse sentido, o termo reflete, em parte, uma situação imposta pela sociedade.

A visão é um dos sentidos que nos ajuda a compreender o mundo à nossa volta, ao mesmo tempo que nos dá significado para os objetos, conceitos e ideias e a deficiência visual é a perda ou redução da capacidade visual em ambos os olhos, com caráter definitivo, não sendo susceptível de ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes e/ou tratamento clínico ou cirúrgico. Dentre os deficientes visuais, podemos ainda distinguir os portadores de cegueira e os de visão subnormal. A deficiência visual pode ser congênita ou adquirida. O dano que impede a visão pode ser causado no nascimento, em algum evento ao longo da vida do indivíduo ou ainda no útero materno. São as causas pré - natais: doença ou exposição da mãe a fatores de risco ao feto no primeiro trimestre de gravidez; causas perinatais: relacionadas ao momento do parto, que segundo Fonseca (1997, pp 16-17), “ as lesões que podem ocorrer durante o trabalho de parto estão frequentemente associados a deficiência graves e irreversíveis”; e as causas pós –natais que acontecem em qualquer fase da vida e podem ocorrer por doenças infecciosas, acidentes traumáticos ou resultantes de violência.

Os graus de visão abrangem um amplo aspecto de possibilidades desde a cegueira total até a visão perfeita, também total. A expressão “deficiência visual” vai da cegueira até a visão subnormal.

Entre os dois extremos da capacidade visual estão situadas patologias, como miopia, estrabismo, astigmatismo e ambliopia, que não se constituem necessariamente deficiência visual, mas que na infância devem ser identificadas e tratadas o mais rapidamente possível, para que não interfiram no processo de desenvolvimento e na aprendizagem.

Dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) revelam a existência de aproximadamente 40 milhões de pessoas deficientes visuais no mundo, dos quais 75% são provenientes de regiões consideradas em desenvolvimento. No Brasil, o Censo 2000 (IBGE, 2010, p 21) aponta que 16 milhões de pessoas têm deficiência visual.

A classificação clínica afirma como cego o indivíduo que apresenta acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção ou campo visual abaixo de 20 graus; como visão quem possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus, e sua visão não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico nem com óculos convencionais (CARVALHO, 1994).

A Classificação educacional segundo Kirk e Gallagher (1991) é baseada em um padrão de eficiência visual, que é de certo modo abstrato. Sendo utilizado, cada vez mais, uma definição funcional que enfatiza os efeitos da limitação visual sobre a habilidade crítica da leitura. O instrumento padrão usual é a Escala de Snellen, que consistem em fileiras de letras de tamanhos decrescentes que devem ser lidas a uma distância de 20 pés. Os escores são baseados na exatidão com que a pessoa com deficiência visual foi capaz de identificar as fileiras de letras utilizando um olho de cada vez. Nessa classificação, pessoa cega é aquela que possui perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando do método Braille como meio de leitura e escrita e/ou outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para o processo ensino-aprendizagem, e pessoa com baixa visão é aquela que possui resíduos visuais em grau que permitam ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes (BRASIL, 1993).

Na definição pedagógica, a pessoa é cega, mesmo possuindo visão subnormal, quando necessita da instrução em braille; a pessoa com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com auxílio de potentes recursos ópticos (Instituto Benjamin Constant, 2002).

Nos últimos dez anos o número de matrículas de pessoas com deficiência visual no ensino regular cresceu mais de 500%. Foram registradas cerca de 55mil matrículas de pessoas com deficiência visual nas escolas, sendo que 51 mil eram alunos com baixa visão e 4 mil cegos.

Apesar do grande aumento de alunos com deficiência visual matriculados nas escolas nos últimos anos, percebe-se que em relação à população de 16 milhões de pessoas com deficiência visual, esses números ainda são muito discrepantes.

3.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Como decorrência dos estudos e observações realizadas em torno da educação das crianças e jovens deficientes visuais, Lowenfeld (1973) estabeleceu didaticamente cinco princípios básicos que todo educador consciente de suas funções deve considerar globalmente em qualquer etapa de seu trabalho, visto se encontrarem intimamente ligados e interdependentes:

a) A Individualização: O grau de visão, época e condições em que surgiu a deficiência, estrutura familiar, meio-ambiente, são aspectos que exigem um programa individualizado que venha a atender às necessidades de cada criança, de acordo com suas potencialidades e ritmo de desempenho.

b) A Concretização: o conhecimento da criança deficiente visual será obtido através dos outros sentidos, que não a visão; para ela, realmente, perceber o mundo à sua volta é necessário oferecer-lhe, sempre que possível, objeto palpável de toque e manipulação. Ela irá adquirir a noção de forma, tamanho, peso, solidez, textura, flexibilidade, temperatura e outras características dos objetos, principalmente através do tato.

c) O Ensino Unificado: a experiência visual tende a unificar, globalizar o conhecimento em sua totalidade. As orientações deverão ser transmitidas de modo global, de tal forma, que permitam à criança localizar-se numa situação real de vida, para poder ser auxiliada na aquisição de novos conhecimentos em que não haja condições de observação em conjunto, estruturando interiormente suas experiências num todo organizado.

d) O Estímulo Adicional: a visão é um dos sentidos que mais recebe estímulos para observação informal de situações novas e conseqüente aprendizagem incidental. A criança cega pouco estimulada terá uma vida relativamente restrita e, para ampliar seus horizontes, desenvolver suas imagens mentais e orientá-las para ambientes mais amplos, é necessário proporcionar-lhe experiências, através de estimulação adequada e sistemática, em um nível proporcional ao seu desenvolvimento e motivação, fazendo-a conhecer o mundo através de sua própria observação e experiência.

e) A Auto-Atividade: toda criança precisa movimentar-se para adquirir desenvolvimento físico e motor harmonioso e para isto se efetivar, ela precisa ser

motivada; deve-se dirigir seus interesses no sentido de estimular o desejo de movimentar-se livremente. A mobilidade, a fala, o ato de apreensão, de alimentar-se, a socialização e outros aspectos poderão ser retardados se ela não for orientada para executar tais atividades; ela só irá dominar estas habilidades fazendo atividades compatíveis com suas condições, num ritmo crescente de interesses e complexidade. Portanto, a educação do cego será feita através da integração de seus sentidos remanescentes preservados.

Segundo Caiado (2002):”.

A educação do aluno cego tem seu foco no desenvolvimento de um indivíduo que, embora, biologicamente comprometido com a ausência da visão, pode superar essa limitação na medida em que a prática pedagógica atuar sobre os sentidos remanescentes. (CAIADO, 2002).

A educação da pessoa deficiente visual, pode se processar por meio de programas diferentes desenvolvidos em classes especiais, mantidas por escolas especiais, historicamente denominadas de segregadas, ou no ensino integrado, nas salas de recursos, no ensino itinerante ou na classe comum, recebendo apoio do professor especializado.

Em qualquer destes programas os objetivos, conteúdos e procedimentos não são essencialmente diferentes da educação comum; tais crianças necessitam de uma boa educação geral, somada a um tipo de educação compatível com seus requisitos especiais, fazendo ou não, uso de materiais ou equipamentos de apoio. A educação do deficiente visual, como toda educação especial, necessita de professores especializados nesta área, métodos e técnicas específicas de trabalho, instalações e equipamentos especiais, bem como algumas adaptações ou adições curriculares.

3.2 RECURSOS EDUCACIONAIS E ADEQUAÇÕES CURRICULARES

Para a integração do deficiente visual no processo de aprendizagem tanto dos conteúdos curriculares escolares como do mundo em si os materiais e recursos serão de fundamental importância. Os recursos didáticos então, serão todos aqueles materiais físicos utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas (CERQUEIRA *et al.*, 2006).

Esses recursos podem ser obtidos por seleção dos recursos já utilizados em sala de aula com os alunos normais, pela adaptação de alguns materiais pré-existent e pela confecção de novos materiais com a parceria dos alunos deficientes. Levando em conta: tamanho, significação tátil, aceitação, estimulação visual, fidelidade com o real, facilidade de manuseio, resistência e segurança.

No caso dos portadores de visão subnormal eles irão usufruir dos recursos classificados como:

- Ópticos: Aqueles que irão possuir lentes prescritas pelo oftalmologista, como: óculos especiais, lupas, tele sistemas, etc;
- Não-ópticos: Aqueles que não possuem lentes e serão empregados como recurso didático na escola indicados por um professor, como: iluminação, contraste, ampliação, etc;
- Eletrônicos: Serão aqueles de caráter vídeo magnificador, como: CCTV, lupa eletrônica, maxilupa, etc;
- Naturais: Os elementos da natureza, como: sol, água, terra e seres vivos;
- Pedagógicos: Quadros, cartazes, gravuras, maquetes, slides, etc;
- Tecnológicos: Rádio, TV, gravador, DVD, computador, laboratórios de línguas, etc;
- Culturais: Bibliotecas, museus, exposições, teatro, etc.

Então, para Castro *et al.* (2003), os materiais irão assumir duas vertentes: funcional, para aqueles que irão desenvolver a autonomia perante a sociedade; e acadêmico, aqueles feitos para auxiliar o aluno a assimilar os conteúdos curriculares, podendo ser adaptados ou não.

Esses materiais então podem ser classificados, segundo Castro *et al.* (2003):

- Para o funcionamento visual: modelos adaptados de mobiliário, materiais para grafia, filtros coloridos, luminárias de diferentes tipos, “janelas para leitura”, viseiras de sol e outras proteções visuais, instrumentos adaptados de medidas matemáticas;

- Para o desenvolvimento da função tátil: Braille, máquina de escrever Braille, suportes para registro em alto relevo, cubarítmico, sorobã adaptado, jogos para a cognição/construção de conceitos;
- Para discriminação auditiva: gravadores, livros falados, equipamentos auditivos para atividades esportivas, recursos para o reconhecimento de som;
- Eletrônicos: calculadoras que “falam”, circuito fechado de televisão com sistema de ampliação, microcomputadores, sintetizadores de voz, impressão em Braille, impressão aumentada gerada por software;
- Relativos à avaliação oftalmológica: testes como o Snellen;
- Da sala de aula e da escola: alternativas adotadas pelo professor para acesso, manuseio e usufruto dos materiais;
- Para desenvolvimento da autonomia do aluno: objetivos conquistados ligados à orientação e mobilidade.

Os recursos, então, irão assumir uma imensa importância para a educação especial de deficientes visuais uma vez que estes apresentam dificuldades para ter contato com o ambiente físico. E para se obter um bom aproveitamento destes recursos, irá depender de fatores como: capacidade do aluno, experiência do professor, forma de utilização, “seleção, adaptação e confecção” (CERQUEIRA et al., 2006).

3.3 ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Por muito tempo a Educação Especial organizou seus serviços de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, atuou como um sistema paralelo de ensino. A atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, reafirma o direito de todos os alunos à educação no ensino regular, recebendo, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado.

A Constituição Federal de 1988 apresenta a educação especial “não como substituto da escolarização comum, mas como a oferta do AEE (atendimento Educacional Especializado) em todas as etapas, em todos os níveis e em todas as

modalidades educacionais, com atendimento preferencialmente, na rede pública de ensino”. (RODRIGUERO et al. 2010, p 05).

Atuando no AEE, o professor especialista deve:

Desenvolver atividades adequadas às necessidades ou condições educacionais especiais dos alunos. Essa adequação contemplará: enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos com surdez; ensino da língua portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da comunicação aumentativa e alternativa (CAA); ensino do código Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade e atividades da vida autônoma e social para alunos cegos; ensino com a utilização da Tecnologia Assistiva e o desenvolvimento de atividades escolares que contribuam para o desenvolvimento das funções mentais superiores dos alunos. (RODRIGUERO et al. 2010, p 07).

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/Deficiência Visual deverá ser estruturado preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino que atendam deficientes visuais. Assim, a escolha do local mais adequado é de responsabilidade da Integradora de Educação Especial e Diversidade. Sendo parte integrante do projeto político pedagógico da escola responsável pelo funcionamento do Serviço. O atendimento oferecido no AEE ocorrerá em horário oposto da Sala de Ensino Regular, por meio de atendimento coletivo ou individual e reúne recursos e estratégias que buscam promover o interesse do aluno, bem como oportunidade de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. Este suporte tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define a Sala de Recursos Multifuncionais no Artigo 3º, Parágrafo 1º: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Portanto, a Sala de Recursos Multifuncional é o espaço físico da escola onde será ofertado o Atendimento Educacional Especializado.

O Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais é um programa do Ministério da Educação (MEC) que apoia a implantação da Sala de Recursos Multifuncionais com equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas salas são destinadas a escolas das redes estaduais e municipais em que haja esses alunos registrados no Censo Escolar MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

4 METODOLOGIA

A pesquisa é uma ferramenta indispensável para a construção do conhecimento. Dentre as definições de pesquisa, Gil (2002) qualifica a pesquisa como um procedimento pragmático, uma vez que seus métodos são diretos e possui uma relevante eficiência na construção do conhecimento.

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema. [...].(GIL, 2002, p 17)

A presente investigação foi realizada utilizando uma pesquisa de campo fundamentada em autores que abordam a temática da inclusão do cego no ensino regular para dar sustentação teórica e qualitativa tendo como fundamento as observações realizadas no Instituto dos Cegos de Campina Grande, Paraíba.

A pesquisa qualitativa foi utilizada para estabelecer relação entre teoria e prática, a qual completa a pesquisa bibliográfica dando um aprofundamento mais rico e com uma elaboração mais consistente às informações.

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito... O conhecimento não se restringe a um rol dados isolados, ligados apenas por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, apud ACAFE, 2008, pp 79-28).

A pesquisa de campo se deu no Instituto dos Cegos de Campina Grande, Paraíba, e na escola regular, incluindo também as salas de recursos dessas escolas. Sendo utilizados como instrumentos de pesquisa: a observação e um questionário, distribuídos para dois alunos cegos matriculados no Ensino Médio do ensino regular que frequentam o Instituto dos cegos. Onde, suas respostas foram copiadas na íntegra. A opção pela observação deu-se pela necessidade de analisar o processo de atendimento

desses alunos dentro do Instituto como também a análise do grau de dificuldades da inclusão dos mesmos no ensino regular.

A forma de abordagem e de coleta dos dados utilizada em nossa investigação foi de grande importância pois nos possibilitou a obtenção dos dados que eram de nosso interesse, sempre respeitando o espaço de trabalho dos profissionais, a rotina dos serviços, bem como os atendimentos.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nessa etapa, apresentamos e discutimos os resultados que foram identificados no decorrer da pesquisa, de acordo com as respostas colhidas com os sujeitos participantes.

Dessa forma, chegamos a três pontos fundamentais: a importância do material didático em braille e em áudio; as dificuldades encontradas na escola regular que dificultam o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência visual.

5.1 A IMPORTÂNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO EM BRAILLE E EM ÁUDIO

Observamos que quanto mais cedo a criança conhece o sistema braille, mais rápido acontece a aceitação e a aprendizagem. A aprendizagem do sistema de leitura e escrita braille para os atores sociais cegos é extremamente importante para o seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com a política educacional desenvolvida pela Secretaria de Educação Especial “o sistema braille torna-se inquestionável na comunicação e acesso a construção do conhecimento, onde favorece a leitura e a escrita ao portador de deficiência visual” (BRASIL, 2004, p 50). Consoante a essa linha de pensamento Orrico, Canejo e Fogli (2007, p 117) afirmam que “sem dúvida, o fato que permitiu a educação e desenvolvimento social das pessoas cegas foi a criação por Louis Braille, na França em 1829, do sistema Braille”.

O Sistema Braille é constituído por 63 sinais, obtidos pela combinação metódica de seis pontos que, na sua forma fundamental, se agrupam em duas filas verticais e justapostas de três pontos cada. Estes sinais não excedem o campo tátil e podem ser identificados com rapidez, pois, pela sua forma, adaptam-se exatamente à polpa do dedo. Dispondo de um processo fácil de leitura, o gosto pelos livros estendeu-se amplamente entre os cegos e ocupou um lugar importante na sua vida. À instrução oral

sucedeu a instrução pelo livro. O conhecimento intelectual, sob todas as suas formas, tornou-se mais acessível aos cegos.

Nos dias de hoje as novas tecnologias representam o mais espantoso contributo para valorizar o Sistema Braille, depois da sua invenção. Um outro exemplo é a facilidade de imprimir textos em braille. Introduzidos no computador, os textos podem ser submetidos a um programa de tratamento específico e sair numa impressora braille. Os textos assim tratados podem utilizar-se, quer na produção direta em papel, quer na produção de placas de impressão, conforme o número de exemplares a obter. A impressão de livros, permitindo a sua multiplicação, tem um efeito cultural considerável.

Citando ainda Orrico, Canejo e Fogli (2007, p 133) “muitos educandos preferem a avaliação oral ou com o auxílio de leitor, por não dominarem ou não ter confiança no braille produzido sem obediência as regulamentações de grafia braille estabelecidas pela comissão brasileira de Braille”.

Vejamos a seguir o que os entrevistados narram sobre o braille e o áudio:

Entrevistado 1

Com quantos anos conheceu a escrita braille?

R. Aos 16 anos

Onde você aprendeu o braille?

R. No Instituto dos Cegos

Você prefere estudar com material didático em braille ou em áudio? Justifique.

R. Particularmente em áudio. Pela quantidade de informações o sistema braille torna-se lento, porque tenho que competir com os videntes.

Entrevistado 2

Com quantos anos conheceu a escrita braille?

R. Aos 18 anos.

Onde você aprendeu o braille?

R. Estou aprendendo no Instituto dos Cegos.

Você prefere estudar com material didático em braille ou em áudio? Justifique.

R. Os dois, mas como não domino o braille, fica difícil.

Vemos que o entrevistado 1 conheceu a escrita Braille aos 16 anos no Instituto dos Cegos, mas que prefere utilizar o áudio devido a velocidade nas informações, pois o sistema braille é um sistema lento. Já o entrevistado 2 conheceu a escrita braille aos 18 anos, também no Instituto dos Cegos, mas que ainda está aprendendo e como ainda não tem domínio, ele utiliza tanto o braille quanto o áudio.

Acreditamos que os alunos cegos que aprendem o braille mais cedo têm uma maior aceitação e maior domínio e que um dos motivos de utilizar também o áudio é a falta de domínio do braille e que efetivamente, o que dificulta essa aprendizagem hoje em dia, é que os nossos estudantes cegos não são motivados para a prática do braille nem o conhecem em todas as suas modalidades. Lêem pouco e o processo de reconhecimento dos caracteres é lento o que faz com que eles cansem-se depressa. Incapazes de ler a um ritmo satisfatório, fogem de utilizar os livros e manuais que já vão tendo ao seu dispor. Recorrem preferencialmente a textos introduzidos no computador, que ouvem com recurso à voz sintética, ou servem-se de leituras feitas por outrem, normalmente gravações em fita magnética (livros sonoros).

A falta da leitura direta reflete-se na escrita, que torna-se deficiente quanto ao braille e quanto à ortografia. Os livros sonoros e a informática são muito importantes para o desenvolvimento cultural dos cegos, mas nada poderá ou deverá substituir o braille como sistema base da sua educação.

5.2 DIFICULDADES ENCONTRADAS NA ESCOLA REGULAR QUE DIFICULTAM O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com as respostas dos entrevistados, a falta de formação dos professores e de outros profissionais na área de educação inclusiva e a ausência do material didático apropriado é a grande dificuldade que encontramos na atualidade. Observamos que as dificuldades ultrapassam as barreiras arquitetônicas que possam ter nas escolas, não adiantam salas adaptadas e vídeos se não temos professores capacitados para trabalhar com tais instrumentos.

Sobre esses pontos, vejamos as respostas dos entrevistados sobre as dificuldades encontradas pelo aluno com deficiência visual no ensino regular:

Entrevistado 1.

Na sua opinião, qual a maior dificuldade encontrada pelo aluno com deficiência visual na escola regular?

A falta de material didático apropriado.

Entrevistado 2

Na sua opinião, qual a maior dificuldade encontrada pelo aluno com deficiência visual na escola regular?

R.A falta de professores e equipe pedagógica capacitada.

Observando as respostas dos entrevistados vimos que uma das preocupações destes alunos é com a formação e aperfeiçoamento profissional dos professores e de outros profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

A inclusão de alunos com Deficiência Visual (DV) na rede pública de ensino tem sido questão de discussão entre muitos professores, pois em geral, estes dizem que não receberam em seus currículos de formação, preparo adequado para trabalhar com estes alunos.

A limitação da capacitação docente para lidar com alunos com deficiência é devido, em grande parte, à qualidade dos cursos de formação que não contemplam disciplinas e ou conteúdos relativos a esse público, tanto em nível médio como em nível superior. Assim, a fim de que a formação capacite o professor a lidar com alunos com deficiência, faz-se necessário não apenas a inclusão de disciplinas, mas que se ofereçam oportunidades aos professores de vivenciarem sua prática docente junto aos alunos com diferentes deficiências, entre elas, a cegueira ou baixa visão.

A formação de professores é um fator muito importante no processo inclusivo. Drago (2003) ressalta que a experiência adquirida pelo professor, seja ela adquirida em seu tempo de magistério ou em seu processo de formação teórica inicial ou continuada, devem estar baseadas no caráter investigativo e inovador, principalmente quando se fala na inclusão escolar e nos moldes em que hoje ela ocorre.

Os cursos de formação de professores devem também contemplar a problemática das mudanças atitudinais. Todos os alunos devem ser vistos como capazes e suas peculiaridades durante o processo de escolarização não devem ser transformadas em deficiências ou características pejorativas. Estas mudanças não são fáceis de serem realizadas e precisam envolver um grande investimento tanto em nível de formação continuada e inicial. Além disso, diversas pessoas devem estar envolvidas neste processo, e não somente os professores da classe comum e da Sala de AEE.

Desse modo, Romagnolli (2008, p 7) cita a Declaração de Salamanca, que assegura “as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. Porém, estes estudantes com baixa visão ou cegueira podem encontrar dificuldades durante o seu processo educativo, tanto em relação à formação adequada do professor, quanto ao fato de não existirem materiais adequados na escola em que este aluno esteja inserido.

Mantoan (2006) ressalta que o direito à educação para todos não se limita a cumprir apenas o que consta na lei e aplicá-la. Segundo ela:

[...] há que assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e o prosseguimento do estudo desses alunos e não retirar do Estado, por nenhum motivo, essa obrigação, exigindo, postulando o cumprimento das leis, para atender às necessidades educacionais de todos. (p 25).

A autora ressalta que, ensinar atendendo as diferenças não resulta em mudar a maneira de ensinar a criança com deficiência, mas sim de adotar uma nova proposta pedagógica integradora, a qual atenda as diferenças de todos os estudantes, porém isso depende de abandonar as condições de um ensino transmissivo, o qual leva o sujeito a copiar sempre um modelo posto pelo sistema educacional, mas procurar metodologias que contribuam com a aprendizagem desses estudantes.

Os alunos com DV não são diferentes dos demais colegas videntes, eles também tem o mesmo desejo de aprender, se comunicar, de saber algo sobre o que lhe deixa curioso. E para isso, é necessário que o ambiente em que ele esteja inserido seja estimulador, que lhe ofereça condições favoráveis para a sua aprendizagem.

Desde os primeiros anos de vida à criança já é estimulada pelo mundo exterior a olhar o que acontece à sua volta. Visto que, nesta fase a visão é o elo com os outros

sentidos, pois este permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento. E para que as informações sejam transmitidas, as crianças com deficiência visual utilizam do tato como meio de comunicação. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Desse modo, podemos perceber a função do professor como mediador do conhecimento, principalmente quando se trata de uma criança com Baixa Visão ou Cegueira, pois de acordo com Vigotsky:

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção “natural” é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. (VIGOTSKI, 2007, p 23).

O outro fator determinante de dificuldade é a falta de material didático apropriado para os alunos com deficiência visual no processo de inclusão na escola regular. A ausência desses recursos didáticos específicos é preocupante, pois pode não somente tornar a aprendizagem mais difícil, como também favorecer uma forma de aprendizagem em que se valoriza a memorização de conceitos, pois o aluno pode não compreender determinados processos por não conseguir visualizá-los espacialmente e/ou estruturalmente.

Vejamos o que falam os entrevistados sobre a acessibilidade dos materiais didáticos apropriados para o deficiente visual na escola regular:

Entrevistado 1

Todos os materiais didáticos trabalhados na escola regular são acessíveis em braile e/ou em áudio?

R.Não. Muitos deles só são produzidos aqui no Instituto.

Entrevistado 2

Todos os materiais didáticos trabalhados na escola regular são acessíveis em braile e/ou em áudio?

R. Não.

Os recursos didáticos, neste contexto, podem ser definidos como todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência, que visam auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficiente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo de ensino e aprendizagem. Os dispositivos

voltados para o usuário cego na maioria da vezes também pode ser utilizado por um usuário com visão subnormal, Carvalho (1999) recomenda, no entanto, que se utilize o máximo possível o resíduo visual.

Essa problemática é complexa, pois os professores não fazem uso de materiais adequados pelo motivo destes não estarem disponíveis nas escolas de ensino regular, mas, se são recomendados pelos próprios documentos educacionais brasileiros, deveriam estar. Situação que necessita ser revista, pois a aprendizagem dos alunos que não dispõem do sentido da visão não pode ser atenuada em função de tais obstáculos.

A prática da inclusão de pessoas com esse tipo de deficiência sensorial exige a sensibilidade de educadores para perceber que uma forma de leitura do mundo para os cegos é a partir do tato, pois o processo de aprendizagem pelo aluno cego demanda adaptações, uma vez que, privado do sentido da visão, ele precisa de material concreto e palpável para formar a imagem tátil e assim poder construir sua representação mental, tornando o aprendizado significativo (Cardinali e Ferreira, 2010).

Dentre os materiais adaptados para o uso por deficientes visuais, destacam-se os materiais didáticos como os livros e outros documentos de texto em Braille, além de recursos tecnológicos como recursos de áudio e *softwares* específicos. De acordo com Costa (2008), os meios de informação para os deficientes visuais podem ser classificados como naturais, pedagógicos e tecnológicos. Os meios naturais são elementos de existência real na natureza como água, pedras e animais sobre os quais o deficiente pode tomar ciência de informações como suas características através do contato com eles. Os meios de informação pedagógicos são aqueles que utilizam adaptações em relevo para permitir que o deficiente visual possa receber a informação fornecida por eles através do tato. De acordo com Alves e Schlünzen (2004), dentre os meios de informação tecnológicos, alguns exemplos são os *softwares* de acessibilidade aos ambientes digitais para pessoas com necessidades especiais.

De acordo com Silva (2007), alguns instrumentos podem ser alterados ou adaptados por meio de representações e relevo. O professor poderá adaptar as atividades para os alunos com cegueira, utilizando sementes de diversas texturas para que o aluno possa identificar cada elemento da atividade. No caso dos alunos com baixa visão, o material deverá ter cores fortes ou contraste para que melhor se adeque à limitação de

cada aluno, ou que as fontes sejam ampliadas, podendo estas ser alternativas essenciais para o processo de aprendizagem destes educandos.

Para Coscarrelli (1998), o uso dos recursos de Informática oferece muitas vantagens no processo de ensino desde que empregados de modo adequado, já que somente o uso da Informática não realiza ou altera as atividades de ensino e aprendizagem. Quando bem aproveitados os recursos de Informática nas atividades educacionais, professores e alunos são de fato beneficiados. A incorporação da Informática ao processo educacional dos deficientes visuais permite ao estudante deixar de ser somente o receptor de informações para tornar-se o responsável pela construção do seu próprio conhecimento.

5.3 A INCLUSÃO SOCIAL DO DEFICIENTE VISUAL NO ENSINO REGULAR

A inclusão social certamente tem sido um dos grandes desafios do mundo globalizado, gerando consequências multidisciplinares. A redução das desigualdades em nossa sociedade é tema que ganha relevo a cada dia nas mais diversas pesquisas científicas.

Incluir na educação básica a pessoa com deficiência visual merece um olhar mais atento, mais minucioso, em face da possível rejeição do grupo para com essa pessoa, e assim, não podemos imaginar uma inclusão meramente ilusória, isso é, apenas colocar essa pessoa em meio aos outros, e deixar fluir naturalmente sua interação.

Com relação as questões apresentada aos entrevistados sobre a aceitação e o preconceito na sala de aula do ensino regular, vejamos as falas dos mesmos:

Entrevistado 1

Como ocorreu a aceitação inicial dos seus colegas de classe?

R. Foi boa. "Eu que era muito tímido".

Você já sofreu preconceito em sala de aula motivado pela sua deficiência?

R. Não, nunca.

Entrevistado 2

Como ocorreu a aceitação inicial dos seus colegas de classe?

R. Normal, como não enxergo.

Você já sofreu preconceito em sala de aula motivado pela sua deficiência?

R. Que eu percebesse, não.

Mantoan (2003) afirma que “na escola inclusiva alunos e professores aprendem a respeitar as diferenças” e reforça que inclusão é ter o privilégio de conviver com pessoas diferentes, e afirma ainda que inclusão é muito mais que rampas e banheiros adaptados.

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Incluir vem do latim *includere*; que significa compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros; pertencer juntamente com outros. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou.

Para Mantoan, (2006) e Prieto (2006), é impossível homogeneizar o ensino diante da diversidade humana. Não há como colocar todos os mundos dentro da escola sem antes uma valorização da diversidade. As diferenças devem ser acolhidas atentando-se para o tipo de acolhimento que é feito.

Quando se fala em inclusão e em diversidade, o acolhimento não pode ser a tolerância daquilo que é diferente, mas a sua valorização (MANTOAN, 2006). Uma escola inclusiva é aquela que acolhe de forma crítica, traduzindo em práticas pedagógicas as mais diversas culturas, experiências e formas de vida.

Segundo a autora, as desigualdades naturais e sociais existem e para que elas sejam reparadas e compensadas é necessário que se combinem os princípios de igualdade de oportunidades com o da diversidade humana para que todos desenvolvam suas potencialidades.

A educação inclusiva pode contribuir na formação de uma sociedade menos preconceituosa, da mesma forma que pode aumentar esse preconceito que é uma das manifestações de violência em nossa sociedade. Em função disso, o entendimento da formação de personalidades predispostas ao preconceito é fundamental para a criação de espaços inclusivos que não propiciem seu desenvolvimento e propagação.

Vejam os que os entrevistados falam sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas e sociais em interação com os alunos videntes:

Entrevistado 1

Você desenvolve atividades pedagógicas e sociais com seus colegas?

R.Sim.

Entrevistado 2

Você desenvolve atividades pedagógicas e sociais com seus colegas?

R. Desenvolvo às vezes, pois os professores tem dificuldades em nos inserir para participar.

O trabalho em grupo na sala de aula é significativo para todos os alunos, principalmente quando se têm alunos com necessidades educacionais especiais com deficiência visual. Especificamente, para a criança com deficiência visual, Vygotski (1997) cita que a falta de visão não é impedimento para que ela desenvolva domínios conceituais. Afirma que não serão os exercícios táteis que possibilitarão a construção das representações mentais: mais do que isto, é importante o estabelecimento de círculos estáveis de interação social, através dos quais os conceitos serão desenvolvidos.

A escolarização de crianças deficientes visuais na rede regular de ensino é uma realidade imposta por várias diretrizes de políticas educativas, inclusive pela cartilha de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério Educação (MEC, 2001). No entanto, segundo Mendes (2006), existem ainda no Brasil muitas dúvidas e impasses sobre como deve ser o processo de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns das escolas regulares.

Dois modelos de ensino têm se mostrado muito promissores para a colaboração entre a Educação Especial e a Educação Regular: a consultoria colaborativa e o ensino colaborativo. A consultoria colaborativa consiste do suporte de profissionais especialistas na escola (MENDES, 2006). Já o ensino colaborativo, é uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial (MENDES, 2006), onde ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas e frustrações.

Reiteramos, como ponto de partida, o estímulo a uma disposição humanitária inicial do educador. Essa disposição inclui considerar o outro como pessoa, sujeito e cidadão, com direito à escolarização e a viver plenamente. Essa atitude é imprescindível. Ela não pode ser confundida com o assistencialismo, implícito no impulso de “querer ajudar o outro”, muitas vezes, erroneamente associado à educação inclusiva. A visão assistencialista não concebe a relação com a pessoa com deficiência como uma via de mão dupla, e sim como um “dar de si” ao outro, considerado menos capaz ou menos válido. Portanto, é essencial que os professores reconheçam sua própria importância no processo de inclusão, pois a eles cabe planejar e implementar intervenções pedagógicas que dêem sustentação para o desenvolvimento dos alunos deficientes visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de inclusão surge da necessidade de se rever práticas sociais e educacionais que revertam o quadro de uma sociedade que exclui os “diferentes”, devido aos seus conceitos de normalização. Esse processo de inclusão provoca e produz incertezas que implica em intervenções e reflexões que nos fazem aprender com os novos desafios deste nosso tempo, ainda tão marcado por profundas exclusões. A inclusão é uma busca, uma construção que remete a um diferente modo de convivência, mais encontros do que desencontros entre educadores e educandos, que devem se constituir em momentos de “oxigenação” – teórica e prática – e acolhimento.

As considerações sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual no Ensino Médio demonstram que ainda existem diversos aspectos a serem observados e analisados no que se refere ao processo de inclusão dessas pessoas. Atender a essas necessidades através da sistematização de ações pontuais poderão garantir que a permanência do aluno deficiente visual, no ensino regular, seja menos “árdua” e conflituosa. Faz-se urgente construir de maneira coletiva, mecanismos que viabilizem este processo inclusivo. Todos os envolvidos neste processo, são de suma importância na participação e na construção de modelos alternativos de aprendizagem, materiais e curriculares, modelos tecnológicos e metodológicos que atendam as pessoas com deficiência visual de forma que sua diferença não seja vista como déficit, falta de aptidão ou anormalidade.

Os depoimentos de nossos entrevistados indicam a falta de adequações metodológicas e tecnológicas, a falta de capacitação dos professores e de outros profissionais para o atendimento a essa população, além da falta de material didático específico para o deficiente visual nas salas de aula do ensino regular. A pessoa com deficiência visual necessita ser atendida prontamente para receber os conteúdos, as provas, os trabalhos e assim garantir a sua aprendizagem. Estes sujeitos precisam acompanhar as aulas e as orientações dos professores juntamente com as outras pessoas.

Dessa forma, a educação especial precisa ser mais incisiva em suas ações. E para uma maneira mais eficaz, uma intervenção junto a essas instituições, onde as mesmas atendam prontamente as reivindicações e necessidades educacionais da pessoa com deficiência.

No entanto, a escola não deve ser entendida apenas como um lugar onde se realiza a construção do conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se possa refletir criticamente acerca das inúmeras questões sociais, como a luta das minorias, dos grupos sociais desfavorecidos e marginalizados como a das pessoas com deficiência visual e onde se possa analisar e chegar a níveis maiores de reflexão de como e porque a exclusão surge e é legitimada. As pessoas com deficiência visual são pessoas que possuem uma limitação, um rompimento faz-se necessário com esses processos que os discriminam e não lhe dão a oportunidade de crescimento em suas trajetórias educacionais. A inclusão convida a participar de um trabalho de auto reflexão enquanto educadores, na construção de novos instrumentos metodológicos, onde a pesquisa, o ensino e o aprendizado possam caminhar juntos.

REFERÊNCIAS

ALVES, T. R. M. e Schlünzen, E. T. M. (2004) “Uma Experiência de Acessibilidade Digital para Pessoas com Necessidades Especiais, http://sbie2004.ufam.edu.br/anais_cd/anaisvol12/WS_Educação_Especial/WSEE_TO8.pdf, novembro

BRASIL. Constituição 1988 – **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Especial. **Subsídios para a formulação da política nacional de educação especial**. Brasília, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão - Dificuldade de comunicação e sinalização: Deficiência visual. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br>>. Acesso em: 10mai. 2006

BRASIL, **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989** – DOU de 25/10/89-

CARDINALI, S.M.M. e A.C. Ferreira (2010). **A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos ético tridimensionais: um desafio**. Revista Benjamin Constant, 1, 46.

CALADO, Kátia Regina Moreno Calado. **O Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: Autores Associados: PUC. 2003. Coleção Educação Contemporânea

_____ **Cegueira de aprendizagem e de ensino reveladas em artigos publicados na revista Benjamin Constant**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jul-Dez. 2002, v.8, n.2.

CARVALHO, Rosita E. **Inclusão escolar: desafios in Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, 1999, Belo Horizonte.

_____ **removendo barreiras de aprendizagem**. Porto Alegre: **Mediação**, 1999.

CARVALHO, Keila Miriam M. [et al.]. **Visão Subnormal: orientações ao professor do ensino regular**: 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp,1994.

CASTRO, A.M. e BAUMEL, R.C.R.C. **Materiais e recursos para deficientes visuais**. In: RIBEIRO, M.L.S. e BAUMEL, R.C.R.C. (orgs) **Educação Especial. Do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

CERQUEIRA, J.B. e FERREIRA, E.M.B. **Recursos didáticos na educação especial**. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, 05, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009; ACADEMIA. **Metodologia da pesquisa**. Unidade 3, 2008.

COSCARELLI, C. V. “**O Uso da Informática como Instrumento de Ensino-Aprendizagem**”, Revista Presença Pedagógica, v.4, n.20, p. 37-45 ,Mar./Abril,1998.

COSTA, J.M. “**Acesso a Recursos Informativos para Deficientes Visuais**”. Projeto de Pesquisa (Instituto de Ciências Exatas e Informática) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Arcos, p. 8-24,2008

FIGUEIRA. Emílio. **Caminhando em Silêncio – Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**, Emílio Figueira, 2008.

FONSECA, Vitor da.**Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein. Problemática da deficiência: sua prevenção e identificação**, cap. 1, p.16-17 Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. In: DIEZ, Carmem Lúcia Fornari;Petropolis, RJ: Vozes, 2004.

IBGE –“**Questionário Censo 2000**”.http://www.ibge.gov.br/censo/quest_amostra.pdf. Acesso em 20/05/2014.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LOWENFELD, B. **A criança deficiente visual na escola**. New York: The John Day Company. 1973.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Igualdades e diferenças na escola: como andar no fio da navalha**. In MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org). **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos Josã Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. **Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília, 2006a.p. 29-41.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. 1980. **International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps (ICIDH)**. Genebra: OMS.

ORRICO, H.; CANEJO, E.; FOGLI, B. **Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de aluno com deficiência visual em classes regulares**. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 116-136.

RODRIGUERO, Celma Regina Borghi et al. **Atendimento Educacional Especializado**. 2010.42f. Apostila do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, modalidade a distância, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia Ignorada – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje**, Otto Marques da Silva, 1987.

SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.